

ESRI-Vol.3. N1. 017

Revitalización del quechua basada en la pedagogía de los pueblos indígenas en tiempos de descolonización

Revitalization of Quechua Based on the Pedagogy of Indigenous Peoples in Times of Decolonization

Autores:

Samuel Yanaje Yarvi
Universidad Pedagógica
Sucre – Bolivia

waynaqhitaquchi@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-9555-4165>

Autor de correspondencia: *Samuel Yanaje Yarvi*, waynaqhitaquchi@gmail.com

Recepción: 19-febrero-2026

Aceptación: 21-marzo-2026

Publicación: 23-abril-2026

Cómo citar este artículo:

Yanaje Yarvi, S. (2026). Revitalización del quechua basada en la pedagogía de los pueblos indígenas en tiempos de descolonización. *Sage Sphere International Journal*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.63688/aqpxqc04>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.



RESUMEN

Este artículo analiza una experiencia de revitalización de la quechua implementada en una unidad educativa urbana de Potosí (Bolivia), orientada por un enfoque decolonial y por pedagogías propias. El objetivo fue valorar la efectividad de estrategias didácticas situadas (narrativas orales, producción textual y poética en quechua, prácticas lúdicas y comunitarias) para ampliar dominios de uso de la lengua y fortalecer la identidad lingüística del estudiantado. Se adoptó un diseño mixto con recolección de datos cuantitativos (cuestionarios a docentes y estudiantes) y cualitativos (entrevistas breves, registros de aula y relatos estudiantiles). Los hallazgos muestran: (i) incremento aproximado del 30 % en el uso espontáneo de quechua en espacios recreativos; (ii) 80 % de estudiantes reportó mayor orgullo por hablar la lengua; y (iii) cerca del 60 % del profesorado incorporó actividades en quechua en al menos una asignatura. El análisis cualitativo identifica categorías de cambio actitudinal, reafirmación identitaria y agencia estudiantil, junto con obstáculos persistentes (estigmatización y prácticas escolares monoculturales). Se concluye que las intervenciones situadas, sostenidas por la comunidad educativa, pueden expandir dominios de uso y revalorizar el quechua en la escuela, con implicaciones para políticas de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.

Palabras claves: revitalización lingüística, quechua, pedagogía decolonial, educación bilingüe, identidad cultural.

ABSTRACT

This article analyzes a Quechua revitalization project implemented in an urban school in Potosí, Bolivia, guided by a decolonial approach and local pedagogies. The objective was to assess the effectiveness of situated teaching strategies (oral narratives, Quechua text and poetry production, and play-based and community-based activities) in expanding students' language use and strengthening their linguistic identity. A mixed-methods design was adopted, collecting both quantitative data (questionnaires for teachers and students) and qualitative data (brief interviews, classroom records, and student narratives). The findings show (i) an approximate 30% increase in the spontaneous use of Quechua in recreational settings; (ii) 80% of students reported greater pride in speaking the language; and (iii) nearly 60% of the teaching staff incorporated Quechua activities into at least one subject. The qualitative analysis identifies categories of attitudinal change, identity reaffirmation, and student agency, along with persistent obstacles (stigmatization and monocultural school practices). It concludes that situated interventions, supported by the educational community, can expand domains of use and revalue Quechua in schools, with implications for intracultural, intercultural, and multilingual education policies.

Keywords: language revitalization, quechua, decolonial pedagogy, bilingual education, cultural identity.



1. INTRODUCCIÓN

La disminución y el desplazamiento de las lenguas indígenas representan un desafío significativo en los contextos urbanos de América Latina, donde las dinámicas socioculturales tienden a favorecer el uso de lenguas hegemónicas en detrimento de aquellas históricamente subordinadas. En estos entornos, las lenguas originarias no desaparecen únicamente por la reducción de hablantes, sino por la pérdida progresiva de espacios de uso legítimo, especialmente en instituciones como la escuela (Fishman, 1991; Feng & Adamson, 2018). En consecuencia, el ámbito educativo se convierte en un espacio clave donde se reproducen o transforman las jerarquías lingüísticas existentes.

