

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAISES ANDINOS
PROEIB Andes

PAPAWAN KHUSKA WIÑASPA

**SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS EN TORNO A LA PRODUCCIÓN DE PAPA. ESTUDIO
DE CASO REALIZADO EN LA COMUNIDAD DE SAN ISIDRO-PIUSILLA**

Amilcar Zambrana Balladares

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención
del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe
con la mención de Planificación y Gestión**

Asesor de tesis: Dr. Fernando Prada Ramírez

Cochabamba, Bolivia
2007

La presente tesis “PAPAWAN KHUSKA WIÑASPA” fue aprobada el
.....

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del departamento de Post-Grado

Decano

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis es el fruto de un trabajo colectivo y procesual, dentro y fuera de la comunidad; por ello resultaría poco escrupuloso nombrar a cada una de las personas que contribuyeron a su construcción, puesto que siempre existe la posibilidad de omitir involuntariamente a alguna de ellas. De manera general quiero reconocer el apoyo de quienes hicieron posible mi acercamiento a la comunidad, la recolección individual y grupal de información, la tabulación de datos y la revisión del documento final. Entre los miembros de las instituciones que me apoyaron: agradezco al PROEIB Andes y a su personal administrativo, al director y a los funcionarios de Radio Morochata, a los miembros del Centro de Investigación Agrícola Local de San Isidro-Piusilla y al personal docente de la escuela "René Barrientos Ortuño" de Piusilla. Del mismo modo, quiero agradecer el apoyo de Soledad, Evangelio, Marcelo y Alejandro. De forma particular y con mucho cariño agradezco a mi asesor y amigo Fernando Prada, a mis maestros Inge, Luís Enrique, Gustavo, Jacqueline, Carmen, Pedro, José Antonio, Vicente y Rubén. A ellos van mi gratitud y el presente trabajo. A mis *wawas*, *wawqi masis*, *tatas* y *mamas* de la comunidad de San Isidro-Piusilla, desde mi corazón, les doy muchas gracias por haberme dado su tiempo, su amistad y su confianza.

RESUMEN EN CASTELLANO

La tesis intitulada “Papawan khuska wiñaspa” emprende el estudio de la socialización de niños y niñas a través de la producción de papa por parte de una comunidad agrícola quechua. Tomamos como idea base que todas las culturas humanas poseen formas diferenciadas de comprender e interpretar el medio que les rodea, y que producto de ello sus agentes se desenvuelven en una realidad construida socialmente sobre la base de orientaciones cognoscitivas particulares. Cada una de las sociedades socializa a sus miembros de forma singular y distintiva. La socialización no se circunscribe a la simple transmisión de información, como todavía lo entienden algunos miembros de la educación institucionalizada, sino más bien ésta tiene el objeto de formar en los niños estructuras cognoscitivas con las cuales construyen y reconstruyen conocimientos y significados.

En ese sentido, abordamos la socialización como un sistema educativo de reproducción de una realidad cultural particular, por medio de la cual sus miembros participan en la práctica social. En ese sistema convergen métodos y estrategias de enseñanza, aprendizajes y desarrollos, construcción y reconstrucción de conocimientos, contenidos culturales propios y ajenos, así como diversos mecanismos evaluativos del proceso educativo.

Entre los resultados más ilustrativos de la presente investigación, resaltan los puntos referidos a la existencia y funcionamiento de instituciones educativas locales. Estas aseguran la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos agrícolas y, en líneas generales, propician también la socialización de los niños en la comunidad de San Isidro Piusilla.

Finalmente, sostenemos que las particularidades metodológicas de la pedagogía indígena son la base para la construcción de un currículo educativo más pertinente, un currículo que responda a las necesidades de aprendizaje de los pueblos indígenas y que esté orientado a la consecución de una educación de calidad.

RESUMEN EN QUECHUA

Papawan khuska wiñaspa: Imaymana apayqachana yachaqay yachachiy papay p'uquq qhaway ninpi Piusilla runa llaqtapi

Qallariynin

Kay p'anqa San Isidro Piusillamanta puquchiq taripaymanta kan. Kay taripayqa ayamarq'ay killapi 2004 watapi, chantapis aymuraymanta pawqarwarakama 2005 watapi ruwarqayku.

Piusilla llaqtaqa Muruchata chiqanpi kachkan, chaypi iskay waranqa runa jina tiyakunku, paykunaqa sintikatu ukhupi kamachisqa kanku. Paykuna kawsanankupaqqa astawan papata puquchinku, chaymanta yapanku mikhunankupaq llamata, uwijata, wallpata uywaspa.

San Isidro Piusilla llaqtapiqa tukuy ayllu papata watapi tawa kutita tarpunku, chayrayku chakrapatallapi watantinta llamk'aspa tiyakunku. Chayrayku wawakunapis juch'uymanta pacha llamk'anku. P'unchawpitaq yachaywasiman rinku. Wawakunaqa qhawasqaypi sayk'usqalla sapa p'unchaw kachkanku, ichapis chay mana allinta chay yachaywasi yachachikunata jap'ikanankupaq kanman.

Ch'ampaynin

Tukuy qutu kawsayninkuta yachachinku wawakunankuta kikin paykuna kawsayta unanchanku. Wak simikunapi, tukuy runaqa jatuntatakunaykujina ñuqanchikman yachachiwarqanchik kawsayta unanchayta kikin paykunajina yachaykupis yachachiypis.

Chantapis, imaynataq rikuyku, kawsayku, masichakuy wakwan runawan kawsay jina riqsiyku. Kawsayqa imaynachus parlayku, llamk'ayku, tiyakuyku, p'achallikuyku, yachaqayku, yachachiyku, unanchayku, wayk'uyku, phukllayku, tukuy ima runawan llaqtaykumanta ruwayku, chay kan kawsay.

Taripaykupi ñuqayku imaynataq tatakunankuta jatuntatakunata kuraq wawqikunata yachachinku kay cultura ñisqa chayqa rikuyta munarqayku. Chantapis imayna wawakuna kay cultura ñisqa yachanku papa puquchiqpi rikuyta munarqayku.

Kay yachachiqkuna juk cultura ñisqa kanku, wawakunamanta mana kikinchu chay cultura ñisqa, paypata wak kan, chay cultura ñisqa chayrayku mana sumaqtachu, ñuqayku iñyku. Chayrayku wawapta chay cultura ñisqa taripachkayku yachaykuchkanku.

Yuyay taripana

Jatun yuyay taripana

- Papa tarpuy yuyaykunata tatakuna, mamakuna wawakuna ima kawsayninkupi mirachisqankumanta unanchasun.

Juch'uy yuyay taripana

- Imaymana yachayta ruwaykunata ima tukuy runa Piusilla llaqtamanta wawakunankuta chakra ukhupi yachachichkanku.

Yuyayta kallpachaq

Chakra puquykunapiqa yuyaykunata sayachinchik, chaymantapis mirachikullantaq. Imaymana mujuta chikllaspa, jallp'ata wakichispa rak'ispa ruwanchik. Kay yuyakunaqa ayllu ukhupi sayasqa imaymana ruwaywan kay pacha puquchisqanmanjina.

Ayllu kawsay yachachiy kunaqa yachaywasi ukhupi allin atiyuniyuq rikurin. Chaykuna kaptin, pampachasqa chay ayllu kawsay mirachiykuna rikhurin. Chayrayku rimayninkupi, yachayninkupi ch'inyachisqa rikhurinku.

Tata Sepúlveda ñisqanman jina: Yachayqa kay niyta munan: jap'iqay chay ayllu kawsay yuyaykunata allinyachinapaq, mana yuyayninchikman jinachu ruwayta atisunman, chayrayku yachachiykunapiqa sapa ayllu kawsay ninmanjina yuyaycharina.

Tariykuna

Kay yuyay taripayqa “PAPAWAN KHUSKA WIÑASPA” ñisqa sutikun. Kaytaq San Isidro-Piusilla Morochata municipiopi, Ayopaya provincia jap'iypi Qhuchapampa departamentopi ruwakurqa. Kay yuyay taripayqa “Conocimientos Locales y Diversificación Curricular” ñisqa ukhupi ruwakurqa, mayqinchus Programa académica de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe a cargo del PROEIB Andes ñisqa ukhupi kachkan.

Kay yuyay taripaywanqa maychus chay papa tarpuywan imaynatatq runakuna pichus kasqanta ch'uwancharinku chayta qhawariy munayku. San Isidro-Piusillapi runakuna papa tarpuywan imaynatachus paykuna kawsanku, imaynatachus yanapanakunku chayta qhawanku. Papa tarpuywanqa wawakunta chay ayllu kawsayninkuta, tukuy ima yachayninkuta riqsichinku.

Papa puquchiyqa mana ranqhaykuna ruwanallapaqchu ichapis chayniqta imaynachus kawsasynin apaykachakun. San Isidro Piusilla llaqtayuqkuna papa tarpuymantapacha imaynatachus kawsayta umallikunku. Ichapis yachakuqkuna yachaywasiman riqkuna

yachachiq wak culturayuqwan, wak kawsayniyuqwan tinkunku, chay jawataq mana yachachiq kawsayninwan yachakuq kawsayninwan mana allintachu apanakunku.

San Isidro Piusillaqa juk ayllu sumaq papa puquchiq, chay puquywan tukuy Qhuchapampa kanchakunaman junt'achinku. Kunanpachapiqa chay tukuy papa puquchiy riqsiyninkuqa wakjinaman tukuchkan, chay wak instituciones ñisqa jawamanta kaqkuna, chay ONG, consultoras ñisqa wakjinaman chay imaynachus kawsayninkuta tukuchisqankuranyku.

Wawakuna San Isidro Piusillapi papa puquchiywan imaynatachus ayllunku kawsanku chayta yachaqanku. Llaqtap yuyaynin, ayllup yuyaynin yachaywasipi tinkusqapi ch'ampaykuna rikhurin.

Yachaywasiqa chay ayllup yachaykunanta chiqnikun, chay tukuy yachayta riqsiyta ima chay hora cívica ñisqallapi p'achasninkuwan tusuchispalla apaykachan. Chaytaq wawakunap paykunapaq munakuyninkuta kawasyninkuta ima pisiyachin, jinamantapis runakuna yachachiqkunalla yachasqankuta, tatakunataq mana ni imata yachasqankuta jap'iqanku. Wakin yachachiq chayta pisi kawsaytajina mana ni imayuq kawsaytajina qhawarinku.

Jinallamantataq, San Isidro Piusillapi kawsaqkuna astawan wawakunaman yachachinapaq umalliysinankupaq yachachiqkunaman chimpanku, paykunataq mana uyariyta munankuchu, nitaq tatakuna yachachiypi sat'ikamunankuta munankuchu. Yachachiqkuna tatakuna mana chay yachachiymanta kamachiyninkuta allintachu jap'iqasqankuta yuyanku, ichapis chay ONG CENDA, CEPRA manachay CENAQ ñisqayan umanku muyuchichichkanku ñispa ñinku.

Chakra runap tukuy yachaynin mana jallp'apatallapi qhipakunanpaq, sumaq yachayjina qhawarisqa kananpaq yachaywasi ukhupi apaykachakunan tiyan. Maypichus tukuy runakuna yachachiqkuna ima llamk'ananku tiyan.

Ñawpaq ñisqaman jinaqa, yachaywasipi chay kampupi yachaykuna, imaynamantataq yachachikun ima apaykachakunan tiyan, chaywanqa yachakuqkuna paykunaman munakuyninkuta astawa jatunyachisun. Kikillanmantataq tukuy yachaywasipi yachaykuna yachayninkumantapacha astawan sumaqta yacharinqanku.

Jinamantapis, pikunacha San Isidro Piusillapi kawsaqkuna yachayninku yachaywasiman yaykunanta ama yaykunanta ñinanku tiyan, manachayri wak yachaysipi tukuy yachayninkuta yachachinankuta qhawananku tiyan. Kikillanmantataq, yachachiqkuna yachaywasipi imaynatacha kampupi yachachinku chayta apaykachananku. Chaywanqa yachakuqkuna astawan sumaqta tukuy yachaykunata jap'iqarinkuman.

Kunankama, wak karu llaqtamanta runakuna, ñawpaqtaqa llaqtakuna Europa ñisqamanta, chaymantataq Norte América ñisqamanta tukuy yachayninkuta atiyinkuta ima kampu runap patanpi churanku. Mayqinkunachus unaypaq muchuy kawsayta churanku, chaytataq yachaywasipa manchayta yanaparin, chaywantaq kampupi yachaykuna qunqayman churakun. Chayrakutaqsina mana yachaywasipipis chay yachaykuna apaykachakunchu, ichapis wasillapi chakrallapi apaykacharikun.

Kay yachay taripayninchik imaynatacha runakuna yachayninkuta apaykachanku chayta qhawarinapaq karqa, kaytaq imaynatacha yachaykuna ruwakun chaypi t'ukurinapaq kanman. Kay tukuy tariykuna yachaywasipi yachaykunata astawan waliq yachinapaq kanman. Chaymantapis, yachakuqkuna wak yachayninkuwan jamunku. Wakjinamanta wak yachaykunata yachanku.

Kay yachay taripay imaynatachus Piusillapi wakjinamanta yachaykunata ruwarinku chayta qhawarinchik. Yachaywasipa runakunapaq waliq kanan tiyan, munayninkumanjina yachachinan tiyan. Manataq yachaywasi tukuy kampupi yachaykunata wiñaqta jark'ananchu tiyan. Kay tukuy tariykunawanqa manaña tukuy yachaykunata uraman churanpaq jark'ana tiyan, ichapis yachaywasipi yachaykunawan kampu yachaykunawan iskayninkumanta astawan sinchiyaspa purinaku tiyan.

Kay yachaytaripay San Isidro Piusilla munayninkuta astawan kallpachayta munayku, Estado boliviano ñisqamanta tukuy chayaqinku suma qhawasqa kananpaq. Kay tukuy mañakuy ukhupi Provincia Ayopayamanta kaqkuna maypichus tiyakusqanku jallp'ata TCO kananta mañakuchkanku, imaraykuchus paykuna unaymantapacha chaypi tiyakusqankurayku.

Yuyay allinchanapaq

Kay tukuy tarisqanchikta allinchanapaq wak yachaytaripayta umallirikuyku. Kay yachaytaripaytaq paykuna kikin ruwarinankupaq yuyasqa kachkan.

Kay wak yachaytaripaywanqa sindicato San Isidro Piusilla yachaykunanta astawan sinchiyachiyta munayku. Chaymantapis, wakjinamanta yachaywasipi yachaykunata yakichiytawan yachachinankupaq, mayqinkunawanchua astwan sumaqta wawakuna yachaqarinankupaq.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN EN CASTELLANO.....	ii
RESUMEN EN QUECHUA	iii
INDICE	vii
DETALLE DE ANEXOS	x
LISTA DE MAPAS, CUADROS E IMÁGENES.....	xi
SIGLAS Y ABREVIATURAS	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	3
I.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
I.2. OBJETIVOS	6
I.2.1. OBJETIVO GENERAL.....	6
I.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
I.3. PREGUNTAS CLAVE	6
I.4. JUSTIFICACIÓN	6
CAPÍTULO II	10
DISEÑO METODOLÓGICO	10
II.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	10
II.2. METODOLOGÍA.....	10
II.3. MUESTRA	12
II.3.1. UNIDADES DE ANÁLISIS	12
II.4. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....	12
II.5. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.....	16
II. 5.1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	16
II. 5.2. HISTORIAS DE VIDA.....	16
II. 5.3. ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD	16
II. 5.4. GRUPOS FOCALES	17
II.6. SISTEMATIZACIÓN DE DATOS Y ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO	17
II.7 METODOLOGÍA SEGUIDA Y LECCIONES APRENDIDAS.....	17
CAPÍTULO III	24
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	24
III.1. INTRODUCCIÓN AL MARCO CON BASE EN LA TEMÁTICA DE ESTUDIO ...	24
III.2. SOCIALIZACIÓN INFANTIL.....	25
III.2.1 SOCIALIZACIÓN EN COMUNIDADES ANDINAS.....	29
III.3. APRENDIZAJE Y DESARROLLO.....	37
III.3.1. CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA A LA SEPARACIÓN DE LOS CONCEPTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	41
III.4. EDUCACIÓN FORMAL	43
III.4.1. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	44
III.4.2. DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	49

III.5. CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES TECNOLÓGICAS EN LAS SOCIEDADES AGRÍCOLAS ANDINAS	51
CAPÍTULO IV	53
RESULTADOS Y HALLAZGOS.....	53
IV.1. CONTEXTO GENERAL DE LA COMUNIDAD ESTUDIADA Y DEL TEMA DE ESTUDIO.....	54
IV.1.1 INGRESO DE NUEVOS RECURSOS TECNOLÓGICOS AGRÍCOLAS.....	61
IV.1.1.1 RIEGO POR ASPERSOR.....	63
IV.1.1.2 PESTICIDAS, FUNGICIDAS Y ABONOS QUÍMICOS	63
IV.1.1.3 SEMILLA MEJORADA.....	64
IV.1.1.4. ARADO METÁLICO.....	65
IV.1.1.5 CAMAS PROTEGIDAS	67
IV.1.2. RECURSOS TECNOLÓGICOS VIGENTES DE LA AGRICULTURA TRADICIONAL	67
IV.1.3. SISTEMA PRODUCTIVO DE LA PAPA	69
IV.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA SOCIALIZACIÓN EN LA COMUNIDAD	72
IV.2.1. MODIFICACIÓN DE LOS ESPACIOS DE INTERACCIÓN Y TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS AGRÍCOLAS PROVOCADOS POR LA ESCUELA.....	74
IV.3. DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN TORNO AL CULTIVO DE PAPA.....	76
IV.3.1. APRENDIZAJE JUNTO A PARES EXPERTOS	76
IV.3.2. EL JUEGO	81
IV.3.3. LA ASIGNACIÓN Y ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES	85
IV.3.4. ENSEÑANZA NO VERBAL EN EL APRENDIZAJE AGRÍCOLA	96
IV.3.5. LA INTERACCIÓN VERBAL EN EL APRENDIZAJE AGRÍCOLA	98
IV.3.6. ENSEÑANZA POR RECOMENDACIONES	101
IV.3.7. LAS INSTRUCCIONES Y LAS GUÍAS CORTAS	104
IV.3.8. LOS <i>THAMIS</i> O CHACRAS INFANTILES.....	111
IV.4. SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO ESCOLAR.....	121
IV.4.1. EL CONTEXTO ESCOLAR.....	122
IV.4.2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA	124
IV.4.3. LENGUA	125
IV.4.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS O DE ENSEÑANZA	127
IV.4.5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA	135
IV.4.6. GÉNERO Y PARTICIPACIÓN PÚBLICA EN EL AULA	137
IV.4.7. LA CULTURA LOCAL EN EL PROCESO ESCOLAR.....	138
IV.4.8 PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS SOBRE LA CULTURA ESCOLAR Y SU POSIBLE INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO ESCOLAR.....	139
CAPÍTULO V	146
CONCLUSIONES	146
CAPÍTULO VI	156
PROPUESTA	156
VI.1. DENOMINACIÓN	156
VI.2. ANTECEDENTES	156
VI.3. FINALIDAD	157
VI.4. OBJETIVOS.....	157
VI.4.1. OBJETIVO GENERAL	157
VI.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	157

VI.5. JUSTIFICACIÓN	158
VI.6. FACTIBILIDAD	158
VI.7. RECURSOS FINANCIEROS.....	159
VI.8. RECURSOS HUMANOS	159
VI.9. ACTIVIDADES	159
VI.10. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	162
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	164
ANEXOS	169

DETALLE DE ANEXOS

ANEXO 1	GUÍA DE ENTREVISTA A MAESTROS
ANEXO 2	GUÍA DE ENTREVISTA A AUTORIDADES DE LA COMUNIDAD
ANEXO 3	GUÍA DE ENTREVISTA A ANCIANOS(AS) DE LA COMUNIDAD
ANEXO 4	GUÍA DE ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA
ANEXO 5	GUÍA DE ENTREVISTA A MIEMBROS DE LA COMUNIDAD
ANEXO 6	GUÍA DE ENTREVISTA A NIÑOS MENORES A DOCE AÑOS
ANEXO 7	GUÍA DE ENTREVISTA A GRUPOS FOCALES
ANEXO 8	GUÍAS TEMÁTICAS PARA REALIZAR HISTORIAS DE VIDA
ANEXO 9	GUÍA DE OBSERVACIÓN FAMILIAR
ANEXO 10	GUÍA DE OBSERVACIÓN DE AULA
ANEXO 11	FICHA SINDICAL
ANEXO 12	FICHA COMUNAL
ANEXO 13	FICHA FAMILIAR
ANEXO 14	FICHA DE AULA
ANEXO 15	FICHA SOBRE DATOS DEL MAESTRO
ANEXO 16	GUÍAS PARA LA ELABORACIÓN DE MAPAS PARLANTES Y MATRICES

LISTA DE MAPAS, CUADROS E IMÁGENES

LISTA	DE	MAPAS
Pág.		
MAPA Nº 1		
UBICACIÓN SUBCENTRAL PIUSILLA CENTRAL REGIONAL MOROCHATA		55
MAPA Nº 2		
ORGANIZACIÓN SOCIO ESPACIAL DE LA SUBCENTRAL PIUSILLA CENTRAL REGIONAL MOROCHATA		56
LISTA DE CUADROS		
CUADRO Nº 1		
CALENDARIO DE ACTIVIDADES AGRÍCOLAS EN SAN ISIDRO-PIUSILLA		70
CUADRO Nº 2		
VARIEDADES DE PAPA CULTIVADAS EN SAN ISIDRO PIUSILLA		71
LISTA DE IMÁGENES		
IMAGEN Nº 1		
VISTA PANORÁMICA DE LAS COMUNIDADES DE SAN ISIDRO Y PISULLA		57
IMAGEN Nº 2		
Participación de niños en la selección de semilla de papa		89

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ASAR	Asociación de Servicios Artesanales y Rurales
CENAQ	Concejo de la Nación Quechua
CENDA	Centro de Comunicación y Desarrollo Andino
CIFEMA	Centro de Investigación, Promoción y Extensión en Mecanización Agrícola
CSUTCB	Central Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
IBTA	Instituto Boliviano de Tecnología Agropecuaria
MACA	Ministerio de Asuntos Campesinos y Agropecuarios
MAS	Movimiento al Socialismo
ONGs.	Organizaciones no gubernamentales
PRODES	Programa de Desarrollo de Comunidades
PROINPA	Programa de Investigación de la Papa
PROSEMPA	Programa de Semilla de Papa
PT	Programa de Transformación
TCO	Tierra Comunitaria de Origen

INTRODUCCIÓN

La tesis intitulada “PAPAWAN KHUSKA WIÑASPA” se realizó en San Isidro-Piusilla, perteneciente a Morochata, segunda sección de la Provincia Ayopaya del Departamento de Cochabamba. El estudio se inscribe en la línea de investigación denominada “Conocimientos Locales y Diversificación Curricular” desarrollada en el marco de formación académica de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe a cargo del PROEIB Andes.

En esta investigación, además de destacar la importancia económica de la actividad del cultivo de papa para la comunidad de San Isidro Piusilla, resaltamos el rol de dicha práctica en la re-producción de la identidad cultural de los miembros de la sociedad agrícola estudiada. El cultivo de papa es el escenario en el cual los miembros de la comunidad construyen sus relaciones sociales; es la instancia organizativa en la que se entretajan redes de solidaridad y complementariedad entre los miembros de la comunidad; es la dimensión espacio-temporal donde se procesan aprendizajes significativos y enseñanzas situadas.

En el aspecto educativo podríamos decir que el estudio se orienta a la descripción de una pedagogía indígena subyacente en el proceso de socialización comunal y en el aprendizaje de la producción de papa. Debido al fracaso de los modelos educativos tradicionales en la búsqueda de una educación de calidad, proponemos que la Diversificación Curricular y la Reforma Educativa son brechas -en la aún cerrada educación institucionalizada- que se pueden aprovechar para renovar la escuela. Creemos que la escuela puede ser un instrumento de mediación entre las realidades culturales de la comunidad y de los agentes externos para permitir aprendizajes significativos con base en relaciones de interacción simétricas de los individuos y sus mundos de vida.

En ese sentido, la investigación de la socialización en niños de la comunidad de San Isidro Piusilla es presentada a partir de cinco capítulos:

En el primer capítulo se consideran aspectos relativos al planteamiento del problema, los objetivos que guían el proceso de la investigación, las preguntas clave que orientaron la recolección de datos y la justificación de la realización del estudio.

En el segundo capítulo presentamos los aspectos metodológicos, en esta área se describe el tipo de investigación asumido, los métodos y técnicas empleadas, la muestra seleccionada, así también se relata el empleo de los instrumentos de

investigación utilizados, el proceso de recolección de datos, los procedimientos para el procesamiento de la información y para la elaboración del documento.

En el capítulo tercero se desarrolla el marco teórico a partir del cual se explica nuestra investigación. Aquí se realiza una reflexión sobre las teorías y estudios referidos a nuestro tema de investigación, también se hacen deslindes conceptuales sobre la aplicación de las mencionadas teorías al contexto en el que se realizó la investigación y en general al contexto indígena regional.

El cuarto capítulo aborda el proceso de socialización de la comunidad estudiada a partir de la información recabada durante el proceso investigativo. Así analizamos temas como el de la socialización mediante acompañamiento a pares expertos, la enseñanza situada en contextos específicos, la construcción de conocimientos mediante la experiencia directa en la intervención en la práctica agrícola, finalmente describimos y analizamos el aprendizaje infantil del cultivo de papa mediante la incursión en la institución pedagógica local denominada *thamis*.

El último capítulo está referido a las conclusiones del estudio; aquí se abstraen las líneas generales que explican los procesos de aprendizaje, enseñanza y socialización a través del cultivo de papa en la comunidad estudiada.

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

I.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La población de San Isidro Piusilla llegó a ser conocida en el valle cochabambino como una comunidad agrícola productora de papa por excelencia. Gracias a condiciones medioambientales providenciales en su territorio (variada altitud, humedad, temperatura y calidad de suelos) la comunidad dispone, anualmente, de cuatro cosechas de papa desde que construyeron infraestructura de riego y compraron tierras de hacienda, en la década de 1970. La especialización tecnológica en torno a la agricultura, y en particular en torno a la producción de papa, permitió a la comunidad también idear estrategias locales de control y manejo del territorio y desarrollar mecanismos culturales de refrescamiento biológico de sus suelos.

Actualmente, la comunidad de San Isidro Piusilla atraviesa por procesos de transformación en sus conocimientos locales y en sus lógicas económico-productivas debido a influencias externas (principalmente de ONGs. y consultoras privadas) que alteran la reproducción del sistema sociocultural tradicional.

La producción de la papa no es sólo una actividad comercial, es el escenario articulador de las relaciones sociales que construyen un particular mundo de vida, una construcción ideal de la realidad con la que interactúan los individuos. El mundo de vida o realidad cultural es ese entramado de sentidos y significados con el cual los miembros de una comunidad determinada construyen interpretaciones sobre su contexto físico y social, o alguna de sus partes. Debido a que los niños de San Isidro Piusilla interactúan con agentes socializadores de mundos de vida distintos: por un lado los miembros de su comunidad y por otro lado los maestros de la escuela a la que asisten, la relación entre los representantes de las distintas tradiciones culturales se caracteriza por ser asimétrica y desventajosa para el sector indígena.

A partir de su intervención en la práctica del cultivo de papa los niños de San Isidro Piusilla son introducidos en la realidad cultural, o mundo de vida, de su comunidad. En su interacción con el medio socio-productivo de su comunidad y en su intervención en las prácticas locales los niños desarrollan destrezas y estructuras cognitivas con las cuales estructuran y significan su entorno vivencial. La forma particular en la que su comunidad estructura la realidad y la forma en la que otorgan significado a algunos segmentos de ella es aprendida por los niños durante el proceso de socialización.

Constatamos en nuestras incursiones exploratorias de campo, que la escuela local, en vez de aprovechar los conocimientos previos de sus estudiantes y canalizarlos en procesos de aprendizaje significativos con la cultura local, incomprende sus potencialidades pedagógicas y dirige sus esfuerzos para subyugar el ser indígena a la forma “oficial” de ser, aprender y estar en la realidad. Bajo el influjo de la tradición occidental y bajo la misma lógica, algunos educadores de la institución escolar, como lo pudimos evidenciar en nuestras entrevistas primiciales, están seguros de que los niños tienen experiencias y conocimientos previos, sin embargo, también creen que ellas influyen negativamente en el aprendizaje de los conocimientos “correctos”.

Al oponer las significaciones e interpretaciones de la realidad de la cultura escolar y la cultura local la escuela proscribe la ubicación sociocultural de los niños -afectando la autoestima de los niños- y confina sus expresiones culturales a algunas representaciones folclóricas en las horas cívicas o a la contextualización en la enseñanza de temas correspondientes al tronco común. Esto repercute, consecuentemente, en los procesos de interacción social y de socialización dentro de la comunidad. Un ejemplo del proceso de legitimación de los conocimientos “oficiales” y de deslegitimación de los conocimientos locales es que en adultos y niños, de la comunidad, se ha “instalado” la idea de que los que saben son los maestros y los que no saben son los padres, por lo cual ambos le asignan mayor valor a los conocimientos y prácticas de la cultura criollo-mestiza, de las ciudades, que a las que se construyen y desarrollan en la propia comunidad.

Por otro lado, la educación institucionalizada asume, muchas veces, el papel de una agencia de cambio y se interpone en los procesos de socialización comunarios, con la aplicación y seguimiento de un calendario escolar descontextualizado. La dirección y el personal docente de la escuela convocan a asamblea con padres de familia para conseguir la participación de la comunidad en tareas de mantenimiento y construcción de infraestructura escolar; hacerles conocer los problemas y/o avances en el desarrollo educativo de sus hijos (priorizando el tronco común); exhortar a los padres para que se encarguen de asegurar la asistencia continua y puntual de sus hijos en las clases aunque la inasistencia de los niños a la escuela se deba a que se encuentran colaborando a sus padres principalmente en la siembra y en la cosecha de papa durante los meses de marzo y octubre.

Si bien la escuela actualmente se rige por un nuevo marco legal, el cual establece que la diversidad es un recurso estratégico para lograr educación de calidad, muchos maestros (que fueron formados en el anterior paradigma nacionalista) transmiten la

idea de que la persistencia de la cultura indígena es una muestra de atraso y pobreza voluntaria¹.

Huelga advertir que la escuela aún no realizó estudios sistemáticos de los conocimientos, las prácticas culturales y las características cognoscitivas de la comunidad local para emprender procesos de diversificación curricular. Pese a los reclamos de las organizaciones políticas de la comunidad estudiada, para aumentar el nivel de su participación en el proceso educativo, el personal docente de la escuela rehúsa compartir esa responsabilidad con los comunarios. Los maestros consideran que la comunidad está interpretando equivocadamente el nuevo marco legal de la educación boliviana y está siendo influenciada negativamente por consultores de algunas organizaciones no gubernamentales externas como el CENDA, el CEPRA o el CENAQ².

Contrariamente a la percepción de los maestros, las instituciones mencionadas arriba, como lo constatamos en nuestra investigación, han contribuido al fortalecimiento de las organizaciones políticas de las comunidades de la región. Fruto de talleres con juntas vecinales, programas radiales reflexivos, campañas de análisis interinstitucional sobre la Reforma Educativa u otras leyes: la comunidad indígena de San Isidro Piusilla ha encontrado una brecha que le permite participar en el sistema escolar. Este resquicio en la educación institucionalizada es el nuevo marco legal del Estado, terciado por las instituciones políticas indígenas locales (sub-centrales sindicales) regionales (Centrales Sindicales) y nacionales (CENAQ, CSUTCB, MAS, entre otros) y las ONGs.

A nuestro entender, la superación del estancamiento en la transmisión intergeneracional de conocimientos indígenas, en particular los que se relacionan con dominios tecnológicos relacionados a la agricultura, pasa por un reconocimiento en la institución escolar sobre la importancia que tienen dichos conocimientos para la reproducción de la diversidad sociocultural y para la preservación de la biodiversidad biológica³. Para lograr la revitalización de los procesos educativos indígenas, se

¹ "Ustedes chárleles, tal vez a ustedes les escuchen, les hacen faltar y en clases siguen hablando quechua, parece que no quieren progresar" (Maestras de la Escuela "René Barrientos O". Comunicación personal 27-X-04: Cc.3)

² "Estas instituciones están poniendo a la comunidad en contra de los maestros porque malinterpretaron la Reforma Educativa indicando que los comunarios podían controlar a los maestros y decidir en aspectos concernientes a la escuela" (Maestro de la Escuela "René Barrientos O". Comunicación personal 27-X-04: Cc.1)

³ Según Oehlerich "Los recursos biológicos son fundamentales para el desarrollo económico y existe un reconocimiento de la biodiversidad, como valor económico. Los recursos biológicos representan al menos el 40 por ciento de las necesidades de los pobres... hoy en día la diversidad, los recursos genéticos y los procesos biológicos están declarados 'sujetos patentables'" (1999:96)

requiere un profundo compromiso de conservación de los múltiples conocimientos por parte de los miembros de la comunidad, de sus instituciones organizativas y de las instituciones estatales -en particular de la escuela- presentes en la comunidad.

I.2. OBJETIVOS

I.2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar la socialización de niños en la práctica de producción de papa en San Isidro Piusilla.

I.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar qué conocimientos y metodologías relacionados con la producción de papa son los que construye y reproduce la comunidad de San Isidro Piusilla junto a sus niños.

- Interpretar la respuesta de los niños de San Isidro Piusilla frente a las estrategias pedagógicas escolares.

-Analizar las opiniones de los actores educativos sobre las prácticas culturales en la producción de papa y su viabilidad en el currículo escolar.

I.3. PREGUNTAS CLAVE

¿Cómo son socializados los niños durante su intervención en la producción de la papa en San Isidro Piusilla?.

¿Qué enseña la comunidad mientras socializa a sus niños a través de la producción de papa?.

¿Qué estrategias de aprendizaje y qué didácticas de enseñanza son desplegadas durante la socialización de los niños en la práctica agrícola?.

¿Cómo aprenden los niños a ser miembros de la comunidad de Piusilla y cómo aprenden a construir conocimientos sobre la producción de papa?

¿Cómo construyen conocimientos los niños de la comunidad estudiada?

I.4. JUSTIFICACIÓN

Según la Ley de Reforma Educativa Boliviana (ley 1565 del 4 de julio de 1994) además de las competencias básicas que deben adquirir y desarrollar los educandos, a través de un tronco común, el Estado boliviano abre la posibilidad de incorporar, en el currículo escolar, competencias y contenidos complementarios correspondientes a

la cultura de la comunidad local. En consecuencia, refiriéndose al aspecto curricular, la Ley de Reforma Educativa, en su Reglamento sobre la Organización Curricular, de 1º de febrero de 1995, apunta:

Artículo 10º Las ramas complementarias de carácter diversificado están orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especialidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo. (Ministerio de Educación: 2001: 80)

Como advertimos en la cita, las competencias y contenidos culturales deben estar ligados a características económicas, sociales y culturales específicas de las comunidades receptoras, a fin de disminuir la brecha existente entre la enseñanza y el aprendizaje.

Con ese marco legal, justificamos nuestra investigación por la necesidad de reconocer el trascendental valor que tienen las especificidades culturales sobre el desarrollo educativo de los niños indígenas. Creemos que, al incorporar estrategias metodológicas y contenidos culturales locales en el currículo escolar se logrará elevar la autoestima de los alumnos y la de su comunidad. Esto también permitirá que valores y conocimientos de otras culturas (entre ellos los occidentales) sean examinados, interpretados y aprendidos desde los patrones de construcción cognoscitiva de la cultura local. Por ello es necesario contribuir, con el proceso de transformación escolar, con un estudio etnográfico sobre el aprendizaje fuera del ámbito escolar en la comunidad de San Isidro Piusilla.

Por otro lado, si bien nos parece trascendental que sean los propios miembros de la comunidad los que juzguen si los rasgos de su cultura deben ingresar o no en el currículo escolar o si más bien nuevas escuelas deban erigirse sobre la base de la cultura local, también nos parece vital que los maestros conozcan las dinámicas culturales de la comunidad en la que trabajan. Para fines pragmáticos, creemos que la escuela podría aprender y emplear estrategias metodológicas propias de la pedagogía comunal para conseguir que los contenidos que proporciona a sus alumnos sean significativos y útiles para la vida cotidiana de los niños. Por estas razones, es preciso que el Estado y la sociedad mestiza reconozcan el derecho legítimo de reproducción y producción cultural de los pueblos indígenas⁴, en otras palabras, que se respete, valore y fortalezca la diversidad.

⁴ Categoría empleada para describir a las sociedades prehispánicas que constituye la mayor parte de la población ubicada en el área rural.

Hasta el momento, las sociedades con tradición occidental, primero europeas y luego norte-americanas, han perpetuado su hegemonía económica, política, cultural, ideológica y comunicativa sobre las sociedades indígenas y sus prácticas, en un colonialismo, de largo alcance⁵, sostenido por el Estado y sus instituciones, entre las más efectivas están la escuela y la iglesia. Por esta razón, los pueblos indígenas, sus interpretaciones del mundo, sus formas de interrelacionarse con él y de construirlo han sido desterradas a la marginalidad, a lo subalterno, a lo popular e “incivilizado”. En ese marco, es comprensible que la cultura indígena y cualquiera de sus manifestaciones haya permanecido al margen del currículo escolar “oficial” y ella sólo se haya desarrollado en subterfugios y ámbitos privados.

Nuestra investigación, que se orientó a la interpretación de un conjunto de particularidades tecnológicas, económicas, organizativas, sociales y culturales desarrolladas durante la producción de papa, quiere constituirse en una pauta para comprender cómo se construyen y reproducen los conocimientos indígenas y cómo son socializados los niños a través de la práctica agrícola en la comunidad estudiada. Esto servirá para replantear la educación escolarizada reconociendo que los niños que regularmente asisten a la escuela poseen una forma alterna, a la oficial, de estructurar el mundo que les rodea y de dar sentido a cualquier manifestación de ella. Hay que subrayar que los miembros de la comunidad local también tienen formas particulares de aprender y de enseñar distintas a las escolares, en consecuencia construyen conocimiento de forma también distinta, sin embargo, los aprendizajes que logran en la práctica son significativos y pertinentes para su vida diaria.

Por lo expuesto, respaldamos nuestra investigación en la necesidad de contar con estudios sobre las características educativas de las sociedades locales, en particular de las comunidades indígenas de la región. Creemos que se debe asegurar que la escuela sirva para satisfacer las demandas de los grupos humanos en general y de las comunidades indígenas en particular. Debemos evitar que la educación institucionalizada continúe siendo un obstáculo a la reproducción cultural de los pueblos indígenas o que provoque una contradicción entre lo que se aprende en la escuela (cómo se lo aprende y para qué se lo aprende) y la cosmovisión local. Nuestro interés es transformar a las escuelas locales para que ellas fortalezcan la identidad cultural y social de las comunidades con las que interactúa.

⁵ Ver Fernando Garcés “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica” en Catherine Walsh edit. Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, Quito/ UASB, Abya-Yala pp. 137-167

Nuestra investigación quiere ser un aporte a los intereses de las organizaciones políticas de la comunidad de San Isidro Piusilla y de muchas otras que luchan por lograr reivindicaciones frente al Estado boliviano⁶. Un ejemplo de ello es que actualmente las comunidades pertenecientes a la Provincia Ayopaya, reclaman su condición de pueblos indígenas y también que se declare a su territorio como Tierras Comunitarias de Origen (T.C.O.) en el marco de la Ley INRA debido a que aducen haber mantenido una ocupación continua sobre esa región⁷; por otro lado, la tesis es un insumo que la comunidad y la escuela pueden emplear en la planificación e implementación de diversificación curricular en los centros educativos de San Isidro Piusilla, Morochata y otras similares.

⁶ Como lo pudimos constatar en nuestro trabajo exploratorio (Obs. Asamblea Comunal 8/11/04) los comunarios de San Isidro Piusilla se esfuerzan por intervenir en la gestión educativa. Una muestra de su interés por participar es el que a través de sus sindicatos (organizaciones políticas locales) controlen y discutan sobre el comportamiento moral de los docentes dentro y fuera de la escuela, decidan acciones para la construcción o refacción de la infraestructura escolar, analicen sus derechos y sus obligaciones legales frente a los maestros y la escuela, acudan al Servicio Departamental de Educación para denunciar casos de trasgresión a sus normas sociales por parte de los maestros, contraten a maestros de computación para sus hijos, entre otros.

⁷ Ver Rojas Vaca, Héctor 2001 **Población y Territorio** Cochabamba: CENDA.

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

II.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico adoptado durante el estudio fue el de la investigación cualitativa de carácter etnográfica que nos sirvió para realizar una aproximación, a profundidad, al tema de investigación; a la vez éste nos permitió acceder a información confiable, la cual nos ayudó a reconstruir detalladamente la socialización de niños en la producción agrícola de la papa. Según Miguel Martínez:

El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida. (1999: 30)

Según creemos, la reconstrucción de “la estructura lógica o de razonamiento” sólo se hace posible al ahondar en las versiones y discursos que los comunarios de Piusilla tienen sobre la socialización de conocimientos agrícolas a sus niños.

Es también necesario anotar que nuestra investigación se orientó hacia el registro e interpretación analítica de los procesos socioculturales de la comunidad, por lo cual potenciamos el uso del método descriptivo.

II.2. METODOLOGÍA

El trabajo de recolección de datos para la presente investigación se realizó en dos etapas: La primera constituyó en una aproximación etnográfica sobre la socialización agrícola en niños de San Isidro Piusilla. La fase de investigación consistió en tres trabajos de campo realizados el mes de noviembre del año 2004 y durante los meses de mayo, agosto, septiembre y octubre de 2005. En el primer trabajo de campo, llevado a cabo en el segundo semestre de la maestría, realizamos un acopio de datos concernientes al contexto de nuestra investigación: recogimos información acerca del sistema agrícola vigente, estrategias de producción, manejo de suelos, cultivos y semillas, organización socio-espacial, tecnologías agrícolas tradicionales y recientemente introducidas. En ésta misma incursión a la comunidad, recogimos indicios sobre el sistema pedagógico indígena implícito en las tareas agrícolas planificadas para los niños por su comunidad.

En el segundo trabajo de campo, realizado en mayo de 2005, nuestro interés fue hacer énfasis en las particularidades de los procesos de socialización durante el trabajo agrícola comunal y tratar de descubrir las características de la pedagogía indígena. En este sentido, enfocamos nuestro estudio en las didácticas de enseñanza y las estrategias de aprendizaje durante la producción de papa, los modos de construcción de conocimiento y los mecanismos de evaluación de aprendizajes, entre otros.

En el tercer y último trabajo de campo, realizado en septiembre y octubre de 2005 nuestra atención estuvo dirigida a la profundización de los datos obtenidos durante los dos trabajos de campo anteriores. Complementamos la información, del contexto de investigación, con datos sobre el sistema de producción de la papa. De forma particular, enfocamos nuestra mirada a profundizar los datos construidos sobre los mecanismos pedagógicos, con los que son socializados los niños, las didácticas de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, así como en las etapas cognitivas por las que atraviesan los niños mientras son socializados por su comunidad. Entendiendo que la socialización se desarrolla en el marco de un programa cultural con contenidos específicos para cada una de las etapas en el ciclo de vida local, indagamos cómo se traduce, en la práctica, la organización de contenidos y actividades a partir de las cuales el niño construye conocimientos específicos respecto de la producción de la papa.

Nos interesó, finalmente, complementar nuestra investigación con datos concernientes a la escuela como un espacio en el que los niños se enfrentan a un sistema pedagógico diferente al de su comunidad. Por esta razón, realizamos un acopio de datos con respecto a las respuestas infantiles ante las estrategias de enseñanza de los maestros.

Es pertinente señalar que, durante la realización de nuestra investigación tratamos de incorporar, en la construcción del *corpus* de nuestro estudio, los discursos y puntos de vista de los actores comunitarios sin distinciones de género, clase o autoridad, en cuanto al dominio de un saber local específico. Con el objetivo de construir un conjunto de datos representativos de la comunidad aplicamos nuestros instrumentos en base a una muestra, descrita en el siguiente punto, sin embargo, quisimos evitar centrar nuestra atención y reflexión, en discursos unívocos sobre la realidad que perciben sectores particulares de la sociedad a la que asistimos, por ello escuchamos también otras fuentes.

II.3. MUESTRA

La selección de los sujetos de nuestra investigación se realizó en correspondencia con las características específicas de las técnicas usadas para la recolección de la información.

En el caso de la observación participante y la entrevista, se hizo un seguimiento a tres familias. Las tres familias fueron elegidas de acuerdo a las siguientes particularidades:

- Una familia con niños, menores a 12 años, asistentes regulares de escuela, cuyos padres tienen cuarenta o más años.
- Una familia con niños menores a 12 años, asistentes regulares de la escuela, cuyos padres tienen de treinta a cuarenta años.
- Una familia con niños menores a 12 años, asistentes regulares de la escuela, cuyos padres tienen menos de treinta años.

En el caso de los grupos focales, nos interesó reunir a dos grupos de seis personas, de acuerdo a las siguientes características:

Primero: Cuyos participantes, padres de familia, son reconocidos por la comunidad como agricultores hábiles y que gocen de prestigio social por alguno de sus atributos personales.

Segundo: Cuyos participantes eran niños menores a doce años puesto que, según los trabajos exploratorios, y en la investigación lo confirmamos, es hasta esa edad que los niños se dedican al pastoreo y comienzan a dedicarse sólo al cultivo de papa iniciándose en el manejo del arado con tracción animal..

II.3.1. UNIDADES DE ANÁLISIS

- Nuestras unidades de análisis fueron las siguientes:
- Interacción de niños y adultos en torno al trabajo agrícola en Piusilla.
- Opiniones y discursos de niños y adultos con respecto a la producción de la papa.
- Contenido de mitos y narraciones comunales sobre la papa.
- Discursos orales sobre la producción de papa.

II.4. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Los instrumentos que empleamos durante nuestra investigación etnográfica tuvieron que ver con la necesidad de registrar los aspectos particulares y los aspectos

generales del tema en cuestión a fin afrontar el estudio de manera integral y detallada. Por esta razón, empleamos los siguientes:

*** Guía de entrevista a maestros**

La guía de entrevista a maestros orientó nuestro estudio para recoger las opiniones docentes sobre la diversificación curricular, el sistema educativo, los conocimientos previos de los estudiantes o el contexto sociocultural local. Esta fue de gran ayuda para dirigir nuestra entrevista con el director del establecimiento y con cada uno de los docentes de los cursos con los que realizamos las observaciones de aula (Anexo 1).

*** Guía de entrevista a autoridades de la comunidad**

La guía de entrevista a autoridades fue un insumo que posibilitó la realización de nuestras entrevistas a las autoridades de la comunidad estudiada. Los cuestionarios fueron aplicados al Secretario General de la comunidad, al Corregidor y a los miembros de la Junta Escolar. Los temas estaban referidos a ámbitos en los que la investigación debía profundizarse (Anexos 2).

*** Guía de entrevista a ancianos(as) de la comunidad**

Esta guía nos sirvió para profundizar nuestras entrevistas con los ancianos de la comunidad. Los temas apuntados en la guía nos ayudaron a provocar la expresión de discursos, de nuestros mayores, sobre el proceso de transformación del sistema tecnológico agrícola y a incitarlos a que nos den sus opiniones sobre los cambios educativos en la comunidad (Anexo 3).

*** Guía de entrevista a padres de familia**

Nuestra guía de entrevista, a padres de familia, fue empleada mientras entrevistábamos a los jefes de las familias a las que realizábamos seguimiento. Las preguntas planteadas en los cuestionarios no necesariamente fueron llenadas en una sola sesión ni con un sólo padre de familia. Realizamos nuestras entrevistas adecuándonos a las condiciones impuestas por el trabajo familiar y por el estado de ánimo de nuestros entrevistados (Anexo 4).

*** Guía de entrevista a miembros de la comunidad**

La guía de entrevista a miembros de la comunidad nos sirvió como un referente didáctico para profundizar nuestras indagaciones en temas como la socialización y el manejo tecnológico agrícola, sin embargo, debido a las características de la realización de las entrevistas (efectuadas en tiempos y lugares determinados por la intensa jornada laboral de los comunarios) los temas especificados en las guías también fueron desarrollados en diferentes sesiones (Anexo 5).

*** Guía de entrevista a niños menores a doce años**

Utilizamos la guía de entrevista a niños como un insumo para orientar nuestra labor en el trabajo junto a los niños. Las preguntas planteadas en el cuestionario fueron adecuadas a las condiciones específicas de cada sesión y a las particularidades intrínsecas de cada niño, por esta razón, incluimos temas que fueron trabajados en las entrevistas a adultos (Anexo 6).

*** Guía de entrevista a grupos focales**

Los talleres que se llevaron a cabo los días propuestos por nuestros entrevistados, estuvieron orientados a partir de cuestionarios con preguntas generales. Las preguntas inicialmente tenían que ver con aspectos generales de la comunidad y seguidamente se refirieron al proceso mismo de la socialización. En consecuencia durante los talleres se trabajaron contenidos y metodologías de enseñanza así como reflexiones meta-culturales sobre la socialización (Anexo 7).

*** Guías temáticas de entrevistas para realizar historias de vida**

En las guías para historias de vida solamente incluimos temas motivadores y preguntas directrices para guiar el desarrollo de las entrevistas durante cada una de las sesiones. Fue necesario acordar, con nuestros entrevistados, los ciclos de vida y las temáticas que se profundizarían en cada una de las sesiones (Anexo 8).

*** Guía de observación familiar**

La guía de observación contempla indicadores que dirigieron nuestras observaciones familiares diarias. La observación se realizó durante nuestro seguimiento a las actividades diarias de tres familias pertenecientes a San Isidro Piusilla (Anexo 9).

*** Guía de observación de aula**

La guía de observación de aula nos permitió poner particular atención a los eventos educativos que propician la enseñanza y el aprendizaje áulico. Los temas apuntados en esta guía nos ayudaron a construir datos sobre las estrategias de aprendizaje y de enseñanza en las aulas observadas (Anexo 10).

*** Ficha sindical**

Con estas fichas obtuvimos información específica sobre la organización política de la comunidad y sobre los roles y funciones que cada uno de sus miembros desempeña dentro de dicha institución (Anexo 11).

*** Ficha comunal**

Las fichas comunales tenían preguntas generales sobre las características específicas de la comunidad. Esto nos ayudó a construir el contexto sociocultural del tema de nuestra investigación (Anexo 12).

*** Ficha familiar**

Estas fichas nos ayudaron a acopiar datos específicos sobre las familias a las que realizaremos seguimiento. Ellas fueron llenadas con la participación de los jefes de cada una de las familias a las que realizamos seguimiento (Anexo 13).

*** Ficha de aula**

Con ítems que requieren información precisa sobre la cantidad de alumnos, la distribución espacial de los estudiantes o la organización de las sesiones de aula, esta ficha ayudó a sistematizar la información proveniente de las aulas visitadas (Anexo 14).

*** Ficha sobre datos del maestro**

La ficha que recoge los datos generales de los maestros, como edad, especialidad, formación académica, entre otros, fue llenada junto a los maestros al iniciar nuestras entrevistas a docentes (Anexo 15).

*** Guías para la elaboración de mapas parlantes y matrices**

Los talleres realizados con el Comité de Investigación Agrícola Local (CIAL) de la comunidad de San Isidro Piusilla estuvieron dirigidos a la elaboración de mapas parlantes y llenado de matrices. Con esta técnica realizamos una recolección rápida y exhaustiva de datos concernientes al manejo territorial de la comunidad y al sistema tecnológico empleado durante la producción de papa, también nos sirvió para identificar los espacios físicos en los que los niños se socializan o en los que intervienen (Anexo 16).

*** Diario de campo**

El diario de campo nos sirvió para registrar nuestras observaciones de campo, los comentarios personales, diálogos entre comunarios y otros datos concernientes a nuestra investigación. El cuaderno estaba dividido en dos partes: en el anverso de las hojas escribimos las observaciones *in situ*, y en el reverso escribimos nuestros comentarios y notas de análisis.

II.5. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

El trabajo de recolección de datos se realizó de acuerdo a las siguientes técnicas: observación participante, historias de vida, entrevistas a profundidad y grupos focales. A continuación detallamos el uso de las técnicas de la siguiente forma:

II. 5.1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

A través de la técnica de observación participante recogimos datos relacionados a la socialización de niños y realizamos un seguimiento a las familias seleccionadas. La técnica mencionada también nos sirvió para acceder a información *in situ*, es decir, pudimos participar del proceso de socialización y aprendizaje en el mismo momento en el que se desarrollaron las prácticas agrícolas. Como lo advierten Rodríguez, Gil y García:

Podemos considerar a la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. (1986:165)

En ese sentido, realizamos nuestra investigación interactuando diariamente con los comunarios en las labores que ellos desempeñaban. Estas acciones tuvieron el propósito de corresponder con su colaboración y hospitalidad y ayudaron a generar un ambiente de cordialidad y amistad con los agricultores y con sus familias.

II. 5.2. HISTORIAS DE VIDA

A través de ésta técnica rememoramos el proceso de socialización de tres miembros de la comunidad pertenecientes a la generación más antigua de San Isidro Piusilla. Obtuvimos así datos correspondientes a eventos significativos de la niñez de nuestros entrevistados. Otros elementos que surgieron son: conocimientos tradicionales; cuentos y leyendas ligados a la papa; apreciaciones sobre las transformaciones temporales en las formas de socialización de los niños; sus conceptos y lógicas productivas; su percepción de sobre las modificaciones tecnológicas en la agricultura; etc.

II. 5.3. ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD

Este tipo de entrevistas nos permitió acceder a información pormenorizada y minuciosa sobre los procesos de socialización de nuestros entrevistados durante su participación como aprendices y como maestros en la práctica de papa.

Las entrevistas también nos sirvieron para incidir en las percepciones y las representaciones individuales de la papa; la productividad, las variedades de papa cultivadas, la selección y mejoramiento de semilla de papa, manejo de tecnologías tradicionales y nuevas, rasgos culturales ligados a la producción de papa; aspiraciones sociales, etc.

II. 5.4. GRUPOS FOCALES

Por medio de los grupos focales, obtuvimos datos detallados de suelos, tecnologías y estrategias asociadas a la producción de la papa. Principalmente, a través de ésta técnica, desarrollamos un marco informativo amplio y pormenorizado -relacionado a la socialización de conocimientos sobre la papa, en niños de la comunidad- con datos provenientes de niños, por un lado, y adultos, por otro lado.

II.6. SISTEMATIZACIÓN DE DATOS Y ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO

La realización de este trabajo etnográfico, sistematización, diseño y elaboración de la tesis, se efectuó de la siguiente manera:

- Revisión de los datos recolectados e identificación de los principales ejes temáticos ubicados durante el trabajo de campo.
- Redacción de breves análisis teóricos durante la investigación.
- Categorización de cuadernos de campo *in situ* y en gabinete.
- Transcripción y vaciado de nuestras cintas magnetofónicas, cintas de vídeo, papelógrafos y cuadernos de campo en la unidad de computadora personal.
- Distribución virtual de los datos en categorías corroboradas por aquellas que se hicieran durante el trabajo de campo y en categorías emergentes del análisis de la información.
- Jerarquización de los datos y las categorías en bloques temáticos organizados mediante una estructura propia.
- Redacción del borrador identificando los datos más representativos y sintetizando el sentido de los demás.

II.7 METODOLOGÍA SEGUIDA Y LECCIONES APRENDIDAS

Como se adelantó líneas arriba, la investigación etnográfica de la presente tesis se realizó a lo largo de tres entradas al contexto sociocultural del estudio, entre los años 2004 y 2005. Desde un principio y casi hasta finalizar el tercer y último trabajo de campo, nuestra presencia en el pueblo de San Isidro-Piusilla generó diversas actitudes

por parte de las sociedades que interactúan en esta región. Por un lado, a partir de una reunión llevada a cabo el día 30 de Noviembre de 2004, las comunidades campesinas afiliadas a la Subcentral Piusilla brindaron su apoyo y respaldo incondicional a nuestra investigación. En esta reunión presentamos nuestra propuesta de investigación, incorporamos sugerencias de los asistentes en nuestro plan de investigación (nombres de algunos comunarios e instituciones que cooperarían con el estudio, instituciones de socialización primaria, tales como el *thami* o el pastoreo, etc.) y recibimos su autorización para realizar entrevistas a los miembros de la comunidad y también para visitar sus hogares o chacras durante las horas de convivencia familiar.

El panorama fue distinto en lo que se refiere a la actitud del plantel docente hacia nosotros durante nuestra permanencia en la comunidad y en el recinto escolar. Si bien inicialmente presentamos una carta de recomendación suscrita por CENDA (Centro de Comunicación y Desarrollo Andino) ante la Dirección de la escuela “René Barrientos Ortuño” y ante el personal docente, dicha carta -que entre otras cosas solicitaba cooperación de la institución escolar hacia nuestro estudio- tuvo un efecto negativo entre los maestros. Según los profesores, el trabajo realizado por CENDA y el CENAQ en Piusilla provocó que la población local deje de subsidiar su alimentación mensual y les someta a una fiscalización excesiva dentro y fuera del recinto escolar argumentando que según la Ley de Reforma Educativa de 1994 les confería ese derecho. La percepción que Evangelio Muñoz⁸ y yo estábamos en Piusilla para vigilar el trabajo de los maestros no cambió en muchos de estos profesionales y provocó que su trato hacia nosotros generalmente fuera tenso y frío, pese a que reiteradas veces les explicamos que éramos estudiantes de una maestría universitaria y que nuestro interés era realizar investigaciones educativas susceptibles de ser empleadas por los maestros para reflexionar sobre su práctica pedagógica.

