

Memorias de la escolarización, identidad lingüística y resistencia cultural: narrativas aymaras del altiplano peruano

Memories of schooling, linguistic identity and cultural resistance: Aymara narratives from the Peruvian highlands

LENNY MARÍA ARACA QUISPE¹
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
laracaq.espg@unjbg.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-6450-4564>

Recibido: 10/04/2026
Publicado: 30/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.56736/2026/181>

RESUMEN

Esta investigación tiene el objetivo de comprender las memorias de la escolarización construidas por indígenas aymaras del altiplano peruano y su relación con los procesos de identidad lingüística y resistencia cultural. Se desarrolla desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, utilizando la investigación narrativa como método. La información fue obtenida mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a miembros de la comunidad aymara y analizada mediante codificación temática. Los resultados evidencian que la creación y valoración de la escuela estuvieron asociadas al interés comunitario por acceder al aprendizaje del español y a mayores oportunidades de participación social. Sin embargo, las experiencias escolares estuvieron marcadas por procesos de subordinación lingüística que restringieron el uso de la lengua indígena y favorecieron relaciones asimétricas entre ambas lenguas. Las narrativas muestran que la pérdida o debilitamiento de la lengua originaria es interpretado como una afectación de la identidad cultural y de los vínculos de pertenencia con la comunidad. No obstante, también emergen discursos de resistencia que reivindican la lengua aymara como un elemento fundamental de la memoria colectiva y de la continuidad cultural. Se concluye que la escolarización constituyó simultáneamente un espacio de acceso al conocimiento formal y un escenario de disputa cultural, donde la lengua se configuró como un eje central en la construcción de identidades y en los procesos de resistencia desarrollados por la comunidad aymara.

PALABRAS CLAVE: Escolarización indígena, identidad lingüística, lengua aymara, resistencia cultural, narrativas.

¹ Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann

ABSTRACT

This research aims to understand the memories of schooling constructed by Aymara indigenous people of the Peruvian highlands and their relationship to processes of linguistic identity and cultural resistance. It is developed from an interpretive paradigm and a qualitative approach, using narrative research as its method. Data was obtained through semi-structured interviews with members of the Aymara community and analyzed using thematic coding. The results show that the creation and value of the school were associated with the community's interest in accessing Spanish language learning and greater opportunities for social participation. However, school experiences were marked by processes of linguistic subordination that restricted the use of the indigenous language and fostered asymmetrical relationships between the two languages. The narratives show that the loss or weakening of the native language is interpreted as affecting cultural identity and the bonds of belonging to the community. Nevertheless, discourses of resistance also emerge that reclaim the Aymara language as a fundamental element of collective memory and cultural continuity. It is concluded that schooling simultaneously constituted a space for access to formal knowledge and a scenario of cultural dispute, where language was configured as a central axis in the construction of identities and in the processes of resistance developed by the Aymara community.

KEYWORDS: Indigenous schooling, linguistic identity, Aymara language, cultural resistance, narratives.

INTRODUCCIÓN

La escolarización de los pueblos indígenas constituye uno de los procesos más complejos y contradictorios de la historia educativa latinoamericana. Desde finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX, la expansión de los sistemas escolares fue presentada como un mecanismo de integración nacional, progreso social y modernización cultural. Sin embargo, desde los planteamientos de Quijano (2000), Walsh (2017) y Grosfoguel (2016) la escuela también operó como una institución encargada de difundir modelos culturales hegemónicos, promover procesos de homogeneización lingüística y fortalecer proyectos estatales de construcción nacional sustentados en la subordinación de los pueblos originarios. En este contexto, la educación indígena se configuró como un espacio atravesado por tensiones permanentes entre inclusión y exclusión, reconocimiento y asimilación, ciudadanía y colonialidad.

