

# «Soy una niña quechua»: Construyendo autoetnografía colaborativa desde el autorreconocimiento indígena en la educación inicial

Jeannette Pacheco-Campos

Universidad de Huelva. España.

 0000-0001-9724-8448; pachecojeannette13@gmail.com

Erika Minga

Mylenka Ponce-Conza

Caoba Andía

Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. Perú.

 0009-0007-9202-8543; erikaminga595@gmail.com

 0009-0007-4103-3844; mylenkaponce@gmail.com

 0009-0001-5656-0651; candiav@unsa.edu.pe



© de las autoras

Recibido: 18/12/2024

Aceptado: 23/5/2025

Publicado: 30/7/2025

**Cita recomendada:** PACHECO-CAMPOS, J., MINGA, E., PONCE-CONZA, M. y ANDÍA, C. (2025). «Soy una niña quechua»: Construyendo autoetnografía colaborativa desde el autorreconocimiento indígena en la educación inicial. *Educar*, 61(2), 317-330.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2349>>

## Resumen

La educación intercultural bilingüe busca subsanar la aculturación que muchas personas vivieron por la imposición del castellano y su cosmovisión. La educación, desde la inicial hasta la universitaria, ha ido avanzando en la reivindicación de los derechos educativos de los pueblos originarios que viven en Perú. Por lo tanto, el objetivo planteado fue describir relatos de jóvenes en su proceso de autorreconocimiento. Para esto se ha trabajado la autoetnografía, ya que nos permite conocer relatos narrados en primera persona y basados en experiencias de vida, en este caso, desde el sentir indígena que se autorreconoce y que transita por la educación formal de la escuela y la educación informal cultural y familiar. Los resultados de la autoetnografía nos presentaron los relatos de cuatro experiencias conectadas con la educación inicial y su recorrido por el autorreconocimiento. Por último, se dio lugar a una discusión sobre los aspectos que la autoetnografía permite revelar, y se llegó a la conclusión del rol de la educación formal inicial en la conformación de la identidad y del autorreconocimiento indígena.

**Palabras clave:** autoetnografía; educación intercultural bilingüe; autorreconocimiento; quechua

---

**Resum.** «*Soc una nena quítxua*»: *Construint autoetnografia col.laborativa des de l'auto-reconeixement indígena a l'educació inicial*

---

L'educació intercultural bilingüe busca solucionar l'aculturació que moltes persones van viure per la imposició del castellà i la seva cosmovisió. L'educació, des de la inicial fins a la universitària, ha anat avançant en la reivindicació dels drets educatius dels pobles originaris que viuen al Perú. Per tant, l'objectiu plantejat va ser descriure relats de joves en el procés d'autoreconeixement. Per això s'ha treballat l'autoetnografia, ja que ens permet conèixer relats narrats en primera persona y basats en experiències de vida, en aquest cas, des del sentiment indígena que s'autoreconeix i que transita per l'educació formal de l'escola i l'educació informal cultural i familiar. Els resultats de l'autoetnografia ens van presentar els relats de quatre experiències connectades amb l'educació inicial i el recorregut per l'autoreconeixement. Per acabar, es va donar lloc a una discussió sobre els aspectes que l'autoetnografia permet revelar, i es va arribar a la conclusió del rol de l'educació formal inicial en la conformació de la identitat i de l'autoreconeixement indígena.

**Paraules clau:** autoetnografia; educació intercultural bilingüe; autoreconeixement; quítxua

---

**Abstract.** “*I am a Quechua girl*”: *Building collaborative autoethnography through indigenous self-recognition in early education*

---

Intercultural bilingual education aims to remedy the acculturation that many people experienced due to the imposition of the Spanish language and its worldview. Education, from early childhood to university, has made progress in promoting the educational rights of indigenous peoples living in Peru. Thus the aim of this study was to describe the stories of young people in their process of self-recognition. For this, autoethnography has been used, as it allows us to hear first-person narratives based on lived experiences, in this case from the perspective of an indigenous sense of self-recognition that runs through both formal school education and informal cultural and family education. The results of the autoethnography elicited the narratives of four personal experiences connected to early childhood education and the journey towards self-recognition. The study concludes with a discussion on aspects that autoethnography can reveal, and the role of formal early childhood education in the formation of indigenous identity and self-recognition.