El permiso que la población de San Isidro-Piusilla y las autoridades de la Subcentral Piusilla concedió a nuestra empresa, además de la convivencia con los comunarios y el apoyo laboral prestado a las familias que nos extendieron su apoyo fueron base para la realización de la investigación de campo y significaron el inicio de una amistad recíproca. En este sentido, gran parte de los datos etnográficos y de las entrevistas de esta investigación fueron registrados durante el desarrollo de las actividades agrícolas, en los *akullikus* (consumo tradicional de la hoja de coca), en el descanso o en la merienda familiar.

⁸ Estudiante del PROEIB Andes que en el mismo periodo también realizó su tesis de maestría en San Isidro-Piusilla.

Para aproximarnos a comunidad y establecer contacto con las personas con las que realizamos la investigación acudimos a las autoridades locales y a los trabajadores de Radio emisoras “Morochata”. Las personas contactadas por este medio, junto a quienes conocimos transitando por el pueblo de San Isidro, se encargaron posteriormente de presentarnos al resto de la comunidad y de pedirles colaboración para nosotros y nuestro estudio.

La primera etapa del registro etnográfico fue dedicada a la recolección de información concerniente al contexto físico y social de la comunidad. En este periodo realizamos caminatas a lo largo de la comunidad para describirla físicamente y para comprender su distribución socio-espacial, también aprovechamos nuestras visitas en las chacras de los alrededores para dialogar con los agricultores sobre el uso y distribución del territorio comunal o sobre el sistema tecnológico empleado en la práctica agrícola.

Para afrontar la comprensible actitud discrecional asumida por las familias visitadas durante las primeras incursiones, optamos por describir y registrar en nuestro diario de campo la mayor parte de escenarios sociales e interacciones verbales que presenciábamos. Dichas transcripciones generalmente fueron hechas inmediatamente se suscitaban los hechos, sin embargo, cuando percibimos que el acto de transcribir los eventos presenciados podría agredir la sensibilidad de las familias observadas optamos por relatar y anotar a posteriori las palabras y los acontecimientos advertidos y escuchados antes. Cohabitando con las familias de Piusilla, paulatinamente se fueron rompiendo las barreras de la desconfianza y sus acciones y conversaciones dejaron de sentirse interpeladas por nuestra presencia. Por nuestra parte, poco a poco aprendimos a escuchar y a advertir las conversaciones que padres, madres y niños tenían mientras afrontaban sus actividades productivas o su convivencia diaria.

Con el fin de transcribir los datos contruidos en campo, nuestro diario fue dividido en dos partes: la parte derecha y la parte izquierda. La primera de ellas fue utilizada para registrar observaciones de campo, interacciones verbales y testimonios de niños y adultos de la comunidad, se describieron también escenarios de aprendizaje agrícola, sesiones de aula, entrevistas no dirigidas, reuniones comunales, festivas, deportivas y otras actividades de interacción sociocultural. Cuando las interacciones verbales se transcribieron literalmente se pusieron entre comillas, cuando por el contrario se describieron escenarios físicos, tecnológicos y socioculturales el texto escrito *in situ* fue mejorado y ampliado, a la izquierda del cuaderno, momentos después de transcurridos los sucesos. La parte izquierda del cuaderno fue utilizada para comentar, analizar y ampliar los datos de la derecha, para escribir ideas y construir teorías sobre la información recolectada, para sistematizar y categorizar los datos,

anotar los nombres y los datos de nuestros entrevistados, etc. Dividir el cuaderno de campo facilitó la sistematización y categorización de los datos, permitió la incorporación de nuevos elementos en la redacción inicial, posibilitó la redacción de teorías y comentarios sobre datos específicos y dio lugar al registro de nuevas preguntas y nuevos temas que indagar.

Las entrevistas a los personajes seleccionados muchas veces fueron realizadas en sus mismas fuentes de trabajo, sin embargo, debido al limitado tiempo disponible por parte de los comunarios tuvimos que priorizar las preguntas en cuanto a su pertinencia con las conversaciones que adelantamos en el proceso laboral, en cuanto a las actividades que en ese momento ellos realizaban o en cuanto a la dificultad que representaba abstraer, contextualizar y verbalizar, con relación a tiempo y espacio, los temas abordados por las preguntas. Así por ejemplo, las preguntas relativas a la tecnología agrícola fueron abordadas mientras trabajábamos en la carpida, en el arado de la tierra, en la siembra o en la cosecha. Las preguntas concernientes a las formas de crianza y los roles desempeñados por los niños en la práctica productiva fueron tocadas durante las horas de descanso o cuando las mujeres lavaban ropa o aseaban sus casas. Las interrogantes relativas al aprendizaje infantil sobre el manejo territorial o tecnológico se realizaron cuando los pequeños participaban en la tarea agrícola o cuando dialogábamos con sus padres sobre su niñez o la de sus hijos.

Las entrevistas a profundidad y las historias de vida fueron realizadas en horario nocturno y generalmente en los hogares de nuestros entrevistados. En este particular, fue de mucha ayuda el uso de una videocámara con la cual registramos nuestras entrevistas. Con el objetivo de hacer que los testimonios logrados en las video-grabaciones se constituyan con el tiempo en un legado para los descendientes de nuestros entrevistados y para su comunidad entregamos un ejemplar a cada uno de ellos, esto motivó a que otros comunarios se sumaran a la empresa participando también en las grabaciones o facilitando información concerniente a la temática educativa.

Una técnica de entrevista que resultó valiosa, particularmente con los niños, fue la recreación de una interacción verbal cotidiana en la familia de los entrevistados. Esta técnica consistió en que el entrevistador asumía el papel del niño mientras éste recibía órdenes y consejos por parte de su padre (el niño entrevistado). Habiendo escuchado anticipadamente cuales eran las respuestas de los niños interrogados frente a las instrucciones de sus padres, el investigador ensayó algunas de esas respuestas ante las instrucciones y enseñanzas de sus padres. Durante la interpretación del papel de sus padres en sus hogares y en las chacras los niños demostraron tener dominio

sobre la tecnología campesina y sobre el sistema sociocultural ligado a la producción agrícola, en este sentido los entrevistados dieron cuenta de las tareas desempeñadas diariamente por niños y adultos de la comunidad, también exteriorizaron la importancia que tiene para ellos y para sus familias el trabajo agrícola. Del mismo modo, en las respuestas que dieron los niños frente a sus padres, cuando se revirtió la personificación, se pudo evidenciar el conflicto que viven algunos niños cuando sus responsabilidades ligadas a la reproducción de la economía familiar no les permiten cumplir con las tareas recibidas en la escuela. En este sentido, en muchas de las respuestas infantiles se observa un reclamo permanente por acceder a mayor tiempo libre para cumplir con las obligaciones escolares y por disminuir también sus tareas familiares para asistir a su escuela y estudiar sus lecciones con la fuerza física y la concentración suficiente.

Las guías de entrevista a maestros, dirigentes, padres, niños, ancianos y comunarios sirvieron para focalizar la temática de estudio, sin embargo, con el fin de facilitar el desarrollo de las entrevistas y ampliar el contexto de estudio se optó por profundizar también los temas que causaron interés y preocupación en nuestros entrevistados, así por ejemplo, cuando tocábamos el tema de los cambios tecnológicos en la práctica agrícola uno de los entrevistados nos solicitó que le preguntáramos sobre la resistencia sindical frente al golpe de Estado de 1980, a continuación, sus compañeros apoyaron la demanda explicando que al ser un suceso histórico debería también registrarse en las cintas magnetofónicas. De éste modo pudimos conocer que algunos jóvenes que asumieron el reto de mejorar la reja agrícola, experimentando con piezas metálicas y modificando el timón, fueron muertos por los paramilitares que sitiaron la comunidad en búsqueda de los dirigentes de la organización regional.

Habiendo fracasado en la tarea de reunir al grupo de agricultores recomendado por los dirigentes para concretar los talleres grupales, acudimos a los directivos del Comité Agrícola Local⁹ y les propusimos realizar algunos talleres grupales con el fin de recoger información sobre el sistema agrícola comunal y, principalmente, sobre los modos de crianza de niños en la comunidad y en la escuela. Con la presencia de los miembros del CIAL, paradójicamente las mismas personas recomendadas inicialmente

⁹ Organización local de agricultores auspiciada por una ONG denominada PROIMPA. En la actualidad CIAL-San Isidro está compuesto por quince familias de la comunidad dedicadas a diversificar su economía cultivando hortalizas, legumbres, forrajes y otros productos agrícolas no habituales en la zona. De igual forma, este grupo experimenta con técnicas agrícolas como el compost, las camas orgánicas y las carpas solares para mejorar la calidad de su producción y de su alimentación. Con el fin de disminuir los costos operativos de su producción de papa y de constituirse en la principal proveedora de semilla de papa en la región, el CIAL experimenta en tierras de altura creando nuevas variedades de papa a partir de las bayas de los tubérculos.

por los dirigentes, realizamos cuatro sesiones que duraron entre media y una hora cada una de ellas. En estas sesiones se realizaron entrevistas grupales sobre la construcción de los conocimientos y la crianza de niños en la comunidad, al mismo tiempo, se discutió sobre el sistema escolar anterior y posterior a la Reforma Educativa, los cambios en la conducta de los niños, las expectativas sobre el futuro de sus hijos, etc. Con el objetivo de reconstruir el sistema agrícola de la comunidad se elaboraron mapas parlantes, calendarios agrícolas, transectos y matrices sobre el control tradicional del territorio, la distribución agro-ecológica de las chacras, el aprovechamiento de los recursos naturales y las variedades agrícolas cultivas.

Algunas de las limitaciones del empleo de estas técnicas son: el restringido tiempo dispuesto por los miembros del grupo para la realización de los talleres, el cansancio físico de los asistentes, el uso hegemónico de la palabra por parte de algunos de sus líderes, dificultades en la lectura del texto escrito por parte de alguno de los miembros (lo que impedía su oportuna participación), el excesivo tiempo empleado en la forma y no en el contenido (especialmente en la elaboración de mapas parlantes), etc. Para superar en parte algunas de estas limitaciones reducimos el número de preguntas (dejando algunas de ellas para las entrevistas individuales); ampliamos el número de sesiones (de un número de dos a un total de cuatro); con la ayuda de uno de los miembros del grupo elaboramos matrices y mapas con anticipación (dejando los detalles para el grupo); ofrecimos refrigerio, coca y cigarrillos para mitigar su cansancio; brindamos la palabra a quienes tenían poca participación; triangulamos la información y retomamos los aspectos que en sesiones anteriores no se habían desarrollado suficientemente, etc.

En lo que se refiere al uso de fichas (sindicales, comunales, familiares, de aula, de docentes), estas se llenaron con la participación de algunos dirigentes de la comunidad, sin embargo, la información recogida a través de estos instrumentos simplemente fue empleada como datos referenciales para reconstruir el contexto sociocultural del estudio. Hubiera sido interesante usar los datos registrados en las diferentes fichas para analizar la relación entre los sistemas de relaciones sociales, políticas y económicas y los diversos modos de socialización de los niños, al mismo tiempo, tampoco se aprovechó la información para establecer la relación entre la influencia de la cultura "occidental" (de miembros de iglesias protestantes, dirigentes radicados en la ciudad o de los mismos profesores), los diferentes modos de socialización y el probable éxito o fracaso escolar de sus hijos. Por otro lado, podría aportar mucho a la discusión de la socialización si se hubiera realizado un seguimiento al tiempo destinado por los profesores en la explicación de las lecciones, en la realización de los trabajos de grupo, en la contextualización de la

información proporcionada a sus estudiantes, en la reflexión grupal e individual de los contenidos, etc. Tampoco se registró el promedio de tiempo y asignado por los padres para el cumplimiento de los deberes escolares por parte de sus hijos o aquél destinado a la participación de los niños en la chacra, en el pastoreo o en la realización de otras actividades del hogar. Estos datos podrían ser de gran valor para explicar, en términos estadísticos, la relación entre el esfuerzo físico desplegado por los niños y la calidad educativa local o entre el aporte laboral infantil y la reproducción socioeconómica de sus familias.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

III.1. INTRODUCCIÓN AL MARCO CON BASE EN LA TEMÁTICA DE ESTUDIO

Las culturas humanas poseen particularidades políticas, religiosas, organizativas y económicas que son el resultado de su adaptación a las condiciones específicas del medio en el que se desarrollan. La investigación planteada tiene que ver precisamente con una de esas particularidades culturales específicas, es decir, con una característica de las comunidades indígenas del altiplano boliviano: la socialización de los niños a través de la producción de la papa en San Isidro Piusilla.

La agricultura es un sistema cultural en el que se construyen y reproducen conocimientos relacionados con la producción, la selección o mejoramiento de semillas, el uso de suelos, la distribución y la rotación de áreas de cultivo entre otras actividades. Estos conocimientos, elaborados y transmitidos de forma intergeneracional, están relacionados con estrategias tecnológicas propias de reproducción de la diversidad ecológica para la vida. De esta forma, la agricultura se desarrolla en el marco de un sistema cultural mayor denominado sistema de relaciones sociales –donde se entretajan redes de solidaridad y complementariedad social- en el cual operan otros sistemas culturales como el sistema religioso (que establece la relación comunidad humana y comunidad cósmica); el sistema político (en el que se reproduce el sistema organizativo de la comunidad) o el sistema económico (producción y distribución de bienes y servicios).

A continuación desarrollaremos algunos conceptos, a nuestro parecer, importantes para analizar la socialización de niños a través de la actividad de producción de papa. En primera instancia haremos una introducción al marco con base en la temática del estudio, luego presentaremos teorías referidas al proceso de socialización, haremos un deslinde conceptual en los conceptos de Berger y Luckmann y presentaremos también a la socialización en comunidades agrícolas. A continuación de lo anotado expondremos la teoría a partir de la cual entendemos el aprendizaje y el desarrollo, seguidamente abordaremos los conceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje y presentaremos nuestra visión sobre ellos.

Continuando con el marco teórico explicaremos el concepto de Educación Formal, cómo está entendido a partir de la legislación estatal; luego desarrollaremos el concepto de Interculturalidad, enfocando su pertinencia en el trabajo, seguidamente discutiremos sobre la Diversificación Curricular, puntualizando su definición y sus

alcances. Finalmente mostraremos también la teoría que explica los cambios y las transformaciones tecnológicas en las sociedades agrícolas de los Andes.

III.2. SOCIALIZACIÓN INFANTIL

Cuando hablamos del proceso por el cual los niños son incorporados a la vida social y a los conocimientos, valores y destrezas suficientes para sobrevivir en su sociedad y satisfacer sus necesidades a corto y largo plazo ciertamente nos estamos refiriendo al proceso de socialización. La socialización es un rasgo común de todas las sociedades pero es distinto en cada una de ellas. Cada sociedad privilegia la transmisión y el fortalecimiento de un conjunto determinado de destrezas, de conocimientos y de actitudes para asegurar la reproducción sociocultural. En ese sentido, la socialización permite la formación y la construcción de patrones culturales en los nuevos miembros del grupo social.

La socialización infantil fue trabajada abundantemente por las ciencias sociales entre ellas por la psicología y por la antropología. Estas disciplinas, con sus propias corrientes teóricas y metodologías desarrollaron numerosos estudios etnográficos e interpretativos para comprender los procesos por los cuales los niños llegan a ser miembros activos de su sociedad. De forma general, estos estudios son agrupados (Terceros 2002: 29) en dos enfoques teóricos claramente contrapuestos. El primero de ellos, el cual es representado por la psicología del desarrollo, comparte la concepción de que el niño se acerca a la sociedad a partir de procesos de imitación, asimilación e internalización de valores y normas propias de la sociedad en la que viven. En este caso, el niño tiene un rol pasivo, pues se plantea que es a partir de la vinculación con sus agentes socializadores y con su sociedad que los pequeños adquieren cultura y son transformados en sujetos sociales. El segundo enfoque, representado por corrientes antropológicas como el interaccionismo simbólico, considera que más allá de adoptar una postura pasiva durante su socialización, el niño participa y coadyuva activamente en su construcción social. En este caso, es a través de la interacción entre niños y adultos que se construyen los conocimientos, las actitudes y las destrezas socialmente reconocidas por el grupo sociocultural.

Partiendo del último enfoque, el cual considera a la interacción social como el ámbito en el cual la sociedad hace explícitas sus estructuras sociales y culturales, comprendemos que los factores sociales, culturales e históricos del grupo juegan un rol preponderante en la construcción de los individuos y en la adquisición de los conocimientos pues es a partir de ellos que cada sociedad incentiva y fortalece o por

el contrario sanciona la adquisición de competencias y actitudes específicas. En la misma línea, Ana Vásquez puntualiza lo siguiente:

... concebimos la socialización como un proceso de adquisición –por parte del niño y, más ampliamente, por parte de los miembros del grupo- de los conocimientos y saber hacer (know-how) que son necesarios en el contexto de interacción para establecer lazos sociales. (Vásquez 1996: 48)

Según esta concepción, la socialización se plantea como la adquisición de conocimientos y de normas socialmente valoradas en el contexto de la interacción social. Así, las instancias educativas de cada sociedad se caracterizan por el modo en que organizan sus conocimientos y la forma en la que estructuran las interacciones sociales entre los agentes socializadores y quienes se socializan, en este caso, la interacción entre niños y adultos depende del concepto particular que tenga su sociedad sobre la niñez. Así por ejemplo, reportes etnográficos desarrollados en sociedades diversas dan cuenta que la interacción comunicativa entre madres e hijos, durante el proceso de adquisición del lenguaje, difieren no por las formas particulares de la lengua sino por las relaciones sociales y culturales propias de cada sociedad, así tenemos a sociedades de tradición occidental interesadas en anticipar el desarrollo oral en sus niños, dialogan permanentemente con ellos, los involucran en las conversaciones familiares y enfocan el proceso de socialización a la formación de su identidad, estas sociedades son denominadas por los especialistas como egocéntricas. En cambio, en algunas sociedades de tradición no occidental la socialización tiene el objetivo que los niños sean independientes y sepan cómo hablar, puesto que en su contexto sociocultural estos son los requisitos mínimos para llegar a ser seres sociales, por esta razón el habla no se centra en el niño sino en la familia o en la comunidad, el niño en este contexto tiene la posibilidad de adquirir la lengua, desarrollar su pensamiento y construir sus conocimientos mediante la observación y la imitación (Terceros 2002: 33-35). Estas sociedades son denominadas “sociocéntricas” pues no enfocan sus actuaciones formativas en sus niños sino en todo el grupo y socializan a sus niños a partir de su incorporación en sus actividades cotidianas.

En este sentido, durante el proceso de socialización el sujeto, hombre o mujer, internaliza la realidad subjetiva de su sociedad y participa de ella a partir de un conjunto de patrones sociales y culturales compartidos con los miembros de su comunidad. Podríamos decir, usando una figura metafórica, que el individuo interpreta y significa las interacciones sociales y su realidad de acuerdo a unos lentes adquiridos a través de su infancia. Considerando lo dicho, la socialización es planteada como el proceso por el cual las sociedades organizan sus conocimientos y sus actividades

socioculturales para hacer posible que sus niños participen en la construcción de sí mismos y de los demás, adquieran conocimientos, actitudes y destrezas socialmente valorados, así también para que internalicen los esquemas de interpretación de la realidad en la que el grupo social vive.

Según Berger y Luckmann (1979: 175), el proceso de socialización se divide en dos etapas consecutivas: la socialización primaria, que generalmente se da en el ámbito familiar y afectivo; en ella, el niño internaliza los roles de los significantes con los que interactúa, la realidad objetiva del mundo que le rodea y se evidencia el desarrollo de su identidad particular. El proceso de socialización secundaria está vinculado a la adquisición del conocimiento específico de “roles” existentes en la realidad. El niño pasa del proceso primario hacia el secundario cuando ha adquirido los rudimentos necesarios para internalizar nuevos roles sociales, ya fuera del ámbito familiar y asociados con la estructura social a la que pertenece. Como lo expresan Berger y Luckmann:

La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo... La socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. (1979: 174)

De acuerdo con lo citado, el proceso de socialización primaria es de carácter sumamente emocional, pues se desarrolla en medio de una profunda adhesión del infante hacia sus significantes, encargados de su socialización, con los cuales el pequeño llega a identificarse. Es en esta etapa, como lo dicen Berger y Luckmann (1979: 167), que “el niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos”; en consecuencia, el niño construye su identidad a partir de las actitudes que sus significantes asumieron con respecto a él y abstrae de ellos sus roles y actitudes generalizándolos hacia otros miembros de la sociedad que los rodea. Ese tipo de abstracción, según los autores antes mencionados, se denomina “el otro generalizado” (1979: 169).

La socialización secundaria empezaría cuando en la conciencia del niño se ha establecido el concepto del otro generalizado, es decir cuando el niño ha internalizado: a) la sociedad que le rodea junto a la serie de roles con los que se vincula; b) la realidad objetiva en la que está inmerso; y c) cuando ha empezado a formar su identidad individual que es el resultado de las actitudes e información transmitidas por sus agentes socializadores. En ese sentido, la socialización secundaria se definiría como el proceso posterior a la socialización primaria, orientado a inducir al individuo a participar en otros sectores de la realidad objetiva. Estos sectores están generalmente

relacionados con instituciones existentes en su sociedad, los cuales son representados por otros significantes en forma de roles, los que son parte de la estructura social a la que el niño pertenece. En otras palabras, “la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de “roles”, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo” (Berger y Luckmann 1979: 175). Creemos que la distinción hecha por los autores citados no se ajusta a las características socioculturales de las comunidades indígenas andinas debido a que los estudios de estos autores parten de la realidad de las sociedades occidentales y a partir de allí universalizan su teoría diseccionando el proceso de socialización infantil en primario y secundario, a partir del tipo de relación que los pequeños tienen con respecto a sus agentes socializadores -en el primer caso sería más afectiva que en el segundo caso- pero principalmente a partir de la distinción y separación del medio en el cuál se desarrollaría el proceso: a) la socialización primaria estaría marcada por la aprehensión de actitudes y roles de los significantes más inmediatos y se realizaría en el entorno familiar; mientras que b) la socialización secundaria se caracterizaría por la “internalización de ‘submundos’ institucionales o basados sobre instituciones” y la “adquisición del conocimiento específico de roles” (1979: 175) de la sociedad del niño.

Debido a que en la sociedad andina el ámbito familiar involucra tanto a agentes de socialización pertenecientes a su familia nuclear como a los agentes socializadores de su familia extensa, es decir de su comunidad, los roles familiar y social son internalizados por el niño andino de forma conjunta e integrada. De esta forma, el infante forma parte de una estructura social y asume roles sociales (cuando interactúa con otros niños en la práctica del pastoreo u otras actividades sociales) aun antes de haber internalizado los roles de sus significantes más cercanos, principalmente sus familiares. Por otro lado, en la sociedad andina los individuos no restringen su espacio familiar al interior de su *Wasi* (su equivalente más aproximado en la cultura occidental es casa, en castellano) sino, más bien, lo extienden a la chacra, al área de pastoreo, a los cerros y a su pueblo. En consecuencia, la socialización primaria en los Andes se desarrolla paralelamente a la socialización secundaria pues además de no existir una separación entre ámbitos familiares y comunales, los niños participan desde muy pequeños en la vida social de su comunidad interactuando permanentemente con sus padres, con sus hermanos y con los miembros de su familia ampliada.

III.2.1 SOCIALIZACIÓN EN COMUNIDADES ANDINAS

Investigaciones hechas desde los Andes, entre ellas las realizadas por PRATEC, Chuima Aru, Rengifo, Chambi y otros, explican que desde que nace hasta muere el hombre andino cría y es criado por la comunidad, la cual no está compuesta sólo por la sociedad humana, sino también por el agua, las chacras, los animales, las plantas, las casas y otros cuerpos físicos de la naturaleza y del mundo espiritual, como las deidades. De esta forma, según estos autores, la comunidad andina posee una visión holística del mundo que le rodea pues en sus relaciones sociales y epistemológicas no separa al objeto del sujeto, como sucede en la sociedad occidental, sino más bien humanos, animales y cosas son parte integral de una dimensión en la que todo tiene vida y desarrolla personalidad, por lo que existe la posibilidad de todos enseñen y aprendan a la vez en la convivencia diaria. Según Grimaldo Renfijo (1991), de PRATEC, el cosmos está colmado de una colectividad de seres vivientes que interactúan y conversan entre sí, sin embargo, los miembros de cada colectividad no están completos, pues requieren de la crianza y participación de las otras colectividades, en consecuencia, la reciprocidad y el diálogo concurren en un mundo donde también la diversidad es criada. En palabras de este autor:

En su visión del mundo, ninguna forma de vida en el Pacha es autónoma en cuanto a su propia producción. Las actividades que realizan cualquiera formas de vida no son apreciadas como surgiendo de decisiones autónomas sino como la expresión de la participación equivalente de todas ellas en la trama de la vida. (Rengifo 2000: 21-22)

En la sociedad andina, hombres, deidades y naturaleza están vinculados afectivamente por una interdependencia que les permite criarse mutua y recíprocamente. De esta forma, ninguno de los seres que pueblan el mundo es superiores o inferior a otros, puesto que en la comunidad andina no existen jerarquías culturales que estructuren el mundo en base a la mayor o menor importancia de un sector por encima de otro. Así, en la sociedad andina todos sus miembros son iguales y cada uno de ellos contribuye con lo que puede y como puede en la regeneración de la vida.

Es a partir de esta relación solidaria con el cosmos que la agricultura andina es practicada no sólo para asegurar la alimentación suficiente para su familia sino también para mantener el equilibrio y la reciprocidad con la naturaleza y con las deidades que habitan en el territorio en el que vive. De esta forma, la chacra es el contexto donde los hombres crían y son criados mientras contribuyen a la reproducción de la diversidad. Los conocimientos y las prácticas realizados en

espacios y tiempos concretos constituyen entonces el medio por el cual la comunidad se interrelaciona y comunica con el cosmos además que en su práctica de vida lo enriquecen. Rengifo explica al respecto:

Las colectividades andinas se diversifican con la agricultura. El paisaje agrícola no anula sino que enriquece al paisaje natural. La sociedad se diversifica étnicamente y el panteón andino se amplía de deidades. En la cultura andina, la actividad que ordena orgánicamente a las colectividades es la agricultura, por ello, el saber deviene agrocéntrico. La chacra es el resumen del saber de estas colectividades. (Rengifo 1991: 35)

De este modo, la realización de la vida, expresada en la práctica agrícola, brinda al hombre andino la posibilidad de concretar un diálogo recíproco con la naturaleza y con las identidades que lo habitan. Se entiende en este sentido que las sociedades andinas consideren de trascendental importancia el aprendizaje de conocimientos, valores y destrezas vinculadas a la reproducción del modelo de vida social, pues esto permite la reproducción de la biodiversidad, la cohesión del grupo, la producción de identidad y la interacción afectiva con el medio ambiente y con su diversidad. Con relación a este aspecto de la cultura andina y a la construcción social de los individuos, Rodríguez Ibáñez subraya:

Al ser un mundo en constante conversación y reciprocidad, no existen identidades absolutas. Cada persona tiene una suerte de identidad múltiple o hay una interpenetrabilidad entre personas diferentes, que hace que se compartan atributos, los atributos animales son parte de los humanos o de los cerros y viceversa... (1997:137)

En este sentido, es necesario aclarar que cuando nos referimos al proceso de socialización de niños en los Andes, no hablamos únicamente de la transmisión de un conjunto de información aislada sobre el medio social y natural de los niños, sino más bien del proceso sistemático por el cual los niños adquieren un modo de vivir e interpretar la realidad. Las actitudes, los conocimientos y las destrezas valoradas para la sociedad andina se logran mediante una comunicación permanente con la naturaleza y con la comunidad. Esto es muy importante si nos preguntamos sobre ¿Cómo llegan los niños andinos a ser miembros de su sociedad? Nótese en ésta pregunta que desplegamos nuestra atención de los contenidos básicos de un programa cultural hacia los pasos que siguen las personas mientras se incorporan en la vida social y adquieren sus conocimientos.

Observamos entonces que la socialización de niños en los Andes no se limita a la simple transmisión de información por parte de los agentes socializadores, ni se circunscribe a un proceso mecánico de asimilación pasiva de lo que se le enseña al niño, la socialización es un proceso interactivo que combina aprendizaje teórico

(interpretación de los conocimientos) con desarrollo psico-cognitivo en los niños (destrezas y habilidades). Podemos inferir entonces que, para que un individuo sepa ser agricultor de papa no sólo requiere conocimientos agrícolas sino también habilidades y destrezas que le permitan poner en práctica dichos conocimientos. Al respecto, Mario L. Rodríguez Ibáñez (1997: 112) rescata la distinción hecha por el PROCEP sobre el conocimiento y el saber. El primero se caracteriza por ser explicativo, en cambio el segundo se destaca por ser substancialmente práctico. En este sentido, la reproducción y producción cultural es posible gracias a la realización de actividades relacionadas a la producción y reproducción de diversidad.

Teniendo en cuenta que las estrategias de socialización, la organización de las actividades infantiles y los modos de relacionamiento con los niños dependen de la concepción que cada sociedad tenga sobre ellos, creemos necesario apuntar cual es la concepción del niño en los Andes. Según Rengifo (2000), a diferencia de la sociedad occidental que considera a los niños como a “un momento de un proyecto”, la cual tendrá atributos personales diferentes a los de su niñez, en los Andes el niño es percibido como comunidad, es decir como parte de la diversidad de colectividades existentes en la realidad y es a partir de su relacionamiento con dicha comunidad que la niñez adquiere su verdadero sentido y significado. En palabras de este autor:

En los Andes, la vivencia parece diferente [a la de la sociedad moderna]. El niño o como quiera llamársele no se hace chacarero [agricultor] cuando tiene ‘uso de razón’. Es concebido como chacarero desde que nace, y en su desarrollo posterior desempeña tareas tan igual como cualquier otra persona, pero lo hace a su modo y en tal sentido es vivenciado y amparado por su comunidad. (Rengifo 2000: 16)

Tomando en cuenta, según el autor, que no existe esta mirada evolutiva de los sentidos y del cerebro de los niños, los niños no merecen un trato especial por parte de los adultos, merced a su grado de desarrollo. Sin embargo, el planteamiento que se hace desde los Andes no es que se nieguen los momentos del ciclo de vida, los cuales se vinculan con las actividades que realizan las personas y con las competencias que desarrollan realizándolas, el planteamiento central radica en que estos momentos no responden a una jerarquía que ubica a unos momentos por encima de otros, considerando a unos superiores y a otros inferiores y tratando de subyugar los comportamientos denominados “infantiles” frente a las actitudes denominadas “maduras”. En este sentido, cada etapa de la vida es vivenciada en su plenitud por el individuo y su comunidad.

En ese sentido, la comunidad agrícola hace énfasis en desarrollar en sus nuevos miembros la capacidad de aprender conocimientos y conductas socialmente

valoradas. Por ejemplo, durante el proceso de socialización de normas de conducta los adultos se dirigen a los niños usando lenguaje verbal y no verbal, como recurso de dominio sobre el comportamiento infantil. En este sentido, Romero afirma:

(...) en otras circunstancias he observado mecanismos no verbales que acompañan a la frase constante que las madres dicen a sus hijos pequeños: *qasilla kay*, mantente quieto, Mientras hacen esa expresión las madres hacen gestos faciales como parpadear, o discretamente pellizcan o patean por debajo de la mesa al niño. (Romero 1994: 65)

La transmisión de modelos de conducta ideal puede ser expresada verbalmente al niño, pero el ejemplo, como un rasgo común de la pedagogía indígena, constituye la base de la enseñanza andina y la observación refleja la aptitud de aprendizaje en el niño. Es por esa razón que se pone énfasis en motivar al niño a que aprenda imitando. Romero (1994:96) describe que “Después de su bautizo, los parientes le dicen al niño, que debe ser igual que su padrino y resaltan todos los valores del mismo”. Este pasaje muestra cómo se induce a los niños a que construyan hábitos similares a los de personas que gozan de prestigio social, así también enuncian la escala de valores admitidos por la cultura de su sociedad. De igual forma, Romero explica que el desarrollo de la inteligencia en los andes es integral, implicando los aprendizajes afectivos, cognoscitivos y de comportamiento en un marco de contenidos socialmente valorados.

Con respecto a las estrategias de adquisición de habilidades y conocimientos en el proceso de socialización primaria en sociedades andinas, Teresa Valiente (1988) explica que los niños atraviesan por tres fases de desarrollo pre-escolar. La primera de ellas, llamada de “observación”, comienza con el nacimiento y concluye cuando el niño comienza a gatear, aproximadamente a sus tres años de edad. En esta fase, el niño es expuesto a los numerosos escenarios socioculturales en los que participa su madre pues es hasta este periodo en que el niño es fajado desde los hombros hasta las extremidades inferiores y es llevado en las espaldas de sus progenitoras. En esta etapa, el niño tiene la posibilidad de desarrollar su capacidad auditiva y de observación pues participa “obligadamente” en las actividades e interacciones sociales de su referente más próximo. Sin embargo, el niño interactúa también con sus parientes cercanos y con el mundo que le rodea cuando por momentos es amamantado y puesto en libertad al suelo. La capacidad auditiva, de observación y de comunicación se desarrolla escuchando las conversaciones de los adultos o de sus hermanos mayores, observando los gestos que hacen mientras interactúan entre sí o se comunican con él.

La segunda fase, denominada de “observación-participación”, se desarrolla entre los tres y ocho años de edad. En este periodo, los niños participan en las actividades realizadas por sus familiares, observando e imitando cada una de sus acciones. Los adultos por su parte enseñan y estimulan el desarrollo de la motricidad fina en actividades como la selección de semillas de papa, “mostrando y haciendo” correctamente las cosas con el fin de hacer que los niños los tomen como ejemplo y los imiten mientras participan de la práctica familiar. A partir de los cuatro años de edad los niños están listos para participar en el pastoreo. En esta actividad los niños adquieren responsabilidades familiares, interactúan con el contexto natural de su sociedad y se interrelacionan con la colectividad de su generación, es decir con otros niños de su comunidad. En este periodo, los niños no sólo se integran a su sociedad sino también tienen la posibilidad de adquirir conocimientos a través de la experiencia sociocultural acumulada por sus compañeros laborales y a partir del contacto sensorial con la diversidad de plantas, animales y paisajes de su comunidad. El aprendizaje de roles socialmente establecidos es también desarrollado por los niños durante este periodo. Roles institucionales y actividades sociales son interpretados fielmente por los niños durante sus juegos. En este proceso, los niños reproducen minuciosamente actos festivos, comerciales y otras escenas realizadas por su comunidad. Se demuestra de esta forma que al estar presentes en los diversos momentos de la vida social de su comunidad vivencian las actividades e internalizan los patrones de comportamiento de su sociedad. De igual forma, se observa en el juego infantil un mecanismo más de aprendizaje pues les brinda la oportunidad de reflexionar sobre el comportamiento de los miembros de su comunidad y de ampliar la información sobre la realidad en la que viven por parte de sus compañeros de juego. Se destaca, finalmente, que entre los 10 y los 12 años, los niños están en posibilidades de brindar explicaciones sobre los sucesos que van más allá de lo inmediatamente cotidiano, por ejemplo los comportamientos que se desarrollan en la Fiesta de Todos Santos.

La tercera fase, llamada de “observación-producción”, es paralela al proceso de escolarización, en consecuencia, las estrategias de acceso al conocimiento y a las habilidades físicas, inherentes a la cultura local y a su tradición epistemológica, son confrontadas e influidas por las metodologías de enseñanza y de aprendizaje propias de la cultura escolar. En este periodo, los niños están en posibilidades de comprender las problemáticas de su familia y de su comunidad. En este contexto, la diferenciación social se plantea como una ventaja relativa para los niños cuyas familias tienen bajos niveles económicos, puesto que las numerosas necesidades impuestas por la escuela o el mercado y los esfuerzos por satisfacerlas permiten desarrollar la imaginación y la

creatividad en los niños. Así por ejemplo, los niños producen y elaboran sus propios juguetes usando los materiales que se encuentran a su alcance.

Según Valiente (op. cit.) la adquisición de habilidades es análoga al aprendizaje del espacio social. En este sentido, dice la autora: “La adquisición de habilidades obtiene sentido a medida que va respondiendo a las necesidades de reproducción del espacio social” (1988:51). A lo largo de la convivencia con su comunidad los niños van aprendiendo a relacionar a las personas que satisfacen sus necesidades con los espacios en los que estas necesidades son atendidas. Estos espacios son identificados como a) El espacio familiar, que es donde los niños interactúan con sus parientes más cercanos, padres, abuelos, tíos y hermanos. b) Espacios interfamiliares, los cuales comienzan donde terminan los espacios considerados por los niños como propios, es decir donde habitualmente permanecen. Este contexto, inherente a la familia alargada, es ocupado por el grupo familiar por ejemplo durante las visitas interfamiliares o las fiestas. C) El espacio intercomunal, a partir del cual los niños reconocen la existencia de comunidades que no la suya pero que la influyen. En este marco, los niños observan y luego imitan escenarios en los que su grupo social se encuentra con otros grupos sociales en actividades como el comercio o la educación.

De forma similar a Teresa Valiente, Rodolfo Sánchez y Gustavo Valdivia (1994) estudian los procesos de crianza de niños andinos. Estos investigadores, sin embargo, enfocan su atención en el rol del juego y el trabajo en la socialización primaria. Según sus estudios, el juego involucra complejas interrelaciones y cumple un rol trascendental en el desarrollo educativo de los niños. En el juego infantil se reproducen normas y valores vigentes en la sociedad y los niños van aceptando y practicando los derechos y las normas de la vida social adulta. Por otra parte, las reglas del juego hacen explícita la relación estrecha entre la reproducción de la tradición sociocultural y la realidad en la que viven. De esta forma, a través del juego se transmite oralmente los patrones de la cultura local y por otra parte se reconstruye la relación de la sociedad con el medio habitado definiendo las características de cada juego. La relación de estos contenidos se logra a través de la oralidad, la cual mediatiza la socialización de los niños y la periodicidad, que hace referencia a un calendario local de juegos establecido en base a las variaciones climáticas y ecológicas específicas del medio.

Por otro lado, el juego y la imitación constituyen una constante que regula los comportamientos según los patrones de conducta socialmente valorados. En el juego, los niños manipulan objetos y ensayan comportamientos que serán modificados o reforzados según las respuestas del colectivo social. En analogía al mundo de los

adultos, el juego infantil es el dominio en el que los niños imitan actitudes y roles observados en el desarrollo de su vida diaria con su comunidad. Con relación al amarre entre juego y trabajo, propia de las sociedades indígenas, los autores citados explican:

El niño campesino juega preferentemente a manera de entrenamiento para realizar en el futuro sus ocupaciones de adulto. Este tipo de juego funcional no es de recreación pura. Los niños juegan imitando las faenas que llevan a cabo sus padres y otros adultos: arar, arrear animales (que pueden estar representados por piedras o insectos) y encerrarlos en corrales... (Sanchez y Valdivia 1994:22)

En este sentido, el trabajo agropecuario, como otras actividades realizadas en la vida diaria de las comunidades andinas son la base de las actividades de sus niños, entre ellas el juego. Estos, junto a los factores climáticos, ecológicos y socioculturales condicionan sus características e incentivan el aprendizaje infantil de los roles y las conductas ejercidas por su comunidad. De igual forma, según Sánchez y Valdivia, el juego es parte importante de las actividades infantiles actuando de dos formas en la socialización de los niños. En primer lugar “como estimulación de la facultad psíquica (en los procesos de recepción, almacenamiento, procesamiento, regulación y control de la información) y en segundo lugar como reproducción de los contenidos y procesos de la realidad sociocultural” (1994:79). En este caso como reproducción de los rasgos religiosos, económicos, sociales, políticos, etc. De este modo, el repertorio cultural de cada sociedad es reproducido en el juego, pues en esta actividad que en sí misma es una institución de socialización se reproducen contenidos culturales y estrategias de enseñanza del grupo local.

Por otro lado, durante el juego el niño desarrolla su actividad psíquica “observación, inteligencia, imaginación y voluntad” y sus aprendizajes de la realidad social, pues en él ensaya actitudes y comportamientos aceptados por su sociedad. Así también, en el juego, los pequeños se relacionan con la realidad que les rodea, reconstruyendo los eventos sociales y los contextos naturales o recurriendo a algunos de sus componentes en la construcción de los escenarios de juego o en la fabricación de juguetes. Por otro lado, se observa que existe una relación estrecha entre el desarrollo psicosociales de los niños andinos, las actividades en las que paulatinamente son involucrados y la incorporación de nuevos juegos en las actividades que realiza diariamente (Sánchez y Valdivia 1994:79). En este sentido, el aprendizaje de juegos, de sus reglas y de su hermenéutica se presenta paralelo al aprendizaje de contenidos propios de su contexto sociocultural. En principio, los niños manipulan objetos y juegan con ellos sin asignarles un significado ni preguntarse qué son o qué representan. De

acuerdo a las actividades en las que participan, se va separando el mundo laboral y el mundo del juego, en este lapso se van asentando diferenciaciones en el juego con respecto al género y a la edad. De esta forma, los niños van asumiendo los roles que desempeñarán en la edad adulta y van desarrollando las destrezas y las competencias físicas y cognitivas que les ayudarán a concretarlas.

Finalmente, el estudio subraya que a medida que los niños desarrollan sus habilidades y conocimientos para realizar las actividades sociales de su comunidad, los adultos ejercen mayor presión sobre los juegos infantiles, el tiempo y el espacio de ocupado por los niños en sus actividades infantiles será distribuido entre las actividades laborales, la escuela, el estudio y el juego. La paulatina subordinación del juego sobre las otras actividades, principalmente del trabajo, será una constante observada en el estudio citado.

Sobre la influencia de la escuela sobre la vida social de los niños y su adquisición de la cultura materna las investigaciones de Valiente y de Ansión apuntan a señalar que provoca una ruptura en el desarrollo de la vida de los niños andinos. Esto implica que en sus actividades educativas la escuela pasa por alto las fases de “observación, reproducción y creación de habilidades”, ignorando el proceso y las metodologías de aprendizaje de conocimientos durante el desarrollo de sus actividades educativas “formales”. Según Valiente, existe una diferencia sustancial entre lo que se aprende en la escuela y cómo se lo aprende con respecto a la forma y a los contenidos que son adquiridos fuera de ella. Así también, producto de la asistencia de los niños a la escuela se desarrolla una reestructuración de roles pues la maría de las veces el calendario escolar se cruza con el calendario socioproductivo local, esto implica que los niños dejen de participar en las prácticas productivas de su comunidad o por el contrario que inasistan a la escuela y por consiguiente se vean perjudicados en el avance escolar. Con respecto a esto, Juan Ansión aclara sin embargo que se trata de una elección que los padres y el niño hacen considerando sus proyectos familiares de corto y de largo plazo. En consecuencia, el autor citado recalca:

No es que [las familias campesinas] nieguen la importancia de la escuela, sino que las necesidades de supervivencia son a veces más apremiantes, por lo que los padres, en determinadas circunstancias, optarán por sacrificar la inversión de largo plazo que significa mandar a los niños a la escuela, por la resolución de problemas inmediatos. (Ansión 1989:71)

La producción de alimentos y de otros bienes materiales requeridos en la satisfacción de las necesidades inmediatas se plantea como parte de las obligaciones familiares de corto plazo. De esta forma, el ingreso a la escuela forma parte de un proyecto social de largo alcance pues garantiza la adquisición de capital simbólico (representado por

la adquisición del castellano, de la escritura y de otros rasgos de la cultura dominante). Esto permitirá a la larga la movilidad socioeconómica del niño y de su familia porque elevará el estatus familiar y le brindará la posibilidad de migrar hacia las capitales de los departamentos y acceder a mayores niveles de vida.

Por otro lado, la escuela es asumida por las familias campesinas como una institución que les permitirá reivindicarse con respecto a la sociedad criollo mestiza, puesto que a través de ella la comunidad accederá a la cultura de la sociedad dominante y a su tecnología. Debido a que el sistema escolar requiere, para su funcionamiento, contar con la presencia de los niños durante los periodos de mayor fuerza de trabajo (Abril y mayo para la cosecha y noviembre a diciembre para la siembra) la patrilocalidad¹⁰ de las sociedades andinas es determinante en la decisión sobre quién va a la escuela en este periodo laboral y quién falta a ella en términos de roles de género. Se evidencia de esta forma que el proyecto social de largo plazo no es el mismo para los niños que para las niñas, el estudio de Valiente demuestra que son las niñas quienes, con mayor frecuencia, dejarán de asistir a la escuela y por consiguiente repiten una y otra vez los grados escolares. Los niños, en cambio, demuestran una mayor permanencia y su futuro está asociado generalmente con el trabajo fuera de la comunidad (Valiente 1988).

III.3. APRENDIZAJE Y DESARROLLO

Toda cultura posee distintivos modos de construir conocimiento; es decir diversas formas de aprender, de interpretar y de influir sobre el medio físico y social en el que se desarrolla. Siguiendo la orientación que Gastón Sepúlveda¹¹ realiza sobre la construcción del conocimiento, podemos decir que cada cultura comporta orientaciones cognoscitivas que ordenan la actuación competente de sus miembros en la práctica social. Por ello éste autor explica que “esas orientaciones configuran un mundo de vida que se hace presente para los miembros de ellas [los individuos] como la realidad” (1996: 93). Estos mundos de vida constituyen entonces realidades culturales perceptibles por quienes comparten de manera similar esas orientaciones cognoscitivas a partir de las cuales se posibilita su práctica social, o como lo precisa Sepúlveda: “los mundos de vida, de este modo, son construcciones mentales que configuran la realidad en la que actuamos. El significado está indexado por la

¹⁰ La patrilocalidad hace referencia a que la sucesión hereditaria de la tierra y de otros bienes materiales se realiza por vía masculina. El matrimonio determina el alejamiento de las mujeres con respecto a su hogar materno y su incorporación inmediata al territorio y a las redes de parentesco de sus esposos.

¹¹ En su artículo “Interculturalidad y construcción del conocimiento” (1996: 93-104) Sepúlveda explica que los mundos de vida o realidades culturales construyen conocimiento a partir de orientaciones cognoscitivas particulares.

experiencia” (1996:94) Consecuentemente, en la experiencia se otorgan significados sobre la base de un mundo de vida, o realidad cultural, construido en virtud a una orientación cognoscitiva particular. Siguiendo el análisis de Sepúlveda, los mundos de vida y/o realidades culturales, orientan el proceso de organización de las acciones cotidianas (técnicas, información y modos de ser). Por esta razón la construcción de conocimiento tiene que ver con reproducción, sobre la base de los rasgos culturales ya existentes, pero también tiene que ver con producción de nuevos discursos bajo las mismas normas. El mismo autor sugiere que:

(...) los mundos de vida moldean (a través de la socialización) la práctica social de los miembros de una determinada cultura. Estos reproducen un modo de ser y actuar con base a principios incorporados generalmente de forma inconsciente. Estas particularidades culturales, hacen que existan potenciales de incomunicación con miembros pertenecientes a culturas diferentes. Por ello es tan importante advertir que las formas de ser y de actuar en la práctica social devienen de las particulares posibilidades de comprensión y comunicación en términos diferenciales... Así tenemos que existen ámbitos de práctica, en el marco cultural o sub-cultural, que modelan distinciones que son relevantes y comunicables entre los miembros de un mismo grupo. De ésta forma, la comprensión de los mundos de otros significantes es vista a partir de los elementos constitutivos del mundo propio. (1996:95)

Ahora bien, estos sistemas –hábitus- conducen a sus agentes a actuar y construir conocimiento sobre la base de las orientaciones cognoscitivas construidas durante su niñez. De manera irrestricta los hábitos, en los que fueron socializados¹² los individuos, constituyen disposiciones que “generan prácticas, percepciones y actitudes que son ‘regulares’ sin ser conscientemente coordinadas o gobernadas por alguna regla” (Sepúlveda 1996:96). Llegando a este punto, nos gustaría dirigir la discusión teórica hacia el interés de nuestra investigación y hacemos la siguiente pregunta: ¿serán estos sistemas, mundo de vida autónomos, capaces de permitir el aprendizaje de estructuras cognitivas distintas a las de la cultura propia? o más bien ¿podrán las instituciones, articuladas en el lenguaje, afrontar el reto de lograr una educación de calidad construyendo nuevas estructuras culturales por medio de contenidos de culturas distintas? Compartimos con Sepúlveda la posición que éstos son desafíos que la nueva pedagogía, denominada intercultural bilingüe, deberá asumir. Puesto que la educación es más que la simple transferencia de contenidos culturales de unos agentes (maestros) a otros (alumnos).

La renovación pedagógica debe asumir que, más allá de la transferencia de contenidos culturales entre agentes con disímiles mundos de vida, la tarea estriba en la

¹² Según Sepúlveda “las disposiciones que constituyen el hábitus [siguiendo a Bourdieu] son inculcadas, estructuradas, durables, generativas... generan prácticas y percepciones, trabajos y apreciaciones” (1995: 96).

generación de sistemas cognoscitivos que permitan la construcción de significados propios con elementos nuevos, por ejemplo . Esto requiere que se rompa con la lógica pedagógica institucional de la instrucción (que caracteriza a la escuela y permanece imbricada, por ejemplo, en el discurso de las instituciones de “desarrollo”) que define la educación como la transferencia de tecnologías, de didácticas y de conocimientos de un sistema cognoscitivo a otro (Sepúlveda 1996: 96)

Es preciso comprender que la transmisión e instrucción de información cultural en la escuela se da en profundos procesos de dominación y violencia simbólica, con ello se anula el derecho legítimo a la reproducción cultural de los dominados y se silencia sus discursos. Podríamos decir que esto contribuye más hacia la ruptura comunicativa entre los agentes de diferentes realidades culturales que hacia la construcción de espacios de diálogo y aprendizaje mancomunados.

Otro elemento que requiere de precisión teórica es el que concierne a la distinción entre información y conocimiento. Según Sepúlveda:

El conocimiento no es información. La información es externa a los sujetos, es almacenable y cuantificable bajo formas diversas. La información designa hechos, comentarios. Puede ser contenida en mecanismos sonoros y visuales, inscrita en nuestras agendas y bajo la forma de impulsos eléctricos en computadores. Guardar información corresponde a...”aprendizajes mecánicos”, que son externos al aparato cognoscitivo del sujeto. El conocimiento, por su parte, refiere a la constitución misma del individuo y a su historia como resultado de la experiencia interiorizada de cada uno. El acervo que conforma el conocimiento cultural de cada uno de los individuos no es totalmente comunicable en la medida en que comporta orientaciones cognoscitivas que derivan de la experiencia en los mundos de vida de la cultura. Mucho del conocimiento cultural permanece ininteligible para los otros, sólo elementos parciales de él pueden ser inferidos e interpretados con prudencia. Si la información pertenece al mundo objetivo, el conocimiento guarda la subjetividad de las personas. (1996: 97)

Siguiendo el análisis de Sepúlveda, conocer implica incorporar la información a las estructuras cognoscitivas propias, es decir, deslindarla de la estructura cognoscitiva de donde proviene para re-construir significados, en función de la orientación cognoscitiva del mundo de vida al cual uno pertenece. Así deviene un proceso dinámico que requiere de una contextualización hacia las representaciones simbólicas de una nueva realidad cultural, la del receptor, en la cual es interpretada. Los cambios en la estructura y en la forma de la información, no conducen a una impronta distorsión de los sentidos del mensaje, sino más bien contribuyen a la transformación de los datos externos en conocimientos interconectados y estructurados dentro de la trama cultural propia.

Bajo esa panorámica, recién entendemos la importancia que tiene la construcción de estructuras cognoscitivas que permitan la consecución de conocimientos sobre los

contenidos culturales de la comunidad propia y de comunidades ajenas. Este desarrollo cognoscitivo está establecido por el contexto sociocultural en el que los individuos interactúan.

La teoría que brinda un acercamiento al desarrollo de estructuras cognitivas en la socialización por agentes culturales más experimentados es la del psicólogo ruso Lev Vigotsky (2000). Este autor sostiene que el aprendizaje y el desarrollo son etapas de un mismo proceso y que ambas se influyen mutuamente; ninguna de ellas podría existir por separado. También expresa que el aprendizaje atraviesa por los niveles social e individual. El nivel social estaría vinculado con la interacción del niño con otros individuos de su comunidad natural; el nivel individual contemplaría el proceso de desarrollo de estructuras cognitivas en el niño, capaces de resolver nuevos desafíos y problemas más complejos. Bárbara Rogoff, en su investigación basada en el desarrollo cognitivo del niño (1993), explica la forma en la que el niño aprende interactuando con el medio, de forma activa y creativa, a partir de la metáfora del aprendiz. Para ella esta metáfora “hace hincapié en el papel activo del niño cuando aprende las lecciones de su cultura a través de la participación guiada, con compañeros más hábiles” (Bárbara Rogoff 1993: 244).

El enfoque de Rogoff, afincado en el concepto de “zona de desarrollo próximo”¹³ de Lev Vigotsky, hace énfasis en la influencia de los compañeros más experimentados en el proceso de aprendizaje del niño. Estos, influirían en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de destrezas y habilidades por parte del aprendiz.

Según Palacios (1996), Jean Piaget planteó que existe una forma general de conocimiento. Esta forma es gradual, desde adentro hacia fuera, y unidireccional, pues va desde el pensamiento del niño hacia el del adulto, acompañando su crecimiento biológico y transformando estructuras cognitivas, es decir, modificando la manera de pensar a través del proceso:

La inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras de acciones superiores, y estas estructuras consisten en organizar lo real en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo. (Piaget 1973: 39)

Para conocer un objeto, el niño tiene que manipularlo, experimentar con él, desplegar un nivel de abstracción al interiorizarlo a su propio mundo, a estructuras de

¹³ Según Vigotsky (2000:133) la Zona de Desarrollo Próximo, no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

transformaciones, siendo estas estructuras “elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción” (Palacios 1996: 71).

III.3.1. CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA A LA SEPARACIÓN DE LOS CONCEPTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Conviene hacer una reflexión epistemológica, una puntualización sobre los conceptos cognitivos que hemos de emplear en el presente estudio. Estos difieren, en esencia, de aquellos que consideran que la enseñanza y el aprendizaje son características inherentes a sujetos que participan en una relación vertical asimétrica y polarizada, por una parte, en el extremo privilegiado se encuentra el hombre, quien puede conocer, abstraer y verbalizar. Por el otro lado, se encuentra el objeto, susceptible de ser conocido, neutral ante el proceso cognitivo, estático, sin personalidad propia.

Al contrario de esta visión que divide el mundo y sus componentes, nosotros creemos que en la comunidad andina, dicha distinción no expresa el carácter holístico de sus culturas. En ellas no se hace la distinción entre sujeto y objeto, es decir, no se separa a la comunidad humana de otras comunidades que comparten el mismo plano de existencia en la naturaleza. Menos aún, no se discrimina a los miembros de la naturaleza por su capacidad de aprender, razonar y sentir porque todos ellos aprenden, sienten y razonan. En ese sentido, en la interacción entre los sujetos de la comunidad natural todos aprenden y adquieren los atributos del otro. Esto lo corroboramos en el testimonio de un agricultor de San Isidro, cuando nos dice que: “No hay que venir [a la chacra] renegando, porque después la papa sabe enfermarse” (Luis López 11/04 Cc.16) En consecuencia, en la comunidad andina, todos los seres de la naturaleza adquieren las características de quienes se interrelacionan con ellos.

Como lo anunciamos antes, en el mundo andino las casas, los cerros, el agua, las piedras, la chacra, los cultivos y todo cuanto está presente en el *pacha* (dimensión de espacio y tiempo) es parte de la misma comunidad. Todos ellos, junto a los animales y los *apus* tienen la característica de ser sujetos, es decir, tienen vida propia e independiente de los *runa* (gente), y gozan de una personalidad individual (Rengifo 1997: 20). Por esa razón, el hombre andino establece una relación armónica con todos los sujetos que le rodean y aprende de ellos y junto a ellos. Así también, los otros sujetos de la comunidad aprenden de él y junto a él. Pero esa relación no se da de forma asimétrica ni subordinada, es decir, ninguno de los sujetos tiene mayor o menor importancia y valor que los otros sujetos. El fin último de la existencia de cada sujeto no es servir o dominar al otro, sino convivir en armonía y reciprocidad con el otro.

Sólo así, se puede entender la enseñanza y el aprendizaje como la expresión de una conversación permanente con los sujetos que están en el *pacha* y que integran la comunidad. Por eso, todos los seres de la comunidad aprenden y enseñan al mismo tiempo, por medio de ese diálogo entre iguales. Todos ellos comparten y reciben a la vez, por medio de esa reciprocidad.

En la cosmovisión moderna de las sociedades herederas de las culturas europeas y de sus paradigmas científicos (que en adelante denominaremos cultura occidental) la práctica de aprender tiene el objetivo de dominar a la naturaleza y a sus elementos constitutivos y ponerlos a disposición de la especie humana¹⁴. Así lo podemos ver en el siguiente análisis al respecto:

Si bien la noción de “aprehender” implica una voluntad expresa y la posesión de un método de apresar un saber, aprender puede dar lugar a una relación más bien pasiva con el objeto, ambos conceptos implican una relación de distancia entre comunidad humana y naturaleza y el surgimiento de un sujeto cognoscente y un objeto a conocer. (Rengifo 2003: 65)

En la cultura occidental el sujeto es separado de los demás miembros de la naturaleza en una suerte de relación asimétrica sujeto-objeto. El objeto justifica su existencia en cuanto puede ser aprehendido por el hombre y en cuanto sus atributos reflejen simbólicamente una utilidad para la humanidad. En el mundo andino, eso no es así, puesto que, como dijimos antes, todos los seres de la naturaleza, incluidos los humanos, son sujetos que interactúan y desarrollan procesos de coexistencia y dependencia recíproca (Van Kessel 2000). En ese sentido, si por una parte los seres de la naturaleza tienen la capacidad de aprender y enseñar constantemente; por otra parte, la enseñanza y el aprendizaje devienen de una relación armoniosa y de un diálogo entre iguales. De igual forma, Rengifo advierte que:

En la modernidad no se conoce sino para transformar y en ese afán, el objeto no es aprendible como tal, sino que es desdoblado en idea y materia [...] en un mundo vivo y donde no hay separación entre comunidad humana y naturaleza [...] el saber tampoco es atributo humano sino de la naturaleza. Saben los humanos pero también las plantas, los ríos y las nubes, y por tanto, ninguno de estos saberes se puede aprender si no se lo vivencia. Y como esta vivencia tampoco es individual, sino colectiva y se realiza en sintonía con las circunstancias particulares en que se desenvuelve la vida en el Pacha. (2003: 66)

En el contexto urbano, algunos aficionados solemos pensar que las formas de aprender de los pueblos agrícolas no difieren sustancialmente de las de otras sociedades, ya que todos los humanos, de alguna forma, despliegan un esfuerzo de inteligibilidad en su interacción con la naturaleza. Rengifo (2003) sin embargo,

¹⁴ Véase Ester Díaz 2000

reconoce que existe una esencial diferencia entre los tipos de aprendizajes de las sociedades agro-céntricas, esta tiene que ver principalmente con el propósito del aprendizaje. Esto quiere decir, como lo entiende Rengifo, que mientras la sociedad moderna orienta sus objetivos hacia la acumulación de conocimientos, sin relación estrecha con la comunidad, la sociedad agrícola enfoca el aprendizaje hacia la reproducción de la vida social.