Desde las perspectivas decoloniales, la escuela no puede entenderse únicamente como una institución de transmisión de conocimientos, sino también como un escenario donde se reproducen relaciones históricas de poder que privilegian determinadas formas de conocimiento y deslegitiman otras. De acuerdo a Quijano (2000) la colonialidad del poder produjo jerarquías raciales, culturales y epistémicas que continúan estructurando las sociedades latinoamericanas. En una línea similar, Walsh (2017) y Santos (2018) advierten que las instituciones educativas han contribuido a consolidar la supremacía de epistemologías occidentales, invisibilizando los conocimientos, lenguas y formas de vida de los pueblos indígenas. En investigaciones recientes en contextos indígenas de América Latina como las

realizadas por Torres y Quilaqueo (2024) y Datta y Starlight (2024), muestran que las escuelas continúan enfrentando el desafío de construir relaciones más horizontales con los saberes indígenas. Esta postura cobra relevancia en contextos con amplia diversidad cultural y profundas desigualdades históricas

Uno de los ámbitos donde estas tensiones se manifiestan con mayor claridad es la cuestión lingüística. La lengua constituye un componente fundamental de la identidad cultural, la memoria colectiva y la transmisión intergeneracional de conocimientos. Sin embargo, Baronnet (2013) y McCarty y Nicholas (2023) evidencian cómo la escolarización contribuyó históricamente a la expansión de lenguas dominantes en detrimento de las indígenas, favoreciendo procesos de desplazamiento lingüístico y debilitamiento de los vínculos culturales comunitarios. Aunque las políticas de educación intercultural bilingüe han representado avances importantes en varios países latinoamericanos, según Torres, Quilaqueo, Baronnet y Muñoz (2024) persisten desafíos relacionados con el reconocimiento efectivo de las lenguas originarias y su incorporación como elemento central de los procesos educativos.

En el caso peruano, la relación entre educación y pueblos indígenas ha estado marcada por profundas desigualdades sociales y culturales. Desde las reflexiones de Mariátegui (2007), la cuestión indígena fue entendida como un problema estructural vinculado a las formas históricas de dominación económica, política y cultural. Posteriormente, pensadores indígenas como Reinaga (2010) cuestionaron los proyectos educativos orientados a la asimilación cultural y reivindicaron la necesidad de construir procesos educativos desde los propios pueblos originarios. En la región altiplánica de Puno, Velásquez Garambel (2023) plantea que las poblaciones andinas construyen una "escuela imaginada", asociada a proyectos colectivos de progreso y transformación social. En un contexto según refiere Alanoca (2021) donde esta presenta la denegación sistemática en todos los ámbitos, incluido el reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales. Estas dinámicas adquieren relevancia en comunidades rurales donde la escuela ha sido uno de los principales espacios de contacto entre los conocimientos originarios y las lógicas institucionales del Estado.

A pesar de los avances en el estudio de la educación intercultural y de las políticas dirigidas a los pueblos indígenas, persiste una limitada comprensión de las experiencias históricas de escolarización construidas desde las propias narrativas de las comunidades. Gran parte de las investigaciones se han concentrado en el análisis de políticas educativas, programas de educación intercultural bilingüe o resultados de aprendizaje, mientras que han recibido menor atención las memorias construidas por los propios actores sobre la creación de las escuelas, las experiencias lingüísticas vividas en ellas y sus implicancias para la identidad cultural. Recuperar estas voces resulta particularmente relevante porque permite comprender cómo las comunidades interpretan, resignifican y evalúan los procesos educativos que han marcado su historia colectiva.

En este marco, la presente investigación tiene como objetivo comprender las memorias de la escolarización construidas por indígenas aymaras del altiplano peruano y su relación con los procesos de identidad lingüística y resistencia cultural. A partir de una investigación narrativa desarrollada en la comunidad de Alto Parcco, el estudio busca contribuir a la comprensión de las experiencias educativas indígenas desde las voces de sus protagonistas, visibilizando las tensiones, significados y estrategias de resistencia que emergen en torno a la lengua, la identidad y la escuela en contextos históricamente atravesados por relaciones de colonialidad.