**Keywords:** autoethnography; bilingual intercultural education; self-recognition; Quechua

---

### Sumario

- |                 |                            |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión               |
| 2. Método       | 5. Conclusión              |
| 3. Resultados   | Referencias bibliográficas |

## 1. Introducción

El Tawantinsuyo<sup>1</sup>, localizado en Sudamérica, iniciaba al sur de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina hasta Mendoza y Chile, y hasta la región del Maule (Museo Chileno de Arte Precolombino, 2009). Según Pease (2009), alcanzó 15 millones de personas en una extensión territorial de 2.000.000 de kilómetros (Vitry, 2020). La naturaleza era la base primordial de las creencias espirituales (Gisbert, 2004). La Pachamama<sup>2</sup>, traducida como 'naturaleza', es de donde emanan los alimentos, y el calendario agrícola marcaba las fechas en que se ofrecían ritos para venerarla (Bouysse-Cassagne, 2005), construyéndose de manera colectiva tanto en la comunidad como en el interior de la familia. De ahí que la cosmovisión estaba en cada aspecto de la vida de las personas, y la lengua era el elemento que la movilizaba (Choque, 2020). Los incas llevaron la lengua quechua a todo el Tawantinsuyo, con lo que se convirtió en lengua vehicular, incluso hasta la república (O'Phelan, 2023). Pero, al insertarse el castellano, decayeron los quechuahablantes, puesto que se buscaba convertir a la población en un grupo uniforme que se reforzó mediante la inserción de escuelas (Díaz y Ruz, 2009). Desde 1837 se comenzó a ampliar el acceso a la educación, principalmente universitaria, siendo a inicios del siglo xx cuando se implementaron las escuelas normales de mujeres y de varones (Ministerio de Educación, 2002). Entre los años 1950 y 1980, en América Latina se comenzó a abrir el acceso a la educación inicial. En 1972, Perú crea la educación inicial mediante la Ley General de Educación n.º 19326 (Congreso de la República del Perú, 1972). Pero que la población pudiese acceder a la escolarización no implicaba que fuese a estar de acuerdo con la diversidad cultural y las necesidades locales, más bien esta se convirtió en un vehículo que llevó la educación a un punto homogeneizante y asimilacionista (Tubino, 2002). En 1982, en la ciudad de México, especialistas en educación bilingüe bicultural (Instituto Indigenista Interamericano, 1982) de diferentes países buscaron que las lenguas indígenas obtuviesen un reconocimiento por parte de los Estados, y así esta tendencia comenzó a expandirse al resto de América. La interculturalidad empezó a ser implementada por los países de la zona andina, como Perú, como una consecuencia de las diversas culturas que la habitaban y que continúan habitándola (Walsh, 2010).

El censo de 2017 (INEI, 2017) abarcó a 2.703 comunidades indígenas y mostró la existencia de 44 pueblos originarios y 40 lenguas existentes habladas con fluidez. Una de esas lenguas era el quechua, la cual fue reconocida como lengua oficial en 1975, a través del Decreto de Ley N.º 21156 (Congreso de la República del Perú, 1975), y se encuentra presente en 24 regiones. De las

1. Tawantinsuyo: imperio de los cuatro *suyus* ('regiones', 'lados'). Nombre del Imperio incaico, que abarcó una gran porción de la parte occidental del continente sudamericano (Academia Mayor de la Lengua Quechua, 2019, p. 367).
2. Pachamama: compuesta de Pacha y Mama: deidad totémica de los incas representada por la Tierra (universo), a la que se le entregaban ofrendas. Palabra que significa 'Madre Tierra' como proveedora de bienes naturales, refiriéndose al mundo animado, con su flora y fauna (Pacheco, 2012, p. 84).

40 lenguas, el 13,9% habla quechua y las restantes corresponden al 2,55% de idiomas indígenas de la población nacional. Para el Estado, la educación intercultural bilingüe (EIB) se propone como una educación desde la herencia de cada pueblo en un constante diálogo con las enseñanzas de otras culturas, sea como lengua materna un idioma indígena, el castellano como lengua heredada, o viceversa (Ministerio de Educación, 2024), y existen tres maneras de implementarla:

- La primera, EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico: apunta a estudiantes con lengua materna indígena y el castellano como segunda lengua.
- La segunda, EIB de revitalización cultural y lingüística: orientada a estudiantes con el castellano como lengua materna y que necesitan revitalizar la segunda lengua originaria como herencia.
- La tercera, EIB en ámbitos urbanos: enfocado a estudiantes indígenas que viven en urbanidad con distintos grados de bilingüismo y que se mantienen conectados con sus comunidades de origen (Ministerio de Educación, 2024).

Por esto, Perú posee la carrera de Formación Inicial Docente (FID), licenciatura en Educación, especialidad Educación Inicial, y una segunda especialidad en Educación Intercultural Bilingüe, en donde se profundizan los conocimientos para trabajar en contextos específicos con lenguas originarias, sea quechua o aymara (Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, 2017).

Si bien el Estado peruano inició la EIB en 1972, es hasta 2002 que mediante la Ley N.º 27818 reconoce la diversidad cultural y la fomenta en los territorios con mayoría indígena (Ministerio de Educación, 2002). Esto ocurre en un proceso paulatino, en el cual las universidades fueron integrando estos conocimientos a su malla curricular. Por eso, los docentes acceden a una formación que pone en relieve las lenguas y culturas originarias para los estudiantes que integran las escuelas interculturales bilingües. Debido a la trascendencia que posee la educación inicial en la formación de seres humanos, en el autorreconocimiento de la identidad indígena como pilar fundamental de las sociedades pluriculturales, analizaremos cuatro casos desde la autoetnografía de una docente y tres futuras docentes.