III.4. EDUCACIÓN FORMAL

Según la Ley de Reforma Educativa, el Sistema Educativo Nacional se encuentra organizado en cuatro estructuras: de Participación Popular, de Organización Curricular, de Administración Curricular y de Servicios Técnico-Pedagógicos. La Educación Formal, una de las áreas de la Estructura de Formación Curricular, es prioritaria para el Estado en cuanto está organizada para atender a todos los educandos del país. La otra área de la estructura de Formación Curricular es la Educación Alternativa, pero debido a que atiende a personas que no pueden desarrollar su formación en la educación regular, es considerada como complementaria. Los niveles de organización curricular, en ambas áreas, son: el nivel de educación pre-escolar; el nivel de educación primaria; el nivel de educación secundaria; el nivel de educación superior (Ministerio de Educación 2001).

Como lo vemos en la legislación boliviana, el Estado reconoce como “Educación formal” aquel tipo de educación que se enmarca dentro de uno de los niveles de la organización curricular. El principal atributo de este tipo de educación se refiere a la legitimación y reconocimiento por el Estado. En la misma línea, Ezequiel Ander- Egg comenta:

Educación estructurada institucionalmente, con un programa de estudio planificado y dirigido al reconocimiento formal del logro de ciertos objetivos educativos, tales como créditos, diplomas, grados académicos o capacitación profesional. Es el sector de la educación que pertenece al sistema educativo de un país. Por ello tiene un carácter reglado, es decir, estructurado de acuerdo con objetivos, contenidos, requisitos, y tiene una sanción oficial de títulos y diplomas. (1999:109)

Para fines operativos, usaremos en nuestro estudio el concepto de educación oficial (haciendo alusión a su reconocimiento estatal) en reemplazo del término de educación formal, teniendo presente que la categoría “formal” descansa en una visión sesgada de lo que el Estado considera como institución. No podemos dejar de advertir que, en el complejo panorama multicultural del país, existen instituciones locales a través de las cuales un individuo es introducido a las orientaciones culturales y a los conocimientos de su grupo social. Estas instituciones generalmente no están organizadas para educar, como lo hace la institución estatal, puesto que muchas

veces desarrollan dimensiones en las que son combinadas la producción material con la producción y reproducción cultural.

III.4.1. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Con la constatación cada vez más evidente de la composición pluricultural y multilingüe de las sociedades modernas¹⁵ y de la compleja relación que se establece al interior de ellas, pues además de la histórica conformación pluricultural de los estados actuales se agregan los permanentes procesos migratorios desde las ex colonias europeas hacia los Estados Unidos y el viejo continente, la interculturalidad surge como una respuesta a la necesidad de reinventar las relaciones de juego entre los miembros de cada una de las sociedades múltiples y al propósito de superar la subalternidad a la que fueron llevadas las sociedades no occidentales por parte de los sectores dominantes.

Con el advenimiento de la interculturalidad en el contexto pluricultural se plantea no sólo la incorporación de las poblaciones marginadas en las estructuras políticas, económicas y sociales de los estados “nación” (como se pretendía en el pasado) sino más bien plantea la construcción de nuevas sociedades plurales organizadas y estructuradas a partir de la contribución cultural y lingüística del universo de pueblos y naciones que las componen.

En una interpretación literal del término podríamos caer en la tentación de considerar a la interculturalidad sólo como a la relación que se establece “de hecho” entre los miembros de dos diferentes culturas, guiándonos por el prefijo “inter”, que aduce a la relación que existe entre dichos representantes, sea ésta entre iguales o no. Tal concepción de interculturalidad es asumida por autores como Xavier Albó, quienes desde una posición neutral expresan:

La interculturalidad se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones que las personas o grupos humanos de una cultura mantienen con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales (2000: 84)

En este sentido, el término podría emplearse en todo ámbito social en el que se desarrollan procesos de contacto por parte de miembros de diferentes acervos culturales. Podríamos decir por ejemplo que interculturalidad es la relación que se establece entre una mujer de la zona sur de la ciudad de La Paz, perteneciente a la élite criollo-mestiza paceña, y su empleada doméstica, procedente del pueblo aymara

¹⁵ Solamente en los países latinoamericanos se da cuenta de cerca de 400 pueblos indígenas y de más de 50 millones de indígenas (López 1996) cohabitando y compartiendo instituciones estatales con la población criollo-mestiza.

de Achacachi. Designando con el nombre de interculturalidad a las “actitudes y relaciones” que podrían surgir del ejemplo presentado ignoraríamos las infranqueables barreras materiales y simbólicas establecidas a lo largo de la historia colonial y republicana entre el grupo criollo dominante y los pueblos indígenas del país. En dicha relación, no sólo se presentan diferencias culturales y lingüísticas, como se supondría a primera vista, tratándose de una sociedad estratificada y diglósica como la del país, las diferencias entre ambas personas es ante todo económica, social y política, puesto que al pertenecer cada una de ellas a sectores sociales disímiles su relación tenderá a ser conflictiva y estereotipada pues tenderá a reproducir las relaciones y las actitudes negativas de dominación por parte de la sociedad criollo mestiza y de subyugación de lo indígena por parte de lo criollo-mestizo, reflejo de lo que sucede con la relación de las sociedades a las que representan. En este sentido, el prestigio y el poder de la sociedad dominante, y por ende de su cultura y de su lengua, se transforma en una limitación evidente para la construcción de un diálogo y de una relación entre iguales.

De esta forma, el concepto que parte por considerar interculturalidad a las relaciones que de hecho se dan en todos los espacios en los que intervienen miembros de diferentes culturas, lo que es muy habitual en una sociedad pluricultural como la nuestra, en el ámbito académico se conforma con una actividad descriptiva y en el contexto político se limita a la conservación del statu quo. Optar por esta posición teórica supone considerar a la interculturalidad como a un objeto de estudio, capaz de dar cuenta de la multiplicidad de relaciones y de actitudes surgidas en situaciones de encuentro cultural pero no significa hacer una ruptura a las relaciones de dominación ni cambiar las actitudes y comportamientos segregacionistas. Para conseguir los objetivos de nuestra tesis, interesa ir más allá de una definición neutral de interculturalidad para interpelar la asimetría que se presenta en las relaciones entre culturas.

Concibiendo la interculturalidad como algo más que la relación y la actitud que “de hecho” que se da entre los miembros de diferentes culturas, cuando ellos entran en contacto, pasamos a explicar las particularidades del concepto “cultura” pues es a partir de allí que argumentaremos el término de interculturalidad empleado en nuestra tesis. Según María Heise, Fidel Tubito y Wilfredo Ardito:

Una cultura es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo. Es intrínseco a las culturas el encontrarse en un constante proceso de cambio (2000: 7)

De esta forma, cuando las personas adquieren cultura adquieren también una forma particular de participar y de interactuar con el mundo que les rodea, así también se expresan, actúan, comunican y valoran (estética y éticamente) según patrones simbólicos compartidos con su sociedad, asumen un lugar específico dentro de un universo lógico, ordenado, articulado y transmitido de generación en generación, establecen relaciones afectivas con las personas y con el medio físico con el que interactúan, perciben la realidad, la interpretan y la construyen a partir de significantes y significados compartidos con los miembros del mismo grupo, en otras palabras, construyen una identidad individual y de grupo a partir de la experiencia de vida social con su entorno. Sin embargo, este “conjunto de símbolos, significados y prácticas construidos y compartidos socialmente” son el producto de una negociación permanente entre diferentes, incluso dentro del mismo grupo cultural. Al ser la cultura una construcción social, esta es el resultado de la continua interacción entre y con la sociedad, porque ella se crea y recrea precisamente en campos de intervención social.

Al ser la cultura un producto social es lógico deducir que ella es el resultado de situaciones sociales e históricas concretas, de relaciones de poder específicas y de actividades dadas en tiempos y en espacios igualmente concretos. La cultura como la identidad surge en la frontera entre el “yo” y lo “otro”, en espacio de lo común y de lo propio, retomando las palabras de Patricio Guerrero podríamos decir “la cultura es posible porque existen seres concretos que la construyen desde su propia cotidianidad como respuesta a la dialéctica transformadora de la realidad y de la vida” (2002:4). Resaltamos entonces el carácter negociado de la cultura en tanto es una interpretación hegemónica de la realidad, pues como toda asignación de sentido y de significado en la sociedad es validada y cuestionada permanentemente entre los miembros del mismo grupo cultural –ya que incluso dentro del mismo grupo existe diversidad y heterogeneidad- y los de grupos socioculturales diferentes.

En este sentido, en contextos socioculturales heterogéneos y estratificados como el nuestro las relaciones entre los miembros de grupos culturales diferentes no son armónicas y generalmente devienen de una permanente y conflictiva lucha por el poder, la cual se expresa muchas veces de forma simbólica o a través de acciones de violencia concretas. Al respecto, Madeleine Zúñiga y Juan Ansión advierten: “La relación entre las diversas culturas que co-existen en cualquier país es una relación entre personas y de ahí viene su complejidad. Cuanto más estratificado socialmente sea ese país, esa relación tenderá a ser no sólo compleja sino conflictiva” (1997:11). Sin embargo, como lo adelantamos líneas arriba, en el ámbito intragrupal también se presentan estas relaciones complejas y conflictivas y, al igual que en la relación entre

miembros de distintas culturas, en su interior también se desarrollan negociaciones de sentido y de significado, porque dentro de cada unidad sociocultural cada persona - poseedora de una versión propia de la realidad- trata de difundir y de generalizar su discurso a través del encuentro con el “otro”, todo esto con el objetivo de legitimar su autoridad sobre un campo específico de la realidad y así conservar o modificar su posición en la estratificación social.

De esta forma, el resultado de la negociación de sentidos y significados “de la respectiva ordenación de las diferencias internas” se presenta ante los miembros de una misma sociedad como un proyecto social válido y coherente para el futuro del conjunto, motivo por el cual es asumido por todos los miembros de este grupo como un “compromiso cultural”. Gunther Dietz, observa en relación a esto:

[...] al estudiar fenómenos de interculturalidad es indispensable analizar la relación que en estas situaciones se establece entre las diferencias intraculturales, existentes al interior de un grupo, y las diferencias interculturales, las que separan e identifican a un grupo de otro. (2003:82)

Como lo sugiere este autor, la “organización de las diferencias internas”, como forma distintiva de negociación, es lo que diferencia a una sociedad cultural y la define con respecto a otras similares. Podemos deducir entonces que las formas específicas que construye un grupo para organizar sus diferencias se transforman en un marco normativo al interior del grupo y en un marco contrastivo, frente a otros grupos, lo cual contribuye a generar cohesión e identidad sociocultural.

Por esta razón, el concepto que “interculturalidad” que empleamos en la tesis parte por asumir el conflicto generado a través de la interacción de las personas de un mismo y de diferentes grupos socioculturales. Desde una perspectiva normativa, este concepto considera que dicha relación dispareja puede equilibrarse a partir de acciones políticas y educativas encaminadas a transformar actitudes y conductas negativas con respecto a la diversidad para generar espacios de intercambio equitativo de saberes y de conocimientos, de comunicación y de diálogo entre diferentes visiones de la realidad y del mundo (López 2005). Estas acciones, por lo general, tienen como tareas principales: elevar la baja autoestima de las sociedades oprimidas y discriminadas; revitalizar y fortalecer las lenguas y las culturas que fueron excluidas de los procesos de interacción económica, política y social inter-grupal y de los proyectos de desarrollo estatal; potenciar posibilidades de desarrollo económico endógeno. Por otra parte, las acciones antes mencionadas serían insuficientes si se trabajara también con las sociedades dominantes, por tanto, la interculturalidad considera imprescindible transformar las actitudes y las conductas xenofóbicas y discriminatorias brindando a

los miembros del grupo dominante la oportunidad de celebrar la diversidad cultural y lingüística de su entorno a partir del conocimiento del otro por medio de la convivencia y no así por medio de los prejuiciosos estereotipos contruidos en la ignorancia de lo extraño.

De acuerdo a Madeleine Zúñiga: “La interculturalidad demanda el derecho a relacionarse con las sociedades humanas en términos equitativos, equidad que no significa uniformización de culturas, sino por el contrario, el respeto por la diferencia entre ellas” (1996: 366). De esta forma, si lo frecuente en nuestra sociedad fue que la lengua y la cultura de las sociedades indígenas fueran proscritas y marginadas en el encuentro con el grupo económica y políticamente dominante, con la interculturalidad se plantea enjuiciar las acciones y los estereotipos etnocéntricos para dar paso, a través del diálogo y la convivencia, a la interpretación y la comprensión de la cultura del otro. Significa entonces conocer la diversidad cultural y reconocerse como parte de ella, sin mayor ni menor derecho que los otros a existir, a desarrollarse y a comunicarse en la lengua y en la cultura propia. En un marco formal la misma autora sostiene que:

[...] la interculturalidad implica la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra. Se convierte así en un principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y en principio rector de los procesos sociales en el campo axiológico social. (Zúñiga, 1997: 15)

Entendida de esta forma, la interculturalidad se convierte en un proyecto colectivo y en una tarea personal que debemos asumir para alcanzar el bienestar común. Este proyecto personal y social se torna en consecuencia en una nueva forma de mirar, de interpretar y de asumir la realidad, en un paradigma (Godenzzi 2000) que apunta a generar relaciones democráticas y de equidad a partir de una apertura incondicional hacia la pluralidad de formas culturales de construir realidad, de vivirla y de comunicarla.

Entendiendo a la interculturalidad como a un proyecto político orientado hacia la transformación de las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales que constriñen la relación entre el grupo dominante y los grupos minorizados, para la realización de un verdadero diálogo entre iguales (Alvarado 2002), podemos afirmar que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es la dimensión operativa de dicho proyecto. De esta forma, la EIB supone un cambio en la forma en la que las instituciones educativas han estado asumiendo la multiculturalidad y el plurilingüismo del país, concibiendo a la diversidad no como a un problema sino más bien como a una ventaja y un recurso que permite la transformación educativa (López 2005).

Además de la transformación curricular del sistema educativo, el enfoque de EIB supone la modificación de la práctica pedagógica de los educadores y el cambio en las acciones y fundamentos filosóficos de los planificadores. Optar por la Educación Intercultural Bilingüe, según Sichra y López:

“[...] como opción política es transformar las relaciones entre sociedades, cultura y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular. En tanto estrategia pedagógica, la educación intercultural bilingüe es un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Respecto a su enfoque metodológico, la educación intercultural bilingüe enfatiza la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos...” (Sichra, Inge y L. Enrique López 2003:23)

En este sentido, la Educación Intercultural Bilingüe constituye un enfoque político, metodológico y pedagógico que permite a los miembros de las sociedades plurilingües y multiculturales construirse y desarrollarse de forma integral en un sistema educativo que reconoce, valora y fortalece las diferencias lingüísticas y culturales de sus participantes. El sistema educativo enfocado en la EIB comprende que cada lengua, cultura y conocimiento constituye un patrimonio de la humanidad, en tanto que expresa una particular forma de adaptación y comprensión del medio ambiente en el que sus portadores se desenvuelven. Sin embargo, si bien la EIB es sensible ante las diferencias lingüísticas y culturales de los estudiantes, también tiene el desafío de luchar contra las contradicciones económicas de la sociedad nacional, promoviendo una equitativa distribución del poder y desarticulando los fundamentos que sostienen la ideología dominante en el ámbito curricular¹⁶.

III.4.2. DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Según la ley de Reforma Educativa (1565), además de competencias básicas que los educandos deben adquirir y desarrollar por medio de un tronco común, la escuela podría incorporar (en su currículo escolar) competencias y contenidos complementarios ligados a características económicas, sociales y culturales específicas de las comunidades receptoras. Esto, según la ley, para disminuir la distancia existente entre la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos.

Ahora bien, el proceso de configurar un currículo diversificado que refleje las necesidades y demandas de las comunidades indígenas, tiene el desafío de surgir

¹⁶ Para Michael Apple (1994), la imposición y la reproducción de la ideología dominante, en el ámbito escolar, no se realizan mecánicamente, pues ellas generan conflicto y resistencia en los estudiantes.

desde los sectores sociales involucrados, es decir, que la comunidad puede conducir el proceso de transformación educativa. Esto permitirá que el nuevo currículo sea auténtico y pertinente para los miembros de la sociedad en cuestión, es decir, que esté ajustado al medio sociocultural en el que se pondrá en práctica. Montaluisa (1993) sugiere que para lograr ese objetivo es necesario que se realicen investigaciones participativas con el objetivo de definir el nuevo currículo. En consecuencia, la reforma curricular incluye:

Las necesidades básicas de aprendizaje son aquellos requerimientos fundamentales que la sociedad demanda a la educación [institucionalizada] para que las personas desarrollen aprendizajes que generen actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan solucionar problemas, enfrentar desafíos, exigidos por el entorno social y el medio ambiente, para así alcanzar el bienestar propio y contribuir al desarrollo social y económico del país. (Ministerio de Educación 2003:20))

En esa línea de razonamiento subrayamos que existe, en el Estado, la idea de que las transformaciones en su sistema educativo deben guiar hacia el desarrollo social y económico del país. Para ello, según lo apuntado, todos los miembros de la sociedad nacional deben adquirir conocimientos básicos de matemática y lenguaje que les permitan desenvolverse e interactuar con otros sectores en condiciones simétricas y equilibradas. Además también deben desarrollar actitudes de relación intercultural, como lo expresa un texto de apoyo para la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia:

Sin embargo, aún está muy difundida la convicción de que el modelo educativo debe ser único: un solo currículo, una sola metodología, una sola lengua y un solo programa. Todo esto niega la posibilidad de desarrollar otras alternativas en el campo de la educación y también niega la existencia de una pedagogía indígena y de un patrimonio de conocimientos más allá de los occidentales. (Montaluisa 1993:19)

Sin embargo, la idea de que a través de la educación institucionalizada los miembros de culturas indígenas adquieren los contenidos culturales de la sociedad dominante, mestiza, para lograr su desarrollo, todavía merece una reflexión más detallada. La Reforma Educativa toma por sentado que los agentes de las distintas realidades culturales han internalizado necesidades de desarrollo social y económico dentro de una sola sociedad nacional mono-cultural. A nuestro juicio esa es una premisa equivocada, pues además de hacer una lectura superficial de sus verdaderas motivaciones para el acercamiento a la escuela, anula el derecho a disentir de ese proyecto de la sociedad dominante. Así contribuye a acentuar la brecha existente entre los mundos de vida –construidos por las orientaciones cognoscitivas particulares- de los agentes, la institución educativa y los mundos de vida de las sociedades receptoras de dichas reformas. No se debe pensar en la transformación educativa en términos de transferencia de contenidos culturales, sino que se debe admitir que

existen otras realidades culturales que no comparten un proyecto de vida común, sino que devienen de hábitos diferencialmente distintos. Así por ejemplo, resaltamos algunas características particulares de la realidad cultural indígena:

Los conocimientos y vivencias de la comunidad indígena siempre están integrados; forman un todo. La naturaleza y la realidad no están parceladas, ni hay fronteras que fragmenten en partes la existencia: todo está interrelacionado. (Montaluisa 1993:27)

Son las comunidades indígenas las que deben definir su política lingüística, a través de sus sistemas políticos y son ellas quienes podrán asumir compromiso por llevar adelante el proyecto común, para esto se recomienda que ellos mismos se encarguen de la difusión de su propio proyecto. De forma similar, Montaluisa nos dice que: “es importante que las organizaciones y comunidades indígenas participen en la definición de su política educativa” (1993:19) Esto permitirá generar lealtad social hacia su proyecto educativo y contribuirá a elevar su autoestima personal o de grupo frente a otros y permitirá controlar la potencialidad de rechazos a la propuesta.

III.5. CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES TECNOLÓGICAS EN LAS SOCIEDADES AGRÍCOLAS ANDINAS

En este punto, nos gustaría introducir en nuestra propuesta de investigación aspectos ligados a las características actuales de producción agrícola en las comunidades indígenas del altiplano boliviano. En tal sentido, también enfatizaremos la transformación de los sistemas productivos tradicionales de las comunidades indígenas agrícolas, fruto del ingreso de nuevas lógicas productivas que introdujeron ONGs. (Organizaciones no Gubernamentales) en complicidad con el Estado. Los nuevos recursos técnicos, introducidos desde la década de 1970, formaron parte de un conjunto de paquetes tecnológicos orientados a la modernización, mejoramiento, aumento y especialización de la producción agrícola. Estos paquetes comprobaron ser contraproducentes, puesto que generaron la ruptura del manejo tradicional de control de la producción y el cuidado de suelos, dadas las características productivas de la zona andina y las particularidades socioculturales de las comunidades indígenas¹⁷.

Debemos resaltar que, además de los daños en los ecosistemas y en la biodiversidad de las comunidades agrarias en las que se aplicaron los paquetes tecnológicos mencionados, la introducción del sistema de producción mercantil capitalista provocó, al mismo tiempo, el surgimiento de profundas rupturas en la reproducción de los sistemas socioculturales de los pueblos indígenas. Esto también modificó los sistemas

¹⁷ Ver Ledezma Rivera 2003

de conocimientos y los sistemas de relaciones sociales que habían sobrevivido más de 500 años. Con respecto a ello, González Tirso dice que: “el patrón de desarrollo capitalista implementado en Latinoamérica en la etapa contemporánea no es sostenible” (1996: 197). Junto a la tecnología, América Latina estaría también recibiendo, del primer mundo, los efectos ambientales y sociales de la producción capitalista, así como los productos y valores de las sociedades consumistas.

Pese a que las transformaciones en la lógica productiva ocasionaron graves daños en los sistemas socioculturales, en el medio ambiente y en la biodiversidad de los pueblos agrícolas, las comunidades de la zona andina han encontrado mecanismos estratégicos para revertir, o por lo menos detener, el avance de la desagregación y desintegración sociocultural. Estas estrategias tienen que ver con el fortalecimiento de sus instancias de poder local -consolidación de organizaciones comunales por medio de centrales y subcentrales sindicales-; con el fortalecimiento de instancias de participación, consenso y decisión -como son el cabildo y las asambleas-; o con el ejercicio de alianzas y acuerdos entre las sociedades agrícolas –expresadas a través de organizaciones mayores- tanto en el interior como del exterior de los estados nación. En síntesis, las acciones de las sociedades agrícolas -empoderamiento comunal, fortalecimiento institucional, ampliación y consolidación de lazos externos- están orientados a la cohesión interna y externa de las unidades socioculturales agrícolas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y HALLAZGOS

En el presente capítulo exponemos los resultados y hallazgos que nuestra investigación de campo produjo a partir de cinco áreas temáticas. La disposición de la información sobre la realidad a la que concurrimos para nuestro estudio, es decir, el orden en el que aquí se presentan los datos y la forma en la que se interpretan, corresponden a un proceso de organización y agrupamiento de categorías y subcategorías de datos realizados durante y después del trabajo de campo. Añade mencionar que asistimos a un entramado social en el que la información -inherente a los procesos de socialización en San Isidro Piusilla- circula de forma no siempre evidente, menos aún de forma aislada del contexto sociocultural que le confiere significación. Es por esta razón que en el desarrollo de este capítulo hacemos énfasis en describir el contexto físico, sociocultural y productivo que propicia el desarrollo cognitivo de los niños de la comunidad estudiada.

Los resultados están organizados y dispuestos en cinco áreas temáticas, cada una de las áreas está interrelacionada con las demás, concediendo así coherencia lógica al conjunto de nuestra investigación.

En el primer acápite, describimos el contexto físico, social y político de la comunidad, de la misma forma exponemos el sistema agrícola de San Isidro con énfasis en la producción de papa: manejo de suelos y cultivos, empleo tecnológico, actividades agrícolas orientadas a la producción de papa, formas de trabajo y gestión comunal en la producción.

En el segundo acápite nos avocaremos a describir y analizar el proceso de socialización comunal y sus características intrínsecas, entendiéndolo como un horizonte cultural marco dentro del cual se desarrolla la socialización de niños a través de la producción de la papa. En consecuencia esto nos ayudará a comprender el contexto general en el que se desenvuelve nuestro tema de estudio.

El tercer acápite se refiere al proceso de socialización de niños a través de la producción de papa, para esto analizamos la información transmitida durante la socialización, pero sobre todo acentuamos cada una de las estrategias de socialización desplegadas durante la producción de papa. A las estrategias desplegadas por los agentes socializadores las concebimos como a didácticas educativas orientadas a mediar entre la información que ellos brindan y el conocimiento que con esa información los niños construyen. A las estrategias

empleadas por quienes son socializados las comprendemos como a estrategias de aprendizaje, las cuales son empleadas por los niños para obtener sistemas de información y construir conocimiento. Ambas formas de estrategias están dirigidas hacia la consecución de conocimientos significativos sobre la producción de papa y hacia la reproducción cultural entendida como la producción y reproducción de sentidos y significados socialmente construidos.

En el cuarto acápite escudriñamos el proceso educativo escolar -en las áreas de Ciencias de la vida y Ciencias Naturales- de los niños que están también siendo socializados por su comunidad a través de la producción de papa. Esta etapa permite contrastar los escenarios pedagógicos organizados para mediar entre la nueva información [escolar o comunal] y la construcción de conocimientos relacionados con la producción agrícola. Entre otros, los resultados que aquí emergen son aquellos que evidencian la necesidad de una pronta negociación de sentidos y significados, entre alumnos y maestros, con el objetivo de llegar a un aprendizaje escolar real y significativo.

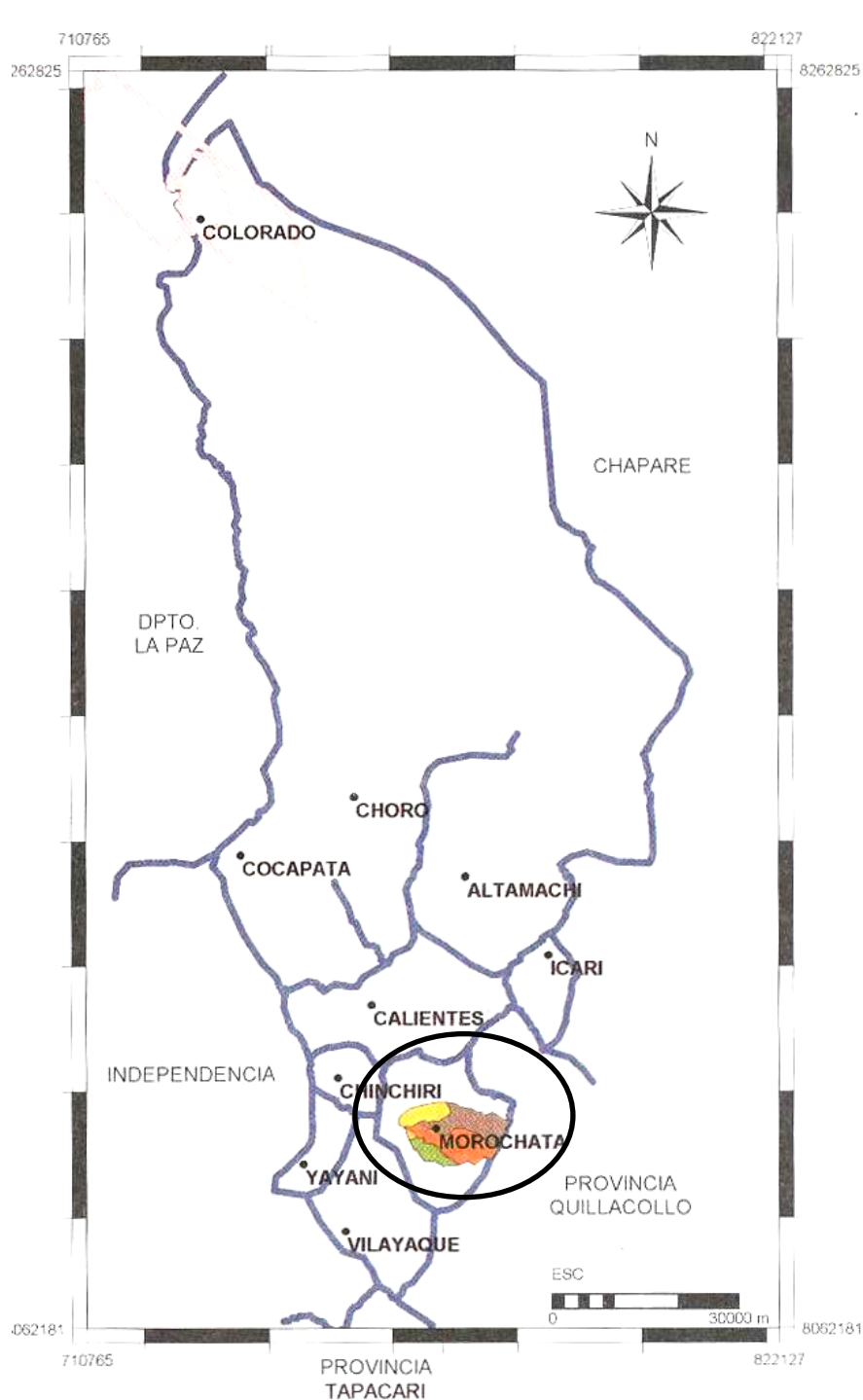
IV.1. CONTEXTO GENERAL DE LA COMUNIDAD ESTUDIADA Y DEL TEMA DE ESTUDIO

Ubicada en un ecosistema de montaña, dentro de uno de los ramales andinos de la cordillera oriental, bajando el cerro Tunari (de 5.200 m.s.n.m.) hacia los Yungas, la comunidad de San Isidro-Piusilla está ubicada, junto con la comunidad de Piusilla, sobre el camino que comunica a la Ciudad de Quillacollo con el pueblo de Morochata. San Isidro-Piusilla, perteneciente a Morochata, segunda sección municipal de la provincia Ayopaya del departamento de Cochabamba, tiene una altitud que varía entre los 2.800 y los 4.200 m.s.n.m. Su territorio abarca más de 3.352 hectáreas¹⁸, limita al norte con la comunidad de Piusilla, al noroeste con la comunidad de Toldo Moco, al oeste con la comunidad de Jinchupalla, al sur con la comunidad Estrellani y al este con la provincia Quillacollo.

¹⁸ Según una proyección de planimetría (sin aprobación municipal) que data de 1957 en propiedad del sindicato San Isidro-Piusilla.

Mapa N° 1

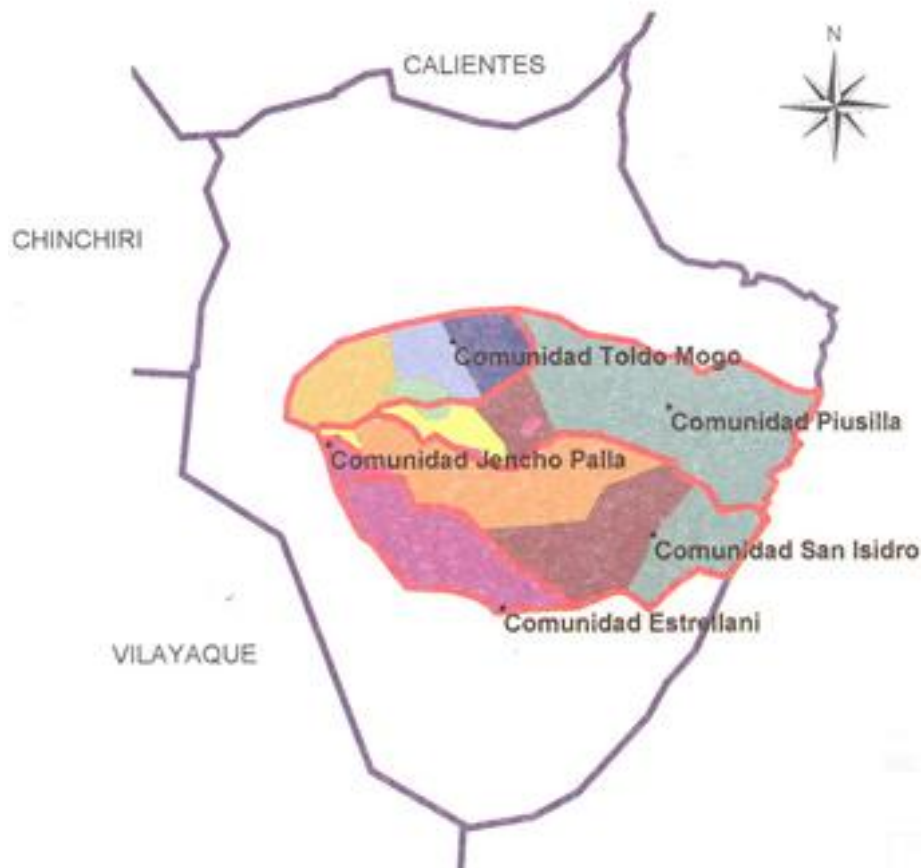
UBICACIÓN DE LA SUBCENTRAL PIUSILLA CENTRAL REGIONAL MOROCHATA



(Fuente: Cenda:2005 143)

MAPA Nº 2

ORGANIZACIÓN SOCIO ESPACIAL DE LA SUBCENTRAL PIUSILLA CENTRAL REGIONAL MOROCHATA



(Fuente: Cenda:2005 148)

Políticamente, la comunidad de San Isidro-Piusilla se encuentra organizada bajo la forma de un sindicato agrario denominado Sindicato San Isidro. Éste, junto a los sindicatos de Piusilla, Jinchupalla, Estrellani y Toldo Moco, compone la Sub-Central Piusilla la cual a su vez es parte, con otras ocho sub-centrales, de la Central Regional Morochata, afiliada a la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba (FSUTCC) y a la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB).

IMÁGEN Nº 1

VISTA PANORÁMICA DE LAS COMUNIDADES DE SAN ISIDRO Y PISULLA.



(Foto: Fernando Prada. 10/05/05)

Los sindicatos de San Isidro-Piusilla y Piusilla, cuyos territorios están enclavados en una misma región geográfica, por lo cual comparten casi las mismas condiciones medioambientales, tienen entre sus logros institucionales más resaltantes los de haberse constituido en importantes núcleos de poder político y de control sobre el territorio en la Central Regional Morochata. Ellos, junto a otras comunidades de la Central Regional encontraron en la figura del las sub-centrales la estrategia más eficaz para neutralizar el histórico poder hacendal que ostentaron y prolongaron los habitantes de Morochata, hasta después de la revolución de 1952¹⁹.

El poder político que fue acumulando el sindicato de San Isidro-Piusilla dentro y fuera de la Central Regional de Morochata se halla fundamentado en el poder económico que fue adquiriendo su población como resultado del auge en la producción papera local a partir de la década de 1950. Esto sólo fue posible, primero, mediante la adquisición (por compra o expropiación) de tierras provenientes de la ex hacienda, a partir de la revolución de 1952, segundo, por la transformación de suelos a secano en suelos a irrigación, en una parte de su territorio. Para concretar este proceso la comunidad construyó cinco canales de riego -en la región más baja de su territorio- y

¹⁹ Para mayor información ver: Organización Territorial Comunitaria en Morochata CENDA 2005:139

una laguna artificial en la parte superior del pueblo, esto con el objetivo de aprovechar los ríos cuyo afluente surge en el deshielo de la cadena montañosa y de almacenar el agua de lluvia caída en temporadas de precipitación fluvial.

La transformación en el manejo agrícola de una parte de su territorio, mediante la instalación de infraestructura de riego, permitió a la comunidad cosechar papa cuatro veces al año e incrementar substancialmente sus ingresos económicos merced a su vinculación con los mercados de Quillacollo y Cochabamba. La pujanza económica generada por este proceso permitió a la población de la comunidad estudiada desplazar sus aspiraciones y modificar sus actuaciones en un dominio socio-espacial cada vez mayor; en un principio, sus esfuerzos estaban orientados a asegurar el sustento diario en la comunidad y luego se dirigieron en procura de articularse social y económicamente a la ciudad de Quillacollo.

El proceso de empoderamiento económico, de la comunidad San Isidro Piusilla, permitió también su fortalecimiento político pues su vinculación directa con la ciudad de Quillacollo, gracias a la carretera que vincula a ambas poblaciones, le permitió mantener independencia políticas con respecto al pueblo de Morochata, otrora principal núcleo de poder en la región. Esto y el hecho de que, junto a comunidades como Piusilla, Toldo Moqo, Jinchupalla y Estrellani, consolidó redes comerciales con los principales mercados urbanos del departamento, adquiriendo sus propios medios de transporte, le permitió también controlar su producción, mediante el sindicato, incorporando en su práctica agrícola nuevos paquetes tecnológicos (funguicidas, herbicidas y abonos químicos).

En el marco económico señalado, la estrategia política que adoptó la comunidad, para neutralizar el poder de Morochata, fue la de formar cuadros humanos capaces de asumir roles medulares dentro instituciones como la Central Regional de Morochata, la H. Alcaldía Municipal de Morochata, el Concejo de la Prefectura Departamental o la Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba. La formación de cuadros políticos, en un principio, fue concretada mediante el ejercicio de roles sindicales por parte de algunos de sus pobladores, en la Subcentral Piusilla. Posteriormente, el aprendizaje político, a través del sindicato, fue fortalecido con la implementación del nivel secundario en la escuela local. Esto permitió que muchos jóvenes de la comunidad logaran construir nuevos conocimientos, sobre agricultura o administración pública -de la cultura occidental- en el ámbito escolar e incluso universitario.

De esta forma, el prestigio social logrado por la comunidad, fundamentado en su población escolarizada y universitaria, se tradujo en acceso a poder político real -sobre otras comunidades- cuando otras poblaciones legitimaron la autoridad de estas personas para asumir cargos sindicales, municipales o estatales. En este sentido, resalta la apuesta de San Isidro Piusilla por la educación escolar como un medio que posibilita la concreción de algunas de sus aspiraciones sociales²⁰. Cabe incluir, en éste sumario descriptivo, que actualmente la comunidad, a través de su organización política, se halla realizando gestiones ante la H. Alcaldía de Morochata, para conseguir la implementación de un centro de formación técnica o profesional en San Isidro Piusilla²¹.

La comunidad de San Isidro-Piusilla tiene acceso a cuatro pisos ecológicos o agro-ecosistemas dentro de su territorio, las características ambientales (temperatura, humedad, altura y morfología de los terrenos) de cada agro-ecosistema son únicas y diferentes de las demás lo cual permite la diversificación de sus cultivos agrícolas y de sus animales que crían. Dos de estos agro-ecosistemas se encuentran ubicados en la parte alta del espacio comunal, denominado serranía, y los otros dos se sitúan en la parte baja de su territorio, en la ribera del río que pasa por la comunidad.

Los primeros agro-ecosistemas pertenecen al sistema de cultivos a secano, es decir, no poseen infraestructura de riego y su única fuente de agua son las precipitaciones fluviales que llegan a fines y principios de cada año, por lo que en ellos la siembra es realizada sólo una vez por periodo. El primero de ellos tiene el nombre de *Wata Tarpuy* (siembra anual) y está ubicado en la parte más alta y más distante del pueblo en comparación con el otro agro-ecosistema, llamado Temporal, el cual también es a secano pero sus suelos son más pedregosos y menos fecundos que el primero.

Las parcelas en las *aynuqas*²² de *Wata Tarpuy* son frías y fértiles y se encuentran a mayor altura (de 4.200 a 3.800 msnm.) que las parcelas ubicadas en los agro-

²⁰ “Nosotros nos dimos cuenta de que la educación era importante. En los primeros años, no sabíamos qué cosa estábamos haciendo ahí, en las marchas de la organización, todo aquello ¿no?. Ahora, sabemos ya, ahora si podemos tener profesionales de esta comunidad misma, a través de aquellos profesionales, entonces podemos cambiar algo en nuestra comunidad misma, eso necesita el pueblo.” (Ent. Gabriel García 30/05/05)

²¹ A la alcaldía se ha presentado proyecto de construcción del edificio, nosotros soñamos tener un instituto superior en San Isidro, puede ser en ramas técnicas, como ser motriz, ingeniería industrial, esos pueden ser. (Ent. Justo López 21/05/05)

²² Según los criterios locales de control y manejo de suelos cada uno de los cuatro pisos o agro-ecosistemas de la comunidad está dividido en *aynuqas* o áreas de cultivo. Cada *aynuqa*, en la que casi todos los afiliados al sindicato tienen más de una parcelas de tierra, es cultivada sólo una vez dentro un ciclo de rotación. El ciclo de rotación de tierra en cada agro-ecosistema depende del número de *aynuqas* en las que esta dividido, por ejemplo, en *Wata Tarpuy* existen nueve *aynuqas* en consecuencia el número de años que descansa cada *aynuqa* es de ocho. En cambio en *Ura Llukchi* son cuatro, por esa razón el número de años que descansa cada *aynuqa* es tres años.

ecosistemas Temporal (de 3.800 a 3.400 msnm.), *Pata Llukchi* (de 3.400 a 3.100 msnm.) y *Ura Llukchi* (de 3.100 a 2.700 msnm.) Esto y el hecho de que el ciclo de rotación y descanso de suelos en *Wata Tarpuy* es más prolongado (ocho años por *aynuqa*) que en los otros agro-ecosistemas de la comunidad no permite la propagación de plagas y de enfermedades en sus cultivos de papa. Estas son las razones por las cuales los pobladores de San Isidro-Piusilla emplean una parte de sus tierras en *Wata Tarpuy* para producir semilla de papa, en su variedad *Waych'a*²³, la cual los años siguientes es cultivada en los agro-ecosistemas más bajos o es comercializada entre las comunidades vecinas. La otra parte de las parcelas en la *aynuqa* de turno, en *Wata Tarpuy*, es destinada al cultivo de la papa que cubrirá la demanda familiar durante todo el año. Por esta razón, los pobladores de San Isidro-Piusilla cultivan variedades de papa alternas a la *Waych'a* (que es la que más se comercializa) con el propósito de diversificar su base alimenticia. Entre otras variedades cultivadas, las papas *luqi*, *aqawiris*, *junt'uma*, *pali*, *runaturalapa*, *jaspi*, *robusta*, *india*, *yana imilla*, *sani* y *quyllus* se disputan la preferencia alimenticia de las familias agricultoras de San Isidro Piusilla.

Más abajo de *Wata Tarpuy* y Temporal se encuentran los agro-ecosistemas con riego denominados también como *Misk'a* o *Llukchi*, El primero de ellos tiene el nombre de *Pata Llukchi* (Segunda siembra) y es la zona en la que se encuentran asentados la escuela y el pueblo de San Isidro-Piusilla²⁴. El agro-ecosistema de más abajo, colindante con la comunidad de Toldo Moco, recibe el nombre de *Ura Llukchi* (primera siembra) y su clima es más cálido y húmedo, razón por la cual además de papa la comunidad cultiva maíz en él. Debido a la existencia de plagas y enfermedades tales como el tizón, la globadera o el rosario (con alta incidencia en la zona); al uso intensivo de agroquímicos y fungicidas; y al hecho de que sus suelos tengan menos descanso que en *Wata Tarpuy*, la producción de papa en estos dos pisos agro-ecológicos está destinada, principalmente, a la comercialización o al autoconsumo no así a la producción de semilla.

A diferencia de Piusilla, comunidad con la cual San Isidro-Piusilla está separada sólo por el río *Jatun Mayu*, la comunidad de estudio cuenta con mayor cantidad de casas, las cuales, en su mayoría, son de dos pisos (de loza alivianada) muros de ladrillo, cemento y hormigón armado; techos de láminas de asbesto (Fábrica Duralit), cerámica o calamina; tiene también mayor cantidad de tierras con cultivos agrícolas y

²³ La cual fue introducida a la comunidad en la década de 1970 por su alta resistencia al tizón, la globadera y el rosario. Actualmente esta variedad es la más segura y comercial por ello es la que más es cultivada entre los agricultores de San Isidro-Piusilla.

²⁴ La ubicación de las palabras no es casual puesto que, según nuestra investigación, fue la instalación de la escuela en este lugar la causa que determinó el asentamiento del pueblo a su alrededor.

mayor infraestructura de riego que Piusilla. Esta infraestructura de riego consiste, como lo adelantábamos antes, en cinco canales sin revestimiento que atraviesan la cadena de cerros que bordean el pueblo, conectándose con diversas acequias por las cuales baja el agua hacia las incontables parcelas de las siete *Ura Llukchi* del agro-ecosistema *Llukchi*. El agua que alimenta a los canales proviene, como lo dijimos, de los ríos cuyos afluentes son los deshielos del nevado de la montaña y de una represa construida por la comunidad para almacenar el agua de la lluvia de verano.

El esfuerzo por aumentar los volúmenes de producción de papa al año, en desmedro de los periodos de descanso de los suelos y de la reducción de las tierras de Temporal para convertirlas en *Llukchi* tiene frutos materiales evidentes a simple vista: entre estos frutos resalta la infraestructura civil más amplia y costosa. El incremento de producción anual de papa se hace posible ampliando los canales de riego en la parte baja del agro-ecosistema Temporal; anexando esas tierras a las de *Llukchi*, es decir, dotándolas de riego; disminuyendo su tiempo de descanso; implementando un sistema de control de plagas mediante los pesticidas y funguicidas.

Según lo descrito, la comunidad de San Isidro-Piusilla aparentemente goza de mayores ventajas que la comunidad de Piusilla en cuanto a la producción de papa. Esto principalmente se debe a que las tierras *Llukchi* de San Isidro-Piusilla gozan de mayor tiempo de exposición al sol durante la mañana, ya que las tierras de *Llukchi* de Piusilla son obstaculizadas, en el Este, por los cerros que rodean sus *aynuqas*. Al resaltar estas diferencias, nuestro interés es establecer el hecho de que las ventajas productivas que posee San Isidro (suelos más fértiles y territorio más extenso) le permiten construir una imagen local de prosperidad, pujanza y laboriosidad frente a otros y a sí mismos. Esta construcción de una identidad comunal es parte trascendental de ese universo de elementos que entran en juego a la hora de entender la socialización de niños en la comunidad. Con esa perspectiva, trataremos de explicar también otros aspectos vinculados a la producción agrícola, los cuales están íntimamente ligados a la socialización y el aprendizaje de conocimientos en torno a la producción de papa.

IV.1.1 INGRESO DE NUEVOS RECURSOS TECNOLÓGICOS AGRÍCOLAS

Como en otras comunidades campesinas de la región, en San Isidro-Piusilla también hizo su ingreso un grupo de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales orientadas a la promoción de procesos de cambio y “desarrollo” entre los agricultores.

Entre esas instituciones que hicieron su ingreso a la comunidad se encuentra²⁵: el Instituto Boliviano de Tecnología Agropecuaria (IBTA) y el Ministerio de Asuntos Campesinos y Agropecuarios (MACA) que a partir de la implementación de sus programas de control de plagas en el año 1975 introdujeron en la comunidad el uso de abonos químicos, pesticidas y fungicidas de los cuales los agricultores dependen en la actualidad; El Programa de Desarrollo de Comunidades (PRODES) con proyectos de saneamiento ambiental, educativos y de urbanización del pueblo de San Isidro-Piusilla el año 1975; El CIFEMA, que en 1975 introdujo el arado metálico en la comunidad. En un principio, experimentó con arados de montaña y debido a que no se adecuaron a la morfología del terreno comunal terminó acortando el timón y liberando sus aletas, actualmente esta herramienta tiene el nombre de reja combinada, dentro de la comunidad.

A las anteriores instituciones de desarrollo se suman las siguientes: El Proyecto Ayopaya, con un programa de capacitación y donación de herramientas agrícolas el año 1989; El Proyecto Forestal "*Kunan Mink'a*" con un plan de forestación con árboles de Eucalipto el año 1996; La Programa de Semilla de Papa (PROSEMPA) con la donación de semillas de papa certificadas; El Programa de Investigación de Semilla de Papa (PROINPA) que a partir del año 1994 realizó investigaciones con algunos comunarios sobre las variedades de papa resistentes al tizón y a otras enfermedades; La Asociación de Servicios Artesanales y Rurales (ASAR) Que el año 1995 hizo su ingreso a la comunidad con programas de construcción de silos y de capacitación en control de plagas y en artesanía; Agua Activa, con micro créditos dirigidos a promover el uso de aspersores en el riego.

El ingreso de cada una de estas instituciones, significó modificaciones en el sistema agrícola de la comunidad, por ende también modificó el sistema de relaciones sociales y las lógicas socio-productivas, un ejemplo de ello lo constituye tal vez la relación entre el uso de fertilizantes químicos con el aumento en la producción de papa.

A continuación enunciamos algunas de las innovaciones tecnológicas introducidas desde afuera, de las cuales pudimos constatar su vigencia en la comunidad:

²⁵ Estos datos fueron corroborados con los expuestos en el texto "La Historia de la Comunidad *San Isidro-Piusilla*" CENDA:2003 Mimeo

IV.1.1.1 RIEGO POR ASPERSOR

Si bien la comunidad cuenta con canales de riego, contruidos para proveer del líquido elemento a cada uno de los cultivos ubicados en los agro-ecosistemas *Pata Llukchi* y *Ura Llukchi*, actualmente, estos canales son aprovechados por muchos comunarios para poner en práctica el riego por medio de aspersores. Estos insumos para el riego, según los comunarios ingresaron sólo hace tres años, cuando la empresa Agua Activa promovió su empleo y otorgó crédito a los miembros de la comunidad. Los aspersores son instalados en tubos plásticos negros (poli-tubos de 1" de espesor) en cuya punta colocan embudos hechos de envases de aceite (fino de 5 litros) y mallas milimétricas cosidas con hilos plásticos, que hacen las veces de filtros los que impiden el ingreso de basura en los tubos. La presión de la gravedad hace que el agua cubra una superficie de hasta diez metros a la redonda, dependiendo de la calidad del aspersor.

Con el uso de aspersores, la práctica del riego es asignada generalmente a los niños y jóvenes de la familia, porque requiere del empleo de menos tiempo y desgaste de fuerza física por parte del agricultor, sin embargo, con esta práctica se modifican los espacios de interacción entre padres e hijos; además, también el aspersor reduce la frecuencia de uso de herramientas específicas para el riego manual, como es el *qallu*²⁶.

IV.1.1.2 PESTICIDAS, FUNGICIDAS Y ABONOS QUÍMICOS

Los agroquímicos -promovidos por organismos gubernamentales y no gubernamentales en la llamada revolución verde de los años setenta- fueron incorporados al sistema tecnológico que la comunidad campesina posee como conocimiento local. Así por ejemplo se puede observar que muchos insecticidas y abonos (como "karate", "Bravo" o "18460") son ofertados en calendarios y otros anuncios ubicados en las tiendas de abasto del pueblo de San Isidro. Así también se pueden observar herramientas fumigadoras colgadas en las paredes de los patios de la comunidad.

Actualmente los agricultores requieren emplear grandes cantidades de agroquímicos (un quintal de abono químico por un quintal de semilla de papa) para compensar el bajo rendimiento de sus terrenos. El uso intensivo de los agroquímicos conduce a la degradación de sus suelos, eliminando los microorganismos naturales de la tierra y les

²⁶ Herramienta de labranza similar al azadón pero triángula, tiene aspecto de lengua (*qallu*) y un mango de madera de 1.20 m. de alto. Es la herramienta manual más empleada en la comunidad y es usada exclusivamente en tareas agrícolas.

lleva a una dependencia del mercado químico local a corto plazo. Esto debido a la creciente demanda de productos más efectivos contra las plagas, las cuales se hacen resistentes a los químicos tradicionales, con esto, aumentan el costo de producción de la papa y reducen sus ganancias.

Sin embargo, como lo vemos en el siguiente testimonio, algunos comunarios perciben que el uso prolongado de los agroquímicos va dañando progresivamente la calidad de los suelos:

No es como nuestros abuelos, que sembraban con *wanu* y el suelo estaba muy fértil, además yo, le he preguntado a mis abuelos, ¿Por qué en *Ura Llukchi* no sembraban ellos?, entonces solamente aquí sembraban, hacia abajo no sembraban. Ahora, con la tecnología que ha cambiado, ese tiempo no utilizaban fertilizantes “8460” y todo aquello, que es para abono, abonos químicos ahora estamos utilizando. Algunas personas, mucho ya también exageran con los fertilizantes químicos, con los abonos, entonces mucho ya también lo abonan. Entonces, mucho ha cambiado la tecnología cuando han entrado las instituciones, pero también estamos reduciendo eso, porque no es meterle nomás abono, con el tiempo, nuestro suelo se va a parecer como cemento, es decir, duro, ya no va a ser suave el terreno. (Ent. Juan Ruiz, Comunario de San Isidro-Piusilla 5/11/04).

Resalta también en el testimonio, que la masificación en la producción de papa, provocó un avance progresivo del área de cultivo hacia tierras y suelos, como los de *Ura Llukchi*, que hasta hace pocas generaciones recibían otro trato.

IV.1.1.3 SEMILLA MEJORADA

Debido a exigencias del mercado y a la aparición de nuevas enfermedades en la zona, la comunidad comenzó a cultivar exclusivamente la variedad *Waych'a* para satisfacer la demanda del mercado. Esta variedad, según los comunarios, no es nativa de la zona pero fue la que más se adaptó a las condiciones del medio y es la que más resistencia tiene a enfermedades como el tizón. De acuerdo con don Juan Ruiz (5/11/04), fue la fundación PROIMPA la que introdujo estas variedades mejoradas de papa y ella fue la que realizó también talleres de capacitación en la comunidad.

Fruto del trabajo de PROIMPA en la comunidad permanece funcionando el Centro de Investigación Agrícola Local CIAL en la comunidad. Esta es una agrupación de agricultores, hombres y mujeres, interesados en incorporar dentro su práctica diaria conocimientos y tecnologías provenientes de las ciencias agrícolas occidentales, las cuales son representadas por los ingenieros agrónomos y técnicos del PROIMPA, así también, esta agrupación, mantiene contacto e intercambia experiencias, con otros grupos de agricultores, organizados por el mismo programa, originarios de comunidades vecinas. El CIAL, como parte de su trabajo institucional, experimenta y genera nuevas variedades de papas a partir de semillas extraídas de las bayas

(*aylinkus*, o *mak'unkus*) de las plantas de papa, en su variedad *waycha*. Al experimentar con nuevas variedades de papa, seleccionando aquellos cultivos que hayan resistido las enfermedades (en especial el tizón) y desechando aquellos que no lo hayan hecho, el CIAL quiere obtener una variedad de papa apta a las condiciones del medio ecológico, que sea resistente a las enfermedades y plagas del entorno y que tenga mas rendimiento a nivel de productividad. Actualmente, algunos miembros del centro de investigación local son proveedores semilleros de otros miembros de la comunidad, su objetivo final es poder cubrir la demanda de semilla de toda la comunidad y de comunidades vecinas.

Los agricultores que no compran semilla del CIAL, la adquieren del PROIMPA, la cual tiene un depósito de acopio de semilla en la misma comunidad, otros agricultores recurren al SEPA o a proveedores en comunidades vecinas, muchos compran su semilla directamente en los centros de abasto en Quillacollo y Cochabamba.

Según la calidad, las semillas se clasifican en prebásica, la cual está libre de todo tipo de enfermedad, virus y hongos (en términos de la comunidad están totalmente limpias), ellas tienen una costo de 30 dólares por kilo; en segundo lugar está la semilla básica 1, en tercer lugar se encuentra la semilla básica 1; a continuación está la semilla básica 2; en quinto lugar se encuentra la semilla básica 3; en sexto lugar se ubica la semilla registrada, ésta sólo se siembra en el agro-ecosistema *Lukchi* ; la papa que se encuentra en séptimo y último lugar es la fiscalizada; ésta no sirve como semilla y sólo se la siembra en *Llukchi* para la venta y para el consumo familiar.

Hay que resaltar que la papa de primera calidad, es decir la semilla prebásica, es sembrada por los agricultores en poca cantidad (1 kilo) sólo en tierras secas, frías y limpias de plagas (*phurmas*) ubicadas en el agro-ecosistema *Wata Tarpuy*. La siguiente siembra, cuando ya multiplicaron la semilla comprada, pero ella se convirtió en básica 1, siembran su cosecha en otras tierras del mismo agro-ecosistema, *Wata Tarpuy*. Una vez que cosecharon la semilla, en Wata, van bajando su semilla hacia los agro-ecosistemas más cálidos y húmedos, la calidad de semilla disminuye pero la inversión es recuperada debido a que la producción de los suelos más bajos y húmedos, en *Pata Llukchi* y *Ura Llukchi*, se incrementa y está apta para comercializarla en los mercados de Quillacollo y Cochabamba.