METODOLOGÍA

Esta investigación adopta el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados que los integrantes de una comunidad indígena aymara atribuyen a sus experiencias de escolarización, identidad lingüística y resistencia cultural. Desde esta perspectiva, de acuerdo a Álvarez-Gayou (2003) la realidad social es concebida como una construcción intersubjetiva producida por los propios actores, por lo que el interés del estudio no se centró en la medición de variables, sino en la comprensión de los sentidos y significados construidos a partir de sus experiencias y memorias. En consecuencia, se privilegió el acceso a los relatos de los participantes como fuente principal para comprender los procesos educativos vividos en la comunidad del altiplano peruano.

Tomando como referencia la propuesta de Clandinin y Connelly (2000) la investigación se sustentó metodológicamente en la investigación narrativa, entendida como una aproximación orientada al estudio de la experiencia humana a través de los relatos que las personas construyen sobre su vida y su contexto social. Así, la experiencia constituye el fenómeno central de estudio y la narrativa el medio mediante el cual esta es expresada, interpretada y comprendida. Bajo esta mirada, las memorias de escolarización narradas por los participantes no fueron consideradas simples descripciones del pasado, por el contrario, se presentan como reconstrucciones de experiencias que permiten comprender cómo los indígenas aymaras otorgan significado a la lengua, la identidad cultural y las formas de resistencia desarrolladas frente a los procesos de escolarización.

La producción de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a miembros de una comunidad aymara del distrito de Zepita, provincia de Chucuito, en el departamento de Puno. Se entrevistó a autoridades de la comunidad, tenientes gobernadores, sabios andinos, profesores de la institución educativa con amplia experiencia en la comunidad y miembros de la comunidad que asumen cargos. Las entrevistas permitieron recoger narrativas relacionadas con la experiencia escolar, el uso de la lengua aimara y las transformaciones identitarias experimentadas a lo largo del tiempo. Posteriormente, la información fue organizada y analizada mediante un proceso de codificación temática, identificando patrones narrativos, significados recurrentes y categorías emergentes vinculadas

a las memorias de la escolarización, la identidad lingüística y la resistencia cultural presentes en los discursos de los participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La comunidad de Alto Parcco se ubica en el altiplano peruano, está conformada mayoritariamente por población indígena aymara y mantiene muchas formas de vida ancestral. Sus habitantes desarrollan actividades económicas vinculadas a la agricultura familiar, la ganadería y el comercio. Estas prácticas históricamente han organizado la vida familiar, comunitaria y productiva. Las condiciones geográficas propias de la zona altiplánica, junto con las limitadas oportunidades de acceso a servicios básicos y educativos durante gran parte del siglo XX, configuraron un escenario particular para los procesos de escolarización. Además, la lengua aymara constituye el principal medio de comunicación, transmisión cultural y construcción de la identidad colectiva.

La escuela se incorporó progresivamente a la dinámica comunitaria desde el año 1950. Esta institución ha sido valorada por las familias, por la oportunidad que ofrecía para aprender del español y el acceso a nuevas opciones educativas y laborales. Sin embargo, las narrativas recogidas evidencian que la experiencia escolar estuvo marcada por tensiones, donde converge los propios procesos de escolarización y la continuidad de la cultura aymara. Así, los relatos evidencian cómo la escuela fue un espacio de acceso al conocimiento formal, pero también un escenario donde se produjeron transformaciones lingüísticas e identitarias.

En este marco, los resultados se organizan en relación a cuatro ejes: las memorias de la escolarización, las experiencias lingüísticas vividas en la escuela, los procesos de construcción de la identidad lingüística y las formas de resistencia cultural desarrolladas por los miembros de la comunidad.

Memorias de la escolarización: entre el acceso educativo y el aprendizaje del español

Las narrativas muestran que la escuela en la comunidad aymara, fue valorada especialmente para adquirir conocimientos que permitan un mejor desenvolvimiento fuera del espacio comunal. La escuela es relacionada con la oportunidad de aprender a leer, escribir y, principalmente, dominar el idioma español. Con una comunicación en función de la lengua aymara, se reconoce las limitadas oportunidades de interacción en instituciones estatales. Por ello, el aprendizaje del español fue concebido como una herramienta para relacionarse con el mundo exterior, realizar trámites, acceder a estudios superiores y mejorar las condiciones de vida. Desde esta perspectiva, la escolarización fue asociada a expectativas de progreso social y movilidad intergeneracional, constituyéndose en una demanda impulsada por la propia comunidad.