En Bolivia, a pesar de la consolidación de un Estado plurinacional y del impulso de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe, la práctica educativa cotidiana continúa evidenciando tensiones entre el discurso normativo y su implementación. Como advierte López (2014), la educación intercultural bilingüe en América Latina presenta una brecha persistente entre las políticas públicas y las prácticas reales en el aula. En esta misma línea, Arispe (2020) sostiene que las perspectivas educativas de los pueblos indígenas siguen siendo subordinadas por modelos escolares de corte occidental, lo que limita la incorporación efectiva de sus lenguas y saberes en el currículo.

El contexto urbano de Potosí sintetiza estas tensiones: una institución educativa que convive con repertorios bilingües en su comunidad, pero donde el castellano predomina como lengua de instrucción, evaluación y prestigio. Esta situación no solo restringe el uso del quechua, sino que incide en las actitudes lingüísticas del estudiantado, generando procesos de estigmatización o desplazamiento simbólico de la lengua. Diversos estudios han evidenciado que, en contextos de contacto lingüístico, las actitudes hacia las lenguas indígenas oscilan entre el orgullo identitario y la desvalorización social (Falcón Centa, 2022; Sima Lozano et al., 2022), lo que influye directamente en su uso cotidiano y en su transmisión intergeneracional.

Desde una perspectiva sociolingüística, el uso de la lengua en distintos dominios constituye un indicador fundamental de su vitalidad. En este sentido, Hornberger (1989) plantea que el bilingüismo debe entenderse como un continuo dinámico, mientras que Fishman (1991) enfatiza la importancia de fortalecer los espacios de uso para evitar el desplazamiento



lingüístico. No obstante, investigaciones recientes muestran que el sistema educativo continúa privilegiando prácticas monolingües que limitan la presencia de lenguas indígenas en el aula, reproduciendo estructuras excluyentes (Gordillo-Fuentes et al., 2023).

A esta problemática se suma la limitada formación docente en educación intercultural, lo que genera inseguridad pedagógica y dificulta la integración de lenguas indígenas en las prácticas educativas. Schmelkes y Ballesteros (2022) señalan que la formación docente sigue siendo uno de los principales desafíos para garantizar procesos educativos inclusivos, mientras que Chávez Santos et al. (2025) evidencian que la implementación de la educación intercultural bilingüe suele ser parcial y desarticulada de las realidades socioculturales de los estudiantes. Desde el enfoque decolonial, estas dinámicas pueden comprenderse como manifestaciones de la colonialidad del poder, que establece jerarquías epistémicas y lingüísticas que privilegian el conocimiento occidental y las lenguas dominantes (Quijano, 2000). En este sentido, la revitalización del quechua no puede limitarse a su enseñanza como asignatura, sino que debe implicar una transformación de las prácticas educativas. Mignolo (2007) plantea la necesidad de una desobediencia epistémica que permita revalorizar saberes y lenguas subalternizadas, mientras que de Sousa Santos (2014) propone una ecología de saberes basada en la justicia cognitiva como condición para la equidad social.

En esta línea, las pedagogías decoloniales se configuran como prácticas orientadas a la revalorización cultural y lingüística, promoviendo formas alternativas de enseñanza y aprendizaje situadas en los contextos comunitarios (Walsh, 2013). De manera complementaria, estudios recientes destacan la importancia de integrar prácticas culturales, narrativas y comunitarias en los procesos educativos como estrategia para la revitalización lingüística (Quichimbo, 2022), especialmente en contextos urbanos donde las lenguas indígenas enfrentan mayores riesgos de desplazamiento (Wittig et al., 2024).

En este contexto, el presente estudio se propuso valorar la efectividad de estrategias didácticas situadas para la revitalización del quechua en una unidad educativa urbana de Potosí, Bolivia. Específicamente, se buscó: (a) ampliar el uso espontáneo de la lengua dentro y fuera del aula; (b) fortalecer la identidad lingüística del estudiantado; y (c) promover la integración del quechua en distintas asignaturas. Para ello, se adoptó un enfoque de métodos mixtos que permitió analizar tanto cambios cuantificables en los dominios de uso como



transformaciones cualitativas en las actitudes y percepciones de los actores educativos.