Se planteó como objetivo general describir relatos de jóvenes en su proceso de autorreconocimiento. Además, se elaboraron los siguientes objetivos específicos:

- Conocer experiencias de educación informal con pertinencia indígena.
- Comparar historias de vida que se construyen desde lo indígena para la educación.
- Identificar la labor de las transiciones educativas en la conformación identitaria indígena.

## 2. Método

Durante el Tawantinsuyo, las mujeres ejercían roles de liderazgo igual que los hombres (Sales y Noejovich, 2006). Aportaban al trabajo estatal y transmitían conocimientos por medio de los tejidos, entre otros ámbitos (Museo Chileno de Arte Precolombino, 2009). Actualmente, ellas continúan esta transmisión a través de la enseñanza de costumbres en el hogar, para luego abrirse a la comunidad (Ochoa et al., 2014).

En este artículo nos interiorizamos en la vida de cuatro mujeres, tres de las cuales son estudiantes de pedagogía inicial de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, donde la cuarta mujer estaba haciendo una estancia doctoral. Esta última realizó una invitación general en una de las sesiones del curso de quechua, y tres estudiantes accedieron a participar. Se utilizó la autoetnografía como método de estudio, pues es una manera de investigar que desafía las formas tradicionales (Spry, 2001), y se busca generar sentido a quien accede a ella, sintiéndose parte de la experiencia de quien la lleva a efecto. Como dirían Adam et al. (2013), es una forma de generar una acción que persigue la justicia y la consciencia, colocando a quien lo lee en el lugar del otro. Con lo anterior, la autoetnografía colaborativa dio paso a compartir experiencias que rememoran la niñez desde la cultura y de aquellos rincones en donde el escribir las vivencias se transforman en un acto político y de búsqueda de identidad (Holman-Jones, 2005), de quienes fueron blanqueados, como las mujeres indígenas (Zapata, 2017), en donde socialmente primaba la idea de asemejarse a lo nacional, blanco, descendiente europeo, por lo que la piel morena delataba un origen indígena, de modo que los considerados mestizos podían desarrollar la capacidad de asemejarse a la cultura dominante (Darnett y Rhodes, 2021). La autoetnografía permite explorar lo que es personal, y también se sumerge en significados culturales que son parte de la cotidianidad de quienes se involucran en ella (Dunn y Myers, 2020). Las reflexiones generadas hicieron eco en la otra persona y encontraron similitudes en las historias de vida (Anderson et al., 2019), siendo la ventana que permitió abrir un nuevo espacio de autorreconocimiento.

### 2.1. Recopilación y análisis de datos

Las experiencias que sirvieron de base para la autoetnografía comunitaria parten de la asistencia de una de las autoras, durante su estancia doctoral por tres meses como observadora, en el electivo de quechua, inserto en el segundo año de la Formación de Educación Inicial. Este curso responde a la necesidad de acreditar el dominio de una lengua nativa, tanto oral como escrita, para insertarse a futuro como docentes en escuelas con sello intercultural (Ministerio de Educación, 2025). Una de las autoras invita a las otras a conversar sobre sus experiencias infantiles en la escuela, buscando recordar los elementos que hubiesen denotado el sello intercultural o la generación de vínculos positivos entre la cultura peruana y la cultura indígena predominante en sus territorios,

en sus comunidades o en ambos. Luego surgieron inquietudes a raíz de las vivencias que habían experimentado en sus hogares. Cada una de las experiencias aquí compartidas grafican el autorreconocimiento del ser indígena de las autoras, del papel que juega la escuela y de la relevancia que tiene la continuidad de saberes entre cada nivel educacional. Las conversaciones iniciaron en la sala de clases y continuaron a través de Drive. A partir de este conjunto de interacciones se construyeron los textos que presentamos a continuación y que fueron ordenados según el grado de autorreconocimiento y el rol que habían cumplido la familia, la escuela inicial, la escuela primaria y los grupos sociales por los que habían transitado.

### 3. Resultados

Para involucrarnos en los relatos y dar forma a los objetivos del artículo, es fundamental comprender que, a medida que conversamos, vamos recordando y generando un análisis sobre ello, no porque antes no fuesen importantes y ahora sí, es solo que a veces no somos conscientes de lo que hemos vivido hasta que otro nos lo hace ver, pues en el grupo muchos de estos mundos familiares se refuerzan y se colocan en relieve (Margolis y Romero, 1998). Las conversaciones tuvieron un lado comunitario, tal como el mundo indígena es, en comunidad. Pero las experiencias personales de cada una de las cuatro mujeres poseían un sello único de reconocimiento de sus raíces y de autorreconocimiento indígena.