Sin embargo, los discursos evidencian que el interés por la escuela no implicó un rechazo inicial de la cultura propia. Mas bien, una estrategia comunitaria orientada a ampliar las posibilidades de participación en una sociedad estructurada alrededor de instituciones y prácticas predominantemente castellanohablantes. Los participantes recuerdan que la educación era percibida como un recurso para enfrentar situaciones de exclusión y dependencia, que históricamente afectaron a las poblaciones indígenas quechuas y aymaras del altiplano peruano. Bajo esta mirada, la escuela es concebida como un espacio ambivalente: deseado por sus potencialidades educativas, pero al mismo tiempo vinculado a transformaciones culturales que posteriormente serían cuestionadas por los propios actores.

Las memorias de escolarización también revelan las profundas desigualdades que acompañaron el acceso a la educación formal. Los entrevistados recuerdan largas caminatas para asistir a clases, limitaciones económicas familiares y dificultades para comprender una enseñanza impartida en una lengua distinta a la utilizada en la vida cotidiana de la comunidad. Estas experiencias permiten observar que el ingreso a la escuela no significó la incorporación de los saberes y formas de comunicación propias de la comunidad, sino la adaptación a un modelo educativo construido desde referentes culturales externos. Así, la escuela aparece como una institución que amplió oportunidades, pero que simultáneamente situó a los estudiantes en una posición de desventaja al no reconocer plenamente su lengua ni sus conocimientos.

Estos hallazgos dialogan con investigaciones recientes como las realizadas por Torres y Quilaqueo (2024), Datta y Starlight (2024) y Lima y Troquez (2024), que cuestionan la histórica tendencia de los sistemas educativos a privilegiar lenguas y conocimientos hegemónicos en contextos indígenas. Estos estudios realizados en distintos escenarios interculturales han mostrado que la escolarización suele configurarse como un espacio de tensión entre las aspiraciones comunitarias de acceso a la educación y las lógicas institucionales que favorecen la homogeneización lingüística y cultural.

Desde perspectivas decoloniales, Walsh (2017) y Datta y Starlight (2024) sostienen que la educación indígena se enfrenta al desafío de superar modelos escolares construidos desde epistemologías externas, para avanzar al reconocimiento e incorporaciones de los conocimientos, lenguas y formas de aprendizaje de los pueblos originarios. En consecuencia, en las memorias de la comunidad se vislumbra un escenario donde se expresan relaciones históricas de poder que influyen en la manera en que las comunidades indígenas negocian su participación en la educación y preservan sus referentes culturales.

La lengua como frontera de la experiencia escolar

La lengua ocupa un lugar central en la experiencia escolar. Si bien la escuela es considerada importante para aprender español, la lengua aymara fue progresivamente

desplazada de los espacios educativos. Los aymaras enfrentaban dificultades para comprender las clases e interactuar con los docentes, ya que la mayoría se comunicaba en su lengua materna. Así, la escuela se configuró como un espacio de encuentro entre universos lingüísticos distintos, el español representaba la lengua legítima del conocimiento escolar, mientras que el aymara vinculado al ámbito familiar y comunitario.

En cuanto al uso del aymara en la escuela, se identifica que fue objeto de restricciones explícitas e implícitas. Se evidencia en las memorias de los participantes los recurrentes llamados de atención, sanciones y diversas formas de desvalorización vinculadas al uso de la lengua indígena. Particularmente significativo resulta el recuerdo de quienes afirman haber sido castigados por expresarse en su lengua materna. Como señala un sabio andino: “era prohibido hablar aimara y si hablabas te mataban a golpes, a pesar de eso el aimara sobrevivió con sus costumbres, con su lengua”. Las memorias refieren las jerarquías lingüísticas que situaban al aimara en una posición de subordinación.