2. METODOLOGÍA

Diseño y enfoque

El estudio adoptó un enfoque de métodos mixtos, articulando componentes cualitativos (entrevistas, grupos focales, diarios de campo) con mediciones cuantitativas (encuestas de uso y actitudes), para comprender de forma integral el proceso de revitalización del quechua en contexto escolar. En el componente cualitativo se empleó Teoría Fundamentada para que las categorías emergieran de los datos; en el cuantitativo se aplicaron encuestas para medir dominios de uso (aula, hogar, recreo) y cambios actitudinales.

El caso de estudio se desarrolló en la Unidad Educativa Simón Rodríguez, en zona urbana de Potosí con presencia quechua-hablante; la intervención se concibió como apuesta político-pedagógica por la revalorización del quechua como lengua de conocimiento, afecto y resistencia.

Participantes y contexto

Participaron el investigador doctoral, estudiantes, docentes/directivo y familias de la unidad educativa.

Variables e indicadores

Se definieron variables de resultado alineadas con los objetivos de la intervención y con los indicadores de progreso propuestos en el plan de evaluación y acompañamiento.

Variables de resultado (principalmente cuantitativas)

- Uso espontáneo del quechua en recreo y espacios no formales. Indicador: porcentaje de estudiantes que usan quechua en patio/recreo.
- Identidad/Orgullo lingüístico. Indicador: proporción que reporta mayor orgullo/autoidentificación con el quechua.
- Incorporación docente del quechua en asignaturas. Indicador: porcentaje de docentes que integran actividades en quechua en ≥ 1 asignatura/semestre.
- Diálogo de saberes. Indicador: grado de confianza y horizontalidad en interacciones con sabios/as y familias.

Variables cualitativas (categorías emergentes)



- Cambio actitudinal (del estigma al reconocimiento).
- Agencia estudiantil (producción de obras, lecturas públicas, etc.).
- Obstáculos percibidos (estigmas, inercias curriculares).

Estas categorías derivan de entrevistas, grupos focales y registros de aula.

Nota: En el artículo, estos resultados fueron resumidos en tres efectos pedagógicos: uso espontáneo (~30%), ↑ orgullo (~80%), ↑ integración docente (~60%). Para su reporte final, se recomienda explicitar periodo de medición y relación con la línea base.

Tabla 1

Variables e indicadores de evaluación (síntesis)

VARIABLE	INDICADOR(S) MEDIBLE(S)	INSTRUMENTO(S)
Uso espontáneo de quechua	% de estudiantes que usan quechua en recreo/espacios libres	Observación estructurada; encuesta breve de dominio de uso
Identidad/Orgullo	% que reporta orgullo/autoidentificación	Encuesta de actitudes; testimonios breves
Incorporación docente	% de docentes que integran actividades en quechua (≥ 1 asignatura)	Encuesta docente; revisión de planificaciones
Diálogo de saberes	Grado de confianza/horizontalidad percibida	Entrevista/grupo focal; rúbrica participativa

Nota: La tabla sintetiza variables, indicadores e instrumentos para evaluar la intervención de revitalización del quechua. *Fuente:* Elaboración propia (2025).

Técnicas e instrumentos

- Observación estructurada de prácticas lingüísticas y pedagógicas en aula y recreo.
- Entrevista estructurada a actores educativos para explorar experiencias y perspectivas.



- Cuestionario estructurado (Google Forms) para medir dominios de uso y actitudes; registro digital de respuestas.
- Grupos focales y diarios/registros de aula para profundizar en narrativas y categorías emergentes.

Además, la documentación/archivo (audio, video, fotografía) se empleó como soporte de triangulación y memoria del proceso.

Procedimiento

Diseño de campo y relacionamiento comunitario.

La planificación del trabajo de campo se realizó en diálogo con la escuela y liderazgos comunitarios (ayllus), ajustando tiempos y formatos a la pertinencia cultural (entrevistas en fechas festivas; grupos focales tras ceremonias).

Evaluación y acompañamiento.

Se conformó un círculo de reflexión pedagógica decolonial (coordinación del proyecto, representantes estudiantiles, sabios/as, junta escolar/padres) para acompañar y ajustar el proceso con base en evidencia. Se establecieron tres momentos de evaluación: formativa (reuniones periódicas), de mitad de camino (ajustes mayores) y final (documentación de aprendizajes y sostenibilidad).