#### 3.1. Caoba: «Descubriendo mis raíces»

Mi mamá y su papá nacieron en Mollendo. Mi abuelita materna dice que su papá y sus bisabuelos eran indígenas. Tal vez nunca pregunté porque era muy niña, pero me gustaría tener la oportunidad de hablar con ella para conocer su historia. Creo que es la curiosidad de saber de dónde provengo.

Cuando somos pequeñas es importante que nos enseñen el origen familiar, así podemos reconocer que hay diferencias que se deben respetar. Sabemos que muchos de los pueblos originarios todavía no son reconocidos por el Estado o no gozan de derechos. Perú es tan diverso que no podemos negar que ellos existen. Es importante el aporte que se pueda realizar para que todos los pueblos posean el mismo valor ante la sociedad. Aprender a mirar a los antepasados nos permite aprender muchas cosas que, tal vez, se han perdido.

Como futura educadora inicial me gustaría poder enseñar sobre la diversidad de grupos étnicos y aprender valores como el respeto, la empatía y la tolerancia. Hoy todo eso se ha ido perdiendo, quizás por la globalización. Somos más individualistas y eso nos dificulta aceptar a otros o darnos el tiempo de conocer a otras personas, a otras culturas.

Recuerdo que, cuando estaba en el colegio, aprendíamos sobre cosmovisión: del mundo de arriba, este mundo, y del mundo de abajo, de los vivos y los muertos. Yo siempre voy al cementerio con mi abuelita y he visto que la

tradición es llevar a los difuntos lo que más le gustaba en vida, incluso música o bandas. Yo pienso que es una bonita manera de recordar a los seres queridos. Todo eso es parte de la tradición andina. Mi mamá y mi abuela, ella, sobre todo, dice que se debe comprar *t'anta wawa*, los panes bebé, para la fecha de difuntos. Los abuelitos son los que saben más.

Después de reflexionar con la autoetnografía, he conversado con mi abuelita y ella me contó que su papá, mi bisabuelo, nació en Cusco, y que a los 5 años él y su familia se trasladaron a Arequipa. Cuando fue adolescente se fueron a vivir a Mollendo. Por eso él no pudo transmitirle la cultura como tal, ya que salió muy pequeño de su pueblo. Pero mi abuelita recuerda que, para las fiestas, él siempre decía con mucho orgullo que era descendiente de los incas. Cuando la escuché me sentí apenada, pues me hubiese gustado saber más de mi historia, de mis raíces. Pero esta experiencia, el reflexionar sobre mi familia, ha sido una oportunidad para acercarme a mi abuelita y a mi pasado. Sentir una conexión especial que me ha permitido pensar en las personas que sí tienen la cultura andina como parte de su vida y en los niños y niñas con las que trabajaré el día de mañana. Siento que, aunque no conozca mi historia en profundidad, ahora sé que está conectada con lo andino y que es parte de nuestro legado familiar, y ser consciente de ello me ayuda a valorarla y a respetarla, y lo más importante, a transmitir ese cariño a mis futuros estudiantes.

Hoy aprendo quechua como electivo de la carrera y el profesor une la lengua con las tradiciones que él ha vivido, lo que otorga un significado especial al relato. En mi época de niña, las profesoras enseñaban poco de lo indígena, no lo veían como ahora, con la importancia de entenderlo. Pero también comprendo que la historia del país es diversa y que muchas veces se ha tratado de borrar el pasado a partir de la conquista, y algo de eso queda. A veces preferimos lo extranjero, lo que viene de afuera, más que lo que está en nuestro país. Por eso me gustaría que los niños aprendieran, que se valoraran a sí mismos, y de esa manera también pudieran mostrar a los demás su cultura, su forma de ser, y no sentirse oprimidos. Eso ayudaría a promover su autoestima. Lo indígena no podemos borrarlo, es algo que nos pertenece y, por ser nuestro, deberíamos valorarlo más. Quiero sentir que he aportado que los niños, al transitar de inicial a primaria, poseen una autoestima que les permite valorar su origen, fortalecer la construcción de quiénes son y sentir respeto por los demás.

### 3.2. Mylenka: «Si mi abuelita es quechua, yo también»

Hay muchos casos en que los niños no pueden decir abiertamente de dónde provienen, pues en Perú aquellos que tienen unas raíces extranjeras más predominantes aún muestran un sentimiento de superioridad, puesto que se les atribuye ser de mejor raza, más pura. Entonces, percibo que algunos niños se sienten avergonzados, con miedo a ser discriminados por su origen indígena.

Yo no pasé nada de eso, era un tema que no se tocaba en la casa, y recién cuando entré a la universidad supe que mi abuelita provenía de Cusco. Un día

estábamos solas en la casa y ella me contó que antes había vivido en un lugar que tenía mucha vegetación, llamado Paruro. A los 11 años, viajó sola a Arequipa, solo hablaba quechua, y tuvo que aprender castellano para poder trabajar. Lamentablemente, a ella le negaron la educación formal, su vida fue difícil, y más aún en aquella época. Cuando me lo relató, sentí mucha tristeza. Es duro escuchar a alguien que quería estudiar pero no tuvo la oportunidad de hacerlo. Con la historia de mi abuelita me nació la curiosidad de saber de dónde venía y dónde estaba mi raíz. Descubrí que Paruro está en Cusco y que desde ese lugar salió ella cuando era niña. Siendo monolingüe sufrió muchas penalidades, fue víctima de engaños y de machismo. Ahora entiendo por qué este era un tema que nunca se habló.