Así, la imposición del español trascendió el ámbito estrictamente educativo, tuvo implicancias más profundas en la construcción de la subjetividad de los estudiantes. Se relaciona de forma directa, la pérdida o debilitamiento de la lengua aymara con sentimientos de distanciamiento cultural, ruptura de vínculos comunitarios y afectación de la identidad personal. La reflexión de las consecuencias de esta estructura en la escuela hace que un estudiante universitario reflexione: “al privarme de mi lengua aymara, me alejaron de mis raíces, mi conexión con mi pueblo y mis antepasados, mi sensación de pertenencia, me extirparon mi identidad”. Estas narrativas muestran que la lengua no es percibida únicamente como un instrumento de comunicación, sino como un componente fundamental de la memoria colectiva, la pertenencia cultural y la continuidad histórica del pueblo aymara.

Los hallazgos dialogan con investigaciones recientes, que han documentado cómo los sistemas educativos continúan reproduciendo formas de colonialismo lingüístico. En la actualidad, se argumenta que la justicia educativa en contextos indígenas, requiere no solo incorporar las lenguas originarias al currículo. Se hace evidente desde la posición de Datta y Starlight (2024) y Torres y Quilaqueo (2024) cuestionar las relaciones de poder que históricamente han situado a dichas lenguas en condiciones de inferioridad frente a los idiomas hegemónicos. Las memorias aymaras evidencian una experiencia escolar ambivalente. Por un lado, representó una oportunidad de aprendizaje; por otro, fue un escenario de lucha donde se debatieron formas de existencia, identidades y significados vinculados a la lengua aymara.

Identidad lingüística y memoria de la pérdida

En este punto se analiza las experiencias y significados atribuidos por miembros de la comunidad a la memoria sobre la pérdida lingüística, que de forma particular emerge en sus discursos.

La narrativa muestra que la lengua aymara constituye uno de los principales referentes de identificación cultural. La autoidentificación como aymara emerge constantemente asociada al idioma ancestral, considerado no solo un medio de comunicación; como ya dijimos líneas arriba, sino también un elemento que articula la memoria colectiva, las relaciones comunitarias y las formas de comprender el mundo. Así, la continuidad lingüística es interpretada como una condición fundamental para la preservación de la identidad cultural.

Sin embargo, se evidencia una preocupación creciente por el debilitamiento de la transmisión intergeneracional del aymara. Se identifica a la migración, la escolarización en español y los procesos de movilidad social, como factores que han contribuido a una progresiva disminución del uso de la lengua originaria entre las nuevas generaciones. Muchos jóvenes han comenzado a establecer relaciones más estrechas con espacios urbanos, donde el español posee mayor prestigio social, situación que favorece el distanciamiento respecto de las prácticas lingüísticas tradicionales. Como expresa un estudiante de la comunidad: “Los jóvenes se van del campo a la ciudad. Ya no quieren hablar el aymara. Porque se avergüenzan. Nuestros antepasados hablaban aymara. Debemos hablar como ellos. No debemos tener vergüenza”. Este testimonio evidencia que la pérdida lingüística no es interpretada únicamente como un cambio comunicativo, sino como una transformación que afecta la continuidad histórica y cultural de la comunidad.

La dimensión más profunda de esta problemática emerge en aquellos relatos que asocian la pérdida de la lengua con sentimientos de fragmentación identitaria. Algunas experiencias, refieren la imposibilidad de aprender el aymara durante la infancia o por la interrupción de su uso en determinados momentos de sus trayectorias educativas. Estas experiencias son recordadas como procesos que afectaron la relación con la comunidad y con los antepasados, generando percepciones de distancia respecto de la propia pertenencia cultural. Particularmente significativo resulta el relato de un estudiante universitario que señala: “No importa que haya aprendido el idioma aimara después, mucho después, ya no es mi lengua materna, la lengua define nuestra forma de pensar y de percibir el mundo, no soy más aimara, este ya no es mi pueblo y un abismo me separa de él”. Más que una pérdida exclusivamente lingüística, estas narrativas expresan la sensación de una ruptura simbólica que compromete la continuidad de la memoria cultural y la construcción de la identidad personal.