Registro y análisis reflexivo.

La reflexión analítica integró narrativas y registros audiovisuales para identificar prácticas que reproducen la centralidad del castellano y, al mismo tiempo, prácticas subversivas que configuran espacios de resistencia cultural.

Plan de análisis

Cualitativo.

Se aplicó Teoría Fundamentada para codificar entrevistas, grupos focales y diarios (codificación abierta → axial → síntesis de categorías), prestando especial atención a identidad, agencia estudiantil y obstáculos percibidos.

Cuantitativo.

Se calcularon proporciones y/o diferencias pre–post (cuando correspondía) sobre: (a) uso espontáneo en recreo; (b) orgullo/autoidentificación; (c) incorporación docente por asignatura; (d) dominios de uso (aula, hogar, recreo).



Validez y confiabilidad

Validez de contenido.

Se recomienda juicio de expertos comunitarios y docentes sobre pertinencia cultural/lingüística de ítems y rúbricas, así como piloto de instrumentos antes del levantamiento definitivo (con ajustes por comprensibilidad y sesgo).

Validez de constructo.

Para escalas de actitudes, se sugiere análisis de consistencia interna y, si el tamaño muestral lo permite, análisis factorial exploratorio para verificar dimensionalidad (orgullo, agencia, estigma). (Sugerencia técnica: no altera el contenido sustantivo de la Tesis, pero mejora la publicabilidad del artículo).

Triangulación.

La triangulación de técnicas y fuentes (entrevistas, observación, registros audiovisuales, encuestas) robustece la credibilidad de hallazgos y permite contrastar lo reportado con lo observado.

Confiabilidad.

Para escalas tipo Likert se recomienda estimar α de Cronbach (meta $\geq 0,70$) y, de corresponder, coeficiente omega; en observación estructurada, aplicar doble codificación y acuerdo interevaluador, dejando constancia de protocolos de entrenamiento de observadores.

Ética

La ética se concibió como pacto de cuidado: además del consentimiento informado, se establecieron protocolos culturales sobre reproducción y difusión de testimonios; la confidencialidad abarcó tanto la identidad personal como contenidos sensibles.

3. RESULTADOS

Tabla 2: Línea base (situación inicial)

DIMENSIÓN	INDICADOR / ÍTEM	RESULTADO
Uso docente del quechua en clase (fuera del área específica)	Frecuencia de uso	67% “a veces”; 33% “nunca”.



Planificación	Diálogo/reflexión en quechua en la planificación de aula	75% “a veces”; 25% “nunca”.
Estrategias de revitalización	¿Emplea estrategias para revitalización?	70% “nunca”; 30% “alguna vez”.
Uso familiar del quechua	Auto-reporte de familias	60% “desarrollan” (usan); 20% “frecuente”; 20% “nunca”.
Observación en recreo	Lengua elegida por estudiantes	9 de 12 usan exclusivamente español.
Lengua de instrucción observada	Idioma efectivo en clases	≈100% de clases observadas en castellano.

Nota: Resultados de línea base obtenidos mediante cuestionarios a docentes y familias y observaciones de aula; ver Metodología para instrumentos y criterios. *Fuente:* Elaboración propia (2025).

Lectura de la línea base. Muestra bajo uso escolar del quechua (docencia y recreo), debilidad en planificación y estrategias, con un contraste hogar–escuela (hogares reportan uso, pero el espacio escolar no lo legitima).

Tabla 3: Post-intervención (efectos reportados)

DIMENSIÓN	INDICADOR / ÍTEM	RESULTADO
Uso estudiantil (espacios no formales)	Uso espontáneo de quechua en recreos	≈ +30% (incremento).
Actitudes / identidad	“Me siento más orgulloso/a de hablar quechua”	80% del estudiantado.
Práctica docente	Incorporación del quechua en ≥1 asignatura	60% del profesorado.



Nota: Resultados post-intervención obtenidos mediante cuestionarios y registros aplicados al cierre de la intervención; ver Metodología para fechas, instrumentos y criterios de comparabilidad con la línea base. Fuente: Elaboración propia (2025).