IV.1.1.4. ARADO METÁLICO

El empleo de arado metálico introdujo en la comunidad cambios significativos relacionados a concepción del trabajo agrícola por parte del agricultor. Antes, la práctica del arado era considerada más dificultosa puesto que exigía el despliegue de

mayor desgaste físico y precisaba mayor tiempo para su ejecución. Actualmente, el arado metálico ha disminuido el esfuerzo y ha acelerado el proceso de roturación de suelos:

Con el arado metálico más fácil es pues, menos cansador es arar y en menos tiempo se hace. Antes, con la reja de madera había que empujar fuerte para enterrar el arado; ahora, ya no es necesario empujar, el propio arado se entierra por el suelo y resbala. (Ent. Marco Otalora, Comunario de San Isidro-Piusilla 28/10/04)

En este pasaje evidenciamos que este comunario valora como positivo el nuevo arado metálico, el cual lo compara con el arado o reja tradicional de madera. De esta comparación, el comunario subraya que las principales cualidades del arado metálico son la facilidad de su uso y el menor desgaste de fuerza física por parte del labrador.

Sin embargo, pese a las aparentes ventajas percibidas por los comunarios sobre el uso de la reja metálica -sin tener en cuenta que este adelanto técnico podría provocar la ampliación de superficies roturadas, aumentar la producción y disminuir el tiempo de descanso de la tierra- hallamos algunas desventajas en el abandono del empleo de la reja de madera. A continuación observamos lo siguiente:

Antes, había que ir hasta el bosquecillo, allá abajo, al lado de Toldo Moqu. A ese bosquecillo iba con mi papá a buscar troncos chuecos para el mango de la reja, la raíz era la parte que era mejor. En el camino, mi padre me enseñaba cómo se llamaban los árboles, para qué servían: “Así tienes que hacer” me decía y me recomendaba mi padre. Ahora ya no es así, sólo hay que comprar, los niños ya no saben ir, ni conocen siquiera qué árboles hay y para qué sirven, me acuerdo siempre, en el bosque nos quedábamos a dormir una noche, ahora los niños ya no saben eso. (Ent. Marco Otalora, Comunario de San Isidro-Piusilla 28/10/04 Cc.10)

Con el cambio de insumos para la fabricación del arado, no sólo se perdieron espacios de interacción entre padre e hijos, sino también conocimientos ligados: al manejo de bosque; a los recursos locales de flora y fauna; tipos de materiales útiles para la fabricación de arados, etc.

También podemos percibir que, el empleo de la reja de madera requería que se desarrollen destrezas en la fabricación, ensamblado y mantenimiento del arado, ajustando trabas y quitando constantemente yerbas, pastos y otras malezas que obstaculizaban el deslizamiento del arado sobre el suelo.

Otro aspecto ligado al uso de la reja metálica, es el concerniente a la misma práctica del arado. Debido a que la tarea de la apertura de surcos con reja metálica, acelera y disminuye el trabajo, disminuye también el tiempo de interacción entre padres e hijos.

IV.1.1.5 CAMAS PROTEGIDAS

Las camas protegidas consisten en superficies rectangulares de tierra abonada orgánicamente. La tierra se encuentra asentada sobre un lecho de paja la cual aísla las plantas del huerto con respecto al suelo, en la mayoría de los casos, las camas protegidas están cubiertas con plástico transparente que aumenta la temperatura interior y evita su enfriamiento cuando la temperatura exterior baja. Las camas protegidas tienen el objetivo de aumentar la calidad de los suelos y de proteger, pequeños cultivos de verduras, hortalizas o cultivos de semillas de papa de primera calidad (limpias de hongos u otras enfermedades) de las heladas. Las camas protegidas son parte de un conjunto de innovaciones introducidas por el PROINPA mediante un grupo de comunarios denominados Centro de Investigación Agrícola Loca (CIAL). Este grupo, dependiente del Sindicato de San Isidro-Piusilla, tiene como fin constituirse en un proveedor de nuevas variedades de papa resistentes al tizón y a otras enfermedades existentes en la zona. En la siguiente observación evidenciamos la existencia de estas asociaciones de comunarios que experimentan con las camas protegidas:

Los miembros del CIAL se reunieron en la casa de don Amadeo Buendía para construir una cama agrícola. Para este cometido mezclaron *wanu* de oveja con levadura de cerveza y chancaca (abono orgánico llamado bocach), luego construyeron un terraplén cavando 0.30 mts de profundidad sobre una superficie de 1.20 mts de ancho x 2. mts. de largo. Sobre ella extendieron el abono orgánico y finalmente cubrieron nuevamente su superficie con misma tierra que habían sacado al cavar. Para don Justo López: "las camas protegidas dan más nutrientes en la tierra". (Obs. *Pata Llukchi*. 19/11/04 Cc.22)

Es de resaltar que en la comunidad de San Isidro, existen conjuntos de familias que se agrupan en torno a su adscripción a iglesias protestantes. Estos grupos constituyen redes sociales que comparten conocimiento técnico especializado, además también que esos núcleos de conocimiento, ponen en práctica innovaciones tecnológicas para mejorar la productividad de sus suelos y para diversificar sus cultivos.

IV.1.2. RECURSOS TECNOLÓGICOS VIGENTES DE LA AGRICULTURA TRADICIONAL

No todos los agricultores de San Isidro-Piusilla Piusilla recurren al riego por aspersores, muchos siguen regando sus cultivos de forma tradicional, es decir, por medio de acequias y canales que permiten la inundación de sus cultivos. Para ello, los comunarios desvían y dirigen el curso del agua que pasa por la acequia inmediatamente superior a la parcela en la que están trabajando. Por medio de acciones rápidas y precisas excavan canales en el suelo y modifican la orientación de

los surcos unas veces en forma vertical y otras en forma horizontal, para controlar la presión del agua que baja a su parcela. Esta técnica de riego por inundación precisa mucho tiempo y desgaste físico por parte del agricultor, ya que constantemente debe limpiar, construir o cerrar las acequias para que el agua llegue a todos los sectores del cultivo. Estas acciones deben realizarse en el menor tiempo posible, puesto que, debido a la fuerza que imprime el agua al bajar, llegaría a inundar sólo un sector de la chacra, dañando las plantas o desviándose fuera del área cultivada.

Debido a la precisión y velocidad que requiere la concreción de esta práctica, el riego “manual” es un espacio que posibilita la participación de más de un miembro de la familia y también es el lugar propicio para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos sobre la técnica del riego, así como de otros conocimientos relacionados a la cultura agrícola.

Sin embargo, el uso del riego manual, el cual se viene practicando y enseñando de generación en generación, también posee consecuencias negativas para vida orgánica de los suelos, como lo vemos en la siguiente percepción:

“El riego manual hace que el agua, por la fuerza que tiene al bajar, arrastre en su camino a todos los nutrientes que la tierra tiene y los barra hacia abajo, así es más fácil que la tierra se desgaste ¿no?” (Ent. Juan Ruiz, Comunario de San Isidro-Piusilla 18/11/04)

Lo resaltante del testimonio es que existe un discurso, que si bien proviene de un técnico vinculado con muchas instituciones agrícolas, es compartido por otros agricultores de la comunidad -puesto que don Juan es considerado un especialista en Piusilla- creando en ellos una conciencia de protección y conservación de los suelos. Sin embargo, pese a las consecuencias advertidas en la práctica del riego manual, por algunos miembros de la comunidad, como en el caso anterior, muchos comunarios prefieren seguir usando esa técnica, como nos explica otro agricultor:

El riego manual es más rápido, cada uno de nosotros tiene que esperar su turno para poder regar su papa. El turno de cada uno dura hasta que se ha terminado de regar todas las parcelas de cada lugar y los otros tenemos que esperar. (Ent. Edwin, Comunario de San Isidro 04/11/04)

Es importante tener en cuenta que los propios comunarios reconocen que existen ventajas y desventajas entre uno y otro sistema de riego. En el caso anterior se percibía que el riego con aspersor posee mayores ventajas que el riego tradicional (manual) debido que el primero, al llegar desde arriba, con poca fuerza y en menor cantidad, asegura un riego uniforme y parejo. En cambio, el riego manual resulta perjudicial para la calidad de la tierra debido a que los terrenos en los que se emplea, *llukchis*, son inclinados y con mucha pendiente, esto hace que la corriente de agua

que baja por los canales dentro de la chacra arrastren a su paso los nutrientes de la tierra y provoquen su desertificación y su erosión hídrica. Sin embargo, de acuerdo a don Antonio, posee la mayor ventaja que pueda apreciar una comunidad que cuenta con tan sólo un día para terminar de regar todos los cultivos existentes en cada *aynuqa*: esa ventaja es su rapidez.

El último testimonio nos permite ver que el riego de la papa, en los agro-ecosistemas *Llukchis*, se realiza en el marco de un sistema organizativo dirigido y controlado por la comunidad mediante el Sindicato²⁷. En esta organización, los comunarios que poseen sus parcelas en los agro-ecosistemas señalados tienen un día, durante la semana en la que corresponde dar riego a cada *aynuqa*, para dar riego a sus plantaciones agrícolas. De esta forma, quienes están interesados en regar sus chacras se presentan a las acequias correspondientes y se enlistan, junto a otros similares, para esperar su turno. Mientras aguardan la llegada de su turno, adultos y niños interactúan y socializan, o como lo vimos en la cita, construyen conocimientos ligados a la tecnología agrícola.

IV.1.3. SISTEMA PRODUCTIVO DE LA PAPA

A continuación presentamos un cuadro en el cual pudimos vaciar la información que fue producida a través de la técnica de grupos focales. Exponemos esto, siempre con la intención de tener un panorama general de los conocimientos que socializan los comunarios a sus niños y tener presente las formas de organización socio-espaciales de la actividad de producción de papa.

La comunidad de San Isidro-Piusilla tiene un calendario de trabajo agrícola que abarca toda la gestión anual, lo cual implica el desarrollo de actividades permanentes e ininterrumpidas en los diferentes agro-ecosistemas a los que tienen acceso la comunidad. Es menester subrayar que la mayor parte de actividades realizadas en la producción agrícola local son llevadas a cabo durante el periodo escolar, (de febrero a diciembre), de ahí la importancia en tener presente que los procesos de enseñanza y aprendizaje de conocimientos agrícolas en San Isidro-Piusilla podrían ser alternados con la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos impartidos en la escuela, o en contraposición a lo anotado, la escuela y los profesores, podrían adecuar la enseñanza de sus conocimientos disciplinares tomando en cuenta las actividades y prácticas regionales.

²⁷ Enrique Meyer y Marisol de la Cadena (1989:45) analizando el control comunal sobre el agua de riego, realizado en la zona andina, explican que: "Al racionalizarla, de cierta manera la comunidad determina los cultivos que pueden ser producidos en las zonas de producción."

CUADRO Nº 1

CALENDARIO DE ACTIVIDADES AGRÍCOLAS EN SAN ISIDRO-PIUSILLA

Actividad	Espacio geográfico			
	<i>Wata Tarpuy</i>	Temporal	<i>Pata Llukchi</i>	<i>Ura Llukchi</i>
Primeras dos aradas	Marzo y abril	Abril y mayo	Abril	Abril
Barbecho y desterronamiento (<i>Qulachar</i>)	Marzo y abril	Agosto y septiembre	Mayo	Abril y mayo
Segundas dos aradas	Agosto y septiembre	No se realiza	Segundo arado en mayo	No se realiza
Siembra	Primeros días de octubre	Septiembre	Junio y Julio	Mayo
Desyerbada	Cuando es necesario	Cuando es necesario	Cuando es necesario	Cuando es necesario
Primer aporque (Jallmada)	Primeros días de diciembre	Noviembre (cuando la planta de papa está a los 10 o 15 cmt.)	Agosto (cuando la papa está a los 10 o 15 cmt.)	Junio o julio (después de un mes, cuando la papa está a los 10 o 15 cmt.)
Segundo aporque (qawyar)	Enero a Diciembre	Diciembre	Septiembre y octubre	Septiembre
Tratamiento con pesticida	A 10 cmt. De altura de la planta .	A 10 cmt. de altura de la planta.	A 10 cmt. De altura de la planta	A 10 cmt. de altura de la planta
Abonos foleares (líquidos)	Junto a los pesticidas y fungicidas.	Junto a los pesticidas y fungicidas.	Junto a los pesticidas y fungicidas.	Junto a los pesticidas y fungicidas.
Defollado o yureo	Febrero	Febrero	Noviembre	Octubre y noviembre
Cosecha de la papa. (Quince días después del defollado)	Febrero y marzo	Febrero y marzo	Noviembre y diciembre	Noviembre
Riego	A secano	A secano	Cada seis días	Cada seis días.

Elaboración Propia (Grupo Focal 20/11/04)

En la anterior figura, podemos ver también que las tareas son combinadas en los cuatro agro-ecosistemas de San Isidro, sin embargo, por la cercanía de los agro-ecosistemas *Pata Llukchi*, *Ura Llukchi* y Temporal, con la escuela y con el pueblo, y por la lejanía del agro-ecosistema *Wata Tarpuy*, durante los días de escuela los niños desarrollan sus prácticas agrícolas y pastoriles únicamente en los suelos de *Pata Llukchi*, *Ura Llukchi* y temporal.

En el siguiente cuadro observaremos algunas características relacionadas a las variedades de papa existentes en la comunidad:

CUADRO Nº 2

VARIEDADES DE PAPA CULTIVADAS EN SAN ISIDRO PIUSILLA

Agro-ecosistemas	Variedades de papa cultivadas
<i>Wata Tarpuy</i>	<i>Waych'a, luqi, aqawiris, junt'uma, pali, runaturalapa, jaspi, robusta, india, yana imilla, sani quyllus (yana k'atawi, t'anta wawas, khuchi aka, canastilla, pinta boca, candelero, pituwayaqa, lari warqa, llukalla.</i>
Temporal	Mayormente <i>Waych'a</i> y en menor medida <i>Runaturalapa</i> (resistente al tizón).
<i>Pata Llukchi</i>	<i>Waych'a</i> , muy pocas veces <i>Runaturalapa</i> .
<i>Ura Llukchi</i> <i>Michkka Llukchi</i>	Solamente <i>Waych'a</i> .

Elaboración Propia (Grupo Focal 20/11/04)

En el anterior cuadro podemos evidenciar que mientras más se alejan los cultivos de papa con respecto a las tierras frías y secas de *Wata Tarpuy* y de Temporal, y van bajando hacia las tierras más cálidas y que cuentan con riego, menor es la variedad de papas que se cultivan en ellos. La disminución gradual de las variedades de papa cultivada en los suelos que tienen acceso a riego tiene que ver principalmente con dos elementos: el primero tiene que ver precisamente con el hecho de que el medio ambiente de las tierras a secano, en *Wata Tarpuy* y Temporal, es frío y seco lo cual no permite que se propaguen las enfermedades y las plagas que afectan a las variedades de papa que no son resistentes al tizón, como lo es la variedad *waycha*, en cambio esto no ocurre en los agro-ecosistemas con riego, *Pata Llukchi* y *Ura Llukchi*, los cuales tienen un clima más cálido y húmedo, ideal para la transmisión de hongos y virus o para la propagación de plagas como la polilla, los nemátodos, el rosario o la globadera.

El segundo elemento que también explica el hecho de que se cultiven más variedades de papa en los agro-ecosistemas a secano, y sólo exista la variedad waycha en los suelos con riego, tiene que ver con el hecho de que la tierra que más se usa y consecuentemente que tiene menos nutrientes en su composición orgánica son los suelos que tienen riego. Esto tiene que ver con el hecho de que los suelos con riego, en *Llukchi*, son usados incorporando, a la tecnología tradicional, agroquímicos, fungicidas y pesticidas durante los cultivos de papa. El uso extensivo de los suelos y la disminución de la calidad de los suelos en los agro-ecosistemas *llukchis*, no permiten que los agricultores consigan incrementar la producción de otras variedades que no sean waycha.

IV.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA SOCIALIZACIÓN EN LA COMUNIDAD

El proceso de socialización, que según Berger y Luckmann, se caracterizaría por la “internalización de ‘submundos’ institucionales o basados sobre instituciones” (1979: 175) de la comunidad agraria de Piusilla no sólo está dirigido a la transmisión de un conjunto regular de información sobre agricultura, este también orienta hacia la generación de actitudes por parte de sus nuevos miembros, es decir, hacia la formación de individuos que tengan capacidad de adaptación ante nuevos desafíos y ante las transformaciones del medio. En otras palabras, se socializa a los niños para que durante toda su vida, puedan construir conocimientos acordes con las cambiantes demandas del trabajo agrícola. Van Der Ploeg que realizó un estudio sobre las papas, describe que el proceso de trabajo agrícola es un arte, y que requiere una interacción permanente entre el trabajo mental y el trabajo manual y que además “presupone una interpretación y evaluación continua del proceso de producción de modo que sea posible intervenir en determinado momento y de cualquier forma deseada” (1988: 132), en ese sentido, la participación del agricultor en el trabajo agrícola, adquiere un sentido activo y permanente, pues debe ser capaz de percibir cualquier cambio en el medio y a partir de ello modificar su intervención con el fin de controlar la producción.

La socialización a través del cultivo de papa incluye aspectos diversos como el aprendizaje y el desarrollo de la capacidad de movilización por la caprichosa morfología territorial de la comunidad -entendiendo esta última como el espacio físico e ideal en el que la población se desenvuelve- y la formación de actitudes de independencia frente a los adultos. Esto lo pudimos constatar en observaciones como la siguiente:

Mientras bajaba por una quebrada empinada y resbalosa, me encontré con un niño (de tres años) y su madre, que subían hacia la cima del cerro. La mujer, con un *qallu* en la mano, adelantó el paso y dejó varios metros abajo al pequeño. El niño trató de alcanzarla pero, debido a que el terreno era accidentado, tuvo que reducir su marcha para apoyarse continuamente en el piso. Pasaron unos segundos y la señora, que se percató del retraso del niño, comenzó a gritar: “Apura”. El niño presurosamente trepó por las rocas cogiendo el pasto menudo del camino, al fin llegó hasta ella quien volvió a adelantarse dejando al niño nuevamente algunos metros atrás. (Obs. *Pata Llukchi* 05/11/04 Cc.12)

En la cita advertimos que la madre influye en el niño para que éste supere por sí sólo los obstáculos que se le presentan. En primera instancia, parecería que la mujer no posee control directo sobre el niño, pues se ubica a una distancia desde la cual no podría sujetarlo si éste resbalara, sin embargo el niño continúa caminando tras ella y no se detiene para nada. A nuestro parecer, el niño comprende que no puede interrumpir su marcha porque quedaría solo, con esto fortalece una actitud de independencia y fortaleza frente a las adversidades.

De similar forma, en la comunidad los padres propician situaciones de aprendizaje para que sus niños desarrollen actitudes de independencia con respecto hacia los adultos. En el siguiente segmento de una de nuestras observaciones de campo podemos advertir un ejemplo de dicho aprendizaje:

Un grupo de personas caminaba por la carretera, se trataba de un niño de unos 10 años de edad, una mujer de unos 40 años que iba por detrás. Acompañándolos, estaba también otra mujer de similar edad cargando a un bebé, una niña de 8 años caminaba junto a ella llevando un atado de tallos y bayas de papa (*aylinkus*) en la espalda. A unos ochenta metros atrás les seguía un niño de dos años aproximadamente, éste llevaba un tubo de plástico corto de algo más de medio metro en una de las manos. Poco a poco, el grupo fue dejando más y más atrás al niño, al no poder alcanzarlas el pequeño comienza a llorar y a gritar: ‘*Suyariway mamitay, mamitay, suyariway*’. En ese momento suena la bocina de un camión que se acercaba a él. La mujer que no llevaba nada, sigue caminando y sin mirarlo le grita: ‘Apura, camioneta *jamuchkan*’. El niño, casi llorando y apresurando su marcha le vuelve a gritar: ‘*Suyariway*’, pero la mujer continua caminando y no se detiene sino cuando llega a una casa. El niño poco a poco se va acercando y recién las alcanza cuando ellos descansan, mientras tanto el camión pasa a un costado suyo. (Obs. *Ura Llukchi*, 19/11/04 Cc.18)

En el texto, se destacan nuevamente los patrones culturales socializados a los niños de Piusilla, es decir, la formación de una actitud de independencia en el niño, el cual, tiene que aprender a afrontar sólo los retos y dificultades que devienen del proceso de trabajo agrícola. Sin embargo, el niño nunca deja de ser parte del equipo de trabajadores, compuesto por sus parientes, pues tiene la responsabilidad de trasladar una parte de la herramienta de riego. Con esto confirmamos que la familia agricultora de Piusilla, no prescinde de la mano de obra de ninguno de sus miembros, así estos sean los más pequeños.

En el siguiente segmento de nuestra observación evidenciamos la importancia que tiene, para los agricultores de San Isidro Piusilla, el dominio del medio físico en el que desarrollan su vida diaria, pues de ello depende que los niños obtengan la motricidad necesaria para adecuarse a diferentes contextos espaciales del territorio de la comunidad.

En la parte inferior de la parcela cultivada se encuentran jugando dos niños (de 11 y 5 cinco años aprox.) Estos, comienzan a bajar corriendo hacia el río mientras se lanzan con piedrecillas que recogen a su paso. Primero comienza a correr el niño mayor e inmediatamente le sigue el más pequeño, ambos bajan corriendo el sendero de la empinada cuesta que abruptamente es interrumpida por un barranco de ocho metros de altura aproximadamente, parece no preocuparles el hecho de que si resbalasen, caerían irreparablemente sobre las piedras del río. Mientras tanto, varios metros arriba, los adultos de la familia se hallan sonriendo echados en el piso, observando el juego de los niños. (Obs. *Pata Llukchi*, 12/11/04 Cc.17)

Advertimos en lo expuesto que los espacios temporales, durante los cuales los niños juegan y transitan a través de los cultivos, sirven para que ellos se familiaricen con el patrimonio de sus padres y con el de los demás miembros de su grupo social. Así se garantiza la reproducción del sistema de distribución socio espacial del territorio en la comunidad, pues el niño abstrae complejas estrategias político-administrativas de su comunidad. Hay que tomar en cuenta que en Piusilla, las propiedades familiares son discontinuas, puesto que una sola familia puede ser propietaria de varias parcelas, diseminadas en una sola *aynuqa* o en diferentes *aynuqas*, regularmente poseen tierras en los cuatro agro-ecosistemas. Algunas veces la propiedad familiar abarca parcelas situadas en la circunscripción del sindicato vecino (Piusilla). De ahí la importancia de conocer todas y cada una de las parcelas propias y de sus características bióticas específicas.

IV.2.1. MODIFICACIÓN DE LOS ESPACIOS DE INTERACCIÓN Y TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS AGRÍCOLAS PROVOCADOS POR LA ESCUELA

Con el ingreso de los nuevos paquetes tecnológicos no solo se están perdiendo conocimientos específicos sobre el manejo técnico de sus predecesores, sino también se pierden espacios de interacción intergeneracional en los que se socializaban conocimientos relacionados al manejo de bosque, nombres de árboles, tipos de plantas, conocimientos agrícolas, narraciones orales y otros; la escuela, es decir el tiempo demandado por ella y los patrones culturales que transmite, constituyen una verdadera agencia de cambio en las expectativas de la comunidad y también una institución que limita los procesos de enseñanza y aprendizaje de conocimientos agrícolas, puesto que los niños dejan de atender sus labores agrícolas, para poder

cumplir sus obligaciones escolares. Un ejemplo de lo mencionado lo podemos advertir en el siguiente testimonio:

En época de clases, los niños no ayudan mucho, ni están con sus padres en sus chacras porque están alejadas de sus casas y de la escuela, por esa razón es muy difícil ver a niños y jóvenes trabajando en sus chacras. Después de clases, tienen computación o tienen tareas, bien ocupados están, esto hasta mediados de diciembre más o menos va a ser así, después van a aparecer en todos lados, ayudando a sus padres. A algunos también, no les gusta trabajar, mi hijo por eso, ya me ha dicho: 'Me da flojera trabajar con la tierra, bien difícil es, mucho me cansa, para eso estoy estudiando'. Qué voy a hacer pues, no hay caso de pegarle, catorce años ya tiene, sus hermanas, igual no quieren ayudar, todo el tiempo tienen ocupaciones, y ellas sus menores son. (Ent. Luis Begamonte, Comunario de San Isidro 19/11/04)

En la cita podemos ver que además de alterar los procesos de reproducción socioeconómica, la escuela también ha introducido en los niños actitudes de disconformidad con la labor que realizan sus padres, por lo que se fortalecen aspiraciones de ascenso social y de cambio en la forma de vida. Así también resaltamos la impotencia que se advierte en nuestro testimoniado puesto que, aparentemente para él ya es tarde para corregir la actitud de su hijo pues ya tiene catorce años.

De igual forma, resaltamos que a pesar de los esfuerzos familiares por asegurar la asistencia de sus hijos a la escuela, como parte de un proyecto social a largo plazo, en muchas ocasiones son los mismos padres quienes privilegian la participación de sus hijos en la práctica agrícola llevada a cabo durante el horario de clases y no así a la educación escolar. En este sentido, las familias optan por satisfacer las necesidades de corto plazo (colaboración de sus hijos en la siembra o en la cosecha) en desmedro de las inversiones familiares a largo plazo. Anunciábamos antes que la asistencia del niño en la escuela significaba para su familia una inversión a largo plazo y la reasignación de los roles familiares entre los demás miembros de la familia, principalmente en sus hermanas y madres. El siguiente fragmento de diario de campo nos permite ver cuál es la percepción de la inasistencia escolar por parte de los maestros:

Hay constantes falta de los alumnos, por esta razón quiero pedirles que no ocupen el tiempo de sus hijos en labores de agricultura o de pastoreo mientras es periodo de clases, les perjudican, por eso los niños no alcanzan a cumplir con sus deberes escolares (Cc. 6. Maestra de la escuela René Barrientos O. Reunión de Padres de familia 28/10/04).

Observamos según esto que en periodos de mayor demanda laboral los padre optan por llevar a sus hijos a las chacras para recibir su colaboración. De esta forma, la elección por satisfacer las necesidades de sobrevivencia familiar sacrifica la concreción del proyecto comunal de largo plazo asociado a la educación de sus hijos.

IV.3. DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN TORNO AL CULTIVO DE PAPA

En este acápite, presentamos los resultados que dan cuenta del proceso de socialización de niños a través de la producción de la papa en San Isidro Piusilla. Así analizamos cada una de las estrategias didácticas que hacen posible la socialización de los nuevos miembros de la comunidad. Es menester apuntar que el dominio de estas estrategias no es patrimonio ni privilegio único de quienes socializan, sino también de quienes son socializados. Con esto demostramos que la participación de los niños en la chacra no sólo está enfocada a la transmisión de información agrícola sino también, principalmente, está dirigida a la construcción de estructuras cognitivas, por parte de los niños, para procesar y emplear esa información en la comprensión de su realidad o en la superación de los problemas.

IV.3.1. APRENDIZAJE JUNTO A PARES EXPERTOS

En San Isidro Piusilla el proceso de socialización se desarrolla mediante la participación de los niños en actividades y prácticas social y tradicionalmente organizadas. Según nuestro trabajo etnográfico y corroborando estudios realizados en otros contextos pero referidos a la participación guiada²⁸, en este apartado exponemos los resultados correspondientes a la socialización y al aprendizaje agrícola mediante el trabajo junto a pares expertos. Advertimos aquí que el acompañamiento que los tutores hacen a sus aprendices durante situaciones estructuradas e instituidas por la comunidad de generación en generación, propicia la inmersión cultural de los niños y favorece el desarrollo de sus capacidades cognitivas y competencias físicas para actuar como individuos sociales, miembros de una cultura particular y como productores de papa.

En consecuencia, la intervención infantil en estas actividades permite a los niños: a) aprender a interactuar con el medio físico que les rodea b) desarrollar las destrezas y

²⁸ Para Rogoff "La participación guiada implica al niño y a sus cuidadores o compañeros en dos tipos de procesos de colaboración: a) La construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos; b) la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo " (1993: 31)

las capacidades necesarias para asumir el rol de agricultor de papa; c) formar su propia subjetividad mediante la interacción permanente con los roles desempeñados por sus significantes; d) afrontar nuevas situaciones desplegando respuestas versátiles cuya complejidad progresa; e) asumir el mundo de vida de su comunidad, es decir, la versión local de la realidad en la que coexisten.

Los primeros compañeros y maestros de los niños generalmente son sus padres o sus hermanos mayores, ellos gradualmente van introduciéndolos en el complejo sistema de relaciones sociales de su comunidad y en el trabajo agrícola. En ese marco, la práctica es quizá la dimensión transversal en la que el conocimiento sobre la producción de la papa adquiere sentido, pues es a través de ella que los adultos pueden poner a prueba sus aptitudes como maestros y es en ella donde los niños validan los discursos recibidos por sus mayores y construyen sus propios conocimientos. A continuación, dos miembros de la comunidad narran las características del aprendizaje junto a los pares expertos:

Desde chiquito trabajo con mi padre, desde mis ocho, por ahí, iba siempre junto a mi papá a jugar, en su lado, 'Haz eso nomás, esas yerbitas sacá', me decía. Primero he aprendido a sacar las hierbas, y también cuando ya tenía nueve años ya regaba pues un poco yo, iba a pastear a veces vacas y también venía a aporcar papa también. A cualquier parte íbamos en el año, arriba, abajo en todas partes sembramos. (Ent. Alex, 13 años, *Pata Llukchi* 27/10/04)

Los varoncitos siempre están con sus papás desde que pueden caminar ya con fluidez, por ejemplo que mi papá siempre estaba con ganado a las 5 de la mañana, hay que acompañar y salir a pastear nomás pues, entonces eso sí puede hacer un niño, como mi tío, él era mayor con unos 10 años, él iba a pastear vacas, preparaba las yuntas en la mañana, entonces con él sí tenía que estar, sí o sí. Como hombrecito, cuando sales te mojas el pantalón y los pies con el rocío, en cambio las mujercitas, mis hermanas se levantaban junto con mi mamá, a las cuatro o cinco de la mañana, para cocinar almuerzo, entonces eso las mujercitas aprenden con la actividad de la madre. (Ent. Pablo Chambi 26/05/05)

En el testimonio de Alex se advierte que la inmersión a los niños en las labores desarrolladas por sus progenitores es paulatina y gradual, con tareas que requieren poca experiencia previa y destrezas físicas, como es el desyerbado, hasta tareas que requieren del conocimiento pleno de las técnicas pertinentes para dirigir el curso del agua, superar obstáculos del medio físico aprovechando las inclinaciones naturales del suelo para una buena irrigación, proteger a las plantas de probables enfermedades²⁹ ofreciéndoles la oportunidad de que se desarrollen mediante un buen aporcado, etc. Otro aspecto a resaltar es que durante su formación, los niños alternan entre las

²⁹ Según don Justo López, Capacitador agrónomo de la comunidad: "Para que no le entre enfermedad a la papita hay que cubrir bien su tallo con tierra, eso no le deja que le suba el hongo" (Ent. Justo López Comunario San Isidro Piusilla 19/11/04)

prácticas que realizan con sus padres y las tareas que realizan solos, criando a sus animales o cuidando de sus *thamis*³⁰, esto permite que permanentemente pongan a prueba los conocimientos construidos mancomunadamente.

El segundo testimonio nos revela que el acompañamiento que en la comunidad los niños hacen a sus pares del mismo sexo (padres o hermanos mayores) permite la construcción y reconstrucción de roles de género. En el caso citado, observamos que existen actividades específicas para cada sexo, es decir, existen sistemas de conocimientos teóricos y prácticos que son expresados y construidos, de generación en generación, por miembros de un mismo género. A partir de la práctica junto al par del mismo sexo los niños construyen sus conocimientos sobre la actividad privativa de su género, pero principalmente, a partir de la interacción con su par asumen su propia identidad y construyen con él (ella) las características de su género. Aquí queremos recordar que la cultura es dinámica y que se construye socialmente, en ese sentido, podemos decir que durante el trabajo con los pares expertos en las chacras los niños construyen cultura y reproducen roles inherentes a la tradición local.

Otro aspecto de suma importancia está referido a la forma en la que los expertos afrontan su papel como educadores, es decir, a la forma en la que ellos esgrimen sus didácticas de enseñanza durante el trabajo junto a los niños. A continuación presentamos el testimonio de uno de los comunarios sobre el aprendizaje compartido mediante la práctica junto a los niños:

Nosotros así enseñamos, cuando están changos, junto con nosotros caminan, así nomás aprenden, como nosotros trabajan, juntos estamos, entonces así viendo nomás, así hay que hacer, diciendo: 'así hay que hacer', diciendo, enseñamos también. Si no pueden: 'esto hay que arar así, después cuántos arados hay que colocar, después qué cosa hay que hacer', así enseñamos. Bien hay que preparar la tierra, según a eso ellos también así viendo aprenden, de nosotros más mejor aprenden. (Ent. Roberto Dávalos. Presidente Junta Escolar 10/10/05)

Como podemos distinguir, la participación de los niños en todas y cada una de las actividades desempeñadas por sus padres es el medio por el cual los aprendices acceden a la información necesaria para construir sus propios conocimientos sobre el cultivo de papa así también que a través de la práctica en estas actividades los niños adquieren las destrezas suficientes para desenvolverse en similares situaciones durante el resto de su vida. En ese sentido, el proceso de aprendizaje comienza

³⁰ El thami es una chacra de unos treinta metros cuadrados aproximadamente ubicada en terrenos que generalmente no son cultivados mediante el arado. Esta pequeña chacra tiene la función de ser el espacio en el cual los niños son entrenados en la práctica de producción de papa. El thami es una institución educativa local que será analizada con más detalle cuando revisemos las estrategias locales de socialización.

cuando los niños son llevados por sus padres a las chacras en las que trabajan, en ese contexto los niños interactúan con sus padres y con el entorno físico que los rodea, aprenden a superar los desafíos que les ofrecen los diversos terrenos en los que se encuentran las parcelas de su familia, aprenden a sobrellevar sensaciones de cansancio, hambre, frío o calor durante la jornada de trabajo, aprenden también a desarrollar la capacidad de atención y observación de las acciones realizadas por sus padres y por sus agentes próximos puesto que ella es una fuente de conocimiento inmensa.

El testimonio anterior nos muestra que cuando en la comunidad se realiza una práctica agrícola y cuando en ella participa un niño, ya sea efectuándola o simplemente observándola, ésta se transforma en una situación de aprendizaje. Al presenciar la práctica y reflexionar sobre los principios básicos que explican su realización el novato construye nuevos conocimientos o refrenda otros existentes. En la misma línea de análisis, la práctica junto al niño es también una situación de enseñanza que le permite al experto adecuar sus acciones de acuerdo a las características cognitivas de su aprendiz. Resaltamos, en ese sentido, la importancia que don Roberto le confiere a la realización acuciosa de cada una de las acciones agrícolas frente a los niños, puesto que de ello depende no sólo el aprendizaje efectivo de la actividad específica sino también los futuros aprendizajes en torno al cultivo de papa o en torno a otros dominios.

Cabe subrayar, y en el testimonio don Roberto también lo confirma, que los guías del aprendizaje adecúan sus didácticas de enseñanza de acuerdo al progreso logrado por sus principiantes, es decir, de acuerdo a los conocimientos y a las habilidades demostradas por sus aprendices en dominios específicos. En ese sentido, cuando un niño todavía no ha dominado alguna de las técnicas para el cultivo de papas es su par experto³¹ quien ejecuta la labor acompañando su enseñanza con una explicación teórica concreta, de esta forma, el niño refuerza su aprendizaje contrastando la información proveniente de su instructor y la información reportada de sus sentidos. El tipo de aprendizaje generado en la práctica mediante el acompañamiento de los padres o pares expertos podría compararse con el aprendizaje interactivo.

Otro ejemplo de los arreglos que realizan los tutores a sus didácticas de enseñanza, de acuerdo al nivel de aprendizaje de sus aprendices, es el ajuste en la intervención de los niños en la práctica agrícola. En ese sentido, los agentes socializadores

³¹ Que para Bárbara Rogoff son los compañeros más experimentados (hermanos mayores, primos o compañeros del mismo grupo etáreo), ellos acompañan y facilitan el aprendizaje cultural de los aprendices mediante la participación guiada (Rogoff 1993).

demarcan claramente las acciones que pueden o no desarrollar los pequeños de acuerdo a conceptos comunales de desarrollo. A continuación presentamos dos testimonios al respecto:

Algunos niños si están maduros físicamente bien formados, después de doce años así recién aprenden a manejar la reja, si no están formados bien físicamente y [aún así] sus papás permiten que maneje, entonces ¿por hay le hace daño?, nosotros decimos: *rejaykurpachiyma chakiyima*, así decimos. Cuando estamos arando y si el niño todavía no está bien maduro, no le puede dominar a la reja, entonces talvez le puede arar a su pata del toro de la yunta, entonces no le puede confiar, si un niño está bien desarrollado se le confía ¿no?, en parcelas ya aradas ya, entonces para hacer un barbecho no le permiten a los niños que maneje la yunta. (Ent. Merardo Solís 05/09/05)

Él sabe hacer, no agarra yunta todavía, todo lo que se puede, puede trabajar, regando, desyerbando, poniendo semillas al surco, así con *wanu* vegetal un poquito, porque es pesado el *wanu* vegetal también, abonos químicos, esos livianos, esos se puede hacer, eso nomás hace todavía mi hijo, ¿no?. Pero él ya puede, ya quiere agarrar arado también pero no puede trabajar todavía, no tiene su fuerza, entonces los ganados o la yunta, de dos vacas tienen mucha fuerza, a esos puede hacer llegar, no puede arar porque no tiene mucha fuerza, es chico todavía. Pero ayuda con animales, todo también ayuda, cómo cargar caballos, cómo hay que amansar, todo no, cómo amarrar, ya todo sabe ya. (Ent. Felipe Condori 24-05-05)

En este pasaje evidenciamos que en la comunidad andina el aprendizaje está relacionado con el desarrollo físico de los niños. Según don Felipe, su hijo tiene la información necesaria para comenzar a ser entrenado con el arado de yunta, sin embargo, todavía no inicia al niño en la técnica debido a que percibe que al él le falta desarrollar las destrezas físicas necesarias para dominar a los bueyes y controlar la reja. En consecuencia, podemos concluir que una de las prescripciones que existen en la comunidad para los niños es que, además de adquirir información, deben desarrollar suficientes destrezas físicas y mentales para asumir la responsabilidad de dominar la yunta.

Según lo vemos, la construcción del niño, en la comunidad estudiada, se devela como un proceso continuo e interactivo de construcción de representaciones subjetivas que los actores comunitarios construyen en torno a sí mismos y a los otros. En este sentido, la decisión de si un niño está apto para realizar una u otra actividad, no depende, a diferencia de la escuela, de criterios biológicos o psicológicos, sino más bien, tiene que ver con su historia individual, con los objetivos y expectativas expresados (implícita y explícitamente) por los adultos y con la respuesta de los niños a estas expectativas adultas.

IV.3.2. EL JUEGO

En la comunidad estudiada, el juego infantil tiene la función de propiciar el desarrollo físico y cognitivo de los niños mediante su intervención en todas y cada una de las prácticas efectuadas en la comunidad. En el juego, los niños reproducen actividades cotidianas y asumen los roles de los agentes con los que interactúan, es decir, representan papeles y patrones de comportamiento que durante su convivencia con su grupo social abstraen y aprenden a caracterizar. Tomando en cuenta que cada rol está compuesto por una serie mínima de atributos específicos que la sociedad establece para su reproducción y funcionamiento, los niños aprenden a desarrollar desde muy pequeños los atributos y la subjetividad relacionada con los roles que asumirán cuando sean adultos.

En ese sentido, el juego es parte taxativa del proceso de socialización y aprendizaje agropecuario en San Isidro-Piusilla puesto que, a partir de su realización, los pequeños participan activamente de las prácticas rutinarias de su comunidad y desarrollan su propia subjetividad interactuando permanentemente con los miembros más experimentados de su localidad -sean éstos adultos, jóvenes o niños de su mismo grupo generacional- y representando permanentemente sus roles preferidos. Hay que subrayar que la interpretación temprana de dichos roles no es concebida por la comunidad sólo como un entusiasmo pasajero que no guarda relación con su vida futura, la representación de los roles adoptados en el juego es parte de la especialización de los niños en dominios de conocimiento concretos. Por esta razón, los padres fortalecen el aprendizaje de dichos conocimientos mediante estimulaciones orales y mimos que motivan el afianzamiento de los niños en tales desempeños³². Al respecto Iván, un joven de la comunidad, reflexiona sobre la enseñanza que a él y a sus hermanos les confiere su padre cuando observa los juegos infantiles, a continuación el joven comenta que:

Los papás te enseñan incluso cuando te miran jugar, te dicen: '*wawitay*' [hijito querido] si es una mujercita mi papá dice: 'la que me lo va a cocinar, la que me lo hilará, la que me lo va a tejer, *waykudorita*, *pusq'adorita*, *ayadorita*, cocinerita', y a los chicos enseñan por la forma de mimar: 'él que me va a ayudar, con él vamos a trabajar este terreno o el otro terreno'. Un poco te comparan también con los animales ¿no?, digamos que mi papá tiene animales, tiene toritos, entonces dice: 'mis toritos ya están entrando, les voy a amansar y con mis toritos voy a trabajar'. Esto se da cuando enseñan en el trabajo agrícola. (Ent. Iván Buendía 26/05/05)

³² En un estudio análogo realizado en el altiplano peruano, Grimaldo Rengifo observa que en las poblaciones quechuas y aymaras andinas: "Para los adultos el juego en el niño anuncia las cualidades que tendrá de adulto y se le cría vigorizando sus potencialidades mostradas en una relación padres-hijos de aceptación y crianza mutuas" (2000: xii)

De acuerdo a esto, los padres ponderan la interpretación que hacen los infantes de los roles socioculturales locales y acompañan la formación de la identidad individual, a cargo de cada niño, potenciando el ejercicio y el entrenamiento infantil en dominios de conocimiento relacionados a la agricultura, la ganadería, la cocina o el tejido. Con las expresiones orales de los apoderados, los niños asumen en el juego las funciones que ejercerán en el futuro y construyen su intervención en su núcleo familiar. De igual forma, los padres emplean metáforas relacionadas a la fuerza y a la virilidad para incitar a que los niños asuman modelos de conducta ejemplares y desarrollen aptitudes de constancia en el trabajo agrícola y de entereza en la ejecución de sus tareas rutinarias.

En el mismo sentido, doña Flora Estrada nos comenta que sus hijos desde muy pequeños, jugando y desempeñando diferentes labores, demostraron permanentemente sus intereses y sus aptitudes individuales para ejercer tareas específicas. Sobre esto la señora comenta que:

Nosotros [con su esposo] decimos al René [su hijo mayor titulado en agronomía] *'wawayqa mana qillachu karqa khuchicitu karqa'* sabemos decir, a las vacas también sabía llevar, como aquelito [mirando a Eric de siete años] ya sabía pastear pues el René, a sus cinco ya sabía pastear. Trabajadorcito siempre era el René, tenía suerte, como al jugar mejor siempre producía de él su chacrita, nos ganaba él, tenía suerte. La Irma [su hija que abandonó la escuela para dedicarse a la agricultura] también tiene suerte nomás, después esas mis otras mujeres no, la Bety [que estudia veterinaria en la universidad] pero hilaba todavía, mi Bety me decía: 'Para que me lo hagas frazadas' diciendo, sabía *phuscar*. No sé por qué será que no les interesa aprender eso, ahora la Irma ni siquiera sabe hacer así la *phusca*. (Ent. Flora Estrada 20/10/05)

Contemplando el testimonio enfatizamos el hecho de que las actividades que realizan los niños durante su socialización, desarrolladas generalmente en forma de juego, tienen la función de entrenar a los niños en dominios de conocimiento y prácticas productivas concretas, así tenemos que haya niñas especialistas en el arte del tejido o en la ganadería, niños cuya experiencia práctica en agropecuaria sea el trasfondo de aprendizaje para su formación universitaria futura en agronomía o en veterinaria. Hay que resaltar en ese sentido que el juego no está exento de responsabilidades y compromisos subjetivos ligados a la renovación de la vida, es decir, los cultivos de papa emprendidos por los niños durante su juego en la chacra conllevan tareas posteriores que los pequeños deben cumplir infaliblemente para asegurar la vida y el crecimiento de las plantas que cultivan en sus juegos. La experiencia de crianza, vivida por los niños, es una instancia de aprendizaje que permite la construcción de lazos de reciprocidad y armonía del niño con otros seres de su entorno natural.

Otra característica de la socialización de niños a través del cultivo de papa en San Isidro Piusilla es que los adultos dirigen los juegos infantiles para el aprendizaje y desarrollo de competencias en agricultura por parte de sus niños. Con ese objetivo, los agentes socializadores de la comunidad obsequian a sus niños pequeñas herramientas de labranza³³ para que los infantes aprendan a cultivar papa jugando a ser agricultores. En efecto, uno de los mecanismos de motivación que los comunarios de San Isidro Piusilla ponen en acción para estimular el aprendizaje agrícola infantil es la entrega de pequeñas herramientas de trabajo con las cuales los niños juegan e intervienen en el cultivo de papa durante sus primeros años de incursión en la chacra.

Si bien el juego constituye una instancia que posibilita la socialización de los niños, hay que subrayar que, en el caso de la comunidad estudiada, esta actividad contribuye de una manera efectiva con la reproducción de la economía familiar; es decir, durante sus juegos, los niños aran, siembran, riegan, aporcan y cosechan la papa de verdad. En el caso de las niñas, las cuales además de sustituir continuamente a sus madres, en la crianza de sus hermanos menores, cooperan, durante sus juegos infantiles, con la elaboración de alimentos para su unidad socio-productiva familiar, esto permite que sus madres redistribuyan su tiempo en el cumplimiento de nuevas tareas productivas. En este sentido, el juego infantil, en San Isidro Piusilla, está íntimamente vinculado con las actividades de producción y reproducción de la economía doméstica.

Las herramientas pequeñas permiten a los niños participar en casi todas las actividades productivas de la comunidad sin que su intervención esté limitada por instrumentos pesados y difíciles de manipular. Empleando estas herramientas, los niños desarrollan las destrezas suficientes para, en un futuro cercano, incursionar en el uso de utensilios más complejos, así también aprenden a dominar las técnicas de arado, siembra, aporcado, riego y cosecha durante su intervención en las prácticas familiares. A continuación observamos cómo, dos niñas de seis y siete años desarrollan su motricidad fina seleccionando los tallos de la papa para sus animales:

Cuando don Damián y su esposa terminaron de cortar los tallos de papa de su parcela, las pusieron en cuatro yutes y se las llevaron hacia su casa, para ello las niñas reunieron las plantas en cuatro montones grandes con la ayuda de pequeñas herramientas llamadas "*qallus*" (Obs. *Pata Llukchi* 06/11/04 Cc.12)

Sin lugar a dudas el juego media entre las actividades productivas que desempeñan los adultos, la información que abstraen mediante sus interacciones sociales

³³ De acuerdo a don Luis López estas herramientas -que son adquiridas en las principales ferias de Cochabamba y Quillacollo- son fabricadas por los mismos herreros que fabrican las herramientas que los agricultores emplean durante su trabajo diario, en consecuencia son hechas a semejanza que las de los adultos y son también de la misma calidad. (Ent. 06/11/04)

cotidianas y los conocimientos que construyen durante su participación permanente en la práctica agrícola. En la cita subrayamos que además de desarrollar la motricidad de las niñas durante su intervención en la práctica agrícola empleando sus herramientas pequeñas, esta práctica permite que las niñas aprendan a coordinar la labor familiar complementando el trabajo de sus padres mediante la realización de tareas que requieren menor despliegue de fuerza física. En ese sentido, doña Flora relata la motivación de su hijo para participar en las actividades de su padre:

El Eric [su hijo de siete años] le dice a su papa: '*llamkarisaq papi, llamkarisaq papi*', haciéndose indicar con su papa un ratito hace con su *qallitu*. (Ent. Flora Estrada 20/10/05)

El testimonio nos muestra que el aprendizaje del cultivo de papa se desarrolla en un marco de motivaciones y estimulaciones que hacen que los niños se muestren inquietos por aprender e intervenir en las actividades de su comunidad. Hay que recalcar que esta participación y este entrenamiento precoz en la práctica no serían posibles sin la canalización del interés infantil por medio de las herramientas infantiles. En las siguientes citas notamos que el juego durante el cultivo de papa, en San Isidro Piusilla, es concebido por la comunidad como un medio efectivo de aprendizaje del trabajo agrícola por esta razón es asumido con mucha seriedad:

Teníamos herramientas pequeñas de todo tamaño, teníamos picotas *qallus*, azadón con eso nos trabajábamos, también para cortar tenía mi hoz. Para que los niños mejor aprendan a trabajar la tierra suavita hay que preparar, bien suavito había habido que hacer la tierra, así recién bien produce. (Ent. José Buendía 29/10/05)

Cuando yo era niño ya tenía mi chukchuka pequeñito, entonces como al jugar yo ya hacía en los cantitos algunas partes ya hacía, para mí era tal vez jugar, pero estaba jugando y al mismo tiempo estaba aprendiendo y al mismo tiempo estaba ayudando a mi papá, tal vez no en gran escala pero alguna parte ya hacía por ejemplo la jallmada o el aporque que se dice en castellano, o regar con una chukchuka pequeñita. (Ent. René Buendía 09-05-05)

Los anteriores testimonios demuestran que quienes dirigen el aprendizaje agrícola de los niños, a través de los juegos, se encargan de realizar los ajustes necesarios a esta estrategia para que los pequeños no encuentren demasiados obstáculos al realizar su incursión en el cultivo de papa y para que sus esfuerzos no sean defraudados con una producción paupérrima. En el segundo testimonio advertimos que la intervención de los niños en los trabajos realizados por sus padres es asumida con mucha responsabilidad y formalidad por parte de los niños. Según esto, la escena en la que los niños imitan las acciones de los adultos, empleando sus herramientas pequeñas, es un primer momento de su introducción en la práctica agrícola. El segundo momento estaría marcado por la reflexión que el niño hace sobre su experiencia vivida, en esta etapa el niño rememora una a una todas las acciones que realizó en su práctica

representada y las compara con las de su mentor, construyendo así conocimientos contextuales. Al meditar su actuación en el juego agrícola, los niños toman conciencia de su situación con respecto a su grupo familiar y construyen lazos de solidaridad hacia sus padres, en ese sentido los niños asumen el reto de colaborar con sus progenitores aliviándoles las tareas durante la jornada.

El aprendizaje del cultivo de papas por los niños de la comunidad mediante el uso de herramientas pequeñas es ilustrado también a continuación:

Tres niñas -que después de pasar clases en la escuela subieron a la chacra en la que estaba trabajando su madre- tenían en las manos picos (*qallus*) más pequeños que el que usaba la señora en su trabajo, con ellas comenzaron a abrir canales en la tierra dirigiendo el curso del agua hacia todos los surcos del cultivo de papa. Una a una fueron abriendo todas las entradas de los surcos que atravesaban la parcela, haciendo llegar el agua a todas las plantas de papa. Para ese efecto, abrían y cerraban cada entrada de los surcos, asegurándose que el agua llegue a todas las plantas. Una vez que hubieron terminado de mojar todo el terreno, se pusieron a jugar resbalando por el pasto del cerro en el que se encuentra su chacra. Su madre, con una herramienta más grande, sin perderles de vista, continuaba tapando minuciosamente las entradas de su plantación. (Obs. *Pata Llukchi* 27/10/04 Cc.5)

Un primer punto que nos interesa resaltar es que la intervención infantil en la chacra se canaliza mediante pequeñas herramientas de trabajo fabricadas especialmente para los niños, esto demuestra la importancia de la enseñanza durante el trabajo diario y el aprovechamiento de la fuerza de trabajo infantil en la reproducción económica de las familias agrícolas, en particular la de Piusilla. El manejo de las mencionadas herramientas infantiles, de igual forma que otras herramientas para adultos, requiere que el agricultor desarrolle habilidades en la práctica del regado, puesto que, por la rapidez con que se debe actuar, producto de la fuerza con la que baja el agua hacia los cultivos, los movimientos en la tierra deben ser precisos y ordenados.

Un último elemento a considerar es la combinación entre el juego y trabajo durante el trabajo infantil, sin embargo parece que el proceso que más dura, es el que contribuye a la economía doméstica. Otro aspecto que nos llama la atención es el hecho de que aunque la escuela demande toda la mañana y parte de la tarde, los niños participan activamente de la producción de papa.

IV.3.3. LA ASIGNACIÓN Y ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES

El trabajo es quizá la dimensión espacio-temporal transversal en la que el conocimiento sobre la producción de la papa adquiere sentido, pues es a través de ella que los adultos pueden poner en práctica sus aptitudes como maestros y es en ella donde el niño pone en práctica los consejos que le transmiten, así habrá de construir

nuevos y diversos conocimientos refrendados en la práctica y en la experiencia de afrontar permanentes obstáculos durante su vida diaria.

La actividad que, con el ingreso de aspersores fue convirtiéndose en exclusiva de niños y jóvenes es la práctica del riego. En esta actividad, los niños ponen en ejercicio capacidades creativas, razonamientos físicos matemáticos (cálculos referidos a la presión del agua, a los niveles del suelo, a la velocidad del agua) y coordinaciones corporales con los movimientos de otros niños. La siguiente observación es un ejemplo de este tipo de aprendizajes:

Dos hermanos de 11 y 7 años se encuentran regando su sembradío, el hermano mayor acomoda el extremo superior del politubo en la acequia, unos 50 metros arriba de su terreno, para eso desvió el agua que bajaba por la acequia hacia un embudo fabricado con un envase de aceite fino en cuya entrada se encuentra cosida una malla milimétrica de plástico, el niño aseguró el embudo con la ayuda de dos piedras. Entre tanto, en el otro extremo del politubo, el niño más pequeño amarraba el aspersor en un madero que él mismo clavó en el centro del terreno cultivado. Pasaron unos segundos y el niño de arriba, reacomodó la posición del embudo (en el que estaba la punta del politubo) y la instaló nuevamente en la acequia, pero esta vez unos diez metros más abajo. Al parecer, el niño regulaba la presión con la que salía el agua del aspersor, puesto que en un principio, cayeron al piso algunas plantas de papa producto de la violenta fuerza con la que salió el agua. (Obs. *Pata Llukchi* 27/10/04 Cc.5)

En la observación resaltamos la rapidez con la que los niños pueden resolver problemas emergentes en la misma chacra, así también nos llama la atención el hecho de que sólo sean ellos los únicos responsables del riego en esa parcela y del manejo y utilización de todo el equipo de riego. Pese a la proliferación de aspersores en la comunidad, algunos comunarios todavía no tienen acceso a ese tipo de tecnología por el costo que significa comprar la longitud de tubo requerida y el mismo aspersor. Estos agricultores y sus hijos, realizan el regado de sus cultivos por medio del sistema de riego ancestral, para efectuar rápidamente esta práctica los novatos agricultores requieren de la colaboración de otros miembros de su familia. A continuación exponemos una entrevista en la que un niño cuenta las razones por las que sigue empleando el riego manual y los detalles de esa actividad:

Estoy esperando mi turno, después me toca regar, después de la señora que ahorita está terminando de regar allá abajo. Yo no riego con aspersor, por el suelo nomás voy a regar porque lejos es de mí mi papá, muy caro es comprar tanto poli-tubo. Por eso mi hermanita (de 5 años) está esperando allá abajo para ayudarme a regar. (Ent. Alex de 12 años 27/10/04 Cc.6)

Una de las características de la enseñanza de los conocimientos sobre la producción de papa, es que la comunidad asigna responsabilidades y tareas que los niños deben cumplir para asegurar la reproducción socioeconómica de la familia. Hay que recordar que el proceso de enseñanza del cultivo de la papa en la comunidad no sólo consiste

en brindar toda la información técnica correspondiente, sino más bien ella incluye el desarrollo de competencias en actividades transversales relacionadas a la ganadería, a la tecnología o a la administración económica de los recursos. En ese sentido, vemos que la chacra no sólo es un espacio físico donde los niños desarrollan la práctica agrícola junto a sus mayores, sino más bien, constatamos que la chacra es un espacio multidimensional donde los niños aprenden a construir conocimientos, desarrollan y fortalecen su personalidad ligada al “saber ser agricultor”; comparten experiencias y conocimientos con su comunidad infantil, y principalmente, viven y crecen en permanente aprendizaje.

En la siguiente observación, sobre el desyerbado de una plantación de papa, surgen algunas de las características de la participación de los niños en el trabajo agrícola. Lo resaltante de este caso es que, ante la ausencia de los padres, quien asumió la responsabilidad de dirigir la faena familiar es el hermano mayor de los niños que también participan en la práctica³⁴:

Durante este día no hubo clases debido a un paro de maestros, aprovechando su tiempo, un grupo de niños se constituyó en la chacra familiar para realizar trabajos de limpieza. Jeyson de siete años y Anabel de cuatro recogen los pastos y yerbas que sus primos mayores arrancaron del medio del cultivo de papa con la ayuda de sus *qallus* (picos), las levantan con las manos y las llevan a la parte de abajo, fuera del terreno cultivado. El trabajo que duró aproximadamente 15 minutos se interrumpe, pues los pequeños se sientan a conversar y a jugar por 10 minutos, al cabo de los cuales se quitan sus chompas y retoman nuevamente la actividad anterior. Esta vez el trabajo dura menos tiempo que antes (12 minutos), pues los niños comienzan a jugar echándose las hierbas entre sí. Nuevamente se ponen a descansar, y a jugar, bajo la mirada intermitente de sus primas que también se encuentran arrancando las yerbas de la parte derecha de la plantación. Por diez minutos Arminda de 11 años y Zaida de 9, también descansan, sentadas en el sitio en el que trabajaban. Juan, el hermano mayor (de 13 años) y su amigo continúan desyerbando uno a uno los surcos de la parte izquierda del terreno, que a su vez es la parte más grande. Los niños pequeños echados en el suelo, dejan de trabajar y se ponen a observar a Juan y Roberto. La jornada continúa de similar forma durante toda la mañana y termina cuando Juan les dice: ‘Es hora, tenemos que viajar a Quillacollo’. (Obs. *Pata Llukchi* 11/11/04 Cc. P20)

Evidenciamos en la cita, que durante su tiempo libre los niños asumen por cuenta propia los trabajos que sus apoderados no pueden ejecutar debido a que se encuentran ausentes de la comunidad. En este caso, la iniciativa y la dirección del trabajo es asumida por los hermanos mayores, ellos son quienes se encargan de asignar roles y de brindar las instrucciones necesarias para que la jornada sea

³⁴ Sobre el aporte laboral que significan los niños para las familias campesinas, Molina y Rojas (1995:37) nos advierten que “constituyen uno de los pilares del funcionamiento económico de las familias campesinas”. En este sentido, el rol de los niños contribuye no sólo con trabajo productivo, sino también con trabajo que hace posible la reducción de gastos de operación en el funcionamiento de la empresa agrícola; a saber, atención de niños, preparación de alimentos, transporte de herramientas, etc.

fructífera. Hay que resaltar, entonces, que el trabajo que los niños emprenden es metódico (con una duración prolongada) y equilibrado (con una distribución de las tareas según la capacidad y la fuerza de cada uno de los componentes del grupo), así también que en ausencia de los padres los niños pueden encargarse por sí solos del cuidado de los cultivos agrícolas. Resalta también en la cita que la participación de los más pequeños durante casi toda la jornada de trabajo es ininterrumpida. Durante la realización de su trabajo, los más pequeños dan muestra de sus conocimientos sobre el entorno físico, pues hacen la distinción entre plantas beneficiosas (las que se cultivan) y las plantas que son perjudiciales, ellas son echadas a un costado de la chacra.