En estos hallazgos destaca el papel de las lenguas indígenas, como espacios fundamentales de producción y transmisión de identidad cultural. De acuerdo a Torres, H., Quilaqueo, D., Baronnet, B., y Muñoz, G. (2024) y Baronnet (2013) los procesos de desplazamiento lingüístico no implican únicamente la reducción del uso de una lengua, sino también las transformaciones en los sentidos de pertenencia. Por ello, en la memoria colectiva

resalta las reflexiones que los propios integrantes realizan de los cambios en las formas de relación con el territorio y la comunidad.

En consecuencia, resulta importante resaltar el desplazamiento que evidencian los propios aymaras. Este proceso según Datta y Starlight (2024) y Torres y Quilaqueo (2024), representa la erosión de conocimientos y prácticas históricamente construidas por los pueblos indígenas. El caso de la comunidad aymara, permite comprender que la identidad lingüística se configura como un campo de disputa permanente, entre las dinámicas de integración social promovidas por la modernidad y los esfuerzos comunitarios por preservar los vínculos culturales.

Resistencia cultural y reafirmación de la identidad aymara

Los hallazgos revelan que a pesar de las experiencias de subordinación lingüística y de las transformaciones culturales asociadas a la escolarización, las narrativas de los participantes no se limitan a describir procesos de pérdida o debilitamiento identitario. Por el contrario, emerge con fuerza una memoria de resistencia, que se expresa en la permanencia de prácticas culturales, saberes comunitarios y, especialmente, en la persistencia de la lengua aymara. En otras palabras, incluso en contextos donde el uso del idioma era sancionado o desvalorizado, las familias continuaron transmitiendo la lengua y las costumbres en los espacios domésticos y comunitarios. En este sentido, la supervivencia del aymara es interpretada como resultado de la acción colectiva comunitaria, de generaciones que mantuvieron viva su herencia cultural frente a distintos procesos de asimilación.

Además, las narrativas muestran que la reafirmación identitaria se construye mediante la valoración positiva de la pertenencia al pueblo aymara. Los discursos hegemónicos que asociaron según Quijano (2000), lo indígena con atraso e inferioridad, han tenido influencia en cierta manera en la comunidad. A pesar de ello, los entrevistados reivindican explícitamente el orgullo de ser aymara y destacan la capacidad de su pueblo para preservar su cultura a través del tiempo. Esta posición se expresa con claridad en el testimonio: “Debemos ser orgullosos del aymara, porque somos una nación fuerte; a pesar de tantas cosas que nos han hecho, hemos sobrevivido con nuestra cultura”. Más que una evocación del pasado, constituye una toma de posición frente al presente, donde la identidad aymara es resignificada como una fuente de fortaleza colectiva y continuidad histórica.

Por otro lado, la resistencia cultural está vinculada a las expectativas en las nuevas generaciones. Si bien se reconocen los efectos de la migración, la urbanización y el debilitamiento del uso cotidiano de la lengua, también expresan la necesidad de fortalecer el vínculo de los jóvenes con su herencia cultural. En los discursos se aprecia una preocupación frecuente, de que las nuevas generaciones que acceden a la formación escolar y profesional no abandonen su identidad indígena. Así, la educación es concebida simultáneamente como una

oportunidad de desarrollo y como un espacio desde el cual debe promoverse la valoración de la lengua, la memoria y la cultura propia.

En consecuencia, los resultados dialogan con investigaciones recientes sobre la capacidad de los pueblos indígenas para construir respuestas colectivas frente a la colonialidad educativa y cultural. Al respecto, Walsh (2017) es crítica al poner de manifiesto que en las instituciones educativas de países latinoamericanos se han reproducido históricamente patrones coloniales, al subordinar los conocimientos indígenas. Sin duda, la preservación de las lenguas originarias, la participación comunitaria en los procesos educativos y la recuperación de conocimientos propios constituyen expresiones concretas de resistencia y autodeterminación cultural. Así, la identidad aymara no solo se configura desde la memoria de las pérdidas experimentadas, sino también desde la capacidad de la comunidad para reafirmar su pertenencia cultural, resignificar su historia y mantener vigentes elementos fundamentales para su continuidad como pueblo.