Nota de trazabilidad. Estos porcentajes provienen de los cuestionarios aplicados tras la intervención (ver Metodología). En el manuscrito final, deja explícito periodo e instrumento del “post” para su comparabilidad con la línea base.

Hallazgos cualitativos: categorías y evidencias

Cambio actitudinal: del estigma al orgullo

- Evidencia de estigma: “sienten vergüenza al comunicarse en quechua” (entrevistas).
- Reconfiguración identitaria: el lenguaje emerge como “rasgo de identidad del grupo” y medio para “marcar su pertenencia e identidad étnica”.

Obstáculos institucionales y docentes

- Inseguridad docente: “Me siento insegura al explicar en quechua porque no recibí formación ni materiales adecuados”.
- Monolingüismo escolar: $\approx 100\%$ de clases observadas en castellano; contenidos descontextualizados.

Agencia estudiantil y expansión de dominios de uso

- Talleres con producción en quechua (cocina andina, relatos, poesía) habilitan uso “sin temor ni vergüenza”, mejorando pronunciación, vocabulario y fluidez.
- Recreo como termómetro: antes, 9/12 usaban solo español; tras la intervención aumentan intercambios espontáneos en quechua (ver +30%).

Diálogo de saberes (escuela–familia–comunidad)

- La falta de materiales bilingües empuja a usar solo castellano; el co-diseño con familias/sabios emerge como estrategia de solución (taller conjunto).
- En asamblea de padres, 4/20 intervenciones se realizan en quechua pese a uso mayoritario en el hogar → brecha hogar–escuela.

Mini-discusión



Los saltos en uso (+30% recreos) y orgullo (80%) sugieren expansión de dominios y reparación de estatus de la lengua en la escuela.

La inseguridad docente y el monolingüismo de aula permanecen como cuellos de botella estructurales que requieren formación, materiales y criterios de evaluación bilingües.

La brecha hogar–escuela (familias usan quechua; escuela lo invisibiliza) debe cerrarse con prácticas de co-construcción y circulación pública de productos estudiantiles en quechua.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la revitalización del quechua en contextos escolares urbanos no depende únicamente de su enseñanza formal, sino de la expansión efectiva de sus dominios de uso dentro y fuera del aula. El incremento del uso espontáneo en espacios recreativos y el fortalecimiento del orgullo lingüístico evidencian que la lengua adquiere mayor vitalidad cuando se integra en prácticas cotidianas y significativas. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Fishman (1991), quien sostiene que la supervivencia de una lengua está estrechamente vinculada a su presencia en múltiples dominios sociales, así como con Feng y Adamson (2018), quienes destacan que las políticas lingüísticas solo logran impacto cuando inciden en los espacios reales de uso.

Desde la perspectiva del bilingüismo como fenómeno dinámico, los resultados también dialogan con la propuesta de Hornberger (1989), evidenciando que el uso del quechua no es estático, sino que se reconfigura en función de las prácticas pedagógicas y los contextos socioculturales. En este estudio, la intervención permitió desplazar parcialmente la lengua desde ámbitos restringidos hacia espacios más visibles dentro de la escuela, lo que coincide con investigaciones recientes que analizan la presencia de lenguas indígenas en contextos urbanos y su necesidad de reconfigurar sus espacios de legitimidad (Wittig et al., 2024).

El fortalecimiento del orgullo lingüístico reportado por el estudiantado puede interpretarse desde el campo de las actitudes lingüísticas, donde diversos estudios han demostrado que la valoración de una lengua está directamente vinculada con procesos identitarios y de reconocimiento social. En este sentido, Falcón Centa (2022) y Sima Lozano et al. (2022) señalan que, en contextos de contacto lingüístico, las lenguas indígenas suelen ser objeto de estigmatización, lo que limita su uso. Sin embargo, cuando estas lenguas son incorporadas



en prácticas educativas significativas, pueden resignificarse como elementos de identidad y pertenencia, tal como se evidenció en esta investigación.