También debemos agregar que la tarea demanda de un compromiso de trabajo arduo y permanente, con pocos espacios de descanso durante el proceso. Esta labor contribuye a fortalecer una actitud de laboriosidad y responsabilidad para con los otros miembros de la familia, porque como lo advertimos líneas arriba, el éxito en la producción depende de cada uno de los componentes familiares, así sean los más pequeños.

En ese sentido, subrayamos que en la comunidad los niños comienzan a interactuar y participar de la producción agrícola desde muy pequeños, durante este proceso los niños empiezan a adquirir independencia de sus tutores e incluso cuando los adultos no se encuentran en la comunidad, como lo vemos en la cita anterior, son los hermanos mayores quienes hacen cargo de la dirigir y emprender la actividad agrícola. De forma similar Bárbara Rogoff observa que, en el caso de niños en sociedades agrícolas: “el desarrollo cognitivo infantil es inseparable del medio social, y cómo lo que aprenden los niños es un currículo cultural” (Rogoff 1993:242). Este currículo se hace manifiesto en el hecho de que existe una clara división etárea del trabajo: los niños mayores se encargan de cavar y desyerbar una superficie más grande que las de los otros niños; las niñas se encargan de hacer lo mismo pero en una superficie más chica; y los más pequeños recogen y botan las hierbas removidas.

Debido a que los niños participan desde muy pequeños en la actividad agrícola, esta participación es gradual, y va desde las tareas más simples, las cuales son guiadas por miembros más experimentados (generalmente sus padres) y vienen acompañadas con el juego; hasta aquellas que requieren mayor desgaste de fuerza física, mayor adiestramiento y atención por parte del niño, como la relatada en el siguiente testimonio:

Todavía no me confía a mí mi papá porque hay veces hay que hacer rectito, yo chueco nomás puedo hacer pues, cuando estamos sembrando con buey no me puede confiar hay veces chueco puedo hacer, y no se hace medio chueco, hay veces chueco siempre hacemos nosotros y cuando regamos no se puede sujetar el agua. (Ent. Jaime 12 años, *Pata Llukchi* 27/10/04)

De esto subrayamos que el niño tiene certeza de que todavía no posee la destreza necesaria en el manejo de la yunta, sin embargo también es evidente, que el niño tiene los conocimientos necesarios para afrontar el manejo del arado, pues explica de una manera clara las razones por las que es necesario que los surcos en el arado sean rectos, pues de esto depende que en el futuro se facilite la práctica del riego. En consecuencia podemos inferir que: el conocimiento agrícola es producto de un proceso combinado entre la práctica y la teoría, entendiendo a ésta última como el conjunto de deducciones, suposiciones, presunciones e hipótesis que el niño construye y recupera durante la interacción con otros miembros de su comunidad o mientras participa en la actividad agrícola.

IMÁGEN Nº 2

Participación de niños en la selección de semilla de papa



(Foto: Fernando Prada. *Wata Tarpuy* 10/05/05)

La práctica de la cosecha no prescinde de la participación de los niños, pues ellos, aprenden, trabajan y juegan junto a sus padres durante toda la jornada laboral. La siguiente observación expresa el rol del niño en la actividad de la cosecha de papa, también conocida en San Isidro como la cava de papa:

En *Pata Llukchi*, una familia, que durante la jornada cosecha papa en su chacra, se pone a descansar y a conversar durante unos minutos, después de un rato el hombre más viejo se reincorpora, baja hacia un terraplén en el que se encuentra un montón de papas cosechadas, inmediatamente las mujeres lo miran, toman sus herramientas y lo siguen, cada uno de ellos, toma posesión de un lugar frente a la chacra. Los niños (de siete y nueve años), al advertir que sus mayores comienzan a trabajar, dejan de jugar y suben nuevamente al lugar en el que se encuentran los adultos, recogen del suelo dos herramientas pequeñas (*qallus*) y ambos toman sus posiciones junto los mayores y comienzan a escarbar durante veinte minutos. (Obs. *Pata Llukchi*, 12/11/04 Cc.17)

La cita anterior evidencia que la práctica de la cosecha es un proceso metódico y ordenado, donde cada uno de los que participan tiene un lugar específico, ninguno de ellos irrumpe en espacios ajenos, pero todos participan de un proceso común, así también podemos advertir que existen momentos de descanso compartido, en los que todos descansan y se desata el diálogo, una vez que termina el recreo, todos deben continuar su labor. Esto aparentemente lo saben los niños, pues, según la descripción, comienzan a trabajar ocupando sus propios sitios y participando junto a los adultos en el cumplimiento de una más de las etapas de la producción de papa.

En el siguiente pasaje advertimos que la participación de los niños en el trabajo de cosecha no siempre llega a petición de los padres. Los más pequeños, entre tres y seis³⁵ años, tienen la prerrogativa de elegir su intervención en la práctica familiar, en consecuencia colaboran por iniciativa propia, esta colaboración es acompañada del juego y del descanso como lo conocemos a continuación:

Los mayores dejan de cavar y se disponen a descansar, echándose en el piso, los niños corren hacia sus herramientas, las cogen y comienzan a escarbar en el suelo, esta labor dura como 15 minutos hasta que una de las mujeres se levanta del suelo y pide las herramientas a los niños diciendo: *kutichiwaychik*" (Obs. *Ura Llukchi* 21/11/04 Cc.20)

Si bien mucho del aprendizaje que los niños elaboran es parte de iniciativas propias, donde preguntan y se muestran interesados por acceder a información y a conocimientos por parte de sus mayores y pares expertos, a nuestro parecer el sistema cultural de los agricultores de San Isidro posee otros mecanismos también efectivos, como la asignación de roles o la transmisión de patrones que los pequeños deben imitar, independientemente de su idiosincrasia, para inducir a la participación de los niños en las actividades económicas de sus padres y para construir nuevos conocimientos al respecto.

³⁵ Les enseñamos de acuerdo a nuestro criterio, bueno la *wawita* desde sus seis añitos, ya se puede trabajar con cosas livianitas ¿no?, trayendo agüita, así ¿no?. (Ent. Felipe Condori 24-05-05)

Por otro lado, en la enseñanza y el aprendizaje no necesariamente son parte de un solo proceso, así lo podemos advertir en el hecho de que, si bien existe un discurso que los padres transmiten a sus hijos y, probablemente, ese discurso haya sido el mismo que el que les dieron a ellos sus padres, los niños otorgan valoraciones propias a cada uno de los elementos del discurso paterno, sin embargo, ni la forma ni el contenido de los discursos es aprehendida por los niños de forma idéntica, pues sus diversos elementos son interpretados de acuerdo a la experiencia personal de cada niño. En ese sentido, cada niño, como también los otros miembros de su sociedad, contribuye a enriquecer y a transformar su cultura, en una suerte de innovación permanente, pero cada uno de ellos posee conocimientos sobre la secuencia de acciones de la práctica agrícola, estas acciones deben llevarse a cabo en forma ordenada y secuencial, como lo vemos a continuación:

Mi papá me ha enseñado, firme tengo que parar y así hay que cavar, hay que agacharse un poco, sacamos la papita y al gangochó hay que poner. (Ent. Germán 10 años Piusilla 29/10/04)

Como lo señalamos antes, en el relato vemos que el niño tiene la capacidad de reconstruir oralmente la práctica de la cosecha, esta reconstrucción la realiza a través de una rememoración de cada una de las escenas que experimentó previamente.

Por otro lado, advertimos que la presencia de los niños en la chacra garantiza que todas las acciones se realizarán en el tiempo y en las condiciones previstas, es decir, el trabajo familiar es distribuido entre todos los miembros de la familia, incluyendo a los niños, y cada tarea debe cumplirse infaliblemente en la forma en que fue planificada, para no perjudicar la realización de las demás tareas. En ese sentido, mientras los adultos se encargan de escarbar, cosechar y embolsar la producción, los niños desarrollan la capacidad para manejar a los animales de carga que están a su cuidado. En alguna circunstancia pude realizar la siguiente observación:

Un niño de unos ocho años bajaba el cerro corriendo velozmente por la cuesta sujetando la correa (*jakima*) de un caballo que corría junto a él. En aproximadamente dos minutos alcanzó a recorrer como 600 metros de vía, desde el camino hasta las orillas del río en las que se encontraba un hombre cosiendo costales llenos de papa. Cuando el niño llegó hasta el lugar, el hombre cargó dos costales de papa sobre el lomo del animal, amarrándolas fuertemente alrededor del cuerpo del equino gracias a una cuerda tejida con lana de oveja. Luego de eso el niño retoma la correa del caballo y lo dirige nuevamente hacia el camino, donde lo aguardan una mujer y un hombre junto a un camión. Al llegar a ese sitio, la mujer desata las cuerdas que sujetan las bolsas de papa y el hombre las levanta y las introduce en el camión. Pasaron quince minutos y el niño sujeta al caballo cogiendo sus correas y lo dirige nuevamente por la misma ruta de la vez anterior (Obs. *Ura Llukchi* 23/11/04 Cc.20).

En el pasaje advertimos que el niño posee perfecto conocimiento del terreno a través del cual conduce a su caballo, esto nos demuestra que en trabajo familiar durante el

cultivo de papa existe una especialización de destrezas y de aprendizajes, en dominios específicos de saber, de acuerdo a la distribución y realización permanente de tareas concretas, puesto que mientras los adultos realizan labores que requieren mayor despliegue de fuerza física, la responsabilidad de los niños es encargarse del transporte de la producción y del cuidado de los animales de carga.

La tarea del pastoreo es una más de las actividades en las que los niños participan durante su tiempo libre, tomando en cuenta que el horario escolar muchas veces es prolongado a espacios temporales en los que los niños realizaban tareas agrícolas. En el caso de San Isidro, los niños realizan pequeños trabajos (como los descritos puntos arriba) mientras están fuera de la escuela. Uno de los trabajos exclusivos de los niños durante la cosecha de papa en las cercanías de sus casas –agro-ecosistema *Pata Llukchi*- es el cuidado de los animales de la familia. Esta labor la realizan solos o con la ayuda de sus hermanos o primos mayores.

El pastoreo tiene íntima relación con la producción de papa, debido a que, los tallos y las hojas de las plantas de papa madura, son proporcionados a los animales como forraje. En esa tarea, la labor de los niños consiste en cortar, recoger y trasladar los tallos de la papa hasta los lugares donde se encuentran sus animales de tiro, debido a que la comunidad no permite el pastoreo en *Pata* y en *Ura Llukchi*, donde existen permanentemente cultivos de papa y otros sembradíos, puesto que al ingresar a esos suelos el ganado pisotearía o se comería las plantaciones.

Tradicionalmente la actividad del pastoreo fue responsabilidad exclusiva de los niños y de los ancianos de la comunidad. Con el paso del tiempo, la distribución de responsabilidades al interior de las familias en torno al pastoreo fue transformándose por las siguientes razones: Primero, debido a la importancia que la escuela fue adquiriendo en la concreción de las aspiraciones de ascenso socio-económico de la población estudiada, los comunarios que vivían en los agro-ecosistemas *Wata Tarpuy*, Temporal y *Ura Llukchi* centralizaron sus viviendas y su radicatoria en torno a la escuela, en el agro-ecosistema *Pata Llukchi*, para posibilitar así la asistencia permanente de sus hijos en el recinto escolar. Esto ocasionó que quienes no tenían ancianos en la familia optaran por contratar a pastores que reemplazaran a sus hijos en el cuidado de los animales en los agro-ecosistemas que habían abandonado, otros optaron por dejar a algún miembro de la familia (hermanas y hermanos solteros), quienes no podían hacerlo, tomaron la determinación de dejar su ganado al cuidado de algún pariente, finalmente, la mayor parte de la población, decidieron prescindir de cualquier tipo de ganado en las zonas frías, ello ocasionó, también, que limitaran su acceso a la carne disminuyendo la diversificación de su alimentación.

Segundo, debido a que la práctica agrícola, en particular del cultivo de papa en su variedad *waycha*, fue desplazando a la ganadería, puesto que a las familias de la comunidad les reporta mayores ingresos económicos debido a la demanda del mercado urbano, los agricultores optaron por desplegar todos sus esfuerzos y todos sus recursos (materiales y humanos) en la producción agrícola, en particular de la papa. Consecuentemente, el único tipo de ganado que posee la mayor parte de la población es el de tiro, con la excepción de algunos agricultores como don Justo López que crían ganado ovino y camélido en los hechaderos de *Wata Tarpuy*, otros, también poseen ganado vacuno y gallináceo. El ganado de tiro, bueyes, caballos y mulas, es criado en las aynuqas que descansan en los agro-ecosistemas Temporal, *Pata Llukchi* y *Ura Llukchi*. Debido a que los animales permanecen en tierras con poco forraje, ellos deben ser llevados permanentemente por los niños y las mujeres a los pastizales y las vertientes de agua. Durante el periodo de cosecha de la papa, son los niños quienes tienen la responsabilidad casi exclusiva de cortar y trasladar los tallos del tubérculo hasta sus animales.

Margarita, una niña de la comunidad que volvía a su casa después de alimentar a sus bueyes nos cuenta algunos detalles de sus responsabilidades:

“Mis vacas reciben comida tres veces al día, por la mañana temprano y al medio día, mi papá se encarga de alimentar, en la tarde yo me encargo. Cada vaca come un atado de *aylinku* (bayas y tallos de la papa), tres veces al día comen...las vacas comen aquí sólo cuando hay corte de papa, pero después, hay que llevarlos a pastar río abajo, ahí tenemos alfa. Cuando es tiempo de escuela, mi mamá les lleva, hasta la tarde está. Algunas veces por las tardes vamos a acompañarle con mis dos hermanos vamos. Cuando no hay clases, nosotros ya también vamos, no tenemos chicos en mi casa, todos somos grandes, entonces todos vamos hasta abajo, temprano nos levantamos, almorzamos y llevamos a las vacas, van nomás ellas. Cuando llegamos ya no hay que estar cuidándoles, se están nomás, comiendo se están. Nosotros, con otros amigos nos encontramos y jugamos todo el día...voltea, voltea, a la caída, todo jugamos. Cuando ya es tarde, nos venimos también, las vacas se quedan nomás a dormir ahí, bien amarradas, se están nomás” (Ent. Margarita, 12 años 19/11/04 Cc. P17)

Resalta en la cita que la niña construye conocimientos específicos relacionados al ciclo agrícola de la papa durante su intervención en la práctica del pastoreo. Con la realización de sus tareas familiares, los niños pone a prueba los conocimientos que sus padres y otros familiares les transmitieron en otros espacios y tiempos. Estos conocimientos, por ejemplo el sistema de rotación de suelos y de control territorial, es el fruto de una construcción permanente entre el niño, el medio y su sociedad. Esto se efectiviza también mediante la oralidad (tema que será abordado más adelante) pero ésta adquiere significado propio para los niños cuando observan las prácticas agrícolas de los adultos, cuando interactúan con ellos o cuando establecen relaciones socioculturales con su grupo generacional durante el pastoreo.

Los datos de la cita anterior también dan cuenta que la participación de los niños en la producción de papa, a pedido de los adultos, ha sido modificada por la escuela y que producto de esa modificación existen tareas agrícolas que deben ajustarse al calendario escolar. Una de las tareas que los niños desempeñan durante época de clases, en los días laborales, es la de cuidar, alimentar y dar de beber al ganado, para esto. Debido a que las clases generalmente comienzan a las ocho y media de la mañana y terminan a las tres de la tarde, para cumplir con sus obligaciones familiares, los niños se levantan al amanecer y se dirigen hasta los sitios en los que hubieron dejado a sus animales la tarde anterior. Cuando existen chacras en los que la papa está lista para cosechar, para que el tubérculo termine de madurar, los agricultores cortan los tallos de las papas y los utilizan para la alimentación de sus animales, en consecuencia, permanentemente los niños recogen o cortan estos tallos y los administran a sus animales como forraje (*yura*³⁶, pasto o cebada). Cuando la familia no cuenta con áreas en las que se cultiva forraje, los niños deben llevar a sus animales hasta los diversos pastizales y bebederos de agua existentes en la zona.

Al salir de sus clases diarias, los niños se dirigen hasta sus hogares para alimentarse y, dependiendo del periodo agrícola, se dirigen hasta las chacras en las que se encuentran trabajando sus padres. Durante el resto de la jornada colaboran en la labranza, al terminar de trabajar, es deber de cada niño llevar a sus animales, yunta, vacas y caballos, hasta algunos pastizales en los que sus animales pueden beber agua, alimentarse y más tarde pernoctar. La comunidad, mediante su sindicato, prescribe normas de convivencia y establece sanciones para quienes infringen las reglas, por ejemplo cobra una multa a quienes dejan que su ganado pisotee, lastime o se devore las plantas de papa de los vecinos, por esta razón, trasladar a los animales hasta el sitio planificado, se transforma en una responsabilidad acuciosa para los niños puesto que las multas que sus padres podrían pagar equivalen a dos bolivianos por tallo de papa u otro producto. Para evitar multas y conservar relaciones armónicas con la comunidad, las recomendaciones de los padres son explícitas: “No te vas a entrar a la papa de nadie, vas a tener cuidado” (Ent. Roxana, 11 años, *wawa* de San Isidro-Piusilla 18/11/04).

Otro aspecto que merece atención es la forma en que el juego es articulado con las labores infantiles como el pastoreo, pues esto permite que los niños interactúen entre sí compartiendo información y aprendiendo por medio de la experiencia directa. En el siguiente testimonio, referido al corte de los tallos de la papa, vemos cómo los niños

³⁶ *Yura* es el nombre quechua para designar los tallos cosechados de la papa.

van combinando las actividades del pastoreo y la agricultura, pues con el *yureo*, los niños contribuyen a que la maduración de todas las papas de la chacra sea uniforme gracias a la luz solar que, sin los tallos, puede llegar a los tubérculos.

Nosotros, en media hora hemos cortado el *aylinku*, para que coman las vacas... cada uno a una bolsa tres veces al día come, uno en la mañana, otro al medio día, otro en la tarde comen, después no damos agua porque hace mal a las vacas cuando comen *aylinku*, porque el *aylinku* tiene agua, después recién cuando terminan de comer, cuando pasteamos damos agua, en los ríos, en la mañana y en la tarde les damos. (Roxana 12 años, Eddy 9 años; Piusilla 18/11/04 Cc21)

En lo anotado también resaltan los conocimientos que los niños tienen con respecto al cuidado de los animales así como de los efectos que en ellos puede tener comer las bayas de la papa. En ese sentido, podemos decir que el cuidado de los animales, principalmente bueyes, vacas y caballos, es una práctica casi exclusiva de los niños, puesto que para realizar esta labor, los pequeños no requieren alejarse demasiado de sus hogares, así pueden cumplir con las exigencias que en época de clases -la mayor parte de la gestión anual- la escuela les asigna. Para esbozar la magnitud de la participación de los niños en el trabajo agropecuario, presentamos un fragmento de una de nuestras observaciones:

En el camino pude observar que muchos niños se dirigían hacia el pueblo, provenientes de los cultivos *Ura Llukchi*. De todas partes aparecían niños que bajaban o subían al camino llevando sobre sus espaldas atados de plantas de papa (*aylinkus*). Según uno de los comunarios: "Los niños mismos cortan, o sus papás cortan antes de viajar, de ahí nomás entonces recogen para alimentar al animal" (Ent. 22/11/04)

El otro elemento resaltante de la cita es que, siendo San Isidro- Piusilla una comunidad cuya producción de papa es permanente, los padres de familia realizan viajes continuos hacia el interior del departamento, en consecuencia, las labores que los viajeros dejan de realizar en sus casas y en sus chacras, son asumidas por otros miembros de la familia, generalmente estos son los hijos mayores o sus esposas. Por esa razón, en ausencia de los padres el *yureo* (cortado de los tallos de la papa) y la alimentación de los animales en base a la *yura*, se transforma en una actividad práctica que permite a los niños desarrollar sus destrezas en cálculo. Cuando los niños están encargados de alimentar a sus animales, estos deben dividir el total del forraje existente en la chacra, sea de papa o de pasto, entre el número de animales a su cuidado y prever nuevo forraje para los siguientes días, esto lo hacen revisando otras chacras y otros pastizales.

En el siguiente testimonio observamos cómo Juan -que había dirigido a sus hermanas de once y nueve años y a sus primos de siete y de cuatro años, en el trabajo de

desyerbe del cultivo de papa de su familia- percibe el trabajo desempeñado por sus hermanos menores:

A ellos más les gusta jugar, trabajan, trabajan y uno nomás se sientan, hablan y juegan. Yo les he indicado, les he dicho que boten esas yerbas, feo está, feíto. A otros lados boten, sin yerbas va a estar mejor, bonito va a estar, mira, con yerbas feo está, boten esas yerbas, y de ahí han empezado a botar” (Cc. P20 11/11/04)

De la entrevista con Juan, surgen algunos indicadores acerca del concepto que él posee del trabajo que desempeñan los niños. Primero está el hecho de que la labor que los niños realizaron durante casi toda la mañana parece no ser considerada muy importante para Juan, pues según su percepción, a los niños “más les gusta jugar”, sin embargo resalta que ninguno de los otros miembros de la familia realizó el recogido de las yerbas y las malezas en la chacra de papas por ello resaltamos la importancia de tal menester, también hay que acentuar que los más pequeños trabajaron junto a sus hermanos mayores hasta que ellos decidieran concluir la jornada, sin duda los pequeños descansaron y se entretuvieron más que sus mayores pero luego continuaron trabajando. En este caso, observamos que los niños, desde muy pequeños, son introducidos en una serie de prácticas y actividades mediante las que construyen y aprenden la cultura del trabajo de la comunidad.

El segundo aspecto que destacamos del testimonio anterior está relacionado con la forma de la instrucción que Juan dice que les dio a los niños, es decir, la relación que él establece entre las hierbas y los matorrales existentes en la chacra con conceptos estéticos de belleza referidos a lo “feo” y lo “bonito”. Observamos entonces que los agentes de socialización no necesitan explicar que las hierbas se deben sacar y botar fuera de la chacra porque volverían a crecer y perjudicarían el crecimiento de la papa, sino más bien, estos preceptores enseñan a los niños a través de figuras simbólicas que los pequeños pueden procesar y relacionar con sus estructuras cognitivas previas. En consecuencia, gracias al uso de estas figuras simbólicas los niños toman conciencia de que las hierbas se deben quitar y que ese es trabajo suyo.

IV.3.4. ENSEÑANZA NO VERBAL EN EL APRENDIZAJE AGRÍCOLA

La actividad del cultivo de papa involucra procesos de interacción intra-generacional e intergeneracional al interior de cada grupo familiar, es decir, pláticas y juegos entre niños, diálogos entre adultos, interacción verbal y no verbal de adultos con niños, o viceversa; sin embargo, cabe resaltar que la comunicación entre representantes de cada grupo generacional no siempre es simétrica, es decir, la forma de comunicación entre niños no es igual a la forma de comunicación entre adultos o a la de niños con adultos. A continuación, presentamos un segmento de una de nuestras observaciones

de campo donde surgen elementos vinculados a la forma en la que se comunican los niños y la forma en la que un adulto les comunica una disposición:

Han pasado más de veinte minutos durante los cuales los niños cavaron y cosecharon papa junto a los adultos lanzándolas a un terraplén que el padre hizo minutos antes. Uno de esos instantes, los niños, que trabajaban al lado de sus mayores, se distrajeron dialogando en voz baja, el padre al advertir lo que pasaba los mira, inmediatamente levanta una de sus manos señalando el extremo derecho del terreno cultivado. Los niños se apresuran a ir al lugar indicado y en él comienzan a escarbar. (Obs. *Pata Llukchi*, 12/11/04 Cc.17)

En este fragmento advertimos que el medio de comunicación de los niños es verbal y que durante la faena laboral ellos se asocian para realizar las tareas delegadas por sus padres o para conversar sobre temas de interés común. La comunicación del padre, en este caso, es gestual y está dirigida a corregir la actuación de los niños en la chacra. Con esta corrección, el padre se encarga de que los niños tengan presente de que el diálogo y el esparcimiento no tienen lugar durante el tiempo destinado al trabajo.

A continuación, presentamos un fragmento de nuestro diario de campo en el que evidenciamos que la socialización de niños, en Piusilla, incorpora la formación de actitudes, como elemento central del proceso, y que éste se da, como suele suceder en las sociedades agrarias, en y durante el trabajo en la chacra:

Mientras la familia escarbaba y cosechaba papa en la chacra el niño más pequeño (de cinco años), que también escarbaba, se aleja del lugar señalado anteriormente por su padre. Sin dejar de escarbar, con un gallu pequeño, poco a poco, el niño va acercándose a una mujer que también escarba, toma sus polleras y las jala insistentemente diciendo: “mamitay” (comenzando a llorar), la mujer lo mira y no le dice nada, gira la mirada y retoma su labor. Después de un rato el niño se cansa de insistir, puesto que ningún miembro de su familia, ni siquiera sus hermanos mayores le prestan atención, el niño recoge nuevamente su gallu, deja de llorar y se pone a escarbar en el mismo sitio en el había comenzado. (Obs. *Pata Llukchi*, 12/11/04 Cc.17)

Hay que subrayar que los comunarios poseen estrategias comunicativas que van más allá de la oralidad para socializar a sus niños. Esto lo podemos advertir cuando en el pasaje previo los adultos no le dicen ni una palabra de consolación al niño, sin embargo, a través de su silencio y mediante su conducta inmutable logran influirlo para que deje de llorar y para que se integre a la actividad que la familia realiza, en este caso, nuevamente surge la enseñanza del trabajo como una dimensión espacio-temporal que posibilita la interacción entre el grupo, es decir, para los niños de la comunidad estudiada, el trabajo es una prescripción social y un rito de pasaje que les permite interactuar con otros miembros de su sociedad.

IV.3.5. LA INTERACCIÓN VERBAL EN EL APRENDIZAJE AGRÍCOLA

Si bien gran parte del proceso de socialización y aprendizaje de la producción agrícola se realiza en un ambiente donde la observación y la práctica son fuentes incuestionables de conocimientos, existen también procesos de interacción verbal entre padres e hijos orientados a la construcción de conocimiento. Las interacciones verbales, que son llevadas a cabo durante el trabajo agrícola, a menudo tienen que ver con la práctica del cultivo de papa, el contexto territorial en la comunidad o la planificación de las actividades diarias. De esta forma, las interacciones verbales están orientadas a promover la participación del niño en la práctica agrícola, a incitar la reflexión sobre las acciones que realizan y a estimular la interpretación de la realidad en términos de la cultura local. En esa perspectiva, a través de los discursos de sus agentes socializadores los niños de la comunidad estudiada confieren sentido a las prácticas locales y a su existencia como individuos, miembros de una sociedad particular.

En los segmentos de las siguientes entrevistas observaremos cómo, a través de la conversación en la práctica agrícola, los niños aprenden a familiarizarse con el territorio de su comunidad y a reconocer las parcelas que corresponden a su familia:

Muy importante es que el niño aprenda dónde están sus propiedades, cuando no aprendes y se muere tu papá, tus parientes se van a otras partes, a otros lados, entonces a tu propiedad, a tus pedacitos otra gente ya se lo ocupa. Títulos de propiedad allá arriba no tenemos, sólo aquí abajo tenemos, pero: ¿si nadie reclama?. A ese lugar van bastantes veces para arar, pastear, a ver sus cabañas, a otras cosas, a pescar, a cazar, entonces ahí preguntan: '¿Dónde era nuestro pedazo?', '¿Dónde era? Me estoy olvidando, entonces dicen: 'Esto es'. 'Ah, sí, esto era'. Se alegran de ver después: 'A esto había sido grande, planito' diciendo, 'pero esto había sido ladera nomás papi'. 'Pero ¿esto nomás es de nosotros?', Diciendo ¿no?. Hay que contentar a los niños: 'esto más es de nosotros', 'ah, ¿sí, papi?'. (Ent. Claudio Góngora Comunario de San Isidro-Piusilla 13/10/05)

Mi papá nos decía: 'esto va a ser para vos, esto va a ser para tu hermana, esto para tu hermano' así nos hacía conocer, esta parcela va a ser de vos, esta cosecha va a ser para vos, de esos pedacitos chiquitos nos decía, esto va a ser para tu hermana. Nosotros tres hombres y dos mujeres somos. (Ent. Edwin Góngora Comunario de San Isidro-Piusilla 18/11/05)

Antes de analizar estas citas, hay que apuntar que las tierras que actualmente pertenecen a la comunidad de San Isidro-Piusilla pasaron por dos procesos de adquisición. El primer grupo de tierras, pertenecientes a los agro-ecosistemas *Wata tarpuy* y temporal, fue entregado a su servidumbre en 1953 por el entonces titular de la hacienda, señor José Abougter, esta entrega pacífica fue el resultado de la presión

que el hacendado sintió por el proceso de toma de tierras indígena que se había iniciado en con la Revolución Nacional de 1952³⁷. Este tipo de tierras es de propiedad colectiva, sin embargo, en la memoria oral de la comunidad sigue vigente la distribución de parcelas que decidió el patrón a favor de los colonos de la hacienda, la extensión de la concesión la determinó según el grado de afinidad que desarrolló con su servidumbre, por esta razón existen familias que son propietarias de un número mayor de parcelas en las *aynuqas* de los dos agro-ecosistemas citados. Actualmente, la propiedad de estas tierras es legitimada y confirmada mediante la ocupación y el uso periódico de ellas, por esta razón Claudio, en la entrevista citada, manifiesta la necesidad de continuar ocupando sus tierras en *Wata Tarpuy*.

El segundo tipo de tierras, pertenecientes a los agro-ecosistemas *Pata Lluqchi* y *Ura Llukchi*, fueron compradas también al señor Abougter pero recién en la década de 1970. Hay que resaltar que la compra de tierras se la realizó antes de que hubiera infraestructura de riego en la zona, por esta razón, el proceso de compra de tierras no fue influida por una demanda de tierras exacerbada, por otra parte, la propiedad de las tierras en los dos agro-ecosistemas *llukchi*, está legitimada por títulos de propiedad registrados en las oficinas estatales de Derechos Reales.

En cuanto a las citas presentadas, Claudio y Edwin son elocuentes cuando subrayan en sus testimonios la importancia del aprendizaje de la propiedad familiar por parte de los niños. Sin embargo, hay que destacar que dicho aprendizaje conlleva un proceso complejo de abstracción mental que involucra el desarrollo de estructuras cognitivas para la construcción y combinación de conocimientos sobre indicadores como: la coloración de la tierra, presencia de formaciones rocosas en el área, proximidad con algunos cerros o montículos, el tipo de vegetación existente en la zona, la inclinación de los suelos, la cercanía a ríos y a otras fuentes de agua, el tiempo de caminata hasta sus casas, los caminos de las inmediaciones o el tipo de edificaciones presentes. Los indicadores y los conocimientos con los que se vinculan son contruidos a través de estructuras cognitivas desarrolladas en correspondencia con la tradición³⁸ cultural local.

³⁷ “Bueno era el patrón, para no tener problemas, porque esas veces habían problemas como en La Paz que les botaban a los patrones, él mismo ha regalado, por eso a los que trabajaban conscientemente, a ellos les ha dado más tierras que a los flojos, de nosotros por eso es grande, de otros pequeño es, casi no tienen mucho (Ent. Justo López, Comunario San Isidro-Piusilla 19/11/04)..

³⁸ Según Gastón Sepúlveda: “Nuestras prácticas, lo que hacemos en un campo de desempeño profesional: hacer clases, dirigir un establecimiento, organizar y supervisar el funcionamiento de una escuela, etc. Tienen como base un trasfondo de comprensión que las orienta y que condiciona todas nuestras interpretaciones. Este conocimiento indeterminado que sirve de base a nuestras prácticas recibe el nombre de **tradición**”. (MIMEO)

En ese sentido, los indicadores para el reconocimiento socio-espacial del territorio son conjuntos interconectados de información –recogida, seleccionada y organizada en términos de la tradición local- proveniente de la realidad objetiva. En consecuencia, la participación infantil en las diferentes actividades y prácticas agrícolas, desarrolladas en el territorio comunal, hace posible que los niños construyan conocimientos significativos sobre el territorio comunal y sobre las parcelas familiares mediante el relieve de los atributos substanciales, dentro de su tradición cultural, del contexto físico.

Las estrategias de aprendizaje y las didácticas de enseñanza orientadas a la reproducción del sistema comunal de administración socio-espacial y al reconocimiento territorial³⁹ se desarrollan en una amalgama de interacciones intergeneracionales. Según los testimonios presentados, interviniendo en prácticas como la pesca, la caza, el pastoreo y principalmente la agricultura, los niños construyen sus conocimientos territoriales a través de la observación exhaustiva del contexto socio-espacial y a través de la interacción verbal con sus agentes socializadores. El aprendizaje infantil a través del proceso de observación -en el que la información nueva se contrasta con las ideas previas, generando cambios conceptuales significativos- es consolidado a través de múltiples interacciones verbales, sostenidas con sus padres y con otros miembros de su comunidad, para propiciar la retro-alimentación de la información sobre alguna área de su realidad y para generar nuevos conocimientos sobre ella. Esto lo refrendamos a través del siguiente testimonio:

Hay siempre lugares que tienen nombre, el niño siempre te pregunta: ‘¿Qué se llama este lugar, cómo es esto?’, todo se pone a preguntar el niño: entonces a él le dices: este lugar se llama *Suturi*, éste es nuestro pedazo, esto arriba tenemos, esto es, no te vas a olvidar, esta parte se llama tal, esta parte se llama tal, de sus nombres le dicen, entonces el niño capta eso, a veces se olvida ¿no?, entonces otra vuelta su padre repite, entonces según a eso él capta, viene, por ejemplo acá en las *aynuqas*, viene de arriba, desde arriba *Suturi* se le dice, entonces el niño: ¿En *Suturi* cuántos pedazos tenemos? (Ent. Edwin Góngora, Comunario de San Isidro-Piusilla 18/11/05)

Hay que señalar que a través de los discursos orales los significantes expresan una interpretación de la realidad legitimada por un cuerpo sociocultural tradicional que le indica al niño que es real. En consecuencia, esa interpretación es ratificada por la información obtenida en experiencias previas del niño a través de su Interacción con el medio físico, social y cultural que le rodea. Los dos testimonios anteriores evidencian

³⁹ Concebimos que en la comunidad conocer el territorio es más que aprender a reconocer cada una de sus partes, representa otorgar identidad a cada cualidad y a la suma todas las cualidades observadas y supone aprender a interrelacionarse cotidianamente con las identidades reconocidas.

que para potenciar el aprendizaje de las particularidades de las posesiones familiares los padres explicitan las ubicaciones y las características físicas de sus parcelas, explican el sentido económico de preservar en la memoria oral los lugares exactos en los que se encuentran, explicitan el destino de la producción cultivada en cada una de las chacras y hacen conocer la designación de todas las parcelas familiares para cada uno de sus hijos en la futura sucesión hereditaria. En contrapartida, los niños plantean preguntas a sus padres para asegurarse de que sus conocimientos territoriales son ciertos. Estas preguntas son cortas y se refieren a las características específicas la parcela en la que se realiza la práctica familiar.

IV.3.6. ENSEÑANZA POR RECOMENDACIONES

Aquí analizamos el aprendizaje y socialización a través de recomendaciones morales que los padres de familia exteriorizan a sus niños durante el cultivo de papa. Estas recomendaciones tienen la particularidad de estar orientadas hacia la formación integral de los niños, es decir, hacia la construcción de ellos como sujetos respetables dentro de la comunidad. En ese sentido, los padres apelan a la sensibilidad de sus hijos para expresarles su percepción de cómo deberían ser los niños en el futuro, de cómo interpretan el mundo al que llegan los niños o cuáles son las prioridades familiares en un futuro cercano. Si bien las recomendaciones de quienes socializan toman en cuenta el porvenir, viviendo en sus relatos la adultez futura de sus niños, las recomendaciones de los preceptores hacen énfasis en el presente de los niños puesto que tienen presente de que: para “ser” (un hombre íntegro en el futuro) hay que “hacer” (aprender y practicar ahora), en otras palabras, las recomendaciones de los padres tienen la finalidad de transmitirles a los niños su visión de mundo, su interpretación de la realidad en la que coexisten, sus secretos personales para afrontar la vida venidera.

Un ejemplo de los procesos de aprendizaje impulsados por estímulos orales es presentado en el testimonio siguiente:

Él [su papá] siempre ha usado sus palabras para que yo aprenda, con sus palabras llanas nomás, tampoco no deja que esté así nomás sin hacer nada, me dice que debo trabajar poco a poco. Dice: ‘Tienes que trabajar hijo, porque tienes que aprender a trabajar, aunque no trabajes grande, pero despacio, seguí trabajando, no es necesario que trabajes grande porque, mejor es que aprendas bien para vivir’, así me dice. Con calma pero debes trabajar, no debes, no tienes que jugar, tienes que trabajar siempre’, dice siempre. (Ent. Germán Solís 05/09/05)

Un primer elemento a abordar aquí está referido al contenido discursivo de las expresiones orales que los miembros de la comunidad hacen a sus hijos. Como en la cita podemos advertir, en estos discursos los padres hacen énfasis en enunciar el

valor “real” que para ellos, como individuos experimentados de su sociedad, tiene el aprendizaje del trabajo. En esta perspectiva, desde la perspectiva de la comunidad aprender el trabajo va más allá de aprender a realizar convenientemente todas las acciones referidas a una práctica económica específica, aprender el trabajo es construir hábitos y conductas de vida que permitirán en adelante asegurar la manutención personal y familiar dentro y fuera de la comunidad. En este sentido, el hábito del trabajo es parte de ese “currículo cultural” que los niños aprenden durante su socialización en la comunidad, este currículo cultural incluye, hasta donde hemos visto, contenidos relacionados a la producción de papa, a la agricultura, al manejo de suelos, asociación de cultivos, etc., sin embargo, este incluye también valores estéticos (concepciones de belleza), y éticos (saber ser trabajador).

Las recomendaciones que su padre le da a Germán están dirigidas a que el niño aprenda a valorar al trabajo agrícola como un medio fundamental que asegurará su subsistencia futura. Si bien en el proceso de socialización los padres educan a sus hijos de acuerdo con su experiencia personal de superación de problemas en prácticas pasadas, en dicho proceso, los padres tratan también de predecir las condiciones económicas, sociales y culturales que afrontarán sus niños en el futuro⁴⁰. En consecuencia, de su capacidad para vaticinar las condiciones futuras dependen no sólo la supervivencia de sus hijos sino también la continuidad del sistema sociocultural en el que viven. Debido a que en la realidad a la que concurren existen procesos y dinámicas culturales originadas fuera del contexto local, es decir, fuera de su lógica de reproducción cultural, la mayoría de los padres de la comunidad no escatiman esfuerzos para que sus hijos reciban los insumos necesarios para afrontar situaciones generadas en dichos procesos. De esta forma, los padres envían a sus niños a instituciones educativas de origen exógeno como la escuela, representante de la cultura criollo-mestiza en la comunidad, para que interaccionen con sus agentes y aprendan de ellos su cultura y para que recaben ahí toda la información necesaria para afrontar posibles situaciones problemáticas en su adultez.

Otra característica de las recomendaciones paternas en la comunidad está vinculada con el lugar que los niños ocupan dentro del sistema de relaciones sociales de la comunidad. En la cultura local, basada en una concepción holística de la vida, todos

⁴⁰ En un estudio realizado en el marco de la Antropología política, Ronald Cohen se refiere a la estabilidad del sistema político argumentando que: “Cuanto más conveniente es la socialización para la práctica actual, más estable y permanente es el sistema político, y viceversa. Cuanto menos pronostica la socialización respecto a la experiencia adulta, menos estable es el sistema. Nuevos tipos de aprendizaje están mejorando esta inestabilidad al proporcionar a aquellos que son socializados unos fines nuevos y frecuentemente más adaptables”. (1985: 48)

los seres que habitan el mundo son iguales y susceptibles de aprendizaje a través de la interacción, en ese sentido, una diferencia importante reconocida por la comunidad entre niños y adultos es que los últimos han tenido más experiencia vivida y, por ello, han construido también conocimientos específicos en dominios diferentes de la realidad. Con ese marco cultural la relación adulto-niño es armónica y equilibrada puesto que ninguno tiene más valor que el otro, en ese sentido, si bien los padres proporcionan todos los insumos para que sus hijos aprendan y se desarrollen favorablemente, respetan la decisión de sus hijos si ellos deciden no aprender ni aprovechar las oportunidades que les brindan. Por esta razón, las expresiones verbales que los adultos dirigen a sus niños generalmente no tienen la función de prescribir acciones y conductas, sino más bien ellas tienen la finalidad de hacer que los mismos niños reflexionen sobre la conveniencia de tomar una u otra decisión sobre su vida. Las siguientes citas son un ejemplo del sentido constructivo de dichas recomendaciones:

N. Ustedes tienen que trabajar, como nosotros no tienen que sufrir de plata, tienen que agarrar ustedes mismos plata, así van a saber trabajar, diciendo nos enseñan. M. A mí también: 'así tienes que trabajar, con nosotros, para que tengas con qué estudiar, con nosotros tienes que trabajar con eso tienes que estudiar cuando nosotros seamos abuelitos' nos dice (Ent. Marcos Carrillo y Nelson Carrillo 12 años 21/09/05).

Mis papás me animaban a trabajar en la agricultura, me decían siempre: 'Tú tienes que trabajar para que te mantengas cuando seas joven, cuando seas de más edad, también que hayan esas ganas de trabajar para que seas más trabajador, mi mamá siempre me decía tienes que trabajar mejor que tu papá, mejor que tus amigos, porque con trabajo nomás te puedes vestir de buena ropa, todo eso me decía: '*Gana uskay trabajanayki tiyan, apurata ama sayakunaykichu tiyan, chanta, porque amigosniyki imacha trabajankuchu chaymanta astawan trabajanayki tiyan papasuyki imata astawan trabajanayki tiyan chay ropa*'[Tienes que trabajar rápido, no te tienes que parar porque tienes que trabajar rápido, tus amigos lo que trabajan tú más tienes que trabajar, más que tu papá tienes que trabajar] así me decía mi mamá, entonces yo tenía más ganas de trabajar, ir siempre por detrás de mi papá, él trabajaba, donde él iba a trabajar. (Ent. Merardo Solís 05/09/05)

En primeras veces no me daba nada, nada de semilla nada. Cuando sembrábamos papa, yo sabía preparar al momento de jugar, siempre sabía tener mi herramienta pequeñita como para mí, siempre sabía empezar a prepararme un pedacito pequeño, en miniatura, y cuando sembraba mi papá en su pedazo, yo también sembraba, con la sobra, de la semilla de los más pequeñitos sabía escoger y el resultado no era bien porque sembraba con los más pequeñitos, con la sobra y se ha ido muriendo eso porque no ha habido ese apoyo de mi papá, él no sabía valorar esa parte, decía: 'No, no tiene sentido', no me hacía trabajar, no me valoraba el pedacito que tenía, a veces con yunta sabía soltarlo ahí, mis papitas también ahí se estaban, no le interesaba eso a él, le valía. No quería que yo sea agricultor, me decía: 'Cómo vas a ser igual que yo, siempre se sufre en el campo' me decía (Ent. Juan Vásquez 16/10/05).

Advertimos que a partir de la interacción con su grupo familiar, los niños aprenden a solidarizarse con ellos y a intervenir en el trabajo que desempeñan en los cultivos de papa. Por otra parte, los discursos paternos que subrayan la importancia del trabajo agrícola como un recurso de subsistencia que el niño necesita aprender, manifiestan una actitud solidaria de padres a hijos, en consecuencia, podemos afirmar que los adultos edifican un contexto subjetivo que permite la construcción de valores éticos de solidaridad y de armonía por parte de los niños. En ese sentido, los niños aprenden a trabajar junto a sus familiares y junto a otros miembros de su comunidad, solicitando ayuda o cooperando. Al mismo tiempo, al ser solidarios, los niños no dejan de ser autónomos ni de actuar individualmente puesto que su socialización hace énfasis en el aprendizaje de actitudes autosuficientes.

En los testimonios presentados constatamos que la enseñanza de los padres está dirigida a sensibilizar a sus hijos sobre la importancia de la educación escolar. En alguna medida los dos primeros testimonios coinciden en valorar al trabajo agrícola como un medio que podrá asegurar la manutención de los estudios académicos de sus hijos, razón por la cual impulsan a sus hijos para que aprendan a trabajar en la agricultura y que tengan como meta seguir asistiendo a centros de educación institucional. El tercer testimonio en cambio nos muestra que algunos padres perciben que el trabajo agrícola tendrá un efecto negativo en la formación educativa de sus hijos, por ello resaltamos la intencionalidad con la que estos padres tratan de disuadir a sus hijos para que no aprendan a trabajar en el campo de la agricultura. Sin lugar a dudas, los tres testimonios muestran que los padres no sólo expresan conocimientos estructurados y contruidos mediante su experiencia pasada, sino también expresan conocimientos elaborados sobre la base de experiencias predictivas, es decir, imaginar mentalmente la vida que tendrán sus hijos cuando sean adultos es una más de las fuentes de conocimientos de la comunidad estudiada.

IV.3.7. LAS INSTRUCCIONES Y LAS GUÍAS CORTAS

En este punto analizamos el aprendizaje a través de instrucciones o guías cortas que los agentes de socialización expresan a sus niños durante la producción de papa. Este tipo de indicaciones generalmente son expresadas en forma de breves oraciones imperativas, regaños y gestos correctivos orientados a modificar las conductas y las acciones que los niños despliegan durante su socialización a través del cultivo de la papa. En ese sentido, subrayamos que mediante ésta didáctica de enseñanza los tutores presentan modelos de conducta y brindan directrices procedimentales que los niños deben seguir para llegar a ser productores de papa.

Una fuente de información a la que los niños tienen acceso -durante su participación en las actividades agrícolas desarrolladas junto a sus pares expertos- son las expresiones teóricas que sus mentores les expresan para introducirlos en la práctica tradicional. Este tipo de discursos tiene el objetivo de brindar enseñanza situada para desarrollar actividades específicas en situaciones concretas, en ese sentido, las lecciones que los expertos brindan a sus aprendices se realizan en escenarios prácticos donde la información y el contexto están estrechamente vinculados permitiendo la construcción de aprendizajes significativos. Sin embargo, debido al hecho de que ninguna información ni discurso escapa a la subjetividad personal y a la tradición cultural de la máquina que le dio origen, es decir, de la estructura cognitiva de quién las expresa, los niños internalizan la cultura y también la subjetividad de sus agentes socializadores.

A continuación presentamos el fragmento de una observación de trabajo agrícola llevado a cabo por una señora originaria del norte de Potosí y dos de sus pequeños hijos. Debido a que esta familia ingresó a la comunidad sólo dos años antes, la sociedad local los considera forasteros pues aún no cuentan con tierras propias y deben, para subsistir, laborar en chacras ajenas por medio de contratos verbales denominados 'al partido'⁴¹. Analizamos este caso porque nos parece que además de exponer el aprendizaje mediante guías e instructivos cortos evidencia la reproducción de estratos sociales al interior de la comunidad mediante la socialización agrícola:

Doña Amelia se instala en la parte superior de una chacra ubicada al lado de la escuela, sujetando un *qallu* con la mano izquierda le entrega con la derecha otro a su hijo Cristian, de 11 años, diciéndole: 'Tenemos que trabajar hasta las seis [de la tarde] porque la señora [la dueña del terreno] no nos va a aguantar'. 'Tenemos que sacar todo este pasto que no le deja crecer a la papa', Luego me comenta: 'en compañía hemos sembrado pues con la dueña de mi casa'. Vuelve a mirar a su hijo y le dice: 'Cualquier rato va a venir la dueña, si ve que no hemos hecho nada, nos va a reñir'. Cristian recoge el *qallu* y se pone a escarbar junto a su madre, ella lo observa y con una mano le indica el costado superior derecho de la chacra, el niño se dirige inmediatamente al lugar indicado y ahí comienza a escarbar. Durante el trabajo doña Amelia arranca los matorrales que se encuentran alrededor del lugar en el que empezó, sin embargo su hijo aparece varios metros abajo del lugar en el que había empezado, sin arrancar todas las malezas a su paso se distrae observando un partido de bulbito que un grupo de niños disputa en la cancha escolar. Al percatarse de ello su madre lo increpa gritándole: 'Pon atención, tienes que sacar desde las raíces, no vas a botar dónde estoy haciendo. Además, ¿Por qué vas de un lado a otro lado sin hacer bien?. Luego exclama: 'ya no sé lo que hacer con este chico', mientras ella y su hijo quitaban y removían las hierbas con los *qallus*, Tania, su hija de 8 años, recogía

⁴¹ Este tipo de acuerdos intra-comunales e Interfamiliares estriban en que una de las partes, los propietarios de la tierra, otorgan el terreno y las semillas necesarias para realizar una siembra y la otra parte, agricultores sin tierra o sin tierra suficiente, entregar su fuerza laboral, encargándose de realizar todas las tareas necesarias para conseguir la producción agrícola. El producto final es dividido equitativamente entre las dos partes involucradas.

el pasto removido y lo echaba a un costado del terreno. (Obs. *Pata Llukchi* 27/10/04 Cc.2)

Para comenzar nuestro análisis sobre el proceso social observado y citado, hay que recordar que durante el periodo colonial quienes ostentaban derecho propietario estatal sobre las tierras de hacienda (europeos, criollos y mestizos) impusieron a los colonos indígenas de la región un sistema de trabajo que los obligaba a entregar su fuerza laboral durante cinco o seis días por semana en beneficio de dueño de la hacienda, esto lo hacían como tributo por usar gratuitamente algunas de sus tierras y emplearlas en trabajos agropecuarios durante su tiempo libre. Como lo advertimos en la observación anterior, actualmente, en la comunidad de San Isidro-Piusila este sistema de explotación laboral sigue vigente, pero esta vez los beneficiarios del trabajo gratuito realizado por los indígenas sin tierra son los indígenas que sí tuvieron la posibilidad de comprar o adjudicarse parcelas de tierra extras.

Un segundo elemento para analizar tiene que ver con el anuncio que la señora hace a su hijo sobre la duración de la jornada y las razones por las que deben apresurarse en el trabajo que comienzan a ejecutar, esta instrucción tiene el objetivo claro de que el niño asuma como compromiso propio la urgencia de realizar la tarea de desyerbe de la chacra por la premura del tiempo con el que cuentan antes de que la contraparte del acuerdo de trabajo, es decir la dueña del terreno, inspeccione la chacra y en ella el cumplimiento del trabajo pactado. De ésta forma, el niño es advertido que hay un periodo temporal estrictamente destinado al trabajo en la chacra y que de la rapidez con la que él realice la tarea de desyerbe dependen las relaciones socioeconómicas de su familia.

Otro pasaje en el que quien dirige el trabajo agrícola recurre al uso de frases cortas para enseñar y modificar la actuación de su aprendiz es también ilustrado por la misma cita, resalta en ella que cuando doña Amelia se percata de la distracción de su hijo -que aparentemente no pone la atención necesaria para tener éxito en el trabajo asignado- ella lo amonesta y le recuerda explícitamente cada una de las tareas que el niño debe cumplir, además de la forma como él las debe realizar. Además de información técnica específica, las instrucciones tienen el propósito concreto de desarrollar la capacidad de atención en el niño como requisito indispensable para desarrollar el trabajo agrícola.

Como lo anunciábamos antes, la cita presentada permite también evidenciar cómo, a través del proceso de socialización, se reproduce una estratificación socioeconómica, en la comunidad, a partir de la posesión de la tierra, así también se reproducen sistemas de explotación entre indígenas. Las insistentes frases que doña Amelia

expresa a su hijo, con respecto al posible enfado de la dueña de la chacra y del lugar en el que viven, legitiman cualquier posible maltrato que pudieran recibir por parte de ella. Esto hace que el niño internalice la posición de subordinación de él y de su familia con respecto a los dueños de las chacras en las que pudieran trabajar, además también que adopte actitudes de sumisión durante el resto de su vida.

Un último elemento que podemos resaltar en la anterior cita es la distribución generacional de tareas en la familia. Mientras los adultos e hijos mayores desyerban el terreno, los niños menores se encargan de trasladar las yerbas hacia fuera del área cultivada para que no vuelvan a crecer nuevamente. Subrayamos entonces, que durante el trabajo agrícola en la comunidad estudiada, cada uno de los miembros del núcleo familiar realiza tareas trascendentales para la producción agrícola, por ello inferimos que en la comunidad andina ninguna labor es más importante que otras y que se valora, de igual forma, el esfuerzo desempeñado por todos y cada uno de los miembros de la familia.

La socialización y construcción de conocimientos sobre la producción de papa, como otro tipo de conocimientos agrícolas, generalmente son desarrolladas en el mismo proceso de trabajo. Como pudimos constatar, las instrucciones y guías muchas veces llegan como breves expresiones orales, sin embargo, en la práctica, también se realizan instrucciones no verbales que acompañan las acciones de los niños mientras ellos son socializados. Un ejemplo de ello es expuesto en las siguientes observaciones:

José y su padre escarbaban y cosechaban papa en la parte superior de la chacra. Dos surcos, arriba, sentados sobre el suelo, a ambos lados de una radio encendida, se encontraban dos niños de 3 y 2 años los cuales observaban la radio. Cuando el padre de José se fue acercando poco a poco al lugar en que se encontraban los niños, les dijo: “jatarikuychik” [Levántense] ellos se levantaron rápidamente y el niño, que era el más grande, levantó la radio y agarró de la mano a la niña y la llevó varios metros arriba. (Obs. Ura Llukchi, 20/11/04 Cc.23)

En la cita podemos apreciar que los padres de los menores no necesitan recurrir a llamadas de atención de tipo verbal para cambiar las acciones de los niños, simplemente se limitan a indicar, por medio de señales o gestos, que la tarea de los niños no debe ser interrumpida por un diálogo y que debe continuar en el sector espacial que él les ha designado. Los niños, entretanto, adquieren un valor moral de su padre y de los otros adultos, pues aprenden, por medio del trabajo ininterrumpido de sus mayores, que hay momentos para trabajar y que hay otros para descansar y dialogar.

Como lo observamos, entre los atributos personales necesarios para desempeñar el rol de agricultor se encuentra la actitud de atención permanente que debe ser desarrollada por los niños con respecto al trabajo agrícola. En ese sentido, la actitud valorada por la comunidad es la formalidad, entendida como disposición de aprendizaje indispensable para hacer que la experiencia en la práctica agrícola sea fuente de conocimientos y aprendizajes significativos. El desarrollo y fortalecimiento de la formalidad, como valor, pueden ser constatados poniendo atención a las permanentes llamadas de atención que padres y hermanos mayores hacen a sus aprendices:

Uno de los momentos en que Jasmani, de siete años, se distrajo y comenzó a jugar echando piedras al río, su madre, doña Dionisia, le reprendió de la siguiente forma: *Apallay, ama pukllankichu, llamk'ay usqayta* [Escoge, no vas a jugar, trabaja rápido]. (Obs. Wata Tarpuy 15/05/05 Cc. 27)

Los tres niños comenzaron a cosechar: Charly sacaba las raíces de las papas cavando, mientras tanto José Luís y Jasmani separaban los tubérculos, las raíces de los tallos y las hojas. Hubieron momentos en los que José Luís se distraía y dejaba de cosechar, en uno de ellos su primo Jasmani lo interpelló diciendo: *'Apuray ama phukllaychu'* [Apúrate, no juegues]. (Obs. Wata Tarpuy 15/05/05 Cc. 27)

De acuerdo al registro de nuestras observaciones de campo, las recomendaciones de quienes socializan tienen como objetivo modificar conductas específicas de quienes están siendo socializados. En los dos ejemplos concretos las advertencias y reclamos sancionan el juego y el recogimiento de los niños debido a que en ese momento son extemporáneos, ya que la jornada agrícola tiene espacios y tiempos determinados para el ejercicio de dichas acciones (por ejemplo en la merienda o *sama* o durante los descansos familiares cada dos horas aprox.). Consiguientemente, lo que los padres y pares expertos tratan de hacer que aprendan los niños es que existen tareas que necesariamente deben cumplirse de acuerdo a un itinerario programado con antelación⁴² así como la construcción de actitudes de formalidad y responsabilidad para con el trabajo encomendado.