CONCLUSIONES

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo, las memorias sobre la escolarización en la comunidad aymara se encuentran atravesadas por una relación compleja entre acceso educativo, transformación lingüística e identidad cultural. Las narrativas muestran que la escuela fue promovida y valorada por la propia comunidad, por las oportunidades que ofrecía para el aprendizaje del español y la participación en espacios sociales más amplios. En este sentido, la escolarización es concebida como una estrategia comunitaria orientada a mejorar las condiciones de vida de las nuevas generaciones.

En la experiencia escolar, se reconocen procesos de subordinación lingüística que limitaron la presencia del aymara y contribuyeron al fortalecimiento del español como lengua legítima del conocimiento escolar. Las memorias revelan que estas experiencias no solo afectaron las prácticas comunicativas, sino que también tuvieron implicancias en la construcción de la identidad cultural. Dicho efecto fue más evidente en aquellos casos en los que la pérdida o el debilitamiento de la lengua se percibieron como una ruptura de los vínculos con la comunidad y la memoria de los antepasados.

Asimismo, el estudio muestra que las narrativas no se reducen a experiencias de pérdida cultural. Mas bien emergen formas de resistencia y reafirmación identitaria que se expresan en la valoración de la lengua aymara, el orgullo de pertenencia al pueblo originario y la voluntad de transmitir los referentes culturales a las nuevas generaciones. La persistencia de estas prácticas refleja la capacidad de la comunidad para resignificar su experiencia histórica y mantener vigentes elementos fundamentales de su herencia cultural.

En definitiva, los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer propuestas educativas que reconozcan las lenguas y conocimientos indígenas como componentes legítimos de los procesos formativos. Futuras investigaciones podrían profundizar en las experiencias

contemporáneas de escolarización de niños y jóvenes aymaras, así como en las estrategias de las comunidades de revitalización lingüística desarrolladas frente a los desafíos derivados de la migración, la urbanización y los cambios socioculturales que afectan a las comunidades indígenas del altiplano peruano.

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a las autoridades y a los miembros de la comunidad aymara, así como a todos los participantes de esta investigación. Su invaluable tiempo, apertura y contribución han sido fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

A los guardianes de los saberes ancestrales, que mantienen viva la llama de la memoria, nuestros conocimientos y nuestra conexión con la tierra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanoca, V. (2020). Denegación sistemática al derecho a la diversidad cultural lingüística aymara en Perú. *Revista Pacha: Derecho y visiones*, 1(1), 18-24. <https://doi.org/10.56036/rp.v1i1.2>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183–208. <https://doi.org/10.11156/aibr.080203>
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Datta, R., y Starlight, T. (2024). Building a meaningful bridge between Indigenous and Western worldviews: Through decolonial conversation. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241235564>
- Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(4), 33–45.
- Velásquez Garambel, J. L. (2011). *Las luchas por la escuela in-imaginada del indio: (escuela, movimientos sociales e indigenismo en el altiplano)*. Universidad Nacional del Altiplano.
- Lima, R. y Troquez, M. (2024). Por uma educação escolar indígena decolonial. *Revista Inter-Ação*, 49(2), 1429-1445. <https://doi.org/10.5216/ia.v49i2.79512>
- Mariátegui, J. C. (2007). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Fundación Biblioteca Ayacucho. (Obra original publicada en 1928)
- McCarty, T. y Nicholas, S. (2014). Reclaiming Indigenous languages: A reconsideration of the roles and responsibilities of schools. *Review of Research in Education*, 38(1), 106–136. <https://doi.org/10.3102/0091732X13507894>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.

- Reinaga, F. (2010). *La revolución india*. Fundación Amáutica Fausto Reinaga. (Obra original publicada en 1970).
- Santos, B. de S. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas* (Vol. I). CLACSO
- Torres, H., y Quilaqueo, D. (2024). Indigenous socio-educational recognition in the construction of intercultural knowledge dialogues in education. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2396187>
- Torres, H., Quilaqueo, D., Baronnet, B., y Muñoz, G. (2024). Repensando la gestión educativa de la escuela en el contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e01. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e01.5528>
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Ediciones Abya-Yala.