Cuando descubrí que yo era quechua, no lo conté a nadie, me sentí confundida con esa nueva identidad. Pensé que podía ser discriminada o recibir un trato diferente por mi raíz. Pero, estando en la universidad, surgió la oportunidad de comentar los motivos de por qué quería estudiar educación inicial. Le conté a toda la clase que mi abuelita era de Cusco y que le habían negado la educación y lo que esto significaba para mí. Siento que, cuando sea educadora inicial, el trabajo con las familias será importante para que esa niña o ese niño se sienta orgulloso de quién es y vea a su familia con otros ojos. La familia es importante, yo le puedo enseñar algo al estudiante, pero si su familia es racista o discriminadora, se puede generar un choque cultural en el niño, sin saber a quién escuchar, a la familia o a la profesora. Es un trabajo que deberíamos realizar, explicarles las oportunidades que se pueden abrir al hablar quechua, sin que sea una imposición, pero sí mostrando que provenimos de incas y de españoles, de ambas culturas.

### 3.3. Jeannette: «Recordar mi infancia para darle sentido a mi presente»

Crecí entre la ciudad de Santiago de Chile; Comalle, que está en el campo chileno, y Madrigal, en los andes peruanos. Me criaron sin fronteras físicas. Cada lugar poseía comidas y vestimentas diferentes, y eso lo hacía diverso y grande. Madrigal es mi filiación paterna quechua. Llegué por primera vez a los cuatro años, todos hablaban castellano y otra lengua que no entendía, aunque mi abuela solo hablaba «esa lengua», el quechua. Todos los años íbamos por dos o tres meses y corría libre por las calles del pueblo junto a mis primas. Crecí y, por motivos culturales, no regresamos. Volví a los 30 años, recorrí las calles como si el tiempo no hubiese pasado, sentía el olor de la leche acabada de ordeñar, los alfalfares, el aire puro, la brisa fresca. Atesoré cada recuerdo y seguí mi camino.

Un día, escuchando a una señora mayor hablar de la cultura mapuche y de su lengua, me surgió la interrogante: ¿si mi padre habla quechua y todo el pueblo habla quechua, esto quiere decir que son quechuas?, ¿y si mi padre es quechua, entonces yo también lo soy? ¡Pues sí! Así, de la misma manera que mi niña indígena creció sin saber que lo era, viviendo la cultura de manera natural y aprendiendo por osmosis, es que muchos niños y niñas crecen sin

saber que poseen un origen indígena. En aquel entonces no se hablaba del autorreconocimiento, pero sí era muy fuerte la discriminación. Ese era un motivo por el cual muchas familias no enseñaban la lengua ni las tradiciones propias.

No tengo recuerdos de la educación inicial, pero guardo las remembranzas del pueblo de mi padre, como una fotografía instantánea que huele a leche fresca, a pasto mojado y a habas tostadas.

Cuando estaba en la primaria solo me enseñaron de la cultura mapuche, y no tenía conciencia de que existíamos como quechuas, existía sin saber que era tal. En la secundaria me enseñaron sobre los incas, pero en menor medida que sobre los griegos o los romanos. Por ende, era una cultura lejana, extraña. No sabía que parte de ellos eran mis antepasados. Estudié pedagogía y en mi andar profesional llegué a dar clases a futuras docentes de primaria. En ese entorno me di cuenta de que seguía latente la falta de enseñanza sobre pueblos originarios durante la escuela. Ellas tampoco sabían mucho sobre los diferentes pueblos, e incluso algunas no conocían a los quechuas. Es imprescindible que la formación académica de futuros docentes se cruce con pueblos originarios, para que, al llegar a las salas de clases, más niñas puedan reconocerse y valorar su origen. Y así, como un día vi a mi abuela tejer en telar de estaca sentada en el suelo del patio, hoy tejo mi historia con hilos de sabiduría ancestral, con mis raíces fuertes que le dan color a mi tejido, hoy sé que existo, *kunan ñoqa kani*.

#### 3.4. Erika: «Soy un tejido de raíces y futuro»

Mi historia comienza en un rincón del mundo, donde las montañas acarician el cielo, los árboles susurran con el viento y el aire puro se respira. Soy una mujer quechua que desde niña aprendió que sus raíces son su mayor fortaleza. Mi infancia, marcada por el amor de mi abuela y la riqueza de mi cultura, ha sido el pilar sobre el cual construyo mi identidad y mis sueños como futura educadora.