En el próximo testimonio, Alex, un niño de la comunidad, nos participa cómo el aprendizaje de la producción de papa es corregido a través de instrucciones claras que indican a los pequeños las tareas específicas de deben realizar en el proceso de productivo:

⁴² "Todas las noches hablamos qué vamos a hacer, cómo vamos a hacer, para una semana, para dos días, para tres días así, por eso mañana, que voy a hacer papi, dónde voy a ir, todo ya está planificado, de qué hora a qué hora, todo ya está planificado, si me fallo entonces ya pierdo mi tiempo". (Entr. Claudio Góngora 13/10/05)

Con mi papá jugaba en su lado pues, a veces me decía: 'Saca esas yerbas, saca ese pasto', así nomás. Cuando mi papá trabaja en agricultura, todos ya aporcan. A veces otros papás aporcan, cuando están chiquitos, unas dos veces. Mi papá uno nomás aporca, a mí me gusta aporcar dos y después tengo que aporcar más hondo ya, para regar, para que produzca mejor. He aprendido lo que sacan sus yerbitas, eso hay veces otros fumigan pues cuando la papa recién esta produciendo y la hierba le gana a la papa. Hay la fumigan, nosotros fumigamos después, eso yo he aprendido. Mi papá y otros me ha enseñado y yo oyendo también he aprendido. Así se hace diciendo, así tienes que hacer esto. Puedo sembrar haba no y mi papá me puede decir tienes que ir a sacar esas yerbitas, voy pues esa haba tengo que ir a regar también.(Ent. Alex 13 años *Pata Llukchi*, 27/10/04 Cc.23)

En este pasaje observamos que el niño aprende jugando y observando a sus mayores, sin embargo, para lograr mejores resultados con respecto al aprendizaje de la producción de papa, los adultos canalizan la participación de los niños en la chacra brindándoles instrucciones concretas sobre las acciones que los pequeños pueden y deben realizar mientras trabajan.

En otras ocasiones, las instrucciones y guías cortas de los padres tienen el objetivo de prevenir posibles daños por parte de los niños. A continuación vemos un caso relacionado a este tipo de advertencias, en el cual, una madre ordena a su hijo que se abstenga de comer las bayas de la papa:

Mientras doña Basilia seleccionaba las papas cosechadas, en cuatro grupos según el tamaño, el pequeño Jonás de un año y medio, que jugaba echado en el pasto, comenzó a llorar e inmediatamente su madre le entregó un racimo de *aylinkus* (bayas de la planta de papa). Durante quince minutos el niño jugó con ellas sin lastimarse, sacando una a una las bayas del racimo, de pronto agarró algunas y se las puso en su boca, al verlo su madre lo regañó diciendo: '*ama mikhunkichu*' [no vas a comer] inmediatamente el niño las escupe y sigue jugando con ellas. (Obs. *Pata Llukchi* 19/11/04 Cc. 18)

En la cita advertimos que doña Basilia no le explica a su niño las razones por las que no debe tragar los frutos de la papa, sin embargo, con las breves palabras que le dirige le señala reglas claras sobre el manejo de las bayas en el juego. El niño por su parte da muestras de que ha comprendido las instrucciones de la madre y las saca de la boca rápidamente. Este aviso podrá ser reforzado con mayor información sobre las implicaciones estomacales que conlleva comer bayas de papa en posteriores oportunidades y cuando las facultades cognitivas del niño así lo permitan.

En ocasiones en las que alguna de las familias de la comunidad ha perdido a uno de los padres, es la misma comunidad quien asume la paternidad de los niños, es decir, asume el reto de brindar cuidado y protección a sus huérfanos. Esto implica que cada uno de los comunarios se responsabiliza de introducir a los niños en el mundo de vida local y en las prácticas de subsistencia tradicionales. Para lograr este cometido la comunidad recurre al uso de cada una de las estrategias de socialización y enseñanza a través del cultivo de la papa.

El testimonio de una de las personas criadas por la comunidad nos ayuda a entender que el empleo de las instrucciones y las guías cortas, durante el cultivo de la papa, no substituyen el uso de otras estrategias de enseñanza pero sí las refuerzan.

El papá le manda solito, primero le enseña ¿no?, le lleva junto a él, trabaja junto con él. Otra vez, trabaja solito, que haga el mismo trabajo, entonces su padre solito va también a controlar cómo ha trabajado, si no está bien, entonces él hace de nuevo y le dice: 'Así se hace'; entonces el papá ahí le corrige, entonces el chango ya no hace así otra vez. Así también, me hacían a mí, por ejemplo yo hacía mis trabajos, aporcaba, entonces la gente me decía: 'Por qué ni siquiera no has hecho llegar tierra donde las hierbitas, qué pasa', me decían: 'No tienes que hacer así' Así con práctica también, así en mi lado hacían, me daba flojera pero tenía que hacer obligado ¿no?.

(Ent. Gabriel García 17-05-05)

Como lo podemos ver, el aprendizaje de la práctica agrícola y la socialización de los niños se realiza en el marco de un sistema pedagógico sistemático que involucra procesos de enseñanza y aprendizaje específicos y cronológicamente planificados. Pese a ello, hay que resaltar, estos procesos no son linealmente restrictivos, es decir cualquiera de ellos puede darse, y generalmente es el caso, durante la realización de otro. En consecuencia, existen etapas de enseñanza agrícola desarrolladas a partir de actividades concretas: Una de estas actividades es la preparación de los niños junto a sus agentes principales socializadores, regularmente son los padres y las madres de los infantes pero en el caso presentado son los agricultores más próximos a la familia de los niños. Durante esta etapa los niños sólo observan y eventualmente participan ayudando en el cultivo de papa, así también reciben la información necesaria para poder afrontar por sí solos la crianza de la papa. Una segunda etapa estaría marcada por el trabajo individual del niño en sus propias chacras, en ellas el infante pone en práctica todos y cada uno de los conocimientos construidos durante su permanencia junto a sus tutores. La tercera etapa está relacionada con el uso de las instrucciones y guías cortas para corregir el trabajo de los niños, modificar de ellos su conducta o influir en su aprendizaje brindándoles información específica sobre algún tema en particular.

En el caso descrito por Gabriel notamos que las instrucciones cortas de sus agentes socializadores tienen como propósito provocar la reflexión de los niños sobre la realización de sus prácticas agrícolas, es decir sobre todos sus movimientos, la forma en la que los desplegaron, cómo lo hicieron, por qué lo hicieron de esa forma, en qué se equivocaron, cómo pueden mejorar sus técnicas personales o cómo son las técnicas de quienes les están enseñando. Mediante la reflexión los niños extraen los principios y las reglas básicas de la práctica agrícola local y a partir de ellos construyen su forma de trabajo particular. Este proceso permite la elaboración de nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevas estructuras cognitivas con las cuales

los niños construyen y reconstruyen interpretaciones de su realidad y participan en su mundo de vida.

IV.3.8. LOS *THAMIS* O CHACRAS INFANTILES

Los *thamis* son pequeñas extensiones de terreno, por lo general de cincuenta, cien y hasta ciento cincuenta metros cuadrados, que los agricultores de Piusilla asignan a sus niños para que, por medio de la práctica, aprendan a cultivar papa. Gabriel, un miembro de la comunidad, a continuación brinda una explicación clara sobre la naturaleza y sentido pedagógico del *thami*:

Una estrategia para que los niños aprendan son los *thamicitos*, les damos algunas pequeñas parcelitas para que se trabajen, entonces ahí les indicamos cómo tiene que sembrarse y qué cantidad tiene que producir ahí, todo eso se les dice. El chango ahí ya se mide cuándo va a producir, se fija cuánto produce y cuánto de semilla ha entrado, cómo están los surquitos, eso enseñamos. (Ent. Gabriel García 17-05-05)

De acuerdo al testimonio, el *thami* es una instancia temporal y espacial para que los niños lleven a la práctica los aprendizajes teóricos desarrollados durante su interacción con sus significantes socializadores, al tiempo que permite a los segundos planificar las acciones que seguirán en cada una de las etapas de la actividad agrícola o elaborar discursos según lo demanden las necesidades de aprendizaje de los infantes. En la cita también advertimos que el aprendizaje, lejos de ser un proceso controlado por el que enseña, es de responsabilidad mancomunada con quien aprende, es decir, es el niño quien debe desarrollar la capacidad de prever la cantidad suficiente de semilla, calcular el área de cultivo o cuidar que exista la distancia necesaria entre uno y otro surco. Para tomar sus decisiones el niño cuenta con la información brindada por sus agentes socializadores, así como con la información obtenida en experiencias previas.

A través de la experiencia directa⁴³ en el *thami*, los niños de Piusilla: a) desarrollan las competencias y las destrezas necesarias para ser exitosos productores de papa; b) edifican discursos interpretativos de la realidad a la que asisten, procesando la información proveniente de su entorno sociocultural comunal y la de su experiencia personal de interacción con agentes socializadores de la cultura nacional; c) construyen y reconstruyen valores económicos, estéticos y éticos en un contexto dinámico. En este sentido, el *thami* direcciona el desarrollo de estructuras cognitivas con las cuales los niños construyen conocimientos.

⁴³ Práctica reflexionada según Zuter

Algunas de las principales características de los *thamis* son también reveladas por don Justo López⁴⁴ quien al hacerlo rememora los *thamis* de su niñez:

Con mi *thami* he superado a mi papá pues, la *phurma*⁴⁵ siempre da más grande, donde sea pues la *phurma*⁴⁶ da más grande siempre. Es una tierra virgen que no ha conocido todavía la siembra de la papa. En nuestra misma parcela es, en nuestra propiedad, no es en otro lado, púlpitos hay, siempre hay un pedazo, un cantito te dan, arriba una curvita, eso es pues el *thami*. Cada año en otro lugar, otro *thami*, siempre hay pues en una de nuestras parcelas, siempre hay un espacio, entonces ahí pues yo hacía mis *t'hamicitos*. (Ent. Justo López 21/05/05)

Para contextualizar nuestro análisis sobre el testimonio de don Justo, vale apuntar que los *thamis* están estrechamente vinculados con el control comunal del territorio mediante el sistema tradicional de rotación de suelos. Con este sistema, los comunarios utilizan cada una de sus parcelas sólo una vez durante todo un ciclo de descanso⁴⁷, ello hace que las familias de San Isidro se desplacen periódicamente a lo largo del territorio de su comunidad para hacer uso de todas sus parcelas. En ese sentido, los sitios en los que se realizan las chacras infantiles varían en cada siembra –según el sector en el que ese año trabaje la comunidad- y varía también su productividad, esto en función a la calidad del suelo designado y al tiempo que haya descansado ese sector (*aynuqa*).

El testimonio de don Justo corrobora que los *thamis* generalmente se realizan en los agro-ecosistemas a secano (*Wata Tarpuy* y Temporal) con siembra anual, debido a que en ellos hay tierras en las que todavía no se ha cultivado papa (*phurmas*) o suelos que han descansado el tiempo suficiente como para posibilitar una mejor producción, con papas más grandes y más abundantes que las que producen otras tierras.

Sin embargo, en los agro-ecosistemas provistos de infraestructura de riego (*Pata Llukchi* y *Ura Llukchi*) existen también superficies rocosas y promontorios elevados (denominados “púlpitos” por don Justo) que obstaculizan el arado con yunta y para ser cultivados requieren necesariamente del arado manual a través de picos, éstos son los sitios designados por la comunidad para la realización de los *thamis*. De acuerdo al testimonio citado, en éstos lugares los niños producen mejores productos que los de sus padres.

⁴⁴ Presidente y gestor del Comité Agrícola Local CIAL y partidario de la industrialización de los productos agropecuarios.

⁴⁵ Terrenos, ubicados en pendientes y laderas, en los que no se realizó agricultura.

⁴⁶ En la cultura agrícola local son los terrenos en los que nunca o casi nunca se ha cultivado.

⁴⁷ El ciclo de descanso de las parcelas varía según el agro-ecosistema en el que se encuentren y dentro de cada uno de ello de acuerdo al número de *aynuqas* en que contenga. Por ejemplo: en *Wata Tarpuy* son ocho años de descanso debido a que existen nueve *aynuqas* y en Temporal son siete años porque existen ocho *aynuqas*.

El *thami* es quizás una de las instituciones pedagógicas que describe de forma más exquisita la inconmensurable capacidad reproductiva y recreativa del sistema cultural de la comunidad quechua de San Isidro Piusilla. La existencia del *thami* evidencia que la participación de los niños en la práctica agrícola no se explica sólo como el provecho de esa fuerza de trabajo por parte de sus apoderados o como el mecánico acompañamiento que los infantes hacen a sus padres en su fuente laboral, su intervención en la chacra es parte de un proceso educativo ordenado, secuencial, dirigido y planificado por la comunidad de generación en generación.

qhari wawitas kanchik chayqa quimsa añitumanta ruwayta ah tarikunchis, sapitanchik tarpuykunchik chaysitupi, puqun kimsa yura, tawa yura, ajnitusyata, jinasaspa, jinasaspa achktawan jatuchitasmaña tarpuykurinchik entonces aknitustaña arrobas, iskay arrobas uqharikunchik ah, jinayamanta yuntawan llamk'ayta atinchik, ya pesadasmanta puqunchik, ari ajna papa inglesa, oca, chaykunata, sara, trigo, chaykunata ajnata atinchik ah, karpachasqasmanña ocaqa yaykun, tarpukun, lisaspis, trigopis, cebadapis, saraya chay aparte, chay tarpukun, cebadapis, chaykunataqa karpasman tarpuykunchik, puqun ah, cosecha uqharikun, según tarpukusqita ima uqharikun media pesadas, ajina uqharikun. [Los hombrecitos, de ahí desde tres años encontramos qué hacer, solitos nos sembramos, ahí producimos tres yuras⁴⁸, cuatro yuras, haciendo, haciendo a más grandecitos ya sembramos, entonces ya así arrobas, dos arrobas, ya levantamos, de así nomás con la yunta ya podemos sembrar, ya producimos por pesadas, papa inglesa, oca, maíz, trigo, todo eso podemos producir así, a los que esta regado la oca se siembra, y las ocas también, la cebada, sólo el maíz es aparte, la cebada todo eso a lo regado ya sembramos, produce pues, se recoge la cosecha, según lo que se siembra, cosechas media pesada, pesadas, así se cosecha]. (Ent. José Buendía 29/10/05)

Tata José, como se le conoce a uno de los agricultores más antiguos de la comunidad, al brindarnos su testimonio nos comunica que el aprendizaje de la producción de papa en el *thami* se da en el marco de un sistema de enseñanza gradual y secuencial puesto que cada etapa es preparatoria de la siguiente. La adaptación del niño ante nuevos desafíos involucra un proceso de perfeccionamiento físico y mental desarrollado a través de la práctica en la chacra. En ese sentido, subrayamos que los niños comienzan su aprendizaje agrícola arando manualmente sus pequeñas parcelas de tierra con la ayuda de pequeñas picotas denominadas *qallus*. Una vez que los niños han dominado completamente esta técnica, a los doce años aproximadamente, y que construyeron las destrezas físicas y los conocimientos teóricos necesarios para conducir a los bueyes, operar el arado e interrelacionarse con el entorno, recién pueden ser iniciados por sus tutores en la práctica del arado con yunta, en chacras más extensas. Al finalizar este pasaje de iniciación, aquellos que lo hubieran superado dejan de pertenecer a la comunidad de los *lluqalla* (infante) y pasan a formar parte del

⁴⁸ Literalmente la *yura* es el tallo de la papa, pero en este caso se lo utiliza como unidad de medida, cada *yura* equivale aproximadamente a media arroba de papa o a un atado de su tallo, el cual es la ración de forraje que un animal de tiro recibe por la mañana.

grupo de los *wayna* (joven), y así reciben prestigio y reconocimiento social por parte de la comunidad.

Si bien no existen, hasta donde pudimos constatar, investigaciones que den cuenta sobre esta institución pedagógica, ni sobre su origen, sabemos que hasta antes de la Reforma Agraria de 1954⁴⁹ no existieron las condiciones político económicas apropiadas para que esta estrategia cobre su relevancia actual, puesto que las comunidades campesinas de la zona no controlaban el destino de los excedentes en la producción de sus alimentos, ni tenían poder de decisión sobre el uso de su territorio debido a que se encontraban sometidas al sistema de hacienda. Bajo este sistema, los comunarios no eran propietarios de las tierras en las que vivían y el derecho a usufructuarlas era prerrogativa exclusiva del patrón o hacendado. En ese sentido, para que un comunario permanezca radicando en tierras de hacienda debía laborar, de forma gratuita, en las chacras del patrón durante cinco o seis días por semana (entr. Justo López), en recompensa el hacendado dejaba que dicha persona utilizara, para su provecho, otras parcelas de tierra durante el resto de su tiempo libre, es decir, uno o dos días.

Podemos afirmar por lo expuesto que, durante el sistema de hacienda, los pobladores de San Isidro Piusilla no tuvieron la posibilidad de satisfacer las necesidades básicas de sus familias, debido a la sobrecarga de obligaciones impuestas por el patrón o dueño de la hacienda, menos aún pudieron destinar muchas partes de las chacras consignadas, para la enseñanza e inmersión de sus niños en la producción de papa. Creemos por ello que el *thami*, como institución pedagógica, obtuvo su función actual sólo cuando los comunarios pudieron adquirir sus propias parcelas de terreno (por medio de compra directa al hacendado) distribuidas en cada uno de los cuatro agro-ecosistemas existentes en San Isidro. Al adquirir sus terrenos y organizarse en un sindicato, la comunidad construyó complejos sistemas de riego, prescindiendo de la lluvia, en dos de los cuatro agro-ecosistemas existentes. Al incrementar el número de cosechas anuales de papa; al ampliar las áreas de cultivo de la papa *Waycha*⁵⁰; y al comercializar sus productos directamente en los grandes centros de abasto, en Quillacollo y en Cochabamba, los comunarios mejoraron sustancialmente sus ingresos económicos y organizaron su tiempo y su espacio de acuerdo a sus propias necesidades.

⁴⁹ Que a Piusilla no llegó sino hasta fines de 1960 según testimonio de Justo López

⁵⁰ En desmedro de otros cultivos agrícolas como la quinua o las papas nativas y de otras actividades económicas como la ganadería de auquénidos y ovinos.

No había *thami* cuando yo estuve chico, eso recién hay ahora, algunos padres le dan un pedacito: 'vos hijo tienes que hacer producir esto, para tu ropa y para tus materiales', así les dan ahora, antes no había eso. (Ent. Eulogio López, Dirigente San Isidro Piusilla 30/10/04)

Según el anterior testimonio, el *thami* es una estrategia eficaz de la comunidad para estimular la participación de sus niños en la práctica agrícola y de socializarlos en la realidad cultural en la que participan. Quizás antes, esta estrategia de socialización no haya tenido la importancia que tiene en éste momento, puesto que, como lo sostuvimos líneas arriba, las condiciones sociopolíticas y económicas de las familias agrícolas eran una limitante. En la actualidad, debido a la trascendental importancia que los agricultores y algunos miembros de la institución escolar le asignan a la vida urbana, provocando en los niños un rechazo a la labor familiar y deseos de migrar de su comunidad⁵¹, esta estrategia motiva la participación infantil en la producción de papa y el aprendizaje de la agricultura permitiendo que los niños accedan directamente a los beneficios de la actividad agrícola. Merardo, un estudiante de la comunidad, comenta sobre las estimulaciones que los niños tienen para continuar con la práctica de producción de papa:

Como hay economía en la papa, entonces todos se dedican a la agricultura, porque tampoco hay otra entrada económica, entonces el niño cuando ya agarra dinero de la papa ya se acostumbra, entonces ya es como un vicio, ya el niño quiere explotar sin dinero, ya ha visto ¿no? (Ent. Merardo Solís 05/09/05)

Una de las razones por las que escogimos el segmento de entrevista presentado tiene que ver con la importancia socioeconómica que el joven estudiante y otros similares le conceden a la producción de papa. Para Merardo, las motivaciones que los niños tienen para participar en la práctica agrícola son estrictamente económicas, puesto que, como él mismo lo dice: "se acostumbran" al dinero. Concluimos entonces que en la socialización de niños a través de la producción de papa, los padres organizan y dirigen instituciones educativas como el *thami* para estimular la construcción de conocimientos económicos por parte de sus hijos. Entre estos conocimientos están aquellos que se relacionan con los gastos de operación de la producción de papa (compra de semilla, fertilizantes, pesticidas y transporte) y aquellos vinculados con la administración de las ganancias obtenidas mediante los *thamis*: equivalencia de la producción de papa y de sus utilidades con respecto a algunos artículos existentes en

⁵¹ R. No alcanza la plata, no hay para ahorrar, para las verduras, para vivir, para eso nomás hay. E. No alcanza para comprar en Quillacollo casa, ahí nos queremos ir, no queremos sufrir en aquí y trabajar en la agricultura. R. Sí, mucho cansa eso, mucho nos cansamos... R. Mi papá a mi casa llega de pena, parece que mucho sufren, trabajan días, días, y días. (Ent. Roxana de 12 años, Eddy de 9 años 18/11/04)

los mercados urbanos, asignación de sus recursos para cubrir demandas escolares u otros.

Otro de los motivos que impulsa la elección de la cita se vincula con los cambios de actitud, percibida por Merardo, en los niños que comienzan a recibir dinero por la papa cosechada en sus *thamis*. Los cambios en los niños pueden advertirse con el inicio de un mayor número de *thamis* en la próxima siembra o en las acciones que a su núcleo familiar comunican malestar por no contar con fondos económicos (“el niño quiere explotar sin dinero”) para cubrir sus necesidades. Advertimos entonces que además de prácticas sociales, conocimientos técnicos, matemáticos y administrativos, con la incorporación de los niños en los *thamis*, la comunidad desarrolla hábitos y actitudes de supervivencia autónoma en sus niños. En el mismo sentido doña Flora nos comenta que: “Cuando las *wawas* ven platita de sus *thamis*, más se emocionan: ‘Ahí mas voy a *thamir* papá, ahora más grandecitos me voy a *thamir*’ dicen” (Ent. Flora Estrada 20/10/05).

Un aspecto a considerar también es el relativo a la contribución que el trabajo infantil hace a las familias de San Isidro. Podemos citar como antecedente que, antes del auge de la producción de papa en Piusilla, gracias a la participación de los niños en el pastoreo sus familias podían complementar sus ingresos económicos y diversificar su base alimenticia a través de la cría de ganado camélido, ovino y vacuno. Pese a que esta táctica de subsistencia familiar fue afectada por las características actuales del funcionamiento escolar (con una convocatoria infantil creciente, en horarios y periodos de trabajo agropecuario) la contribución infantil a la economía familiar todavía tiene gran importancia debido al desplazamiento de su participación hacia la producción agrícola, en particular hacia el cultivo de la papa.

Está claro que el *thami* es sobre todo una institución pedagógica, y de eso nos ocuparemos con especial atención más adelante, sin embargo, cabe también señalar que dicha institución permite que los comunarios de San Isidro organicen y distribuyan sus recursos sin poner en riesgo la alimentación familiar ni la permanencia de los niños en la escuela. En consecuencia, la producción de los *thamis* se constituye en un soporte familiar alternativo que garantiza los ingresos económicos necesarios para la compra de material de escritorio, ropa y otros artículos de la cultura material escolar y en otros casos (en los de las familias que poseen pocas parcelas de tierra) proporciona los alimentos suficientes para cubrir la demanda familiar durante el resto del periodo agrícola (tres meses aproximadamente) permitiendo la reasignación de los restantes recursos hacia otros destinos. A continuación presentamos dos testimonios referidos al tema:

Chiquitos nomás son mis *thamis*, pero da para que podamos comer toda la familia, una carga así sale de cada uno. Eso es para la familia nomás. De mis *thamis* yo me encargo de hacer esas cosas [tareas dirigidas a cultivar papa]. En temporal, en *Lluqchis*, hay hacemos siempre los *thamis*, yo cuatro tengo. De ahí lo que sobra es para comer y para vender llevamos otrito. La tercera parte que de mi papá debe ser pues mi chacritas, pero igual que de él produce, a veces más grandes papas [que de él] produce. (Ent. José Estrada de 12 años 31/05/05)

Con mis *thamis* me compraba mis caprichos, lo que a mí me gustaba, hasta juguetes me compraba, mi hermano también hasta juguetes se compraba. Pero cuando tus papás necesitan, o cuando los terrenos de tu papá no son grandes, entonces sí o sí tienes que disponer a lo más necesario. (Ent. René Buendía 09-05-05)

El primer testimonio refrenda la importancia de las chacras infantiles para la economía doméstica y nos muestra que la socialización de niños en San Isidro se realiza en el marco de la absoluta productividad, puesto que los pequeños aprenden haciendo y produciendo. El otro aspecto sobresaliente es que, como la mayoría de los *thamis* tienen lugar en tierras descansadas, es decir en *phurmas*, la papa que produce en las chacras infantiles es más abundante y más grande que la que se cultiva en las chacras de los adultos, en tierras más extensas y con menor tiempo de descanso. Este factor contribuye a que los niños se sientan satisfechos por su esfuerzo y se muestren alentados para cultivar papa nuevamente.

El segundo testimonio nos muestra que los niños aprenden a administrar por sí solos los recursos económicos reportados por sus *thamis*, en algunas ocasiones comprando juguetes y otras nimiedades pasajeras y en otras ocasiones compartiendo con sus padres la responsabilidad de cubrir algunas necesidades familiares. A continuación otro niño de la comunidad nos revela la importancia que tiene para él, poder contar con su propio cultivo de papa:

Mi papá me ha dado permiso para que yo tenga mi propia papa, por eso él mismo me ha ayudado haciendo los surcos. La papa que salga va a ser para mí, con esas cuatro o cinco cargas me voy a comprar pantalón, tenis y otras ropas. También eso va a alcanzar para comprarme material para la escuela, hojas, cuadernos, eso se compra. Por eso tengo que hacer crecer bien las papitas. (Ent. Alejandro 12 años 27/10/04 Cc.6)

En el pasaje precedente advertimos cómo Alejandro aprende a esforzarse para comprar su propia ropa y el material de escritorio suficiente para participar en la escuela con los recursos materiales necesarios. Esto hace que el pequeño cultivador sienta orgullo por la labor que realiza, pues toda la producción de ese cultivo depende de sus habilidades como agricultor. Otro elemento importante es que son los padres quienes reconocen que sus hijos poseen la capacidad para responsabilizarse y cuidar su propia chacra, por esta razón les asignan un pedazo de su terreno, les ayudan a arar la tierra o les facilitan la semilla necesaria.

Si bien en San Isidro Piusilla existía una clara división sexual del trabajo, con tareas específicas para uno y otro sexo, debido a las transformaciones socioculturales que trascienden el plano local y a la prosperidad de la producción de papa, algunas niñas de la comunidad han perdido el interés por desarrollar las actividades antiguamente reservadas para su género y han comenzado a desempeñar roles anteriormente masculinos. Hay que resaltar, sin embargo, que con la adaptación del género femenino a las nuevas condiciones socioeconómicas se interrumpen procesos de socialización intergeneracional y se trastoca la transmisión de información tecnológica sobre prácticas tradicionales como el tejido. Doña Flora, miembro de la comunidad de San Isidro Piusilla, manifiesta esta preocupación de la siguiente manera:

No quieren aprender a tejer, ya no quieren ahora. '*Manaña ñawpachus kunanqa a'* [Ahora ya no hay que ir atrás], nos dicen. Para nosotros necesario siempre es que aprendan, para que se hagan *phullu*, [cobertor] todo ¿no?. Pero ellas [sus hijas] ya no quieren. Los chicos sí quieren *thamir*, pero ellas ya no quieren, ni tejer no quiere la Irma, solamente va a ayudar a su papá a regar papa, a aporcar papa, eso. *Thami* también ella, sabe siempre, tiene *thami*. *Thami* para su ropa, para el primero de agosto también ella ya ha cosechado papa y ha ido a vender a la ciudad, los niños siempre se visten pues, para eso se *thamin*. (Ent. Flora Estrada 20/10/05)

En lo referente a las condiciones del aprendizaje, hay que apuntar que no es suficiente que alguien esté dispuesto a enseñar, sino también, quizás esto sea lo más importante, que alguien esté dispuesto a aprender. Doña Flora nos advierte que sus motivaciones, para el aprendizaje del tejido, no son compartidas por sus pequeñas y que las ventajas del aprendizaje de la producción de papa, para ellas, trascienden la idea de fabricar sus propios cobertores y llegan a materializarse en la renovación de su vestuario personal o la satisfacción de otras de sus necesidades.

Durante nuestro trabajo etnográfico constatamos que el conocimiento no se circunscribe a la información sobre algún tema en particular, sino más bien que tiene que ver con la forma con la que esa información es articulada a una red de relaciones significativas con la cual se interpreta y se influye en la realidad. En lo concerniente a cómo un individuo aprende a ser un agricultor de papa, los niños de San Isidro se muestran interesados en acceder a la información concerniente a la crianza de la papa y de construir conocimientos por medio de la experiencia durante la práctica agrícola. Lo que de ello surgen son conocimientos específicos que les permiten actuar de manera inmediata y oportuna ante cualquier tipo de contingencias.

Con mi papá hemos hecho un trato, él [su papá] me lo ha hecho los surcos, y yo tengo que cuidar que la papa crezca, dándole agua y cuidando que no haya hierbas porque no le pueden dejar crecer a la papa. También tengo que estar atento a las enfermedades, cuando salga las plantitas yo riego, fumigo, también aporco. (Ent. Alejandro de 12 años *Pata Llukchi* 27/10/04 Cc.6)

Como lo apuntábamos líneas arriba, en el *thami* los padres de familia encuentran una de las didácticas más efectivas para hacer que sus hijos aprendan a cultivar papa. Al consignarles un pedazo de su chacra los padres inducen a que los niños comiencen a hacerse responsables del cuidado de su propia chacra. Según el testimonio, cuidar un cultivo de papa conlleva múltiples tareas y responsabilidades que el niño debe realizar indefectiblemente, usando una figura metafórica podríamos decir que cuando el niño trabaja un *thami* asume la paternidad de lo que hay en ella. En ese sentido cada una de las plantas de papa en el *thami* debe su existencia a su criador⁵². En honor a tal responsabilidad el niño deberá desarrollar la capacidad de reconocer los indicadores de salud y enfermedad de las plantas de papa, así también deberá tomar los recaudos suficientes para evitar cualquier inconveniente.

Para muchos niños, el encargarse de sus propios cultivos de papa les proporciona la posibilidad de comprar por sí mismos artículos que de otra manera hubiesen sido impensables para ellos. Con esa esperanza, los niños cumplen con mucha responsabilidad y entereza, tareas relacionadas al cuidado de sus plantas de papa. Así lo expresa Paulino, un niño de diez años que se dirige hacia su *thami* para darle riego:

Me voy a comprar mi propia bicicleta, porque ésta es de mi papá, cuando cosechemos en abajo ya voy a poder comprar, de carreras también va a ser (la bicicleta). Mi propia papa tengo yo, la primera vez es, mi papá me ha dado un sectorcito, después le he dicho: 'Ayúdame a sembrar', me lo ha hecho surcos con los bueyes. He sembrado después. Ahora tengo que ir a regar mi papa, tengo que apurarme, a mi papá le tengo que ayudar también a regar. (Ent. Paulino 10 años 28/10/04 Cc.7)

Para que el niño posea su propio cultivo de papa debe cumplir con prescripciones por parte de la comunidad, entre ellas está el que el niño sea lo suficientemente responsable para asumir el compromiso de brindar protección y riego de sus plantas, así también que tenga las condiciones físicas suficientes para realizar dichas tareas. A través de estos cultivos, los padres también estimulan e introducen valores económicos como los costos de los insumos para la producción de papa; las ganancias, las pérdidas, el flujo en los precios del mercado, la equivalencia con otros productos agrícolas o bienes del mercado.

Las *ranqhiras* a veces pagan muy barato, hay veces pagan hartito nomás y cuando hartito pagan, hartito también plata nos agarramos, nosotros queremos que nos paguen hartito. Por cargas llevamos a la ciudad, de carga a veces nos pagan cincuenta a veces sesenta, a veces hasta doscientos llega. Niños. Depende del pedazo es, si es grande el pedazo hartito también sale. Niño 2. Yo tres *thamis* he hecho, una carguita,

⁵² Ver Grimaldo Rengifo "La crianza de las Wacas" (1999: 9-18)

así pequeñito nomás hacemos, un día vamos y lo que hacemos eso nomás. Niño 3. Grandes también son los *thamis*, chiquitos también son, depende de lo que hacemos. Niño 1. Para agosto ya va a producir la papa, ya hemos sembrado en *thami*, abajo también hay, arriba también, en todo lado. (Ent. Grupo de niños menores a doce años 18-05-05)

De la entrevista con los niños, sobre la productividad de los *thamis*, destacamos que además de coincidir en las versiones que relacionan la cantidad y tamaño de los *thamis* como causas para la variación de sus ingresos económicos, podemos advertir que éstas dependen de los conocimientos y las destrezas desarrolladas por los niños durante su participación en la chacra de sus padres. Estos atributos son puestos a prueba durante la jornada de trabajo dedicada a sus *thamis*⁵³,

Si el iniciar un *thami* demanda de los niños un compromiso consecuente para dar cuidado y protección permanente a sus cultivos de papa, no menos decidido es el compromiso que los padres asumen cuando sus hijos(as) toman ese reto. A continuación presentamos fragmentos de dos entrevistas al respecto:

En el *thami* los papás trabajamos también, porque los chicos no saben todavía, pero con más entusiasmo ayudan a trabajar a sus papás, como yo sabía aporcar, regar, todo hacía pues. Los papás ayudamos en el trabajo, el niño tiene que aporcar, tienen que aumentar territa, tierra le falta a tu *thamicito*, diciendo. (VID.4.Amadeo Buendía 29/05/05)

A veces el papá siempre tiene que ayudarle porque sólo no puede tampoco pues, pero después la plata para él es siempre, a veces hasta dos cargas nomás también da, con eso pantalón se compran, si no, se lo gastan la plata, se va nomás, los papas recomiendan: 'tal cosa cómprate o tal cosa necesitas' y eso escuchan. Los papás nomás se encargan de vender a las *ranqhiras* [intermediarias] pero después de eso te lo dan en plata. (Ent. Charly Góngora 15/05/05 Cc. 27)

La labor de los padres consiste entonces en propiciar y dirigir actividades encaminadas a promover la construcción de conocimientos significativos sobre la producción de papa; exponer sus discursos y puntos de vista sobre las áreas de la realidad que le son significativas (y que son significativas dentro de su cultura); acompañar el desarrollo socio-cognitivo de sus hijos estableciendo con ellos una relación mancomunada y superando juntos obstáculos y desafíos que surgen durante la producción de papa. Por esta razón, los padres permanecen solícitos para ayudar a sus hijos ante cualquier premura sugiriendo tareas específicas o asumiendo ellos mismos las tareas encaminadas a cuidar de las chacras de sus hijos.

⁵³ En época de clases el único día destinado al trabajo agrícola es el sábado.

En esta línea de análisis, acentuamos las recomendaciones que padres expresan a hijos para que aprendan a administrar el dinero entregado por la venta de los productos del *thami*. De acuerdo con el segundo testimonio, las recomendaciones de los padres tienen el objetivo de generar instancias de reflexión, para sus niños, sobre las posibles formas de empleo de las ganancias obtenidas con sus *thamis*. Hay que enfatizar que después del proceso de reflexión que el niño hace, es él y no sus padres quienes toman la decisión final sobre el destino de su dinero. Esto devela que la comunidad de San Isidro socializa a sus nuevos miembros en un marco de respeto y fortalecimiento de los procesos encaminados a generar autonomía e independencia en el niño durante su aprendizaje.

El compromiso que los niños asumen cuando comienzan a cultivar su propio *thami* se encuentra fortalecido por la sensación de bienestar que piensan que sentirán cuando les llegue el momento de transformar su esfuerzo y perseverancia en la adquisición de los bienes deseados: compra de ropa escolar, herramientas de trabajo, bicicletas u otros artículos simbólicamente valorados dentro su comunidad de aprendizaje.

IV.4. SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO ESCOLAR

En este acápite reflexionamos sobre algunas de las características de la socialización y el aprendizaje dentro el ámbito escolar, por ello exponemos y analizamos evidencia recogida durante nuestras observaciones en la institución educativa. En ese entendido, nos referiremos al avance escolar de temas relacionados a la agricultura, en el área de “Ciencias de la Vida”, considerando en nuestro análisis las características del aprendizaje y la socialización a través del cultivo de papa en la comunidad. Planteándolo de otro modo, analizamos cómo son considerados, en la enseñanza escolar, los conocimientos previos de los niños en temas agrícolas y cómo la cultura de los niños es afrontada por la institución educativa y por sus agentes socializadores durante las prácticas áulicas.

Otros elementos que aquí también abordaremos están referidos a las concepciones docentes sobre la cultura de los niños así como las concepciones que la comunidad y los niños tienen acerca de las formas de aprendizaje y de enseñanza en el ámbito escolar comparadas con las formas de aprendizaje y enseñanza en la práctica de la producción de papa.

IV.4.1. EL CONTEXTO ESCOLAR

La unidad educativa “René Barrientos Ortuño”, ubicada en San Isidro-Piusilla, es la unidad central de todo el núcleo educativo, el cual está compuesto también por otras seis unidades seccionales situadas en las comunidades de Tuldu Muqu, Ch’ururi, Pararani, Murumuntani, Turrini y Pata Morochata. A diferencia de la unidad central (que en su organización curricular actualmente cuenta con los niveles inicial, primaria y secundaria) las unidades seccionales atienden sólo algunos cursos del nivel primario e inicial, razón por la cual muchos de los estudiantes que asisten a la unidad educativa “René Barrientos Ortuño” provienen de las comunidades en las que no existen los niveles correspondientes a sus logros académicos. Debido a ello, estos estudiantes se alquilan habitaciones en la comunidad de San Isidro o de Piusilla y residen en ellas durante los días de labor escolar, es decir, de lunes a viernes, para retornar caminando hasta sus comunidades los fines de semana. Los estudiantes que no pueden pagar esos servicios realizan marchas permanentes, entre una y dos horas diarias, desde sus comunidades hacia la escuela y viceversa.

Con la promulgación de la Ley de Reforma Educativa en el año de 1994 y con el posterior ingreso de la unidad educativa “René Barrientos Ortuño” al Programa de Transformación (PT), cuyo eje central es la Educación intercultural bilingüe EIB, desde el año 1997 se sucedieron avances significativos en el proceso pedagógico escolar y en el contexto sociocultural comunitario. Uno de estos avances es la modificación en la práctica docente de algunos maestros de la escuela, los cuales cambiaron su concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje. Según uno de ellos: “El enfoque mismo de la Reforma es eso, el protagonista principal es el alumno, quien es el constructor de su propio aprendizaje, en éste caso el profesor es un facilitador, un motivador de aprendizajes” (Ent. Prof. Hilarión Orozco” 20/10/05). De esta forma, los maestros que acompañaron las transformaciones institucionales pasan de una postura conductista de la enseñanza a una postura constructivista del aprendizaje.

Otro logro de la transformación escolar es el proceso de institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en el primer ciclo de primaria. Los maestros trabajaron por conseguir el fortalecimiento del bilingüismo y el desarrollo de competencias en lectura y escritura (en quechua y castellano) en sus estudiantes. El tercer logro, a ponderar, lo constituye la mejora en la calidad educativa de la unidad educativa estudiada. Según el estudio de caso realizado por Guido Machaca, entre los años 1997 a 2002 la eficiencia interna del Núcleo “René Barrientos Ortuño”, es decir, de la Unidad Central (Unidad Educativa René Barrientos O.) y de sus Unidades Seccionales

(Ch'ururi, Murumuntani y Tuldu Muqu) es más positiva que las de otros centros educativos del mismo entorno socio-espacial, es decir, en comparación con el Distrito de Morochata y el núcleo "Juan Urrutia"⁵⁴. El último logro a resaltar es el fortalecimiento de la comunidad y de su organización política gracias a su intervención en el ámbito escolar a través de la Junta Escolar.

Con respecto a este último fruto de la Reforma en el ámbito local, constatamos, durante nuestra permanencia en San Isidro Piusilla, que la sociedad local comenzó a ejercitar su derecho a participar y a ejercer control social sobre la institución educativa. A continuación, presentamos el testimonio de un miembro de la comunidad, quien se refiere a los roles y funciones que ejercía como representante de la Junta Escolar:

A los profesores no les gustaba que les vigilemos, en esto por ejemplo nos trataban mal, todavía ahora ¿no?, mucho exigimiento, mucho control eso había, pero teníamos que hacerles entender, **ley es ley y se cumple**. En reunión de todos los maestros, por ejemplo una reunión hacemos con el director y con todos los maestros y decimos: 'Nosotros tenemos **una función que nos da la ley**, nosotros tenemos que ver si están asistiendo o no los maestros, si están firmando bien sus horas o de qué firman', si no llegó, entonces falta nomás tenía que ser ¿no?, porque el director les ponía presente nomás, hasta eso hemos pillado. Por eso siempre nos decía que estamos controlando mucho, que somos muy estrictos, así nos decía, pero tenemos que hacerle entender esto es profesores, por favor tenemos que hacer esto, **esto es ley y se cumple**. Esto hasta ahora lo siguen haciendo, don Roberto es el actual Junta Escolar, sigue está vigilando. (Ent. Pedro Catari Ex presidente de la Junta Escolar 30/09/05)

El testimonio presentado ilustra la instauración, en el imaginario local, del "nuevo" marco jurídico referido al sistema escolar, representado por la Reforma Educativa de 1994. En el discurso de nuestro entrevistado resalta la constante apelación a las concesiones que la legislación educativa otorga a la comunidad local para justificar su intervención en instancias administrativas que antes eran exclusivas de los docentes y otro personal de la institución escolar.

Si con las modificaciones promovidas por la Reforma Educativa en la escuela local hubo cambios significativos en cuanto a la calidad de la educación brindada a los niños de la comunidad, actualmente, en alguna medida, sigue siendo mono-cultural y reproduciendo violencia simbólica en desmedro de la identidad cultural local. Esto se

⁵⁴ De acuerdo a esta investigación, los promedios de las tasas de promoción, deserción y reprobación, durante las seis gestiones, demuestran que en el Núcleo "René Barrientos Ortuño" (con 90%, 3% y 7 %, respectivamente) son más positivas que las registradas en el Distrito de Morochata (con 89%, 6% y 6%) y en el Núcleo "Urrutia" (con 87%, 4% y 9%, correlativamente) (Machaca 2005: 147). Entre las razones que explican esta significativa diferencia, según Guido Machaca, es la importancia que los comunarios de Piusilla le confirieron a la escuela, desde inicios del siglo pasado, para alcanzar sus proyectos políticos y económicos. Por esta razón, a diferencia de otras comunidades del entorno, en Piusilla aprovecharon los espacios de participación que les reconocía la Reforma educativa y se involucraron en el proceso escolar incorporando a la "Junta Escolar" dentro de las autoridades que conforman el Directorio de la Subcentral Piusilla.

debe, entre otras cosas, a la falta de continuidad en la política implementada por parte del Estado y de sus autoridades educativas. Otras razones identificadas en el estudio están ligadas a la suspensión indefinida de los incentivos a la modalidad bilingüe⁵⁵ a cargo del Ministerio de Educación; a los cambios (ocasionados por permutas y jubilaciones) en el plantel docente que fue beneficiado con las capacitaciones del Programa de Transformación; a la incompreensión de las metodologías y didácticas referidas a la EIB y de sus postulados pedagógicos fundamentales, por parte de docentes que sí recibieron capacitación técnica⁵⁶.

IV.4.2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA

Las características inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula difieren en esencia de las que se despliegan en el contexto familiar de los niños, cuando ellos aprenden y son socializados mediante su participación en la producción de papa. Como lo veíamos antes, la socialización de niños en la comunidad se caracteriza primordialmente por el hecho de que quien enseña y dirige la educación concede a su aprendiz ciertos márgenes de independencia y de corresponsabilidad con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir que negocia con él los contenidos, los tiempos y los espacios de aprendizaje, establece la interacción con los instrumentos y los objetos de aprendizaje, comparte con su discípulo la planificación de las actividades de aprendizaje. Considerando que se trata de un modelo educativo basado en la productividad, en la educación familiar asentada en la producción de papa, los agentes socializadores gestionan sus recursos y administran ganancias económicas de la gestión educativa junto a sus aprendices.

No pretendemos negar que en la comunidad estudiada la relación entre los adultos y los niños también es vertical, puesto que quienes organizan y asignan las tareas de los niños son los adultos, sin embargo, esta relación es armónica y subjetiva, como nos cuenta don Zenón: “Mi mamá me decía ‘hijito anda, trabaja, con qué vamos a vivir’, diciendo” (VID 5. Zenón Estrada 20/05/05). En este sentido, cuando los apoderados asignan responsabilidades a sus niños, también comparten con ellos las razones

⁵⁵ Que se traducía en apoyo técnico y financiero para aquellos maestros que adoptaban la modalidad bilingüe en su profesión asistiendo a cursos de capacitación en EIB; desarrollando la oralidad de las lenguas indígenas; aprendiendo a leerlas y escribirlas, ampliando sus materiales didácticos mediante los módulos de aprendizaje y la biblioteca de aula bilingüe y desarrollando sus clases en las dos lenguas como vehículos de aprendizaje. El incentivo económico a los maestros en EIB sólo fue cancelado por la gestión 2001 y el año 2002 fue suspendido indefinidamente (Proyecto Tantanakuy 2004)

⁵⁶ “No uso los módulos [de aprendizaje] porque no me convencen, yo tengo mis propias estrategias, los niños primero tienen que aprender a reconocer y a pronunciar las letras del castellano y recién ahí les enseño a pronunciar las letras en quechua”. (Comunicación personal de un maestro de 1er. curso de primaria de la escuela René Barrientos O. 26/05/05)

sociales por las cuales los envían a trabajar, provocando que los niños adquieran un compromiso afectivo con su núcleo familiar y que adquieran mayor independencia en las actividades que realizan. Este tipo de socialización y de aprendizaje está mediado por intervenciones educativas que suponen menor coerción sobre la conducta de los aprendices, en oposición a la presión que ejercen los maestros sobre sus estudiantes cuando por ejemplo controlan la asistencia, revisan las tareas, imponen sanciones a quien no realizó su tarea o no memorizó el tema de aprendizaje o a quien infringió alguna regla de la cultura escolar.

Hay que resaltar que en el ambiente escolar observado el aprendizaje tiene características substancialmente diferentes a las que se desarrollan en el espacio familiar: la enseñanza diaria y la interacción estudiante-docente se realiza en lengua castellana (en menoscabo de la lengua que cotidianamente emplean los niños para comunicarse, para pensar y asignar significados a la realidad que experimentan), la educación se propicia en espacios de aprendizaje cerrados, divorciados del contexto natural y sociocultural la comunidad, existe una parcelación del conocimiento en áreas de enseñanza incomunicadas unas de otras, se privilegian conocimientos contruidos bajo una estructura conceptual perteneciente a una tradición epistemológica distinta a la de la cultura local, se da prioridad a la repetición oral de las lecciones para lograr la memorización de los temas de aprendizaje en desmedro de otras didácticas constructivistas usadas al interior de su hogar.

Por otra parte, los niños, que en el ámbito escolar asumen el rol de estudiantes, para sobrellevar su permanencia en la escuela están obligados a manifestar atributos inherentes a los roles asignados por la cultura escolar, es decir: ser buenos estudiantes, sujetos enseñables (susceptibles de adquirir fácilmente los conocimientos “científicos”), cumplir con las instrucciones de sus profesores y no transgredir las normas morales de la escuela, cumplir con responsabilidad sus obligaciones académicas, ser aseados, obedientes y estar dispuestos a superar la condición de “atraso” de sus padres (desde la perspectiva de algunos docentes).

IV.4.3. LENGUA

Si bien la Ley de Reforma Educativa en su Artículo 11º prevé que la enseñanza será bilingüe en todas las escuelas en las que los estudiantes hablen un idioma indígena, en la práctica de la escuela local estudiada el precepto se aplica sólo en educación primaria, particularmente en el primer ciclo. En los otros dos ciclos del mismo nivel los maestros recurren al quechua para plantear preguntas sobre lo que están enseñando en castellano y eventualmente para aclarar los temas avanzados durante las clases

diarias. En ese sentido, podemos definir al bilingüismo desarrollado por la escuela, en San Isidro, como bilingüismo de transición debido a que en esta instancia se da prioridad al uso del castellano como medio de aprendizaje.

La implementación de la EIB, en el contexto escolar estudiado, produjo cambios significativos en cuanto al desarrollo psicopedagógico de los niños y -en un ámbito más general- significó un gran avance en lo que se refiere a la calidad educativa brindada a la población indígena⁵⁷. Pese a todo, a nueve años de iniciado este proceso en Piusilla, algunos maestros todavía desestiman la importancia de emplear quechua en todos los ciclos. Estos maestros perciben que el uso de la lengua indígena en segundo ciclo de primaria y en los superiores, perjudica el aprendizaje de los contenidos científicos proporcionados por la escuela. Según el argumento de estos maestros, en dichos niveles la transición al castellano ya debiera haberse concretado antes de comenzar el ciclo. Por esta razón, estos profesores sancionan el uso del quechua durante sus clases y privilegian al castellano como único medio de comunicación y de aprendizaje académico reconocido. En los siguientes fragmentos evidenciamos cómo algunos maestros consideran que el uso del quechua dentro del aula podría ser desfavorable para el futuro desarrollo académico de sus alumnos:

[La maestra, escuchando que sus alumnos dialogaban en su lengua materna les grita] Prohibido hablar en quechua, nosotros ya tenemos que hablar en castellano (Obs. Clases Ciencias de la Vida 5to. "B" 07/09/05 Cc. 53)

Ñuqa niy munani. Profesora niwan, tareas niykichik ruraychik nispa, multiplicaciones, chay sumas, chanta resta. (¿Quechuapipis?) Mana, Profesora nin: Amaña quechuaman parlankichichu, castellanoman parlankichik niwayku. [Yo quiero decir, la profesora me dice 'sus tareas tienen que hacer, multiplicaciones, sumas, después las restas' ¿en quechua? No, dice la profesora, ya no van a hablar en quechua, en castellano van a hablar]. (Ent. Ayda, 8 años 31-05-05)

El castellano, como medio "oficial" de comunicación en el aula, para una población estudiantil que substancialmente habla quechua, se constituye en un verdadero obstáculo para el progreso de las potencialidades cognitivas y el desarrollo de la autoestima personal de los estudiantes, especialmente si no desarrollaron con suficiencia un bilingüismo coordinado. En esta perspectiva, subrayamos que la tarea de aprender y estudiar en una lengua que apenas conocen es una experiencia extraña para las habituales formas de comunicación, reflexión y construcción de conocimiento propias. En el caso de los estudiantes quechuahablantes del área dispersa de San Isidro-Piusilla las posibilidades de desarrollar suficientes competencias comunicativas

⁵⁷ Para más información ver Machaca 2005.

en castellano y de retroalimentar sus aprendizajes escolares fuera de la escuela es nínima, puesto que sus comunidades generalmente también son monolingües.

De igual forma, hay que resaltar que el grupo más vulnerable al unívoco sistema educativo hispano hablante lo constituye incuestionablemente el sector femenino. Debido a que la mayor parte de las interacciones comunicativas de las niñas con sus principales agentes socializadores –sus madres y hermanas- se realizan en lengua quechua, las oportunidades para aprender castellano son esporádicas. En consecuencia, éste grupo se constituye en el grupo estudiantil con mayor propensión hacia el monolingüismo⁵⁸.

IV.4.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS O DE ENSEÑANZA

Entre las didácticas usadas por los maestros, como parte del nuevo enfoque constructivista de la Reforma Educativa, una de las primeras en resaltar es la **lectura de textos en castellano** para acompañar la clase y promover la participación pública de los estudiantes en el aula. En lo que sigue presentamos ejemplos acerca de cómo, a causa de la instauración casi “oficial” del castellano en el aula y del parco manejo de esta lengua por parte de algunos estudiantes, el desenvolvimiento en la clase y la construcción de conocimientos significativos mediante la relación alumno-docente y la interacción alumno-objeto de conocimiento –elaborado y presentado en castellano- son aspiraciones difíciles:

[Profesora] A ver, repasaremos [luego lee en voz alta] la polinización artificial es la polinización directa. [Niña] *Maypitaq* [mirando y hojeando varias veces su texto, inmediatamente su compañera agarra el texto, lo hojea y le señala con un dedo] *qay laqa*. [Viviana ubica la página y luego pone su texto en el pupitre. [La profesora se dirige a uno de los niños y le dice] Copia el dibujo en el pizarrón [La profesora las mira y dice:] A ver, vayan saliendo al pizarrón. A ver Viviana ¿qué se llama ésta partecita [Viviana mira el dibujo pero se queda callada] [Ante su silencio, su compañero Jon responde en voz alta] Pistilo (Obs. Ciencias Naturales Quinto “B” 07/09/05 Cc.54)

[Profesora] A ver, uno de ustedes pregunte sobre cada parte de la flor. [Niños] Yo profesora, yo profesora [Prof.] Tú [elige a una niña que no se brindaba a ir adelante] [La niña sale al frente y recoge la flor que la maestra ha dejado sobre la mesa, se queda callada e inmóvil por algunos segundos. Sus compañeros la miran y dicen] No sabe profesora [Mirándola seriamente la maestra le dice] Anda a tu asiento. [Dirigiéndose a otra niña le dice] A ver tú. [La niña sale adelante, toma la flor de la mesa y tampoco dice nada. Inmediatamente su compañero Clismar sale adelante diciendo] A ver yo [La profesora asiente] Ya [Clismar] ¿Cómo se llama esto?... [Mientras su compañero plantea las preguntas la niña regresa a su asiento en silencio] (Obs. Ciencias de la Vida Quinto “A” 07/09/05 Cc. Pág.55)

⁵⁸ Debido a los permanentes viajes a las ciudades de Quillacollo y Cochabamba, con fines comerciales, son los hombres quienes tienen mayor posibilidad de desarrollar competencias orales en castellano.

Subrayamos por los fragmentos expuestos que el castellano se torna en una barrera casi infranqueable para algunos estudiantes, especialmente las niñas. Está claro que cuando los educandos no tienen suficiente dominio del castellano acompañar las clases y desempeñar al mismo tiempo las actividades pedagógicas desplegadas por sus maestros son desafíos que no siempre pueden superar con éxito.

Otra didáctica de enseñanza empleada por los maestros para promover aprendizajes significativos, es **el cuestionario** que unas veces proviene de textos ad hoc y otras veces es formulado por los mismos profesores. En los casos observados, los cuestionarios presentados al final de cada unidad tienen el objetivo de hacer una evaluación cualitativa de los aprendizajes logrados en el aula. Esto hace que los estudiantes reflexionen sobre el tema abordado durante una o más sesiones, por ello son propuestas por los maestros como actividades de aprendizaje a ser desarrolladas de forma individual y durante la clase. Pese a que en la teoría este recurso didáctico abre la posibilidad para que los niños establezcan vínculos conectivos entre la información nueva y sus estructuras cognitivas previas, por medio de procesos meta-cognitivos propiciados por la intervención oportuna de los maestros, en la práctica evidenciamos algunas dificultades. Uno de los problemas de aplicación de este tipo de didácticas está ligado al hecho de que los cuestionarios están planteados en castellano y con preguntas cerradas, las cuales admiten una sola respuesta correcta. Además de promover la memorización mecánica de los contenidos escolares en los estudiantes, la restricción a una sola respuesta posible para cada pregunta no permite que los conocimientos sobre el tema se amplíen -con la contribución de las experiencias previas de los estudiantes- o más bien puedan ser reinterpretados mediante las estructuras conceptuales de los estudiantes y el trasfondo cultural de la comunidad.

A continuación presentamos evidencia acerca los problemas comprobados en el desarrollo de la didáctica del cuestionario. En nuestra observación, el maestro de “Ciencias de la Vida” pide a sus alumnos de octavo responder a un cuestionario existente al final del tema que avanzaron una semana antes.

[Maestro] Copien en sus cuadernos las preguntas de la unidad “Drogadicción y Salud” [El texto comienza de la misma manera] ustedes van a responder, son cuatro preguntas nomás. [Los niños repiten lo que están leyendo en voz alta] Niños: Uno. ¿Cuántos tipos de droga existen y cuales son? Dos. ¿El alcoholismo qué tipo de droga será?, Tres. ¿Los medicamentos en qué tipo de droga estarán?, Cuatro. ¿La cocaína y la marihuana en qué tipo de droga estarán? [Mientras sus compañeros responden Guido mira su libro, lo revisa una y otra vez, luego gira hacia sus compañeros, inmediatamente marca con una cruz la opción “b” de la pregunta tres, a continuación vuelve a observar el cuaderno de su compañero y espera a que anote la siguiente respuesta, luego de que su compañero se decida por la opción “c” de la

pregunta 4, el estudiante marca la misma respuesta en su cuaderno. El profesor se acerca a Guido y le pregunta:] ¿ya está Guido? [Guido le muestra inmediatamente su cuaderno, sin platicarle nada el profesor le enseña con un dedo una de las respuestas en el cuestionario, seguidamente Guido borra y corrige la respuesta de la pregunta cuatro, revisando la corrección hecha por Guido el maestro expresa en voz alta:] “Muy bien”. (Obs. Clases Ciencias de la Vida 8vo Curso 07/09/05 Cc. 51)

El rol del maestro durante este ejercicio consiste en brindar apoyo y acompañamiento a los procesos meta-cognitivos desarrollados por sus alumnos, los cuales son propiciados con preguntas cerradas referidas al tema avanzado. Como lo evidenciamos, algunos niños aún no pueden responder fructuosamente a la didáctica empleada por los maestros. Cuando llega el momento de reflexionar sobre los aprendizajes logrados en la unidad trabajada manifiestan actitudes de angustia y nerviosismo por no responder adecuadamente a las demandas del libro y a las de su maestro, por esta razón estos niños recurren a copiar las respuestas de sus compañeros o a responder intuitivamente sin que medie en el proceso ninguna reflexión.

A pesar de que el ejercicio observado estaba orientado a propiciar procesos meta-cognitivos sobre lo que aprendieron los estudiantes en la unidad y no a evaluar cuánto de contenido memorizaron de ella, cuando el maestro indica la respuesta esperada restringe la reflexión y con ella el surgimiento de auténticos procesos de construcción de conocimientos sobre el tema de aprendizaje. En ese sentido, la intervención del educador está dirigida a potenciar el producto y no el proceso, es decir, se pone énfasis en que todos los estudiantes realicen la tarea pero se deja a un lado el conflicto, que surge cuando los niños no pueden superar por sí solos los problemas que el maestro les presenta.