No obstante, los resultados también ponen de manifiesto la persistencia de limitaciones estructurales dentro del sistema educativo. La inseguridad docente para utilizar el quechua en el aula refleja una problemática ampliamente documentada en la literatura. Schmelkes y Ballesteros (2022) identifican la formación docente como uno de los principales desafíos para la implementación de la educación intercultural, mientras que Chávez Santos et al. (2025) evidencian que, en muchos casos, la educación intercultural bilingüe se implementa de manera parcial, sin una articulación efectiva con las prácticas pedagógicas cotidianas.

En esta línea, la brecha entre política y práctica educativa, señalada por López (2014), se mantiene como un elemento crítico en el análisis de los resultados. A pesar de la existencia de marcos normativos que promueven la interculturalidad, las prácticas escolares continúan reproduciendo modelos monoculturales que limitan el uso de lenguas indígenas en el aula, tal como también lo evidencian Gordillo-Fuentes et al. (2023). Esta situación refuerza la necesidad de transformar no solo los contenidos curriculares, sino también las dinámicas pedagógicas y evaluativas.

Desde una perspectiva decolonial, los hallazgos pueden interpretarse como procesos incipientes de resistencia frente a la colonialidad del poder. Quijano (2000) plantea que las jerarquías lingüísticas son producto de estructuras históricas que privilegian el conocimiento occidental, lo que explica la subordinación del quechua en el ámbito escolar. En este contexto, la incorporación de la lengua como medio de producción y creación en actividades pedagógicas constituye una forma de desobediencia epistémica, en el sentido propuesto por Mignolo (2007), al cuestionar la centralidad del castellano como única lengua legítima de conocimiento.

Asimismo, la articulación entre escuela, comunidad y prácticas culturales responde a la lógica de una ecología de saberes, donde diferentes formas de conocimiento adquieren reconocimiento y legitimidad. De Sousa Santos (2014) sostiene que no puede existir justicia social sin justicia cognitiva, lo que implica reconocer el valor de los saberes y lenguas indígenas en los procesos educativos. En este estudio, la integración de narrativas, actividades lúdicas y producción cultural en quechua permitió avanzar hacia esta dirección.



En este marco, las prácticas implementadas pueden entenderse como expresiones de pedagogías decoloniales en acción, en tanto promueven formas alternativas de enseñanza y aprendizaje que desafían las estructuras tradicionales de la escuela (Walsh, 2013). Estas prácticas coinciden con propuestas de revitalización lingüística que destacan la importancia de incorporar experiencias comunitarias y culturales en los procesos educativos (Quichimbo, 2022), especialmente en contextos donde las lenguas indígenas enfrentan procesos de desplazamiento.

En conjunto, los resultados sugieren que la revitalización del quechua en contextos escolares urbanos es posible cuando se articulan estrategias pedagógicas situadas, participación comunitaria y enfoques decoloniales. Sin embargo, su sostenibilidad depende de la superación de barreras estructurales relacionadas con la formación docente, la disponibilidad de materiales y la transformación de las prácticas educativas.

6. CONCLUSIÓN

La investigación evidencia que la revitalización del quechua en contextos escolares urbanos es un proceso viable cuando se promueve la expansión de sus dominios de uso y su incorporación en prácticas pedagógicas significativas. El incremento del uso espontáneo de la lengua en espacios informales, junto con el fortalecimiento del orgullo lingüístico del estudiantado, demuestra que la vitalidad lingüística depende de su presencia activa en la vida cotidiana y en los espacios educativos.

Asimismo, los resultados muestran que las actitudes lingüísticas pueden transformarse cuando la lengua es resignificada dentro del entorno escolar. La transición de percepciones de estigmatización hacia formas de orgullo y pertenencia evidencia la relación directa entre el uso del lenguaje y la construcción de la identidad, posicionando a la escuela como un espacio clave para la revalorización cultural.

Desde una perspectiva estructural, el estudio confirma la persistencia de una brecha entre el discurso de la educación intercultural y su implementación en la práctica. A pesar de los avances observados, la integración del quechua en el currículo continúa siendo parcial, lo que pone en evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente y de generar condiciones institucionales que permitan una incorporación más efectiva de la lengua en las dinámicas pedagógicas.



En el plano teórico, los hallazgos permiten comprender la revitalización lingüística como un proceso vinculado a la transformación de las relaciones de poder en el ámbito educativo. La incorporación del quechua como lengua de producción y creación no solo amplía sus espacios de uso, sino que también contribuye a cuestionar estructuras históricas que han limitado su reconocimiento como medio legítimo de conocimiento.