Desde que tengo memoria, el quechua ha sido mi idioma, mi refugio y mi orgullo. A los dos años, aproximadamente, mi madre partió y fue mi abuela quien me acogió en su regazo y me enseñó a hablar la lengua de nuestros ancestros junto con mis familiares. Mi niñez estuvo llena de experimentar madrugadas en el campo, de extraer leche fresca y de sentir la tierra entre mis manos mientras trabajaba junto a mi familia. Era una vida sencilla, pero llena de significado, donde cada día reforzaba mi conexión con la cultura.

Mi primera experiencia educativa fue en un inicial cercano a mi hogar, donde mi profesora hablaba quechua y castellano, y pues fue allí donde empecé a descubrir el mundo a través de dos idiomas. Más tarde me trasladé a un inicial en una zona más poblada, donde el castellano se convirtió en una herramienta necesaria para comunicarme, pero, a pesar de los cambios, nunca me sentí alejada de mis raíces. Siempre supe que mi cultura y mi lengua eran tesoros que debía cuidar y llevar conmigo.

En la primaria continué en la zona poblada, también era un lugar donde los árboles y los animales eran testigos de mis aprendizajes diarios. Me sentía cómoda expresándome en quechua y castellano, y esa dualidad lingüística enriqueció mis relaciones con mis compañeros y mi entorno. Mi identidad indígena nunca fue motivo de vergüenza, al contrario, siempre la he llevado con orgullo; ser quechua es para mí una maravilla, una herencia llena de sabiduría, tradición y belleza.

Hoy, mirando hacia el futuro como educadora, sé que tengo un desafío por delante: tender puentes entre infancias indígenas y no indígenas, y acompañarlas en su transición de inicial a primaria. Quiero que cada niño y niña con quien trabaje sienta orgullo de sus raíces, al igual que yo. Mi objetivo es que, en las aulas, la lengua y la cultura sean celebradas, respetadas y transmitidas con amor. Soy Erika, una mujer indígena quechua, un tejido de historias y esperanzas que entrelaza el pasado y el futuro. Mi sueño es seguir caminando con las raíces firmes y la mirada puesta en un horizonte donde todos puedan sentirse orgullosos de ser quienes son.

#### 4. Discusión

La autoetnografía permite entrar en el mundo personal de quien investiga, otorgando el momento perfecto para mirar y preguntarse cómo sus propias experiencias están intrínsecamente relacionadas con una cultura que, quizás, no sabíamos que podía ser parte de un nosotros y que generaría la inquietud de explorar sus significados (Dunn y Myers, 2020). Para Caoba, la autoetnografía le permitió abrirse a lo que siempre había estado presente en su familia materna, aunque no de manera evidente. La hegemonía que se produce desde la educación no debería significar perder lo que cada uno posee, así como Erika recuerda a su profesora bilingüe y cómo esto permitió que sus estudiantes se abrieran al mundo a través del quechua y del castellano. Así, la educación intercultural bilingüe busca generar una relación entre diferentes culturas que habitan un mismo territorio (Tubino, 2002). Cabe preguntarnos qué sucede con aquellos docentes que no tuvieron la oportunidad de conocer su cultura y qué pasa con todos los estudiantes que no vivieron la interculturalidad. Al respecto, Ellis (2004) nos lleva a reflexionar sobre cómo la autoetnografía nos permite sumergirnos en un descubrir personal que nos da la oportunidad de entender la vida de los otros, que somos nosotras también.

Erika menciona el desafío que tiene para el futuro, cuando ejerza como docente, de generar lazos que permitan que los niños indígenas y no indígenas se sientan orgullosos de sus raíces. Es importante encontrar puntos en común en las historias que están a nuestro alrededor (Toyosaki et al., 2009).

En algunas ocasiones se da por hecho que, dentro de una sala de clases, nos encontramos con un grupo homogéneo, ya sea por edad o por territorialidad. Pero la autoetnografía nos permite conocer las similitudes y las diferencias que se dan en un mismo espacio (Anderson et al., 2019). Mylenka nos relata cómo ante la pregunta de una clase que quería saber los motivos por los cuales estu-

diaban pedagogía, ella se abrió a dar a conocer su origen quechua, llenándose de orgullo y de reivindicación por los derechos de tantas niñas que vivieron situaciones similares a las de su abuela.