Otra estrategia didáctica a la que recurren los maestros para hacer que sus estudiantes adquieran conocimientos sobre las unidades que ellos presentan es **la repetición de frases en el aula**. Esta didáctica consiste en hacer que los alumnos repitan una y otra vez, en voz alta, respuestas específicas a preguntas concretas sobre el tema de aprendizaje. Estas preguntas usualmente se encuentran en los textos escolares correspondientes al área de aprendizaje que dirigen, en otras ocasiones, las preguntas son elaboradas por los propios maestros en el momento de cerrar la lección o evaluar la información retenida por sus alumnos, en estos casos las preguntas son presentadas como oraciones inconclusas que los estudiantes deben completar en voz alta. A continuación presentamos un fragmento de nuestras observaciones de aula en el que se explicitan los detalles de la didáctica mencionada:

[Profesora] Gamboa ¿qué se llama ésta parte? [Mostrándole el pétalo. Luego recurre al quechua] *Kay sapillata ¿imá sutin?* [el niño no dice nada] Pétalo [la profesora le dice con voz enérgica. Mirando a todos los niños les dice] ¿Cómo se llama? [niños] Pétalo [Luego la maestra pregunta a cada uno de los niños] ¿Cómo? [Cada uno repite Pétalo, al terminar de hacer repetir el nombre de la parte de la flor plantea una nueva pregunta a los niños] Ahora ¿El conjunto de los pétalos? Corola. [Nuevamente hace repetir a todos los niños] ¿Qué? [Niña] Corola [profesora] ¿Qué? [Niños] Corola [pregunta hasta terminar de preguntar y hacer repetir a cada uno de los niños del curso ubicados alrededor del salón] [Prof.] ¿Qué hay dentro de la corola? Pétalos ¿no? [Niños] Pétalos [Prof.] ¿Qué? [Nuevamente pregunta y hace repetir “pétalos” a cada uno de los niños] (Obs. Clases Ciencias de la vida Quinto “A” 07/09/05 Cc. Pág.55)

Advertimos por el ejemplo que la didáctica de repetición ayuda a la memorización de los contenidos y en ese sentido elevaría los resultados de una evaluación a corto plazo del proceso educativo. Sin embargo, a mediano y a largo plazo, esta didáctica no contribuye a la construcción de conocimientos efectivos sobre el tema de aprendizaje puesto que no está dirigida a que los niños establezcan vínculos significativos entre sus estructuras cognitivas y la información proporcionada por su maestro sino más bien ella se orienta a lograr la retención de información. En ese sentido, la información retenida se encuentra aislada del acervo conceptual de los niños, no llega a ser interiorizada como experiencia significativa puesto que no se articula ni relaciona estrechamente con otros conocimientos previos relacionados al tema. Esta didáctica es parte de una línea conductista de la educación que considera que la enseñanza consiste en que los estudiantes efectúen una conducta esperada frente a un estímulo específico. En ese sentido, premiar la respuesta unívoca y sancionar la respuesta equivocada lleva a la concreción de aprendizajes mecánicos y condicionados. En ese sentido, compartimos con Sepúlveda la idea de que retener la información no significa aprender pues lleva a “aprendizajes mecánicos’, que son externos al aparato cognoscitivo del sujeto” (1996: 97).

A las estrategias didácticas presentadas arriba se suma el de la adaptación pedagógica de contenidos pertenecientes al medio natural y sociocultural de los niños. **La contextualización** de la realidad conocida por los niños para profundizar y facilitar la enseñanza de los contenidos escolares es un recurso que los profesores emplean cuando tienen que explicar temas relacionados al área de ciencias de la vida, en especial cuando dirigen la enseñanza en torno a la agricultura, veterinaria, botánica o medicina herbolaria. Sin embargo, según nuestra investigación de campo, el uso de ejemplos provenientes del contexto de los niños es menos frecuente cuando los temas de aprendizaje están relacionados con la matemática u otra rama similar. A continuación presentamos algunos fragmentos de nuestras observaciones y entrevistas relacionadas a la adecuación de la clase al contexto:

PB. A ver, saldremos al patio para ver qué hojas hay [Salen al patio y la maestra improvisa] Saquen a una hojita para herbario [los niños se acercan al jardín y comienzan a sacar a una hoja, otros se cuelgan de los pequeños árboles de pino y algunos se echan bajo su sombra. (Obs. Clases Ciencias de la vida. Sexto año 09/09/05 Cc. 56)

[Prof.] En esa hojita que están agarrando van a dibujar después para qué sirve [las plantas medicinales que trajeron de sus casas], para nuestra textuación es, ahí [mostrándoles uno de los bancos] las plantas que han traído van a hacer secar y para la siguiente clase van a traer embolsado. (Obs. Clases Ciencias de la vida. 5to. B 09/10/05 Cc. 56)

[Profesora] Ahora escriban: en la hoja se distinguen las siguientes partes [los niños deletrean lo que están escribiendo] [PB.] Vaina es la parte en la que están encerradas las semillas de las plantas [mirando a sus alumnos la maestra cambia de tema y dice] ¿Quién puede ir a señalar el pecíolo? [Uno de los niños corre al pizarrón y ubica la palabra "Pecíolo", luego sigue la flecha y ubica el lugar exacto en el dibujo. [PB] Muy bien. (Obs. Ciencias de la vida. Sexto año 09/09/05 Cc..56)

En las citas advertimos que el uso de ejemplos y materiales del contexto conocido por los niños acompaña la enseñanza de conceptos y contenidos escolares. Pese a ser ésta la estrategia didáctica que mayor participación de estudiantes y padres de familia concitó, puesto que requiere de que los niños y sus padres investiguen en la comunidad. Un ejemplo claro son las tareas de averiguar las propiedades curativas de las plantas existentes en el contexto de la comunidad o para indagar los nombres y las partes de las flores de la región, esta metodología, en las situaciones observadas, todavía no recibe la rigurosidad pedagógica de una intervención escrupulosa. En muchas ocasiones la puesta en práctica de esta didáctica permite el establecimiento de vínculos entre la información nueva y las experiencias previas de los niños, es decir, permite acercar nuevos conocimientos a las estructuras conceptuales de los niños, permitiendo la construcción de conocimientos significativos sobre el tema de aprendizaje. De igual forma, el desarrollo socio-cognitivo de los estudiantes es apoyado por medio de esta estrategia didáctica pues eleva la autoestima de los niños reivindicando la importancia de los conocimientos previos de los niños y de su entorno natural y social. Esto también lo confirma una de las maestras de los cursos observados:

Le he hecho ver todo de su contexto, después que siempre deben estar valorando su cultura, no despreciar, al menos ya entienden todo eso ¿no?, de diversificación curricular. (Ent. Prof. Martha Alcocer Velasco 14/10/05)

Es evidente que los contenidos culturales pertenecientes al contexto local no son prioridad de enseñanza para la escuela, es decir, ella los utiliza sólo como ejemplos prácticos de lo que está enseñando y no así como conocimientos elaborados mediante estructuras de interpretación diferentes a la occidental. En consecuencia, se privilegia la reproducción de los conocimientos "científicos" de la cultura occidental en

detrimiento de los conocimientos locales. También se da prioridad a la enseñanza de conceptos pertenecientes a la cultura hegemónica, una muestra de esto es el empeño de la institución escolar en presentar conceptos anclados en una visión parcelaria de la realidad cuando por ejemplo hace que los estudiantes memoricen los nombres hispanos de las partes de la flor.

La última didáctica de enseñanza que abordaremos, en el análisis de las estrategias escolares de socialización, es **el castigo físico** como recurso de intervención educativa sobre la conducta de los estudiantes y sobre sus procesos de aprendizaje de la cultura escolar. Además de ejercer presión sobre las acciones de los estudiantes, el castigo físico es empleado como un medio pedagógico a través del cual los maestros influyen en los procesos de aprendizaje de contenidos académicos por parte de sus estudiantes, bajo el criterio conductista de que el cambio en el comportamiento es la meta de la enseñanza. Siguiendo este criterio, algunos maestros permanecen atentos a las conductas de sus estudiantes y al contexto en el que dichas conductas emergen para tratar de influirlas, cambiarlas o reforzarlas puesto que entienden que “el aprendizaje requiere organizar los estímulos del medio de manera que los alumnos puedan dar las respuestas apropiadas y recibir el refuerzo” (Elsa Quiroga 2005: 143). A continuación presentamos algunos ejemplos del uso del castigo como estrategia didáctica:

[Los niños comienzan a hacer bulla y su maestra les grita, amenazándoles con un palo] Párense, rápido [los estudiantes se paran inmediatamente] levanten las manos [Por algunos minutos los niños se quedan con las manos arriba] Ya, pueden sentarse [continúan trabajando](Obs. Clases Ciencias de la Vida Sexto “A” 07/09/05 Cc. 53)

[Profesora] Revisaremos nuestras tareas [Uno por uno van leyendo] [Un niño lee su tarea y dice] Pensamiento: Leer es bien. Si no lees bien, no sabes escribir dictado. [Profesora] Muy bien, a ver: aplausos [manejando un palo en la mano. Le toca a Ismael el cual no puede leer sin balbucear, la maestra se le acerca y le dice] A ver, a ver, no se entiende [el niño no puede leer y la profesora golpea enérgicamente dos veces el banco con la madera y grita] a ver ¿qué les he dicho? Tienen que leer bien [siguiendo la fila hacia la derecha una niña lee] Dime lo que lees y te diré quién eres.[Otro niño dice] El que hace daño pagará más tarde [La maestra vuelve a golpear el banco con fuerza] ¡No les he dicho refranes! y nuevamente golpea el banco de la niña que leyó el refrán. Otra niña lee] No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy [Prof.] Muy bien, aplausos. [Los niños que permanecían callados aplauden, inmediatamente reciben la orden] A partir de este momento, al finalizar la intervención de cada uno de los niños que en fila rodean el salón aplauden sin emitir comentario alguno] Cada vez que algún niño hubiera terminado de leer su tarea la maestra golpea fuertemente cada uno de los bancos de turno] (Obs. Clases Ciencias de la Vida. Quinto “B” 07/09/05 Cc. 53)

Yo a veces les grito, a veces les hablo, la verdad es que cuando uno está un poco renegado... yo les he hablado, les decía, no tienen que ser así, como ellos ya son jóvenes, ya no son niños, entonces yo les hablo, yo les digo que no deben actuar así, ¿no? y les castigo ¿no? de diferentes formas, les castigo así, a veces es donde más les duele, dejándole sin recreo, o dándole tareas y muchas veces cuando ya exageran uno que otro golpecito (Ent. Prof. Betty Zapata Real 24/10/05)

Según nuestros datos etnográficos, el uso de la coerción física, o la amenaza de recurrir a él si las acciones u omisiones de los estudiantes continúan transgrediendo las normas establecidas en la cultura escolar, acontece cuando el rol del alumnado no es interpretado con rigurosidad por parte de los niños. De esta forma, cuando los estudiantes juegan sin permiso del docente en el aula; cuando no presentan sus tareas a tiempo o no las realizan en el lapso previsto; cuando llegan tarde a clases o faltan a la escuela; cuando copian trabajos prácticos de sus compañeros; o cuando no memorizaron suficientemente los contenidos de la lección avanzada están transgrediendo las normas escolares pues su rol está siendo malinterpretado por los niños. Sólo así se explica que el día del estudiante uno de los maestros de la escuela les dijera a sus alumnos: "Felicidades a los que estudian, pero a los otros..." (Obs. Patio de la escuela 21-09-05 Cc. 64)

Es, en los términos señalados, de suma importancia la representación mental que un maestro construyó sobre el proceso educativo y sobre los atributos personales de un estudiante de la escuela en la que enseña, puesto que ella demarca las conductas esperadas de sus alumnos ante los estímulos que él presenta en su práctica diaria. Sin embargo, hay que señalar que como cualquier rasgo de la cultura, el rol de estudiante y sus atributos inherentes se transforman según el contexto histórico en el que los actores sociales los construyen. En el contexto de la Reforma Educativa, por ejemplo, algunos maestros esperan que sus estudiantes manifiesten interés por asistir y aprender en la escuela. Otros maestros reconocen que los cambios sucedidos al interior de la escuela no son suficientes para lograr avances educativos significativos si es que las condiciones familiares de los niños siguen apuntando hacia el trabajo agrícola. A continuación exponemos dos fragmentos de entrevistas referidos al tema:

En esta comunidad más que todo los niños son bien inquietos, tienen ganas de estudiar, trabajar, de aprender algo nuevo ¿no?, yo creo que eso es una de las fortalezas más grandes que pueden tener los niños sobre el aprendizaje, tener la voluntad y las ganas de aprender. (Ent. Prof. Betty Zapata Real 24/10/05)

[El trabajo infantil en agricultura] Ese impacto a veces para el alumno es un poco cansador ¿no?, cuando en las mañanas por ejemplo, van a regar papa, o toda la noche van a regar la papa, y al día siguiente llega cansado el niño, solamente viene a sentarse y a escuchar, y al final a veces no aprende, eso sería la debilidad, es un factor muy preocupante ¿no?, claro cuando uno va a trabajar, llega cansado ¿no? y el aprendizaje es menor porcentaje ¿no?, eso sería la

debilidad en el alumno en cuanto el aprendizaje. (Ent. Prof. Meligón Copajira 25-10-05)

Constatamos entonces que los maestros tienen una imagen clara sobre las conductas que pueden esperar en sus estudiantes. En ese sentido, los criterios de evaluación de los resultados del aprendizaje y los momentos oportunos para la intervención docente, orientada a regular el comportamiento de sus alumnos, están demarcados por el modelo mental que el maestro construyó sobre el comportamiento de sus aprendices.

Hay que resaltar también que en el aula no todos los niños se desenvuelven de la misma forma ante las estrategias didácticas empleadas por sus docentes. Parecería una simpleza decirlo, pero, por las diferencias individuales entre uno y otro estudiante dentro de un mismo grado escolar, originadas por el nivel de desarrollo social e individual del niño; por el dominio de la lengua en la que la enseñanza escolar se dispensa; por la familiaridad con las estrategias planteadas y con los instrumentos de aprendizaje; por los conocimientos previos relacionados con el tema de aprendizaje; por su socialización previa en la cultura a la que los contenidos de aprendizaje corresponden; y por las condiciones de aprendizaje⁵⁹ (con las que el niño cuenta en ese momento) el desempeño de los estudiantes en la actividad pedagógica no es homogéneo, ni sus necesidades de intervención pedagógica son las mismas para cada uno de ellos. Cuando Bixio (2002) sugiere el concepto de “ayuda justa o ayuda contingente”, se refiere a la intervención personalizada de la enseñanza⁶⁰, como una forma de atención a la variedad de intereses y necesidades, es decir, propiciando intervenciones educativas en los procesos de desarrollo individual de cada estudiante, pero dentro de un escenario contextual en el que los demás miembros del grupo ayudan al desarrollo cognitivo.

Destacamos entonces que la enseñanza escolar, a diferencia de la comunal, no dosifica los conocimientos ni selecciona sus didácticas de acuerdo a las características individuales de sus aprendices. Por el contrario, proporciona conocimientos comunes para todos los estudiantes de un mismo curso sean estos varones o mujeres y emplea sus instrumentos metodológicos de la misma forma y bajo las mismas condiciones con niños de un mismo grado etéreo, tengan éstos mayores ventajas relativas en comparación con sus compañeros o no.

⁵⁹ Podemos citar por ejemplo su estabilidad emocional, su capacidad de atención y comprensión durante la clase influenciada por su estado físico (que pudiera estar extenuado por trabajos corporales que desempeñó horas antes de pasar clases).

⁶⁰ Relacionada a las estrategias didácticas y a los apoyos externos que propone el maestro como “instrumentos, materiales pero implican también procedimientos de construcción y utilización de los mismos” (Bixio 2002:42).

IV.4.5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA

Con respecto a las estrategias de aprendizaje en el aula observamos que muchas veces quienes no han entendido las premisas de las actividades pedagógicas o no pueden superar los problemas que ocasionalmente les presentan sus maestros muchas veces recurren a los compañeros más expertos, ubicados en los alrededores, para solicitarles ayuda e información sobre el tema de aprendizaje específico. Estos pedidos de ayuda generalmente son formulados en quechua y son explicitados en voz baja, casi siempre cuando sus maestros no los observan, en otras ocasiones la solicitud de auxilio es expresada con señas de la mano o expresiones gestuales. Ejemplos de lo anotado son expuestos a continuación:

[Viviana pregunta en voz baja a su compañera] ¿jaqay q'umirsitu ima sutin? [¿Ese verdecito qué se llama?. Casilda lee deletreando para su compañera] Pes- t- i-lo. (Obs. Ciencias de la vida. Quinto "B" 07/09/05 Cc.54).

Humberto, que una y otra vez veía su texto, dirige su mirada a su compañero y mostrando su libro le enseña una de las preguntas del cuestionario y luego mueve sus hombros. Su compañero coge el texto y le enseña el lugar en el que está la respuesta. A continuación Humberto copia la respuesta. (Obs. Clases Ciencias de la Vida 8vo Curso 07/09/05 Cc. 51)

PA. A ver, repasaremos [luego lee en voz alta y dice] la polinización artificial es la polinización directa. [Una de las niñas dice] Maypitaq [dónde][mirando y hojeando su texto, inmediatamente su compañera agarra el texto, lo hojea y le señala] qay laqa. (Obs. Ciencias de la Vida Quinto "A" 07/09/05 Cc. 55).

Advertimos entonces que la comunicación -verbal o no, subrepticia o manifiesta- entre los estudiantes de las aulas observadas es un recurso al cual recurren generalmente para superar conflictos; acceder a conocimientos e información específica sobre los temas de aprendizaje; interactuar mancomunadamente con los materiales de aprendizaje o para compartir percepciones sobre los comportamientos ideales esperados por sus maestros cuando despliegan sus didácticas de enseñanza. Este tipo de comunicación horizontal, denominada "interacción socio-cognitiva alumno-alumno", se refiere a una forma de aprendizaje grupal en la que, según Cecilia Bixio, "entran en juego, dialécticamente, la información y la emoción (rechazo, atracción, afectividad) para obtener la producción de nuevas situaciones, planteamiento de tareas, así como las formas de solución de problemas" (2002:20). En ese sentido, la interacción de los alumnos en torno a un problema determinado abre la posibilidad del establecimiento de diversos niveles de negociación de sentidos y de significados contruidos social y cooperativamente.

Considerando el concepto “zona de desarrollo próximo”⁶¹ de Lev Vigotsky, podemos señalar que la influencia ejercida por los estudiantes más experimentados sobre el proceso de aprendizaje escolar de sus compañeros menos experimentados ayuda a mejorar su rendimiento académico y la edificación de aprendizajes significativos, expresados también como destrezas y habilidades, debido a que ellos median entre los contenidos que proporcionan los maestros, los objetos de conocimiento con los que interactúan y los conocimientos que construyen sus compañeros. La mediación ejercida por los estudiantes más experimentados puede entenderse a su vez como ayudas oportunas o apoyos pertinentes encargados de auxiliar a sus compañeros para superar juntos eventuales problemas que ellos no pueden resolver por sí solos.

La interacción que los estudiantes activan cuando se comunican con sus maestros, o cuando, a la inversa, son los profesores quienes se comunican con sus estudiantes para promover el aprendizaje, es denominada “interacción socio-cognitiva docente-alumno”. Este tipo de interacción que, según Bixio (2002), también ayuda a explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje está basado de igual forma en el concepto vigotskyano de “Zona de desarrollo próximo” como espacio virtual entre lo que el estudiante puede resolver con ayuda y lo que puede resolver solo. En ese sentido, la intervención oportuna del maestro resulta de suma importancia para el proceso educativo y para el logro de aprendizajes significativos por parte de sus alumnos puesto que permite establecer vínculos sustantivos entre el nuevo conocimiento y las estructuras cognitivas ya existentes en sus estudiantes.

Sin embargo, como lo pudimos constatar en nuestras observaciones de aula, la comunicación que establecen los estudiantes hacia sus maestros es menos frecuente que la que se desarrolla entre estudiantes o la que se origina cuando los maestros se dirigen a sus estudiantes para presentarles los conocimientos escolares o para prescribirles acciones en las actividades didácticas. Esto tiene que ver, a nuestro parecer, con la histórica relación de poder asimétrico entre maestros y estudiantes, anquilosada en la cultura escolar y en la cultura de la comunidad durante más de medio siglo. Esto explica que la comunicación de los niños hacia sus profesores esté limitada a solicitar instrucciones puntuales, a refrendar lo que comprendieron o a solicitar su intervención para controlar el potencial de violencia entre compañeros.

⁶¹ Según Vigotsky (2000:133) la Zona de Desarrollo Próximo, no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

IV.4.6. GÉNERO Y PARTICIPACIÓN PÚBLICA EN EL AULA

En nuestras observaciones constatamos que la participación de las niñas durante sus clases es menos frecuente que la de sus compañeros. Esto se debe a que ellas tienen menos posibilidades de poner en práctica sus aprendizajes del castellano fuera del aula debido a que gran parte de su socialización en el hogar está mediatizada por el quechua, a diferencia que la de los varones, quienes desarrollan la oralidad del castellano durante el trabajo diario con sus padres. El otro motivo que también explica el aparente silencio de las niñas en el aula está relacionado con el hecho de que la oralidad en espacios públicos en los que intervienen miembros de ambos sexos son destrezas casi exclusivas de los varones dentro de la tradición cultural local⁶², en segunda instancia, tiene que ver con el hecho de que en el proceso de socialización en la comunidad los adultos privilegian el desarrollo de posturas de atención y de observación permanente en sus aprendices, más que el desarrollo de la oralidad como cualidad necesaria para el aprendizaje del cultivo de papa. En ese sentido, esta forma de aprender no es pasiva, sino activa, pues requiere que el niño desarrolle capacidades perceptivas de otros lenguajes expresados de manera no verbal por su comunidad y por su medio ambiente.

Por lo dicho, resaltamos el papel de la escuela como una institución que introduce innovaciones⁶³ en la cultura local formando actitudes, destrezas y competencias comunicativas, en los estudiantes, que la comunidad no privilegia como principal atributo de aprendizaje -por lo menos no en la misma dimensión- durante la educación de los niños en el trabajo agrícola. Esta reproducción de patrones de comportamiento ajenos a los que enseña la comunidad durante el proceso de socialización es percibida por algunos comunarios como una prueba de que los niños están cambiando sus comportamientos. A continuación presentamos dos segmentos de entrevistas en las que dos comunarios hacen referencia a los cambios que percibieron en los niños:

[Antes] Por eso hemos aprendido en un ratito a trabajar, cuando [los niños] están mirando bien, formalmente, no se juega, entonces ese ratito aprenden pues, cuando atienden. Si no atienden con formalidad no aprenden. Ahora juegan nomás, no

⁶² Si bien durante las reuniones comunales llevadas a cabo el último domingo del mes participan algunas mujeres, éstas asisten en calidad de representantes de sus esposos o padres, los cuales son considerados "titulares" de las tierras en las que trabajan. El mismo día, fuera del salón en el que se lleva a cabo la reunión de los titulares, las mujeres de la comunidad afiliadas al sindicato "Bartolina Sisa" se reúnen para tratar asuntos inherentes a su organización y para participar en charlas de salud pública a cargo de la enfermera local.

⁶³ El estudio desarrollado por Irma Penner (1998:147), en poblaciones guaraníes del oriente boliviano, evidencia la influencia de la escuela en el proceso de reproducción de la cultura local. La autora observa que dicha institución trae consigo innovaciones, como la homogenización de los conocimientos antes exclusivos del género masculino, que habrán de ser determinantes en la construcción de la identidad de género en las niñas y en la comunicación intergeneracional.

atienden, hasta a sus profesores apodos los ponen, eso he visto. (Ent. José Buendía 16/09/05)

Con la educación de ahora los ch'itis [niños] ya son más despiertos, todo preguntan, ya no son como antes que nos quedábamos callados nomás cuando estaban hablando nuestros papás, ahora ellos mas se meten a la conversación. Las mujeres también, antes tenían otras responsabilidades, ellas se dedicaban a pastear y ayudaban en la cocina, no era importante que vayan a la escuela, ahora todos van, por eso desde chiquitas ya están trabajando junto a sus hermanos, ya no hay ganado. (Ent. Justo López 13/10/05)

En primera instancia, recuperamos el concepto de que las actitudes de formalidad inherentes al aprendizaje familiar de la agricultura también son necesarias para un buen aprendizaje de los conocimientos escolares. En esa perspectiva, es comprensible que la comunidad perciba que los cambios en la actitud de los niños - fruto de su permanencia en la nueva escuela- contradicen su conocimiento de que los niños aprenden sólo cuando ponen mucha atención. Otro aspecto también importante es que algunas actitudes infantiles fueron trastocando las normas de conducta acostumbradas en la comunidad, puesto que antes no era común que los niños participen en las conversaciones de los adultos, entre otras cosas esto tiene su origen, según lo pudimos constatar, en el nuevo enfoque escolar y su esfuerzo por desarrollar la oralidad en sus estudiantes. En cuanto a la participación de las mujeres en las labores anteriormente exclusivas de los varones, subrayamos que son asociadas, desde la perspectiva de los actores, con la importancia que fue adquiriendo la escuela para la comunidad.

En ese sentido, señalamos a la escuela como un espacio socio-cultural en el que niñas y niños acceden a conocimientos comunes a ambos sexos. Recordando que en la socialización y el aprendizaje en la chacra los niños construyen y renuevan conocimientos inherentes a su género, lo cual los prepara para superar los desafíos con los cuales se enfrentarán en la edad adulta. Sin embargo, la escuela brinda una educación que ignora estas diferencias -ancladas en el sistema de relaciones sociales de la cultura local- y propicia la construcción de roles de género desde la perspectiva de la cultura hispano hablante de las ciudades.

IV.4.7. LA CULTURA LOCAL EN EL PROCESO ESCOLAR

Como antes lo veíamos, la cultura de los niños y de su comunidad es aludida por los maestros sólo para favorecer los aprendizajes de contenidos y conocimientos disciplinares. En otras ocasiones, alguna de las manifestaciones de la cultura local surge entre las actividades institucionales como parte de la recreación de la comunidad educativa. Esto lo podemos evidenciar cuando por ejemplo la escuela reproduce algunas manifestaciones folclóricas basadas en estereotipos de la rutina

campestre -subyacentes en el imaginario criollo-mestizo- y son introducidas en el calendario escolar festivo como representaciones artísticas locales a cargo de los docentes de turno y de sus alumnos. Una de esas representaciones folclóricas es rememorada por uno de nuestros entrevistados, a continuación él nos cuenta que en las horas cívicas de la escuela:

[Los niños] llevan a veces sus *qallus* los chiquitos, los profesores mandan nomás pues: 'Van a traer', diciendo, 'vamos a picotear' diciendo, 'picotas van a traer' diciendo, en las danzas bailan pues así. En la escuela nomás ahora enseñan a bailar, ahora todo, todo, mujercitas con picota surcan, las mujercitas derraman semilla, siembran pues, *imillita qipirikuytawan q'ipanman*, chistoso es. Todos, mujeres, hombres, todos se reúnen, hartos nos reunimos donde hacen la danza. (Ent. José Buendía 16/09/05)

Subrayamos en lo expuesto cómo, en la escuela, niños y niñas aprenden a representar su rutina diaria y la cultura de su comunidad a partir de patrones artísticos aprendidos de sus maestros, es decir, con música, escenografía y coreografía elegida y elaborada por los docentes. Estas innovaciones, o nuevos conocimientos artísticos, son percibidas por algunos miembros de la comunidad como jocosas pues escenifican la subversión de la normalidad y, además, al observar el trabajo agrícola en forma de baile resaltan cómo las niñas desempeñan roles que tradicionalmente son desempeñados por los varones.

IV.4.8 PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS SOBRE LA CULTURA ESCOLAR Y SU POSIBLE INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Concibiendo a la cultura en un sentido amplio, como el conjunto de símbolos, significados y prácticas construidas y compartidas socialmente⁶⁴, presentamos algunas opiniones de los actores educativos referidas a la cultura local y su relación con el proceso escolar. En una acepción más reducida de la cultura, presentamos también sus opiniones sobre la viabilidad de introducir la cultura local, más bien los rasgos más estereotipados de ella, en el currículo escolar.

En cuanto a la relación entre la cultura local y los procesos educativos de la escuela "René Barrientos Ortuño" las opiniones de los actores educativos parecen coincidir en que la participación intensiva de los niños en el trabajo agrícola y la falta de un acompañamiento adecuado por sus padres perjudican el desempeño académico infantil en la educación institucionalizada. Las razones para argumentar dichas opiniones varían según el rol que los actores educativos ejercen, es decir, varía desde

⁶⁴ Término tomado en comunicación personal con Bred Gustafson

el punto de vista de los padres de familia, de los profesores y de los estudiantes, a continuación exponemos algunos fragmentos de entrevistas referidas al tema:

El trabajo agrícola perjudica también en la escuela. Si un niño desde pequeño mucho al trabajo se dedica y menos al estudio, porque sus papás les obligan desde pequeños que deben trabajar en la agricultura, entonces muchos niños a influencia de eso se dedican a ser agricultores, no le dan importancia al estudio porque no le gusta mentalmente aprender, entonces los niños se ponen a trabajar en la agricultura (Ent. Estudiante Merardo Solís 05/09/05).

Los hijos creo que cuando ven el dinero entonces no tienen interés en estudiar, pero los papás desean que sus hijos estudien, a veces estos niños se *k'itan*, o se *ch'achan* del colegio no llegan y al papá no le conviene eso, al papá como además no tiene tiempo de ir a la escuela a averiguar cómo está, si es su asistencia es normal, todo eso. A veces, al mes llegan una vez [a hablar con los profesores], a veces, hay otros papás que al año ni llegan, aunque sus profesores les hagan llamar a sus papás no les hacen caso, algunos papás que van les dicen: 'yo no tengo tiempo para controlar a mi hijo, porque no tengo tiempo, dicen, usted péguemelo, hágale lo que sea, edúquemelo', algo así le dice, hay papás que son así, y otros no son también así, saben qué hacer con sus hijos. (Ent. Padre de familia Prudencio Catari 16/10/05).

Los profesores nos dicen 'En el campo también que estudien, que vengan al colegio y que salgan bachilleres', así. N. 'Ya no van a trabajar en la tierra como burros, tragando polvo están trabajando en el campo, nos dicen, mientras cuando estudien, salen en una profesión, no trabajan así', nos dicen. M. Nosotros, ya no queremos trabajar siempre. (Ent. Estudiantes Marcos Carrillo y Nelson Carrillo 12 años 21/09/05).

Los testimonios anteriores expresan una generalizada preocupación de la comunidad por asegurar la continuidad de sus niños en las instituciones educativas. Pese a que, en los testimonios, el apoyo de los padres a sus hijos parece no estar siendo valorado en su justa magnitud, hay que subrayar el esfuerzo que toda la familia nuclear desarrolla para crear oportunidades, en tiempo y dinero, para que sus miembros más jóvenes permanezcan en el ámbito escolar. Para este efecto, los padres y hermanos mayores absorben las tareas y roles asignadas a los niños. En el caso de las niñas y niños que asisten a primaria, por ejemplo, el cuidado de sus hermanos menores, la preparación de alimentos para la familia y los animales, el pastoreo, etc., son desplazados hacia sus madres y hermanas mayores, en detrimento de la realización de otras tareas que la reproducción económica familiar demanda. En el caso de los varones, de igual forma, al prescindir de su fuerza laboral, en las chacras de papa, la familia también resigna la producción excedente, por lo cual disminuyen sus ingresos económicos.

Por otro lado, en las opiniones presentadas resalta que en la sociedad local existe una sub-valoración de las actividades económicas que realiza la comunidad para subsistir, percepción que es refrendada permanentemente por los discursos y acciones de algunos maestros de la entidad escolar. Frente al trabajo "mental" que se

supone realizan maestros y otros profesionales urbanos con los que la comunidad tienen contacto, en las ciudades y en su propio medio, los comunarios observan los esfuerzos físicos que en su práctica productiva realizan, aunque esta práctica asegure los ingresos económicos suficientes para cubrir la demanda alimenticia de toda la familia.

Las opiniones de los maestros con respecto a la relación de la cultura local con el desarrollo escolar de sus estudiantes, evidencian que en el imaginario de los docentes está instalada una concepción “urbana” de familia, es decir, con un número reducido de hijos, con unos padres que tienen horarios limitados de trabajo, con el tiempo suficiente para acompañar la formación escolar de sus niños, con la cultura y la lengua de la sociedad hispano hablante, etc. Sin embargo, como lo vimos a lo largo de este trabajo, en la comunidad de San Isidro Piusilla, padres, madres y hermanos mayores deben caminar largas distancias para llegar a sus chacras (de una a cuatro horas de distancia, una con respecto a las otras), los horarios de trabajo no son fijos, en especial los que corresponden al riego manual de los cultivos (estos dependen de la cantidad de personas alistadas en las acequias y que aguardan su turno, de la cantidad de parcelas cultivadas y de su ubicación, etc.), por la escasa escolaridad de los padres, sus conocimientos sobre la cultura, lengua y áreas disciplinarias desarrolladas en la escuela, son limitados, por esta razón, los comunarios están imposibilitados de brindar el apoyo oportuno y pertinente a sus hijos. En la misma perspectiva, algunos maestros tienen las siguientes opiniones:

Sus papás no les ayudan mucho, no colaboran en sus materiales, algunas cosas, tampoco no les ayudan, no les motivan, es muy diferente [a la ciudad], yo creo que aquí más que todo no les ayudan como deberían ayudarles. Ellos creo que tienen hijos para hacerles trabajar, no les ayudan como deberían ayudarles, con materiales, venir al curso periódicamente a preguntar de sus hijos... no siguen mucho a sus hijos, ellos dejan que vayan a la escuela, hagan su tarea, con eso yo creo que es suficiente para ellos. (Ent. Prof. Betty Zapata Real 24/10/05)

Cuando el padre de familia no hace trabajar mucho a los hijos, entonces el hijo también tiene que dedicarse al estudio, mientras que a veces algunos padres de familia hacen trabajar mucho, entonces, es por eso que enflaquece en el estudio. (Ent. Prof. Meligtón Copajira 25-10-05)

Como se puede advertir en las citas presentadas, las percepciones concuerdan en que los estudiantes que dedican menos tiempo al trabajo agrícola tienen mejores rendimientos escolares que aquellos que dedican sus esfuerzos a dicha actividad económica de manera intensiva. En ese contexto, la metáfora que anuncia que “el trabajo enflaquece al estudio” parece representar de forma muy clara la visión de que la escuela y la comunidad son espacios de reproducción socio-cultural diferentes.

Cada uno con métodos de producción de capital cultural exclusivos, con instrumentos y objetos de aprendizaje distintivos.

Pese a que en nuestra investigación no hicimos énfasis en analizar los esfuerzos de la escuela por arrebatar a la comunidad sus espacios tradicionales de reproducción socio-cultural, considerando las opiniones docentes que le atribuyen al trabajo agrícola como la causa de los bajos rendimientos académicos de sus estudiantes, debemos apuntar que durante el trabajo de campo comprobamos la creciente convocatoria extracurricular de los maestros a sus estudiantes para que concurran a eventos deportivos o a ensayos preparativos para cumplir con frecuentes actos cívicos y festivos (danzas, coronaciones reales o desfiles). Por su parte, los padres de familia también dieron muestra de su interés por fortalecer la socialización de sus hijos en la cultura escolar, procurando una permanencia prolongada de sus hijos junto a los profesores y su contexto sociocultural. Con ese propósito los padres de familia no escatimaron la participación de sus hijos en dichos eventos, aunque eso significó el retraso en el itinerario de trabajos familiares diarios. Con el mismo propósito, durante la gestión 2004 los padres de secundaria organizaron cursos de computación en la escuela contratando a un profesor particular desde la ciudad y resignando la colaboración de sus hijos en la práctica agrícola durante la tarde y parte de la noche. En consecuencia, existe un consenso social, entre los actores educativos, en atribuir la causa de los logros académicos a la permanencia de los estudiantes en la chacra.

Otros aspectos de la cultura local que según los actores también explican los rendimientos académicos de los estudiantes tienen que ver con el respaldo que los padres dan a sus hijos durante el aprendizaje de los contenidos escolares. Según nuestros entrevistados, cuando los padres acompañan el aprendizaje de sus hijos y resuelven juntos las tareas escolares de los niños, cuando alivianan los trabajos de sus hijos en el hogar brindándoles la posibilidad de realizar sus trabajos prácticos y les dan el tiempo necesario para que repasen las lecciones avanzadas los estudiantes tienen un rendimiento académico favorable. A continuación ofrecemos algunas opiniones al respecto:

A los chicos hay que contar: qué tal era la experiencia antes, cuando éramos chicos, cómo nos enseñaban nuestros papás, cómo sabíamos jugar y todo eso ¿no?. Todo eso es muy importante parece para su desarrollo del chico, pero si no cuentas eso el chico se siente independiente, no tiene interés en estudiar, no hay ese compañerismo con su papá. (Ent. Padre de familia, Justo López 09/09/05)

La mayor parte de los niños cuando asisten regularmente a las clases y tienen apoyo de sus padres de familia y también con el trabajo comprometido del maestro tienen un buen aprendizaje. Lo bueno es que los jóvenes y niños se

entusiasman de asistir a la escuela. (Ent. Prof. Hilarión Orozco U. Director Escuela “René Barrientos” 20/10/05)

Para que los niños estén alegres, contentos en su aprendizaje, dentro de su curso, entonces tiene que partir dentro del hogar ¿no?, dentro de la familia, hay que tratarle bien, con cariño, con amor, enseñándole bien: ‘Esto se hace así, con calma’, eso es muy necesario. (Ent. Padre de familia Claudio Góngora 13/10/05)

Hay que apuntar en referencia a la relación entre apoyo de los padres y rendimiento escolar de los hijos, que los estudiantes que gozan de mayor prestigio y son reconocidos como “buenos alumnos” por la comunidad son hijos o hermanos menores de comunarios escolarizados y de dirigentes políticos de la región. Sus tutores manifiestan acompañar el proceso escolar de sus dependientes. En ese sentido, la socialización en la cultura mestizo-urbana y escolar se plantea como una restricción infranqueable para los padres de familia que no hubieren tenido interacciones prolongadas con los agentes escolares de estas culturas.

En cuanto a la viabilidad de incluir la cultura local en el currículo escolar la mayoría de nuestros entrevistados coinciden en destacar que la incursión de la lengua indígena en el ámbito escolar, mediante la Educación Intercultural Bilingüe, es el principal logro de la implementación de la Reforma Educativa en la escuela local. Esto permitió que los estudiantes desarrollaran destrezas y competencias personales útiles para afrontar un mercado laboral urbano que requiere de profesionales bilingües. A continuación presentamos los testimonios más resaltantes referidos al tema:

Yo pensé que estaba mal [La EIB], una vez llegada a esta escuela, vi que los niños escribían en quechua y castellano, a escribir y leer, con eso ya se pueden defender mucho más mejor, ahora es muy diferente, el quechua y el castellano creo que es igual, para que aprendan muy importante es. (Ent. Prof. Betty Zapata Real 24/10/05)

La Educación intercultural bilingüe, para mí, yo creo que es bien, que aprendan dos lenguas, su lengua materna y castellano, con esto los niños, yo creo que esa lengua que aprenden por ejemplo, a escribir yo creo eso le sirve cuando llegue a ser profesional... el niño debe aprender más lenguas para que responda en cualquier sociedad. (Ent. Prof. Meligtón Copajira 25-10-05)

Hay que resaltar que entre los docentes haya la percepción de que una educación bilingüe permitirá, a mediano plazo, el acceso de sus estudiantes a espacios laborales cada vez más exigentes. En ese sentido, en el imaginario docente, los ámbitos de uso de la lengua quechua se desplazan desde las zonas periféricas (con función comunicativa para y dentro de la comunidad local) hacia las áreas centrales, es decir, en ciudades y universidades de las capitales departamentales. Otras ventajas del aprendizaje y fortalecimiento del quechua, a través de la educación intercultural bilingüe, también son reconocidas por los comunarios:

En los niños se ve el fruto de la escuela, porque yo hablo por ejemplo, y hablo bien el quechua, pero no sé escribir tanto y mi *ch'ila* por ejemplo, ya sabe bien, está en segundo curso y hace bien de quechua. En aprendizaje también está bien, tal vez para otros no también, pero para mí estaba bien. Eso para mí es llevar más adelante nuestro idioma, elevar más, entonces, quién sabe, de aquí a unos 10 años, seríamos todo quechua hablaríamos, por ejemplo, hasta hay amigos que están yendo a España, y dicen y hablan todos de quechua, bilingüe tiene que ser, ellos por ejemplo no tienen miedo, entonces eso quisiéramos que supere. (Ent. Pedro Catari Ex-presidente de la Junta Escolar 30/09/05)

Poco sé de Reforma... según su idioma tienen que enseñar, según aymara, quechua, según a eso, eso nomás entiendo. Creo que antes un poco atrás estábamos, según yo he mirado a mis hijos, ahora más rápido aprenden. En quechua en el primer curso, más rápido aprenden, entonces para segundo año no sé cómo será, más mejor yo digo, así nomás también. Otros: 'no está bien' dicen, pero en mi persona más importante es saber de quechua también, a veces en universidad también ¿no?, entonces a veces no aprueban de eso nomás, a veces intentando también aprender quechua. (Ent. Roberto Dávalos. Presidente Junta Escolar 10/10/05)

Como lo pudimos evidenciar, la opinión de casi todos los entrevistados es positiva en cuanto a la implementación de la enseñanza bilingüe, puesto que perciben que el aprendizaje en lengua indígena hizo posible la consecución de mayores logros cognitivos en los estudiantes, sin embargo, los avances en lo que se refiere a la interculturalidad son desapercibidos por la comunidad puesto que la información que tienen de la EIB se restringe a la enseñanza bilingüe.

Por otra parte, pese a los avances logrados en lo que se refiere al uso de la lengua indígena en el aula, algunos padres de familia consideran que los contenidos culturales locales no son desarrollados con suficiencia en la enseñanza escolar pues advierten que en el aula los conocimientos dominantes pertenecen a otros contextos socioculturales. Entre las opiniones referidas al tema exponemos a continuación los siguientes testimonios:

Es porque en la escuela los profesores no siempre enseñan en su contorno ¿no ve?, entonces la enseñanza viene de afuera, por ejemplo esos *p'anqas* [textos de la Reforma], esos libros que están manejando por ahora los alumnos, con la reforma que ha venido, esos *p'anqas* no son de aquí, no son del lugar, tampoco no son de la región, por eso, es muy complicado para los niños. (Ent. Padre de familia Claudio Góngora 13/10/05)

Según los testimonios presentados, los materiales educativos y los temas de aprendizaje escolares deberían estar basados al contexto cultural de la comunidad, es ese sentido, muchos actores educativos perciben que, aunque los textos de la Reforma están escritos en lengua quechua, sus contenidos son ajenos a la realidad en la que viven.

En cuanto a introducir los conocimientos y la tecnología agrícola local en la enseñanza escolar, la mayoría de los actores educativos manifiesta que dicha posibilidad es pertinente si es que los contenidos trabajados en el aula están relacionados con la agricultura, es más, según los profesores, los conocimientos previos de los niños son útiles para explicar temas referidos al respecto. A continuación presentamos las opiniones más resaltantes al respecto:

A mí me gustaría que en la escuela nos enseñen agricultura, sería lindo, porque aquí mucha gente no está informada, hacen lo que sus padres saben, lo que han visto lo que sus padres hacen, no quieren adelantar tecnológicamente, cuando nos podrían enseñar acerca de agricultura en el colegio sería lindo, tal vez pueda adelantar de esa manera este pueblo también. (Ent. Estudiante. Isaí López. 11/10/05)

En algunos temas sirve su experiencia [previa, en agricultura], por ejemplo, un tema de la papa, de las variedades de la papa. Como hace un momento decíamos, el alumno ya sabe qué enfermedad le ha dado a esa papa, con qué insecticidas hay que fumigar, en qué tiempo hay que fumigar, a veces el profesor, a veces no estamos tan preparados, a veces solamente sabemos de pura teoría, pero mientras ellos, ya saben eso, ya están de vuelta los chicos. (Ent. Prof. Meligtón Copajira 25-10-05)

Según esto, existe en algunos actores educativos la percepción de que los maestros pueden introducir cambios significativos en las formas de trabajo agrícola de la comunidad, en esa perspectiva se evidencia que para estas personas los conocimientos occidentales tienen mayor prestigio que los de la comunidad y que ellos podrían ser enseñados de mejor forma que por sus padres. De similar forma a aquella que manifiestan los padres cuando piden a sus hijos que no sean agricultores como ellos, como lo veíamos más arriba, la actitud del primer entrevistado hace manifiesta la internación, en el imaginario colectivo local, de una autovaloración negativa por parte de la comunidad sobre su práctica económica y sobre su cultura. Como también lo vimos al principio de este punto, esta autovaloración negativa en los niños es reforzada en su interacción cotidiana con los maestros de la escuela.

Finalmente, con respecto al último testimonio, resaltamos que algunos maestros están concientes de la importancia educativa de los conocimientos previos de los niños, en ese sentido, valoran la comprensión que sus alumnos tienen en campos de la realidad que la escuela enseña, según el currículo institucional. Para los maestros es más fácil enseñar si sus estudiantes comprenden de lo que se está hablando, sin embargo, las potencialidades de estos conocimientos son reconocidas y utilizadas por la escuela sólo cuando en ella se está abarcando temas específicamente relacionados con ciencias naturales o de la vida, la escuela no indaga sobre las lógicas y el contexto cultural en que estos conocimientos fueron construidos, tampoco explora la posibilidad de retomar estos conocimientos y conceptos en otros dominios y campos de saber escolar.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

CONTEXTO SOCIOCULTURAL

San Isidro Piusilla es una comunidad quechua que viene atravesando procesos de urbanización producto de su creciente vinculación social y económica con las ciudades de Quillacollo y Cochabamba, principales centros urbanos del departamento. Debido a la pujanza económica generada por la venta de su producción de papa en las ciudades capitales y de una organización sindical que logró equilibrar el histórico poder político y económico del pueblo de Morochata en la región, la comunidad estudiada estructuró su proyecto futuro en base a los patrones de vida de la población urbana. En este sentido, la educación escolarizada es concebida por la comunidad como el medio local que le permitirá acercarse a las ciudades a través de la adquisición del castellano, la alfabetización y la socialización en los patrones socioculturales criollo-mestizos. Con referencia al proyecto social de mediano plazo, observamos que la escolarización es una instancia que permite la movilidad social de las familias que tuvieron acceso a ella, pues los patrones de consumo urbanos (ropa, alimentos, etc.), el dominio oral y escrito del castellano y otros conocimientos occidentales son reconocidos, valorados y legitimados por la comunidad.

Por otro lado, el trabajo de instituciones de promoción rural, como PROINPA o PROSEMPA, estimuló también la transformación de las prácticas agrícolas acostumbradas e introdujo nuevas lógicas de manejo y aprovechamiento del territorio para la generación de excedentes en su producción de alimentos. En este sentido, en la comunidad se tomaron iniciativas técnicas para aumentar la producción de papa y para elevar los ingresos económicos familiares, lo cual menoscabó la tradicional producción diversificada de productos agrícolas y pecuarios y el uso controlado del territorio basado en el sistema de *aynukas*. Algunas de estas iniciativas locales se evidencian en la existencia de infraestructura de riego construida por la comunidad en las antiguas tierras a secano, en el uso habitual de agroquímicos y pesticidas, en los innumerables monocultivos de papa Waycha (la cual tiene mayor demanda en los mercados urbanos y posee mayor resistencia al tizón, la polilla y a otras plagas) y en el incremento del trabajo agrícola familiar, el cual es remediado con la incorporación de mujeres, niños y ancianos en actividades antiguamente reservadas para los varones, como la siembra con arado o el desterronamiento de los terrenos.

En este sentido, debido a que la población estudiada cultiva papa en las parcelas de los cuatro pisos agroecológicos a los que tiene acceso la comunidad (*Wata tarpuy*, temporal, *Pata Llukchi* y *Ura Ilukchi*) la responsabilidad de su manutención exige dedicación exclusiva por parte de los padres de familia y una permanente colaboración y asistencia de los niños en el receso escolar (por las tardes, los fines de semana y en el receso de medio y fin de año) o, a veces, durante el horario de clases (entre marzo y abril para la cosecha y entre octubre y diciembre para la siembra en *Wata Tarpuy* y en Temporal). De esta forma, coincidimos con Juan Ansión (1989) cuando afirma que las familias campesinas: "...en determinadas circunstancias, optarán por sacrificar la inversión de largo plazo que significa mandar a los niños a la escuela, por la resolución de problemas inmediatos" (Ansión 1989:71).

SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE COMUNITARIO

En el contexto sociocultural presentado, la socialización primaria es planteada como el proceso por el cual los niños adquieren conocimientos, destrezas y comportamientos socialmente valorados y contextualmente pertinentes. Aunque no realizamos un estudio sobre el desarrollo psicológico de los niños, pues no fue esa nuestra intención, sí nos interesó desentrañar el contexto cultural que propicia dicho desarrollo y las actividades sociales que organizan los aprendizajes infantiles de la cultura comunitaria. En este trayecto, evidenciamos que en la comunidad estudiada la adquisición de conocimientos, valores y destrezas se desarrolla en el marco de periodos de desarrollos físicos y cognitivos culturalmente consensuados. Coincidiendo con Valiente (1988) constatamos que los niños atraviesan por tres fases de desarrollo durante su socialización primaria. La primera de ellas (de 0 a 3 años, aproximadamente) es un periodo en el cual los niños generalmente permanecen al cuidado de sus madres, por lo que su principal referente socializador son ellas. Sin embargo, señalamos también que por tiempos determinados el cuidado de los pequeños es responsabilidad de sus hermanos mayores. Durante esta fase los niños desarrollan su capacidad de observación e imitación, pues además de acompañar las actividades e interacciones que sus progenitoras realizan, los pequeños interactúan permanentemente con su medio social y natural cuando por momentos son puestos en libertad o al cuidado de sus hermanos mayores. Este lapso será empleado por los agentes socializadores para enseñar los modos culturalmente correctos de conducta y para introducirlos a la lengua mediante conversaciones permanentes.

La segunda fase de desarrollo identificada en la investigación, descrita por Valiente como "fase de observación-participación", comienza aproximadamente a los tres y se prolonga hasta los doce años de edad, en este periodo los niños participan en las

actividades productivas de su familia colaborando en labores como: selección de semillas de papa, limpieza y abonado de las chacras, siembra, cosecha de papa, transporte de herramientas agrícolas, cuidado de animales de corral, etc. De igual forma, desde que los niños son puestos al cuidado de sus hermanos mayores por tiempos más prolongados, lo más pequeños acompañan la realización del pastoreo asumida por sus hermanos mayores y por otros niños en inmediaciones de su comunidad. De esta forma, los niños ingresan a la vida social de su grupo generacional responsabilizándose paulatinamente de los animales de su familia. En este contexto, los niños comparten información sobre la realidad de su comunidad y recrean procesos sociales a partir de juegos en los que se reproducen escenarios comunitarios y conductas asociadas a roles institucionales. De este modo, los niños adquieren patrones de comportamiento socialmente aceptados y desarrollan destrezas físicas mediante la realización de actividades físicas y manipulación de objetos de juego, que en este marco son objetos de aprendizaje. Compartimos con Rodolfo Sánchez y Gustavo Valdivia (1994) el planteamiento que más allá de ser una actividad recreativa, el juego es una actividad educativa pues auspicia el aprendizaje de normas y valores culturales, la interacción social y el desarrollo de destrezas físicas en los niños. Por otro lado, a partir de los siete u ocho años, los niños son inducidos por sus padres y su grupo social a incursionar en la práctica de producción agrícola cultivando sus propias parcelas de papa. En este caso, los niños aprenden técnicas agrícolas y conocimientos matemáticos, desarrollan destrezas físicas, a través de la manipulación de pequeñas herramientas o la interacción con la chacra y adquieren valores tales como la responsabilidad y la solidaridad.

Teresa Valiente (1988) plantea que la segunda fase de desarrollo infantil concluye a los ocho años de vida, es decir con el ingreso de los niños a la escuela. En este estudio se evidenció que si bien la escolarización representa una ruptura en la relación que tienen los niños con su entorno social y natural, en la vida comunitaria demostramos que la escolarización no acelera la transición de los niños a la siguiente fase. En consecuencia, la fase de “observación- participación” se prolonga hasta los doce años de edad aproximadamente, pues es en este periodo etéreo que las wawas adquieren completo dominio sobre la yunta y el arado dando inicio a una etapa en la que se les denomina “*Apaykachana yuntata*” (El que lleva la yunta). A partir de este momento los niños dejan de asumir la responsabilidad exclusiva de cuidar a los animales de su familia para incorporarse definitivamente en la práctica agrícola junto a sus padres. Al respecto, evidenciamos que existe un fuerte control social expresado en burlas e insultos, para aquellos niños que habiendo superado los doce o trece años de

edad continúan pastando a los animales de corral. En este periodo (denominado como “fase de Observación-producción” por Valiente), los niños tienen mayor conocimiento de su problemática familiar y comunal y los niveles de participación en la reproducción económica de su familia adquieren mayor relevancia. En este marco, los *thamis* de los niños se amplían (en cantidad y en extensión) en función a las necesidades de su familia y a las exigencias de los patrones de consumo urbanos (ropa, artefactos de sonido, reproductoras de vídeo, bicicletas montaÑeras, etc.) inherentes a los jóvenes de esta edad.

Por otro lado, evidenciamos que en la comunidad estudiada el aprendizaje es concebido como un valor que las personas adquieren si tienen interés, en este contexto son los niños quienes tienen la opción de aprender de las actividades culturales organizadas y dirigidas por sus agentes socializadores, la responsabilidad de los padres estriba en proporcionarles el tiempo, los recursos materiales y las actividades de aprendizaje necesarias para que sus hijos por su propia cuenta alcancen el conocimiento (incluyendo la posibilidad de ingresar a la escuela). Esta particular forma de concebir el aprendizaje agrícola contrasta con la concepción comunitaria referida al aprendizaje de conocimientos escolares, la cual identifica al maestro como el principal responsable del aprendizaje de sus estudiantes. De modo similar, para algunos maestros, el objetivo del trabajo docente es hacer que sus alumnos aprendan conocimientos y alcancen indicadores de conducta inscritos en el plan curricular (como si los conocimientos fueran objetos concretos y no procesos) por lo que dichos maestros dirigen todos sus esfuerzos para que sus estudiantes alcancen los objetivos institucionales. Resaltamos entonces el valor educativo de las actividades comunitarias a las que los niños paulatinamente son enrolados, pues organizan el aprendizaje de los conocimientos propios, ponen en contexto la información transmitida a los niños y contribuyen a enriquecer las metodologías de enseñanza.

En la concepción local los niños “aprenden nomás”, es decir, aprenden solos y por su propia voluntad, el niño es concebido con capacidad plena para aprender y sacar ventaja de las actividades e interacciones sociales a las que es vinculado, por esta razón los adultos no ejercen –conscientemente- presión para que sus hijos aprendan de una sola forma los contenidos de su currículo comunitario, como lo hace un maestro con sus estudiantes. A diferencia de la escuela, la cual aísla al niño del contexto en el que vive, los padres planifican y conducen actividades en espacios y tiempos conectados con su vida diaria. Coincidiendo con Rengifo (1997) podemos señalar que en la sociedad andina el fin del aprendizaje no es acumular conocimientos desconectados de la realidad vivida sino más bien concretar la reproducción cultural y

productiva de la comunidad. En este sentido, la socialización comunitaria se desarrolla en un ambiente de interacción permanente entre el niño y su contexto social, cultural y físico. Corroboramos de esta forma el trabajo de Rogoff (1993) cuando afirma que el niño aprende interactuando con el medio natural y social que le rodea.

SOCIALIZACIÓN COMUNITARIA Y TRABAJO

Siguiendo este hilo conductor, señalamos en nuestro estudio que los padres de familia aprovechan el interés de sus hijos por comprender la vida social que les rodea y de participar en las prácticas socio-productivas de la comunidad. De esta forma, los adultos canalizan la vitalidad de los niños enfocándola al conocimiento comunitario mediante la práctica y el trabajo, por esta razón les asignan tareas y responsabilidades acordes con su desarrollo físico y cognitivo, así por ejemplo, los niños más grandes transportarán las herramientas agrícolas hasta las chacras, otros serán responsables del riego de los cultivos de papa, de preparar alimentos para los animales domésticos, de ahuyentar a los pájaros de las chacras cercanas, de recoger tallos de papa para alimentar a su ganado, de cuidar a sus hermanos menores, etc.

La socialización y el aprendizaje a través del trabajo en las chacras de papa están ligados también a las capacidades y destrezas físicas concretas de los niños. Durante la socialización, la comunidad asegura el cumplimiento de tareas y acciones físicas por parte de los niños, estas tareas y actividades permiten a los pequeños esforzarse para superar los obstáculos que el contexto geográfico y su edad biológica representan. En ese sentido, los adultos incitan a sus niños a soportar el cansancio que durante la jornada agrícola y durante las continuas caminatas atraviesan, les estimulan a sobrellevar el frío, el calor o el hambre.