De igual manera, la articulación entre escuela y comunidad se presenta como un elemento fundamental para la sostenibilidad de estos procesos. La integración de prácticas culturales, narrativas y experiencias comunitarias favorece la construcción de aprendizajes significativos y fortalece la legitimidad de la lengua en el contexto escolar.

En conclusión, la revitalización del quechua en la escuela no debe entenderse únicamente como una estrategia lingüística, sino como un proceso educativo, cultural y social que implica transformar las prácticas pedagógicas y ampliar los espacios de uso de la lengua. Su sostenibilidad depende de la consolidación de modelos educativos verdaderamente interculturales que reconozcan a las lenguas indígenas como herramientas activas de aprendizaje, identidad y producción de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arispe, V. (2020). Educación intercultural: La perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. *Revista Caracol*, 20, 167–186. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

Chávez Santos, R., Reina Marín, Y., Sánchez Bardales, E., Cruz Caro, O., & Carrasco Rituay, A. M. (2025). Analysis of intercultural bilingual education in indigenous communities: A case study in regular basic education. *International Collaboration for Research & Publications*, 25(2). <https://doi.org/10.36923/ijcc.v25i2.1138>

De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.

Falcón Centa, P. M. (2022). Identidades y actitudes lingüísticas de migrantes andinos en áreas sociodemográficas de lenguas en contacto. *Forma y Función*, 35(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v35n1.87371>

Feng, A., & Adamson, B. (2018). Language policies and sociolinguistic domains in the context of minority groups in China. *Journal of Multilingual and Multicultural*



Development, 39(2), 169–180. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1340478>

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.

Gordillo-Fuentes, E. J., Laínez-Vera, J., & Esteves-Fajardo, Z. I. (2023). Educación inclusiva: Visión de una realidad en estudiantes de lenguas indígenas: México y Ecuador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(supl. 2). <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2983>

Hornberger, N. H. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3), 271–296. <https://doi.org/10.3102/00346543059003271>

López, L. E. (2014). Indigenous intercultural bilingual education in Latin America: Widening gaps between policy and practice. En R. Cortina (Ed.), *The education of indigenous citizens in Latin America* (pp. 19–49). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090969-004>

Mignolo, W. D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2–3), 449–514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>

Quichimbo, F. (2022). Revitalización de lenguas nativas: Reflexiones a partir de las narraciones de algunos docentes interculturales bilingües. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18. <https://doi.org/10.37135/chk.002.18.04>

Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.

Schmelkes, S., & Ballesteros, A. D. (2022). Intercultural education: The training of teachers for inclusion. En *The Palgrave handbook of teacher education research*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_66-1

Sima Lozano, E. G., Galván de la Fuente, T. E., & Fong Flores, J. E. (2022). Actitudes lingüísticas e identidad hacia el español como lengua de herencia y el inglés, por estudiantes de retorno en un espacio universitario. *Revista Ciencias y Humanidades*, 15(15), 48–86. <https://doi.org/10.61497/nx8b8j52>

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala.



Wittig, F., Olate, A., Cassola, I. N., Hecht, A. C., Ramírez Rodríguez, L., Doldán Montiel, A., Balboa Bustamante, E., Canuto Castillo, F., & Garcés Velásquez, F. (2024). *Voces que caminan: Lenguas indígenas en contextos urbanos de América Latina*. Editorial Abya Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.69>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

FINANCIAMIENTO

Los autores no recibieron financiamiento para el desarrollo de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Samuel Yanaje Yarvi (SYY).

1. Conceptualización: (SYY)
2. Curación de datos: (SYY)
3. Análisis formal: (SYY)
4. Adquisición de fondos: (SYY)
5. Investigación: (SYY)
6. Metodología: (SYY)
7. Administración del proyecto: (SYY)
8. Recursos: (SYY)
9. Software: (SYY)
10. Supervisión: (SYY)
11. Validación: (SYY)
12. Visualización: (SYY)
13. Redacción – Borrador original: (SYY)
14. Redacción – Revisión y edición: (SYY)