Si bien la educación inicial y primaria es un derecho para todos, esto no quiere decir que siempre contemplara los saberes indígenas. Como habíamos mencionado, en el 2002, bajo la Ley n.º 27818 se reconoce la diversidad cultural del Perú, y la educación intercultural bilingüe avanza en territorios con mayor población indígena. Pero Jeannette no alcanzó a conocer la mirada intercultural cuando visitaba Perú, quizás eso mismo la llevó a transitar por diferentes lugares sin reconocer en sus vivencias algo que la hiciera pensar en lo indígena. También, en las autoetnografías de Mylenka y Caoba, podemos ver cómo la interculturalidad no se incorporó en ellas por no estar insertas en territorios indígenas, ni en lo que el Ministerio de Educación (2024) reconoce como escuelas interculturales con población indígena en contexto urbano. Por eso la autoetnografía de estas cuatro mujeres nos permite conocer experiencias en primera persona de las voces que no tuvieron la oportunidad de expresarse en el momento de su educación inicial o primaria, lo que refuerza la autonomía de un grupo cultural (Guerrero, 2014). Aunque, en el caso peruano, la interculturalidad es un eje en el currículum nacional (Ministerio de Educación, 2024), esto no siempre abarca todas las aristas de la educación, pues el EIB se fomenta en los sectores con predominancia indígena (Ministerio de Educación, 2002). Entonces podemos recordar las experiencias de Caoba y Mylenka, que, siendo de origen quechua, pero habiendo crecido en urbanidad, no tuvieron acceso a la interculturalidad y sus procesos de autorreconocimiento se dan en la adultez. Luego, si nos vamos más atrás en la historia, antes de que Perú reconociese su diversidad cultural (Ministerio de Educación, 2002), tenemos la experiencia de Jeannette, que transitó por un contexto de comunidad indígena, pero que obtuvo una conciencia de ello en la relación con otras personas autorreconocidas en su indigenismo. Así, esto se replica en diferentes ámbitos de la sociedad en general (Tubino, 2002), pues no solo la educación conlleva apropiarse de la EIB, sino todo lo que encierra la cultura. Comprender al otro es entender su punto de vista, es una invitación a internarnos en su cosmovisión y, desde ahí, observar la vida de ese ser humano, de niños y niñas indígenas.

## 5. Conclusión

Lo común entre las cuatro historias son las abuelas que tuvieron un papel importante en la continuidad de la cultura, porque mantuvieron las costumbres de manera silenciosa, porque criaron o simplemente por el diario vivir. El autorreconocimiento en Erika fue explícito desde la niñez, acompañada por la comunidad y la escuela que poseía sello intercultural y docentes bilingües. Para Jeannette, el pueblo completo hablaba y mantenía las costumbres, permitiendo que la osmosis hiciera su trabajo, y la escuela no tuvo ningún poder en influir, positiva o negativamente, en el reconocimiento cultural.

Una declaración de Mylenka traería al presente un pasado doloroso, cargado de injusticias, pero también un espíritu de superación, reforzando el compromiso por las infancias indígenas y la educación inicial. El último, y quizás el más reciente, despertó la curiosidad de Caoba a preguntar sobre su origen y así abrir una ventana a la valoración de la cultura, que estaba ahí, quieta, dormida.

La labor de una docente autorreconocida en su indigenismo es una puerta para los futuros estudiantes con los cuales trabajará. Cuando una docente conoce su origen, lo valora y está dispuesta a aprender de este, podrá ayudar a sus alumnos a vivir la educación intercultural bilingüe, comprendiendo que hablar otras lenguas enriquece nuestro saber y conocer otras culturas nos regala vivencias que son parte de nuestro entorno. Sin importar si la escuela posee o no sello intercultural, reconocer en sí mismas el valor de sus raíces genera la posibilidad de abrir caminos a otras familias y a otros estudiantes, reconociendo y valorando la cultura que poseen, permitiendo una sociedad más respetuosa del otro y comprometida con los cambios sociales. Pero esto nos lleva a reflexionar qué sucede con aquellas infancias que no tienen acceso a una escuela intercultural, por estar en sector urbano o porque su educación no abarca lo indígena desde la mirada y la cosmovisión del pueblo al que pertenecen y de aquellas infancias que no se relacionan con lo indígena, pero que es parte de su raíz. Más allá de un electivo, la formación docente debería abarcar las culturas que habitan en el territorio, pues son parte del pasado, del presente y del futuro de la sociedad. La educación debe ser una invitación a conocernos, a entender las diferentes miradas, para que, cuando transitemos desde la educación inicial hasta la primaria, sea un fluir de conocimientos enraizado en la diversidad cultural que poseemos y que ha enriquecido la cosmovisión que compartimos.

## Referencias bibliográficas

- ACADEMIA MAYOR DE LA LENGUA QUECHUA (2019). *Simi Taqe. Diccionario*. Regesa.
- ADAMS, T., HOLMAN JONES, S. y ELLIS, C. (2013). *Handbook of Autoethnography*. Routledge.  
<<https://doi.org/10.4324/9781315427812>>
- ANDERSON, J., GOODALL, H. y TRAHAR, S. (2019). Women in powerful conversation: Collaborative autoethnography and academia. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Routledge. Taylor and Francis Group, 2-11.  
<<https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1671632>>
- BOUYASSE-CASSAGNE, T. (2005). Las minas del centro sur-andino, los cultos prehispánicos y los cultos cristianos. *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, 34(3), 443-462.  
<<https://doi.org/10.4000/bifea.4988>>
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ (1972). *Ley General de Educación*. <<https://bit.ly/3FxPihA>>
- (1975). *Decreto Ley No. 21156 que reconoce el quechua como lengua oficial de la República*. <<https://bit.ly/428LTyB>>

- CHOQUE, C. (2020). Indios originarios y forasteros: Interacciones culturales y cambios demográficos en los Altos de Arica y Tacna (siglos XVI y XVIII). *Estudios Atacameños*, 64, 153-181.  
<<http://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0011>>
- DARNETT, E. y RHODES, P. (2021). Exploration of My Aboriginal Heritage: An Autoethnography. *Human Arenas*, 6, 462-477.  
<<https://doi.org/10.1007/s42087-021-00234-x>>
- DÍAZ, A. y RUZ, R. (2009). Estado, escuela chilena y población andina en la ex Subdelegación de Putre. *Polis*, 24. <<https://journals.openedition.org/polis/1654>>
- DUNN, T. y MYERS, B. (2020). Contemporary Autoethnography Is Digital Autoethnography: A proposal for maintaining methodological relevance in changing times. *Journal of Autoethnography*, 1(1), 43-59.  
<<https://doi.org/10.1525/joae.2020.1.1.43>>
- ELLIS, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Altamira Press.
- GISBERT, T. (2004). *Iconografías y mitos indígenas en el arte*. Editorial Gisbert y Cia.
- GUERRERO, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: Del método a la narrativa. *AZARBE: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 237-242. <<https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691>>
- HOLMAN-JONES, S. (2005). Auto Ethnography: Making the Personal Political. En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 763-791). Sage.
- INEI (2017). *Perú: Perfil sociodemográfico. Informe nacional*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf)>
- (2018). *Población indígena u originaria de los Andes*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1642/cap03\\_01.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1642/cap03_01.pdf)>
- INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO (1982). *América Indígena, Informe Final. Reunión de Especialistas sobre Educación Bilingüe Bicultural, III*, Vol. XLII.
- MARGOLIS, E. y ROMERO, M. (1998). The department is very male, very white, very old, and very conservative: The functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Harvard Educational Review*, 68(1), 1-32.  
<<https://doi.org/10.17763/haer.68.1.1q3828348783j851>>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002). Ley N° 27818: Ley para la educación bilingüe intercultural. *El Peruano* (16 de agosto). <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3844933-27818>>
- (2024). *Educación intercultural bilingüe*. <[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1642/cap03\\_01.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1642/cap03_01.pdf)>
- (2025). *Evaluación de dominio de la lengua indígena u originaria*. <<https://www.gob.pe/34878-evaluacion-de-dominio-de-la-lengua-indigena-u-originaria>>
- MUSEO CHILENO DE ARTE PRECOLOMBINO (2009). *Chile bajo el Imperio de los Inkas. Exposición noviembre 2009 – mayo 2010*.
- OCHOA, G., MAILLARD, C. y TABILO, K. (2014). *Estudio diagnóstico de las mujeres indígenas en la macrozona norte: Región de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Unidad de Estudios.
- O'PHELAN, S. (2023). Cuando el molde se rompió: Estereotipo de sumisión y empoderamiento de la mujer andina en la gran rebelión de 1780-81. *Temas Americanistas: Dossier Género y Alteridad en la América Colonial*, 50, 87-108.  
<<https://dx.doi.org/10.12795/Temas-Americanistas.2023.i50.06>>

- PACHECO, A. (2012). *Diccionario de palabras usuales y topónimos quechuas en Chile*. Ediciones Madrigal.
- PEASE, F. (2009). *Los Incas*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- SALLES, C. y NOEJOVICH, H. (2006). La herencia femenina andina prehispánica y su transformación en el mundo colonial. *Bulletin de l'Institut Francais d'Études Andines*, 35(1), 37-53.  
<<https://doi.org/10.4000/bifea.4758>>
- SPRY, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706-732.  
<<https://doi.org/10.1177/107780040100700605>>
- TOYOSAKI, S., PENSONEAU-CONWAY, S., WENDT, N. y LEATHERS, K. (2009). Community autoethnography: Compiling the personal and resituating whiteness. *Cultural Studies. Critical Methodologies*, 9(1), 56-83.  
<<https://doi.org/10.1177/1532708608321498>>
- TUBINO, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Más allá de la discriminación positiva. *Derecho & Sociedad*, 19. <<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoysociedad/article/view/17276>>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. (2017). *Segunda especialidad*. <<https://fce.unsa.edu.pe/pruebas/#c8>>
- VITRY, C. (2020). Los caminos ceremoniales en los *Apus* del Tawantinsuyu. *Chungará (Arica)*, 52(3), 509-521.  
<<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562020005001802>>
- WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. VIAÑA, L. TAPIA y C. WALSH (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <<https://bit.ly/3OPAZra>>
- ZAPATA, P. (2017). La autoetnografía interpretativa para humanizar la investigación social en contextos transfronterizos latinoamericanos. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6, 49-58.  
<<https://doi.org/10.22235/ech.v6iespecial.1451>>