La comunidad de San Isidro-Piusilla tiene vigentes instituciones pedagógicas propias para la enseñanza y socialización de sus niños en la cultura local. Entre las más representativas está el *thami* que es la expresión más exquisita de un modelo educativo local afincado en el trabajo. Haciendo *thami* los niños no sólo construyen conocimientos agrícolas y desarrollan destrezas físicas, criando un *thami* los niños se hacen miembros activos de su comunidad y aprenden a responsabilizarse por sí mismos de su crianza, gracias a la venta de su propia papa. En esta perspectiva, lo que enseña la comunidad a sus niños, durante la socialización en torno a los cultivos de papa no son contenidos que los niños deben aprender mecánicamente, sino más bien, es el “mundo de vida” en el que viven y se relacionan. Este es el marco de referencia a través del cual la comunidad interpreta, comprende y construye su realidad, en la cual, según Sepúlveda, “reproducen un modo de ser y actuar con base

a principios incorporados generalmente de forma inconsciente” (1996: 97). En esa perspectiva, podemos afirmar que el *thami* es el ámbito pedagógico a través del cual los niños aprenden a ser miembros sociales y a participar en la práctica social de su comunidad.

De este modo, en la chacra, en el *thami* y, de modo general, en el trabajo agrícola los niños construyen su propia subjetividad interactuando con otros miembros de su comunidad y de su contexto natural. En esta interacción, el que aprende no sólo es el niño, sino también la misma chacra, la cual aprende y adquiere las características personales de su criador. Compartimos con Rengifo cuando nos dice que en el mundo andino “Sabén los humanos pero también las plantas, los ríos y las nubes, y por tanto, ninguno de estos saberes se puede aprender si no se lo vivencia” (2003: 66), consecuentemente, los conocimientos en la comunidad estudiada no son exclusivos de la sociedad humana sino también de otras sociedades que interactúan con el niño cuando éste permanece en la chacra.

La socialización en la chacra involucra procesos de construcción y negociación de significados con los cuales los miembros de la comunidad interpretan la experiencia vivida. En ese sentido, la participación de los niños en ámbitos de socialización y de aprendizaje diferentes (escuela y chacra), permite a su familia y comunidad enriquecer sus conocimientos y modificar su actuación diaria en la realidad recuperando los conocimientos y las experiencias de sus niños en ámbitos socioculturales diferentes.

Redondeando lo hasta aquí mencionado podemos decir que en la comunidad estudiada la socialización de niños se desarrolla en el marco de un “Currículo cultural local” en el que escenarios, contenidos y metodologías son contruidos, organizados y desarrollados socialmente. El currículo comunitario está compuesto por: 1) contenidos (conocimientos, actitudes y destrezas legitimadas culturalmente), 2) actividades (Prácticas educativas desarrolladas en el contexto de la reproducción cultural), 3) Escenarios (Espacios físicos y eventos sociales) y 4) metodologías.

En nuestra tesis, el estudio del currículo local y de cada uno de sus componentes fue desarrollado a través del análisis de uno de esos componentes, es decir del componente metodológico. De este modo, identificamos y analizamos nueve estrategias metodológicas empleadas durante el proceso de socialización de niños a través de la producción de papa. Estas estrategias, cuyas constantes son la observación, la imitación y la corrección, son descritas a continuación: 1) El aprendizaje junto a pares expertos. Estrategia en la que los más experimentados de la sociedad guían los aprendizajes de los niños principiantes. 2) El aprendizaje a través del Juego.

Metodología que posibilita el aprendizaje de patrones de comportamiento social, se informan sobre la realidad que les rodea y desarrollan destrezas físicas y cognitivas. 3) El aprendizaje mediante la asignación y asunción de responsabilidades. Metodología en la que el trabajo es la base de la socialización. 4) La enseñanza no verbal. Metodología en la que gestos, miradas y posturas físicas son estrategias de enseñanza y corrección. 5) Enseñanza verbal. Metodología en la que los discursos paternos sobre la realidad vivida y los sucesos de la comunidad tienen la finalidad de que sus hijos construyan conocimientos sobre territorialidad o historia. 6) Interacción verbal. Metodología donde las interacciones orales son fuente del aprendizaje de roles institucionales, de valores, de modos de hablar, de ser, de actuar, etc. 7) Enseñanza por recomendaciones. Estrategia empleada por la comunidad para la enseñanza de valores éticos socialmente consensuados y legitimados. 8) Instrucciones y guías cortas. Metodología donde las interacciones verbales están orientadas a dirigir o corregir las acciones y aprendizajes técnicos de los niños durante su práctica agrícola. 9) Los *Thamis* o chacras infantiles. Metodología de enseñanza y de aprendizaje que sintetiza las características constructivas de la socialización de niños en la comunidad estudiada pues a través de la enseñanza situada y la ayuda justa los padres pueden acompañar los aprendizajes técnicos de sus hijos. Los niños por su parte, que primero aprenden observando e imitando, haciendo sus propias chacras adquieren destrezas manuales, valores éticos, estéticos, económicos, etc.

ESCUELA VERSUS SOCIALIZACIÓN COMUNITARIA

A nueve años de haberse implementado el Programa de Transformación en la Escuela “René Barrientos Ortuño”, en el marco de la Reforma Educativa de 1994, el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe fue efectuado parcialmente. En la escuela sólo se incorporó la modalidad bilingüe en los primeros tres años de primaria y la lengua indígena tiene, en ellos, un uso funcional, es decir, es usada para facilitar el aprendizaje del castellano y la socialización de los niños en la cultura escolar.

En cuanto al desarrollo de la EIB en la escuela, es decir al enfoque pedagógico que promueve el desarrollo de relaciones armónicas entre los estudiantes y genera procesos de aprendizajes individuales y colectivos mediante una educación escolar pertinente y relevante con respecto a las experiencias previas de los estudiantes y al contexto sociocultural en el que se ubican (Sichra, Inge y Luis Enrique López 2003) su concreción es menos visible. Para los padres de familia y los maestros entrevistados esta orientación político-pedagógica generalmente es concebida como la educación escolar en dos lenguas, por lo cual pasan por alto el concepto de la interculturalidad. De este modo, en la práctica pedagógica, no se ha trascendido la visión estática que

algunos maestros tienen sobre la cultura de la comunidad y sobre los procesos de aprendizaje comunitarios. En este sentido, profesores y alumnos insertan en la escuela, principalmente en las horas cívicas, expresiones folclóricas de música, baile y comida provenientes de la cultura local.

Evidenciamos en otros casos que los maestros introducen en la escuela elementos provenientes del contexto físico de los niños (plantas y animales) y los usan como materiales didácticos para ilustrar la enseñanza de los contenidos del tronco común, en particular los referidos al área de ciencias de la vida o al de matemática. Pese a estos intentos de avance en torno a la Diversificación Curricular, resalta el desconocimiento docente sobre las actividades y las prácticas económicas, sociales y culturales en las que sus estudiantes están involucrados diariamente, asimismo, muchos ignoran los conocimientos y conceptos que tienen, construyen y generan sus estudiantes fuera de la escuela.

Algunos maestros -producto de los avances de la EIB en la escuela local- comenzaron a modificar sus actuaciones pedagógicas en el aula y sus concepciones sobre la cultura local. En esta línea, estos maestros reconocen el valor de la lengua materna de los estudiantes, el quechua, como un vehículo importante para el aprendizaje escolar, por esa razón, en los cursos en los que el quechua no es usado como lengua de instrucción escolar, desde tercero de primaria hacia adelante, los maestros lo emplean para aclarar sus lecciones o para plantear preguntas sobre la unidad avanzada.

Por otra parte, comprobamos que los maestros que todavía no están convencidos de la importancia de consolidar la EIB en su escuela ejercen presión, desde las instancias de poder que controlan (aula y sindicato), para soslayar el uso de la lengua indígena y de los conocimientos locales en la escuela. Esto se debe, principalmente, a que dichos maestros consideran que el uso del quechua en el aula perjudica los aprendizajes escolares de sus alumnos; en este caso cortan de raíz el uso del quechua entre los niños ordenándoles realizar su comunicación únicamente en castellano. De igual forma, si bien es escasa la incidencia escolar de los padres de familia que perciben que la EIB perjudica la adquisición del castellano, en el ámbito familiar este rechazo tiene mayor fuerza porque estos jefes de familia piden a sus hijos que dejen de comunicarse en quechua y traten de hablar solamente en castellano.

Por otro lado, si bien la incorporación de algunas expresiones culturales comunitarias en la escuela contribuyen a elevar la autoestima de los estudiantes, estos aún son insuficientes debido al mantenimiento de una visión colonizada enclavada en el imaginario de maestros y de comunarios, la cual confina a la clandestinidad las

expresiones culturales de la población indígena y confirma su condición subalterna. Esto se debe, compartiendo el análisis de Montaluisa, al hecho de que “está muy difundida la convicción de que el modelo educativo debe ser único: un solo currículo, una sola metodología, una sola lengua y un solo programa” (Montaluisa 1993:19). Como acontece actualmente en la escuela local, esta visión unívoca del “buen ser, hacer y parecer” limita las posibilidades de una verdadera transformación institucional, puesto que no da cabida a la diversidad y fortalece la consolidación de estereotipos occidentales, dentro de los cuales los niños agricultores quechuas no tienen ninguna posibilidad de ser auténticos y de realizarse integralmente. La vigencia de estos patrones culturales en el imaginario docente impide también la emergencia de un proceso de diversificación curricular que vaya más allá de la utilización de la lengua materna de los niños para aclarar conceptos del castellano y de la repetición de estereotipos urbanos sobre la cultura indígena en la enseñanza del tronco común.

En cuanto a la articulación de los conocimientos propios en el currículo escolar, en el breve periodo que visitamos la escuela y observamos sus clases, evidenciamos sólo algunas experiencias, todas ellas relacionadas con el desarrollo del tronco común, en ellas los maestros apelaron a los conocimientos previos de los niños sobre plantas medicinales de la región y sobre técnicas agropecuarias comunitarias. Pese a que pudimos identificar demandas de la comunidad para que en la escuela se enseñen historia indígena (pero desde la visión local), agricultura u otros conocimientos locales referidos a su medio ambiente, algunos maestros perciben que la cultura (lengua y hábitos) de la comunidad en el aula perjudica el aprendizaje de los contenidos escolares. Otros maestros entrevistados, por otro lado, opinan que los conocimientos comunitarios podrían incorporarse en el currículo escolar pues enriquecerían la formación de sus estudiantes, sin embargo, también arguyen que las exigencias burocráticas del actual sistema educativo y la falta de capacitación en investigación y diversificación curricular no les permiten indagar sobre los conocimientos comunitarios ni plantear propuestas pedagógicas alternativas a la existente.

Las transformaciones escolares descritas en la tesis no son suficientes si la educación escolarizada no rebasa los aspectos subyacentes a la lengua. Para elevar la calidad educativa de las poblaciones quechuas no basta con emplear el quechua durante el desarrollo de los contenidos universales en el aula. La escuela tiene el desafío de comprender que más allá de reconocer la importancia de la lengua materna como mediadora entre los contenidos enseñados y el aprendizaje logrado, la lengua proporciona a sus agentes un trasfondo de interpretación y

construcción de la realidad y un medio de comunicación por el cual sus hablantes pueden expresar y construir significados culturalmente pertinentes. En esa perspectiva, coincidimos con Lucy Trapnell cuando nos dice que: “Abstraer la lengua de este contexto, para utilizarla solamente como instrumento de transmisión de contenidos de otras culturas, es alienarla de su propio sistema de significaciones y limitar así sus posibilidades de expresar una determinada forma de concebir la realidad” (1984:240). Podríamos decir, en otros términos, que emplear el quechua sólo para traducir discursos e interpretaciones hechas sobre un mundo subjetivo y extraño, es castrar, desde las instituciones educativas estatales, la posibilidad que los niños agricultores quechuas de San Isidro-Piusilla se construyan y se realicen como individuos plenos y como miembros de una cultura diferente a la hegemónica.

Para cerrar nuestras conclusiones debemos puntualizar que analizar la socialización a partir del análisis de las metodologías de enseñanza y aprendizaje es únicamente una forma de abordar la temática estudiada. Este tema podría ser abordado también a partir del nivel territorial de la cultura, es decir, concibiendo que la cultura es una adaptación de las diversas poblaciones a las características ecológicas de su medio ambiente, se puede establecer que las actividades culturales, las interacciones sociales y los conocimientos están basados en tiempos y lugares determinados, en este sentido, la socialización primaria sería analizada desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje situado. Así mismo, la relación de la escuela y los maestros con comunidad y los pobladores campesinos, definida como una relación conflictiva y estratificada, se caracteriza por una lucha de poder. En este contexto, se puede analizar los esfuerzos de ambos actores por conseguir legitimar la autoridad sobre campos de conocimiento concretos, los maestros con respecto a los conocimientos disciplinares y los comunarios con respecto a las prácticas comunitarias, en este marco, se podría ver cuál es la relación que dicha lucha se realiza en los procesos de socialización comunitarios y escolares.

Por otra parte, en nuestra investigación tampoco abordamos la influencia de la comunicación oral niños-adultos y de la diglosia en los procesos de socialización primaria en el contexto estudiado, estos aspectos bien podrían servir de entrada al complejo proceso de la socialización comunitaria.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

VI.1. DENOMINACIÓN

“Autoinvestigación comunitaria⁶⁵ de las estrategias locales de control y manejo del territorio y la producción agrícola”.

VI.2. ANTECEDENTES

En este capítulo, presentamos un proyecto de investigación para la implementación de diversificación curricular en primero, segundo y tercer ciclo de primaria de la escuela “René Barrientos Ortuño” de San Isidro-Piusilla. Este proyecto es, ante todo, una propuesta que puede ser mejorada, corregida y enriquecida por los diversos actores individuales y colectivos presentes en la comunidad estudiada. Queremos, principalmente, demostrar que no sólo es viable, sino que es necesario hacer diversificación curricular para elevar la calidad educativa de los estudiantes quechuas, pertenecientes a comunidades agro-céntricas del altiplano boliviano. Planteamos efectuar la diversificación curricular mediante un proceso de reconocimiento y auto-reconocimiento (en maestros, educandos y comunidad local) de la realidad vivida, percibida, organizada y construida por los estudiantes y su sociedad.

En este sentido, concibiendo al currículo diversificado como una construcción cultural local, diferenciada del currículo nacional, ponemos a consideración de maestros, estudiantes y comunidad, copartícipes de la escuela “René Barrientos Ortuño”, así como de sus organizaciones políticas, la propuesta denominada “Autoinvestigación comunitaria sobre las estrategias locales de control y manejo del territorio y de la producción agrícola”. La concreción de todas y cada una de las actividades contempladas en la propuesta citada son parte del proceso mismo de diversificación curricular. Además de los logros académicos que, estamos seguros, generará, en estudiantes y maestros, la realización de investigaciones dentro de la comunidad, la elaboración de textos (en quechua y en castellano) sobre lo estudiado, la sistematización y presentación oral de las indagaciones y la misma ejecución del proyecto, están orientadas a nutrir las prácticas educativas de las comunidades quechuas de la región y a afianzar su lucha por el empoderamiento social, político y económico de su población.

⁶⁵ Estrategia de diversificación curricular propuesta y construida para el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) por Garcés, Fernando y Soledad Guzmán 2003 (63-114)

Por otra parte, el involucramiento de los diferentes actores comunitarios en las actividades curriculares escolares permitirá potenciar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, puesto que, como lo evidenciamos en la tesis, el apoyo oportuno de pares expertos en la resolución de problemas, emergentes en la vida diaria, favorece la construcción de conocimientos locales y la reproducción de la tradición oral y simbólica de la comunidad. En este sentido, los estudiantes y sus apoyos socioculturales inmediatos (familiares y comunidad) se constituirán, a corto plazo, en políticos comprometidos con la revitalización cultural y lingüística de su comunidad, estando capacitados para dirigir, ampliar y renovar el presente proyecto durante nuevas gestiones académicas.

VI.3. FINALIDAD

La finalidad de nuestra propuesta es contribuir con el fortalecimiento educativo de la nación quechua, mediante la consecución de un currículo local culturalmente pertinente y particularmente sensible ante las necesidades de aprendizaje específicas de sus estudiantes y la aspiración de sus sociedades.

VI.4. OBJETIVOS

VI.4.1. OBJETIVO GENERAL

- Realizar autoinvestigaciones comunitarias sobre las estrategias locales de control y manejo del territorio y de la producción agrícola, por parte de estudiantes, padres y profesores del segundo y tercer ciclo de primaria, junto con la subcentral Piusilla, para fortalecer la calidad educativa de los estudiantes de la escuela “René Barrientos Ortuño” de San Isidro-Piusilla.

VI.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Implementar la práctica de la investigación en el ámbito comunal y escolar como una estrategia sostenible de diversificación curricular.
- Involucrar a maestros, estudiantes, padres de familia, comunarios y autoridades sindicales de la Subcentral Piusilla, en un proceso reflexivo orientado hacia el reconocimiento y valoración de los conocimientos y la cultura local.
- Implementar la producción de materiales didácticos, textos en quechua y castellano, grabaciones magnetofónicas de relatos orales, dibujos y esquemas de presentación grupal, como estrategias pedagógicas de enseñanza y de aprendizaje de competencias socio-productivas.

VI.5. JUSTIFICACIÓN

Como señalamos en una de nuestras conclusiones, existe coincidencia, en estudiantes, comunidad y maestros, sobre la necesidad de conocer, reflexionar y sistematizar los conocimientos locales a través de la escuela. En este sentido, la autoinvestigación del sistema territorial y productivo comunal permite satisfacer, aunque parcialmente, las demandas por la recuperación y fortalecimiento de la cultura e identidad local. Cabe aclarar, sin embargo, que éste es sólo un paso, en la constelación de posibilidades para poner la escuela al servicio de la comunidad y para modificar los modos de participación y actuación de los actores sociales en torno al ámbito educativo.

En la tesis también concluimos, ofreciendo evidencia empírica a lo largo del capítulo IV, que existe necesidad de que maestros, estudiantes y comunidad establezcan acuerdos sobre los contenidos, significados y metodologías de enseñanza desplegados en el aula. Dicha negociación es substancial -en el proceso de renovación escolar- para la satisfacción de las demandas educativas comunales y para la concreción de sus aspiraciones políticas y económicas. Para esto, los actores citados, tienen el desafío de comprender el valor de la lengua, la cultura y las experiencias vividas fuera del aula, sobre el desarrollo educativo de los estudiantes. En esa perspectiva, queda por promover, desde la escuela, la construcción de conocimientos significativos y útiles para la vida, más aún, tomando en cuenta que para la comunidad estudiada la escuela tiene el rol trascendental de preparar a sus hijos para desenvolverse, coexistir, e interrelacionarse, según patrones culturales ajenos a su realidad, con los miembros de la sociedad nacional.

VI.6. FACTIBILIDAD

Hallamos factible nuestra propuesta porque, a lo largo de nuestra investigación de campo, pudimos evidenciar entre los comunarios, una preocupación generalizada por encontrar resquicios, en la institución escolar, por los cuales acceder a mayores espacios de participación y de decisión sobre las características de la educación deseada para sus hijos.

De la misma forma, encontramos en miembros del plantel docente y en estudiantes de la escuela “René Barrientos O” capacidad e interés para profundizar sus conocimientos sobre el sistema agrícola local. La aplicabilidad de la presente propuesta se fundamenta también en el hecho de que los estudiantes participan cotidianamente en las prácticas agropecuarias de su comunidad, esto les permite visitar todo el territorio de su comunidad e interactuar con su núcleo familiar. Por otra

parte, los profesores tienen la ventaja que los escenarios socio-productivos, de la comunidad local, son accesibles y cercanos a sus viviendas. Esto, junto con la voluntad de conocer la cultura local, expresada durante el trabajo de campo, confiere a la propuesta un escenario favorable para su aplicación.

VI.7. RECURSOS FINANCIEROS

Los materiales logísticos (hojas bond, cuadernos, marcadores, bolígrafos y pliegos de papel sábana) así como las cincuenta grabadoras magnetofónicas (diez por curso), para registrar los discursos inherentes al autodiagnóstico, podrán ser proporcionados por la Honorable Alcaldía Municipal de Morochata, mediante su Departamento de Educación, o por cualquier otra institución interesada en la problemática educativa de las comunidades atendidas por el Núcleo “René Barrientos Ortuño” de Piusilla.

VI.8. RECURSOS HUMANOS

Los responsables de efectuar las autoinvestigaciones son los estudiantes, padres de familia y maestros del segundo y tercer ciclo de primaria de la escuela “René Barrientos Ortuño”. Los responsables de aplicar los instrumentos de investigación y presentar los resultados de las investigaciones son los maestros y estudiantes de dicha escuela. En el caso de padres, comunidad y dirigencia sindical, su participación en las autoinvestigaciones no es menos importante, ellos están encargados de acompañar y sustentar las investigaciones brindando sus reflexiones, enseñanzas y conocimientos (sobre el tema de estudio) durante su convivencia diaria con sus hijos, en los diálogos con los sus profesores o en las reuniones conjuntas de comunidad y escuela.

VI.9. ACTIVIDADES

Qué	Para qué	Quién	Recursos	Dónde	Cuándo
Presentación del proyecto ante la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar a maestros y comunidad sobre la importancia de estudiar, sistematizar y reflexionar, desde la escuela, los conocimientos y la cultura local. - Consensuar la concreción de la autoinvestigación. - Delegar a dos representantes de la Subcentral para que conformen el equipo de seguimiento. 	Maestros, padres de familia, estudiantes o dirigentes de la Subcentral Piusilla interesados en realizar la propuesta.	- Papeles sábana tamaño resma.	Sede Subcentral Piusilla.	-Reunión de la comunidad.

Conformación del equipo de coordinación y seguimiento del proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> - Formar una comunidad de aprendizaje y trabajo cooperativo. -Diseñar las guías de investigación. 	Delegados del sindicato, personal docente y padres de familia de primer y segundo ciclo de primaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Tizas - Hojas sábana tamaño resma. - Marcadores. - Hojas bond tamaño carta. 	- Escuela "René Barrientos Ortuño".	- Fecha a consensuar se por los actores comunitarios y educativos.
Socialización de la propuesta a los estudiantes, maestros y padres de familia de segundo y tercer ciclo de primaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de investigar sobre la cultura y conocimientos de su comunidad. 	- Equipo de seguimiento y monitoreo.	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas sábana tamaño resma. - Tizas y marcadores. 	- Segundo y tercer ciclo de primaria de la escuela "René Barrientos Ortuño".	- Día a ser determinado por el equipo de Evaluación y monitoreo.
Socialización de la autoinvestigación	<ul style="list-style-type: none"> - Retro-alimentar el diseño de las autoinvestigaciones. - Presentar temas, sub-temas de investigación. - Exponer las guías de entrevista y de observación ante la comunidad. -Recibir sugerencias de nuevas preguntas para las guías de entrevista o sobre nuevos temas y escenarios de investigación. 	- Equipo de seguimiento y monitoreo.	Hojas sábana tamaño resma.	- Sede de la Subcentral Piusilla.	- Reunión mensual de la comunidad.
Diseño final de los instrumentos de las autoinvestigaciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Contar con instrumentos de investigación que permitan, didácticamente, acopiar datos sobre el tema de estudio. 	- Equipo de seguimiento y monitoreo de las autoinvestigaciones.	- Hojas bond tamaño carta.	- Escuela local.	- Una jornada escolar. Día siguiente a la reunión comunal.
Desarrollo de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar la autoinvestigación. 	- Estudiantes, maestros y padres de familia de segundo y tercer ciclo de primaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Cuadernos de campo. - Guías de entrevista y de observación. - Cincuenta grabadoras magnetofónicas. 	- Chacras de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Durante el trabajo diario que los niños realizan junto a sus padres. - En el caso de los maestros, las investigaciones serán realizadas tres tardes por semana.

Presentación de avances de las autoinvestigaciones.	- Reflexionar, junto al maestro, sobre el proceso de investigación y sobre los datos contruidos.	- Estudiantes y maestros involucrados en las autoinvestigaciones.	- Cuadernos de campo. - Hojas sábana tamaño resma.	- Aulas de segundo y tercer ciclo de primaria.	- En clases de ciencias de la vida.
Presentación final de los productos de las autoinvestigaciones	- Sistematizar la información recogida y construida junto a la comunidad. - Recibir retro alimentación.	- Estudiantes y maestros de segundo y tercer ciclo de primaria.	-Hojas sábana tamaño resma. - Hojas bond tamaño carta.	- Patio principal de la escuela "René Barrientos Ortuño"	- Al finalizar la gestión escolar.

Las prácticas e interacciones con la comunidad y su contexto físico, contempladas en el presente proyecto, se constituyen en eventos educativos en tanto que propician aprendizajes y reflexiones sobre el acervo cultural de la comunidad en los estudiantes. Los conocimientos desarrollados en el proceso investigativo tienen la potencialidad de ser aprovechados por maestros y estudiantes para desarrollar también competencias en expresión oral, lectura comprensiva o producción de textos en lenguas quechua y castellano. A continuación, presentamos un ejemplo de una unidad de aprendizaje en la que maestros y estudiantes trabajan competencias escriturarias en torno a los conocimientos logrados durante las Autoinvestigaciones:

Ejemplo de unidad de aprendizaje

Unidad educativa: "René Barrientos Ortuño" de San Isidro Piusilla

Área: Lenguaje y comunicación

Año de escolaridad: tercer ciclo

Propósito: Desarrollar la producción de textos coherentes con el contexto sociocultural local en lenguas quechua y castellano.

Contenidos	Competencias	Indicadores	Situaciones didácticas	Recursos materiales	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Manejo tradicional de suelos y cultivos. - Refrescamiento cultural de los suelos. -Sistemas tradicionales de irrigación. - Control cultural de plagas y enfermedades. - Características (expresadas por los entrevistados) de las <i>aynuqas</i> existentes en cada agro-ecosistema de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla su capacidad de atención a los discursos de los miembros de su comunidad. - Reflexiona sobre los diversos suelos de su comunidad y su influencia en la producción de diversidad agrícola. - Construye textos y dibujos sobre las características de los suelos de su comunidad y de cada uno de los productos 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprecia el acervo cultural de su comunidad. - Valora las posibilidades comunicativas y documentales de la escritura en quechua y en castellano. - Es sensible ante su comunidad y su forma de producir conocimiento. - Comprende la importancia de preservar los 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar la construcción de conocimientos sobre los sistemas tradicionales de manejo de suelos y cultivos. -Fortalecer la producción de textos en castellano y quechua. -Organizar grupos de trabajo para la discusión e interpretación de los datos provenientes de las autoinvestigaciones. - Apoyar en la 	<ul style="list-style-type: none"> -Grabaciones, en quechua, de entrevistas logradas con los miembros de la comunidad. - Notas de campo realizadas por los niños. - Cuadernos, lapiceros, lápices de colores, marcadores. - Papel pliegue - Pizarra, tizas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de información sobre los contenidos de aprendizaje (entrevistas, notas, recuerdos) en la elaboración de los textos. - Exposición oral en forma individual y grupal sobre los temas desarrollados en la unidad. -Reproducción e interpretación de los discursos expresados por los entrevistados.

	que se cultivan en ellos. -Emplea la información contenida en las grabaciones y observaciones en campo.	conocimientos y tecnologías tradicionales para conservar el equilibrio del medio ambiente.	visualización de las palabras durante el proceso de construcción de los textos. - Impulsar el uso de nuevas palabras (en ambas lenguas) durante la producción de textos.		- Contenido de los textos y dibujos.
--	--	--	---	--	--------------------------------------

VI.10. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Las tareas de monitoreo y coordinación de las autoinvestigaciones estarán a cargo de un equipo ad hoc compuesto por cinco miembros de la comunidad y la escuela local. Con la participación del director de la escuela, este equipo estará integrado por dos delegados de la Subcentral Piusilla, cinco miembros de la Junta de padres de familia (uno por grado), cinco maestros de segundo y tercer ciclo de primaria (uno por cada grado). Entre las responsabilidades de este cuerpo colegiado está la elaboración de guías de observación y de entrevista para cada uno de los grados escolares involucrados en las autoinvestigaciones.

Considerando que las autoinvestigaciones inicialmente son planteadas para ser realizadas durante un ciclo agrícola (lo cual está sujeto a consideración de los actores beneficiados del proyecto), el equipo de coordinación y monitoreo socializará los avances de las investigaciones en tres reuniones mensuales convocadas por el directorio de la Subcentral. En dichas reuniones, los miembros de la comunidad y los maestros que no participan en las autoinvestigaciones tendrán la oportunidad de contribuir con el proceso, solicitando aclaraciones y planteando sugerencias para profundizar las indagaciones y las reflexiones sobre aspectos que no hayan sido considerados en la exposición. Esta etapa de co-evaluación del proyecto permite, por una parte, que el equipo de coordinación y monitoreo enriquezca las autoinvestigaciones (ajustando e incorporando nuevas preguntas y señalando nuevos temas y escenarios de observación según cada grado escolar). Por otra parte, esta etapa permite también que los actores comunitarios y educativos tomen conciencia sobre la riqueza de los conocimientos locales y asuman nuevas posturas (pedagógicas y políticas) y responsabilidades en cuanto a la formación de los niños.

La segunda etapa de seguimiento y evaluación del proceso investigativo son reuniones quincenales de estudiantes, maestros y padres de familia de cada uno de los grados escolares. En estas reuniones, que se llevarán a cabo en fechas

determinadas por consenso, los actores involucrados podrán examinar y reflexionar sobre los datos recolectados sobre el tema estudiado.

La tercera y última fase de evaluación de la propuesta es la jornada de socialización final de las autoinvestigaciones ante la comunidad. Esta actividad, organizada por el equipo coordinador, estará a cargo de los estudiantes de cada uno de los cinco grados escolares involucrados en la empresa. Los padres de familia, maestros y comunidad toda, podrán evaluar los resultados del proceso de diversificación curricular y hacer conocer su parecer durante una reunión conjunta entre el comité ad hoc, la comunidad y sus dirigentes junto a los maestros de la escuela. Según lo dictaminen sus propias conclusiones, esta reunión aconsejará, o no, la prolongación, ajuste, o cambio del tema de las autoinvestigaciones y su metodología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albó, Xavier

2000 **Iguales aunque Diferentes.** La Paz: UNICEF- CIPCA.

Alvarado, Virgilio

2002 “Políticas públicas e interculturalidad” En Norma Fuller (Ed.) **Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades.** Lima: IEP. 33-49.

Ander- Egg

1999 **Diccionario de Pedagogía.** Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Ansión, Juan

1989 **La Escuela en la Comunidad Campesina.** Lima: PEECC/ Ministerio de Educación del Perú.

Apple, Michael

1994 **Educación y poder.** Barcelona: Paidós.

Berger Peter y Thomas Luckmann

1979 **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Amorrortu. Bixio, Cecilia

2002 **Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje.** Rosario- Santa Fe: Homo Sapiens

Castillo, Martín

2005 **Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación Quechua.** La Paz: PINSEIB/ PROEIBANDES/ PLURAL

CESU, UMSS, CENDA

2003 “Estudio de caso: central Regional Morochata” En CESU, UMSS, CENDA **Diagnóstico del municipio de Morochata: Organización socio-económica y ordenamiento territorial.** Cochabamba: CEDIS/ CESU/ UMSS/ CENDA. 102-139.

Chávez, Heinrich

2001 **Fundamentación Intercultural del Conocimiento.** Lima: Programa FORTE-PE.

Díaz, Ester

2000 “El conocimiento como tecnología de poder” En Estther Días (Ed.) **La Posciencia.** Buenos Aires: Biblos. 15-36.

Flores, Margarita

2001 “Todos los caminos conducen a la propiedad intelectual. Una mirada a los mecanismos que aumentan el control monopólico sobre la biodiversidad en América Latina”. En línea www.biodiversidadla.org/ (10/08/05).

Garcés, Fernando y Soledad Guzmán

- 2005 "Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica" En Catherine Walsh (comp.) **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**. Quito: Abya- Yala 138- 167.

Garcés, Fernando

- 2003 **Educacionqa, kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan: Elementos para diversificar el currículo de la nación quechua**. Sucre: CENAQ

García, Fernando

- 1999 **Yachay: concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en la comunidad campesina de Aucará**. Departamento de Ayacucho, Perú. Tesis de Maestría Cochabamba: UMSS/ PROEIB Andes// Plural. Godenzzi, Juan Carlos
- 2000 "Equidad en la diversidad: Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía". En Ministerio de Educación, Programa Forte-Pe **Interculturalidad. Materiales de referencia para docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos EBI**. Lima: Ministerio de Educación del Perú, Programa Forte-Pe. 37-49.

Gonzáles- Aramayo, Juan

- 2002 **La interculturalidad en tiempos de modernidad y posmodernidad**. Oruro: INS Ángel Mendoza Justiniano.

Gonzáles. Tirso

- 1996 "Arriando las banderas de la soberanía. Campesinado, Semillas nativas, derechos de propiedad y ONGs en Latinoamérica". En Stefano Varese (comp.) **Pueblos indios, soberanía y globalismo**. Quito: Abya- Yala. 295-387.

Good, Thomas L. y Jere Brophy

- 1997 **Psicología Educativa Contemporánea** México: Mc Graw-Hill

Guerrero, Patricio

- 2002 **La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia**. Quito: UPS/ Ediciones Abya-Yala.

Dietz, Gunther

- 2003 **Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica**. Granada: Universidad de Granada/ CIESAS.

Hansen, Michael

- 2000 "Biotecnología y Sistema Alimentario" En línea www.biodiversidadla.org/10/08/05).

Heise, María, Fidel Tubito y Wilfredo Ardito

- 2000 "Interculturalidad: Un desafío". En Ministerio de Educación, Programa Forte-Pe **Interculturalidad. Materiales de referencia para docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos EBI**. Lima: Ministerio de Educación del Perú/ Programa Forte-Pe. 5-36.

Ledezma, Jhonny

2003 **Economía Andina: Estrategias no monetarias en las comunidades andinas quechuas de Raqaypampa.** Quito: Abya-Yala.

López, Luis enrique

1996 “No más danzas de ratones grises: Sobre interculturalidad, democracia y educación” En Juan Godenzzi (Com.) **Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** Cusco: CBC. 23-82.

2005 **De resquicios a Boquerones. La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia.** La Paz: PROEIB Andes/ Plural Ediciones

Machaca, Guido

2005 **Seis años de EIB en Piusilla: Una aproximación cuantitativa y cualitativa.** La Paz: PROEIB Andes/ PINSEIB/ Plural Editores.

Martínez, Miguel

1999 **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** México: Trillas.

Mayer, Enrique, Marisol de la Cadena

1989 **Cooperación y conflicto en la comunidad andina. Zonas de producción y organización social** Lima: IEP.

Ministerio de Educación

2001 **Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes Conexas.** La Paz: Unidad de Desarrollo Institucional.

Ministerio de Educación

2003 **Diseño curricular para el nivel de educación primaria.** La Paz: Unidad de Desarrollo Institucional.

Molina, Ramiro, Rafael Rojas

1995 **La niñez campesina. Uso del tiempo y vida cotidiana.** La Paz: UNICEF

Montaluisa, Luis

1993 **Comunidad, Escuela y Currículo.** La Paz: UNICEF.

Oehlerich, Annie

1999 **Ni robo ni limosna. Los pueblos indígenas y la propiedad intelectual.** Santa Cruz: IBIS Dinamarca/ CEJIS/ CABI/ CIDOB.

Palacios, Jesús

1996 **La cuestión escolar.** México: Fontarama.

Penner, Irma

1998 **Entre papeles y maíces** Santa Cruz: CEDIP

Piaget, Jean

1973 **Psicología y Pedagogía.** Barcelona: Ariel.

Porlán, Rafael

1993 **Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación** Sevilla: DÍADA EDITORA S.L.

PRATEC

1999 **La crianza de la Wacas. Los parientes Silvestres de las Plantas Cultivadas en los Andes** Lima: PRATEC

PROYECTO TANTANAKUY

2004 **Incentivos a la modalidad bilingüe.** Cochabamba: PROEIB-Andes.

Quiroga, Elsa

2005 **Teorías del aprendizaje y la enseñanza.** La Paz: Campo Iris SRL.

Rodríguez Gregorio, Javier Gil y Eduardo García

1996 **Metodología de la Investigación Cualitativa.** Granada: Aljibe.

Rodríguez Ibáñez, Mario L.

1997 **La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular.** La Paz: Garza azul.

Roeders, Paul

1998 **Aprendiendo juntos. Un diseño de aprendizaje activo** Lima: GTZ

Rogoff, Bárbara

1993 **Aprendices del pensamiento.** Barcelona: Paidós.

Rojas Vaca, Héctor

2001 **Población y Territorio.** Cochabamba: CENDA.

Romero, Ruperto

1994 **Ch'iki: concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi.** Cochabamba: UMSS.

Rengifo, Grimaldo

1997 "Diversidad y derechos de propiedad en los Andes" En PRATEC. **Manos sabias para criar la vida.** Quito: Abya-Yala 17-33.

Rengifo, Grimaldo

1999 "La crianza de las wacas" En PRATEC **La crianza de las wacas.** Lima: PRATEC 9-18.

Rengifo, Grimaldo

2000 "Crianza de la Biodiversidad y niñez en los Andes" en Terre des hommes- Alemania (comp.) **Niños y Crianza de la Biodiversidad en la Chacra.** Lima: Gráfica Bellido SRL. 11-30.

Rengifo, Grimaldo

2003 **La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación cultural.** Lima: PRATEC.

Sanchez, Rodolfo, Gustavo Valdivia

1994 **Socialización infantil mediante el juego en el sur andino. Estudio de caso en diez comunidades campesinas de Andahuaylas.** Lima: Ministerio de Educación del Perú/ Fundación Bernard Van Leer.

Sepúlveda, Gastón

- 1996 "Interculturalidad y construcción de conocimiento" En Juan Godenzzi (Com.) **Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía**. Cusco: CBC. 93-113.

Sichra, Inge, Luis Enrique López

- 2003 "La educación en áreas indígenas de América Latina". En 3ra. Maestría en EIB del PROEIB Andes **Qinasay**. Revista de Educación Intercultural Bilingüe. Cochabamba: PROEIB Andes.

Terceros, Carmen

- 2002 **Concepciones de Infancia y Pácticas Comunicativas de Socialización en la Niñez Quechua de Cororo- Bolivia**. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México D.F.

Trapnell, Lucy

- 1999 "Mucho más que una educación bilingüe" En Ruiz, Serafino, Eusebio Laos y otros. **Cherepito. Ñaanamentotsi 2. Asháninka** Lima: Ministerio de Educación 239-246.

Van den Berg, Hans

- 1990 **La tierra no da así nomás. Ritos agrícolas en la religión de los aymara-cristianos**. La Paz: Hisbol.

Valiente, Teresa

- 1988 **Las ciencias históricas sociales en la educación bilingüe: el caso de Puno**. Puno: PEEB-P.

Vásquez, Ana

- 1996 **La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica** Barcelona: Paidós.

Vigotsky, Lev Semionovitch

- 2000 "Interacción entre el aprendizaje y desarrollo: la zona de desarrollo próximo" En Grijalbo **Desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo. 123-140.

Zúñiga, Madeleine

- 1996 "Desde la BBC de Londres... ¡Kawsayninchikpaq! Interculturalidad en el material educativo". En Juan Godenzzi (comp.) **Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía**. Cusco: CBC. 355-391

Zúñiga, Madeleine, Juan Ansión

- 1997 **Interculturalidad y educación en el Perú**. Lima: Foro Educativo.

ANEXOS

Anexo 1 GUÍA DE ENTREVISTA A MAESTROS

Investigación: PAPAWAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

- Opinión sobre la Reforma Educativa
- Opinión sobre la EIB
- Opinión sobre la Diversificación Curricular
- Percepción sobre las fortalezas y debilidades de sus alumnos en los procesos de aprendizaje.
- Conocimiento sobre formas de gestión de conocimientos propios de sus alumnos.
- Comparación entre la forma de enseñanza escolar y la forma de enseñanza familiar. (Metodologías, gestión del conocimiento, evaluación de aprendizajes, sanción a la trasgresión de normas, entre otras)
- Opinión sobre los hábitos culturales locales.
- Viabilidad de incorporar rasgos de la cultura local en el currículo escolar. (Metodologías, contenidos, símbolos y significados)
- Estrategias de enseñanza
- Recursos usados para mantener la disciplina en sus alumnos.

Anexo 2 GUÍA DE ENTREVISTA A AUTORIDADES DE LA COMUNIDAD

Investigación: PAPAWAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

Nombre completo y datos generales (Sindicato, cargo que ocupa, residencia, ecosistemas a los que tiene acceso, número de dependientes y sus actividades, etc).

- ¿Desde cuándo se dedican a esa actividad?
- ¿Qué otras actividades les gustaría desarrollar y por qué?
- ¿Qué estrategias tecnológicas emplea la comunidad para la producción?
- ¿Qué variedades de papa produce la comunidad?
- ¿Qué variedades de papa han desaparecido y por qué?
- ¿Hasta qué mercados llega la papa de Piusilla?
- ¿A quién venden, y en qué condiciones?
- ¿Todavía hay trueque o intercambio de productos?
- ¿Qué temporada del año es en la que más se vende?
- ¿Cuándo se gana más y con qué tipo de papa?
- ¿Qué variedad de papa es más deliciosa? y ¿por qué?
- ¿Participan los niños en la actividad agrícola?
- ¿Cuándo participan y cómo lo hacen?
- ¿Qué actividades realizan los niños en la comunidad?
- ¿Cuál es la influencia de los profesores en la actividad agrícola?
- ¿Cómo afecta la asistencia de los niños a la escuela en la agricultura?
- ¿Qué cambios percibió usted desde que los niños de la comunidad asisten a la escuela?
- ¿Qué nuevos conocimientos agrícolas aprenden los niños?
- ¿Cómo los aplican en su familia y comunidad?
- ¿A qué escuelas asisten los hijos de los comunarios de Piusilla?
- ¿Qué conocimientos sobre agricultura, en especial sobre la papa, han dejado de aprender los niños de la comunidad?
- ¿Qué importancia tiene para los niños, la vida en el campo?
- ¿Qué piensan los niños sobre la actividad agrícola?
- ¿Quiénes son los que más quieren aprender sobre la vida agrícola?
- ¿Quiénes (de la nueva generación) son los que más practican el trabajo agrícola?
- ¿Cuáles son las responsabilidades de los niños?
- ¿A qué edad aprenden los niños a colaborar con su familia? ¿Cómo lo hacen?
- ¿Cuándo trabajan solos en la chacra?

Anexo 3 GUÍA DE ENTREVISTA A ANCIANOS(AS) DE LA COMUNIDAD

Investigación: PAPA WAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

- Proceso de constitución de las comunidades de San Isidro y Piusilla.
- Construcción de la laguna artificial (efectos, lógicas, participantes, beneficiarios, motivaciones).
- La construcción de la nueva infraestructura de riego y su relación con el mercado.
- Transformaciones de la infraestructura de riego (antes y después de la presencia de instituciones de desarrollo). Qué otras acciones ha asumido la comunidad con respecto al mercado.
- Efectos (sociales, económicos, ecológicos, culturales) de los monocultivos.
- Calendario agrícola con detalles de participantes (nombres y actividades en quechua).
- Calendario anual de actividades productivas realizadas por los niños.
- Percepciones sobre el trabajo agrícola (antes, ahora, en un futuro cercano y lejano).
- Mecanismos de posesión de tierras (Sucesión hereditaria, propiedad privada, arrendamiento, instituciones comunales).
- Con qué criterios se evalúa a un especialista en la producción de papa en la Comunidad.
- Tiempo demandado por la escuela y consecuencias sobre las actividades familiares.
- Complementariedad entre sistemas agrícolas y pecuarios

Anexo 4 GUÍA DE ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Investigación: PAPA WAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

Nombre completo y datos generales (residencia; ecosistemas a los que tiene acceso; número parcelas que posee; dependientes; etc).

Tema: trabajo familiar

- ¿Qué conocimientos debe tener un hombre para dedicarse a la agricultura?
- ¿Qué variedades de papa son las que mayormente consumen? Y ¿qué variedades de papa son las que les gustan más?
- ¿Qué hacen para producir las papas que más les gusta?
- ¿Qué hacen para que haya buena cosecha de papa?
- ¿Qué enfermedades tiene la papa y cómo hacen para controlarlas?
- ¿Usan agroquímicos (fertilizantes o plaguicidas) para producir la papa?
- ¿Qué tipo de tierra necesita más agroquímicos?
- ¿Cuáles son las responsabilidades de los miembros de su familia?
- ¿Cómo enseña a sus hijos las actividades agrícolas?
- ¿Cuáles son las tareas de los niños del hogar?
- ¿Dónde realizan esas actividades?
- Sus hijos ¿desde qué edad le ayudan en el trabajo?
- ¿Qué le enseñan a sus hijos para que aprendan a trabajar en la chacra?

Tema: Conocimientos tecnológicos

- ¿Qué variedades de papa son más resistentes a enfermedades y plagas?
- ¿Cada cuánto tiempo y cómo hace descansar la tierra?
- ¿Cómo, cuándo y con qué abonan sus terrenos?
- ¿Cuándo lo hacen?
- ¿Qué tipo de productos cultiva? ¿En qué tipo de terrenos lo realiza?
- ¿Practican agricultura en tierras comunales?
- ¿En qué periodos siembra?
- ¿Cuándo realiza la cosecha?
- **Tema: Selección y manejo de semillas**
- ¿Cuáles son las mejores semillas y de dónde las obtienen?
- ¿Qué cuidados se debe tener para seleccionar las mejores semillas?
- ¿Dónde guardan las semillas?
- ¿Cuánto tiempo duran las semillas?

Tema: Socialización

- ¿Qué conocimientos se debe tener para producir papa?
- ¿La mujer tiene los mismos conocimientos?

- ¿Qué trabajos realizan los niños y qué trabajo realizan las niñas en la agricultura?
- ¿A quienes les gusta más trabajar en la chacra?
- ¿Quién enseña a sus hijos el trabajo agrícola?
- ¿Con quién pasan más el tiempo los niños?
- ¿Qué importancia tiene que sus hijos entren a la escuela?
- ¿Qué conocimientos aprenden los niños, de la escuela?
- ¿Qué cambios percibió en sus hijos desde que ingresaron a la escuela?
- ¿Sus hijos le contaron algo importante que habían aprendido en la escuela?
- ¿Los profesores de la escuela les enseñan a sus hijos conocimientos sobre la producción agrícola?
- ¿Qué habría que mejorar en la escuela?

Anexo 5 GUÍA DE ENTREVISTA A MIEMBROS DE LA COMUNIDAD

Investigación: PAPA WAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

- Encargados del riego familiar.
- Percepción sobre las nuevas tecnologías agrícolas.
- Redes o núcleos de innovación tecnológica y su influencia sobre la comunidad.
- Distribución de tareas familiares por edad y sexo
- Percepción sobre la tecnología tradicional y la introducida.
- Criterios con relación a la selección de semillas.
- Discursos sobre semilla mejorada
- Cronograma diario de las actividades productivas realizadas por los niños.
- Lugares y suelos a los que acceden los niños para colaborar con sus familias
- Percepciones productivas propias de cada comunidad y de la de enfrente (estereotipos)
- Fines y metas de la socialización agrícola y visión de sociedad
- Responsabilidades asignadas a los niños
- Criterios de validación de los conocimientos agrícolas (indígenas y occidentales).
- Tiempo demandado por la escuela y consecuencias sobre las actividades familiares.
- Construcción de conocimientos, aprendizajes
- Opiniones sobre la diversificación curricular.
- Actividades diarias de la familia.
- Percepción infantil sobre la producción de papa y sobre la agricultura.
- Trabajos de rutina realizados por los niños.
- Diálogos familiares en la chacra.
- Instrucciones de adultos a niños.
- Iniciativas emprendidas por los niños.
- Motivaciones y estrategias comunales para la participación y socialización de los niños en el trabajo agrícola
- Uso de herramientas infantiles
- Actividades ganaderas de los niños
- Selección de semillas
- Innovaciones tecnológicas en la comunidad
- Disolución de problemas técnicos y agrícolas por parte de los niños.
- Aprendizaje de la producción de papa
- Construcción de conocimientos agrícolas.

Anexo 6 GUÍA DE ENTREVISTA A NIÑOS MENORES A DOCE AÑOS

Investigación: PAPA WAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

- Nombre:
- Edad
- Curso
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo libre?
- ¿Qué actividades realizas diariamente?
- ¿Qué me puedes decir de la producción de papa?
- ¿Cómo se siembra la papa y cuándo se cosecha?
- ¿De qué color son las plantas de la papa?
- ¿Qué color tienen las flores de la papa?
- ¿Cuándo sabemos que la planta de papa se ha enfermado?
- ¿Qué se tiene que hacer para curarle a la papa?
- ¿Qué necesita la plantita papa para que crezca bien?
- ¿Cómo les ayudas a tus papas para producir la papa?
- ¿Desde cuándo les has ayudado?
- ¿Qué te dicen tus papás para que les ayudes?
- **Temas que también son abordados en la entrevista**
- Calendario agrícola (nombres y actividades en quechua)
- Percepciones sobre el trabajo agrícola (antes, ahora, en un futuro cercano y lejano)
- Encargados del riego familiar.
- Criterios con relación a la selección de semillas.
- Calendario anual de actividades productivas realizadas por los niños.
- Cronograma diario de las actividades productivas realizadas por los niños.
- Lugares y suelos a los que acceden los niños para colaborar con sus familias
- Trabajos familiares en la comunidad.
- Con qué criterios se evalúa a un especialista en la producción de papa en la comunidad.
- Percepciones productivas propias de la comunidad y de la de enfrente (estereotipos)
- Fines y metas de la socialización agrícola y visión de sociedad
- Responsabilidades asignadas a los niños
- Tiempo demandado por la escuela y consecuencias sobre las actividades familiares.
- Construcción de conocimientos, aprendizajes
- Actividades diarias de la familia.
- Percepción infantil sobre la producción de papa y sobre la agricultura.

- Percepciones infantiles sobre el trabajo agrícola.
- Trabajos de rutina realizados por los niños.
- Relación de los niños con los adultos.
- Diálogos familiares en la chacra.
- Instrucciones de adultos a niños.
- Uso de herramientas infantiles
- Actividades ganaderas de los niños
- Selección de semillas
- Aprendizaje de la producción de papa. Lugares en los que tienen mayor diálogo con los adultos (familia, comunidad).
- Lugares en los que tienen mayor diálogo con otros niños.
- Los padres como profesores

Anexo 7 GUÍA DE ENTREVISTA A GRUPOS FOCALES

Investigación: PAPAWAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

- Efectos de la reducción del tiempo de descanso de las *aynuqas* y ampliación de tierras agrícolas.
- Construcción de la nueva infraestructura de riego y su relación con el Mercado
- Otras acciones asumidas por la comunidad para adecuarse al mercado.
- Percepciones sobre el aumento o disminución en la producción de papa
- Trabajos familiares en la comunidad.
- Fines y metas de la socialización agrícola y visión de sociedad
- Construcción de conocimientos, aprendizajes
- Opiniones sobre la diversificación curricular.
- Cultivos infantiles
- Motivaciones y estrategias comunales para la participación y socialización de los niños en el trabajo agrícola.
- Función de las comunidades de aprendizaje. (Hermanos, primos u otros parientes) en la formación y producción de conocimiento.
- Transformación del sistema productivo
- Aprendizaje de la producción de papa

Anexo 8 GUÍAS TEMÁTICAS PARA REALIZAR HISTORIAS DE VIDA

Investigación: PAPA WAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

- Producción agrícola y la relación con el mercado
- Percepción sobre las nuevas tecnologías agrícolas.
- Percepciones sobre el aumento en la producción agrícola
- Percepciones sobre el trabajo agrícola (antes, ahora, en un futuro cercano y lejano)
- Efectos (sociales, económicos, ecológicos, culturales) de los Monocultivos.
- Criterios con relación a la selección de semillas.
- Fines y metas de la socialización agrícola y visión de sociedad
- Construcción de conocimientos, aprendizajes
- Trabajos de rutina realizados por los niños.
- Sistema agrícola y pecuario en la comunidad.
- Rutas pedagógicas por las que atraviesan los niños y las niñas en la comunidad (por género, edad u otro rasgo cultural)
- Diálogos familiares en la chacra.
- Iniciativas de aprendizaje emprendidas por los niños.
- Selección de semillas
- Disolución de problemas técnicos y agrícolas por parte de los niños.
- Transformación del sistema productivo
- Percepción sobre los cambios en la producción de papa.
- Aprendizaje de la producción de papa
- Construcción de conocimientos agrícolas
- Eventos significativos en la comunidad

Posibles preguntas

- ¿Qué tareas realizaba cuando era niño?
- ¿Qué hacían los niños y qué hacían las niñas?
- ¿Conoce usted algún cuento sobre la papa?
- ¿Cómo aprendió a trabajar en la chacra?
- ¿Quiénes le enseñaron a trabajar la tierra?
- ¿Qué cosas aprendió primero sobre la producción agrícola?
- ¿Cómo aprendió la producción de la papa?
- ¿Qué cosas aprendió sobre la papa?
- ¿Qué costumbres se hacían para que haya buena producción de papa?
- ¿Desde cuándo trabajó sólo en la chacra?
- ¿Qué pensaban los demás de eso?

- ¿Qué significado tenía para usted trabajar en la tierra?
- ¿Cómo se distribuía la cosecha de papa?
- ¿Cómo aprendió a seleccionar la semilla?
- ¿Cuándo aprendió más sobre la producción de papa?
- ¿Cómo consiguió sus terrenos?

Anexo 9 GUÍA DE OBSERVACIÓN FAMILIAR

Investigación: PAPA WAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

- Familia
- Actividades (Distribución de tiempos)
- Secuencia de las actividades
- Cómo lo hacen
- Dónde lo hacen
- En qué orden lo hacen
- Con qué frecuencia lo hacen
- Dimensiones temporales y espaciales:
 - La casa
 - La chacra
 - El pastoreo
 - La comunidad
 - La escuela
- Distribución de actividades
- Qué hace el papá
- Qué hace la mamá
- Qué hacen los hijos mayores
- Qué hacen los niños
- Qué otras personas trabajan junto a ustedes
- Dónde viven ellos
- Cómo interactúan
- Cuál es el objetivo de las actividades que realizan
- **Temas para la observación**
 - Relación de la familia agrícola con el mercado externo e interno.
 - Encargados del riego familiar.
 - Redes o núcleos de innovación tecnológica y su influencia sobre la comunidad.
 - Distribución de tareas por edad y sexo
 - Discursos sobre semilla mejorada
 - Criterios con relación a la selección de semillas.
 - Cronograma diario de las actividades productivas realizadas por los niños.
 - Lugares y suelos a los que acceden los niños
 - Mecanismos de posesión de tierras (Sucesión hereditaria, propiedad privada, arrendamiento, instituciones comunales).
 - Trabajos familiares en la comunidad.

- Con qué criterios se evalúa a un especialista en la producción de papa en la comunidad.
- Trabajo familiar en la actividad agrícola con detalles de los participantes.
- Percepciones productivas propias de cada comunidad de la de enfrente (estereotipos)
- Fines y metas de la socialización agrícola y visión de sociedad
- Responsabilidades asignadas a los niños
- Criterios de validación de los conocimientos agrícolas (indígenas y occidentales).
- Tiempo demandado por la escuela y consecuencias sobre las actividades familiares.
- Construcción de conocimientos, aprendizajes
- Zonas de pastoreo y zonas de producción agrícola
- Áreas temporales y permanentes a las que acceden los niños para participar en la producción familiar.
- Herramientas usadas en la producción de papa
- Auto-representaciones
- Actividades diarias de la familia.
- Participación infantil sobre la producción de papa y sobre la agricultura.
- Trabajos de rutina realizados por los niños.
- Relación de los niños con los adultos.
- Rutas pedagógicas por las que atraviesan los niños y las niñas en la comunidad (por género, edad u otro rasgo cultural)
- Diálogos familiares en la chacra.
- Instrucciones de adultos a niños.
- Iniciativas emprendidas por los niños.
- Cultivos infantiles
- Motivaciones y estrategias comunales para la participación y socialización de los niños en el trabajo agrícola
- Uso de herramientas infantiles
- Actividades ganaderas realizadas por los niños
- Innovaciones tecnológicas en la comunidad
- Disolución de problemas técnicos y agrícolas por parte de los niños.
- Función de las comunidades de aprendizaje. (hermanos, primos u otros parientes) en la transmisión y producción de conocimiento.
- Aprendizaje de la producción de papa
- Emergencia de conocimientos agrícolas en las actividades diarias de los niños.

Anexo 10 GUÍA DE OBSERVACIÓN DE AULA

Investigación: PAPAWAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

- Estrategias metodológicas de enseñanza
- Recursos
- Materiales utilizados (apoyo didáctico)
- Uso del espacio
- Dinámicas, juegos, cantos
- Procedimiento
- Unidad de aprendizaje
- Secuencia didáctica
- Situación didáctica
- Estrategias de aprendizaje
- Preguntas al maestro
- Preguntas a los compañeros
- Diálogos entre los niños
- Escritura alfabética o gráfica.
- Otras acciones y actitudes encaminadas al registro de información individual.
- Actitudes y posturas.
- Diálogos y discursos de los maestros

Anexo 11 FICHA SINDICAL

Investigación: PAPA WAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

Fecha..... Hora..... Nº de Ficha.....

Informante..... Edad.....

Cargo.....

1. Nombre del sindicato:

1.Cargo.....Funciones.....Residencia.....

2.Cargo.....Funciones.....Residencia

3.Cargo.....Funciones.....Residencia.....

4.Cargo.....Funciones.....Residencia.....

5.Cargo.....Funciones.....Residencia.....

6.Cargo.....Funciones.....Residencia.....

2. Reuniones con la Central regional de Morochata

.....

3. Reuniones entre los sindicatos de la Subcentral de Piusilla

.....

4. Reuniones con autoridades municipales

.....

5. Reuniones con otras instituciones

.....

6. Temas concernientes al sindicato de Piusilla

.....

.....

.....

7. Espacios e instituciones bajo su jurisdicción.....

.....

.....

.....

Anexo 12 FICHA COMUNIAL

Investigación: PAPA WAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

Fecha.....

Nº de Ficha.....

Informante.....

Edad.....

1. Datos informativos generales de la comunidad

Departamento.....

Provincia.....

Comunidad.....

Población aproximada..... V..... M.....

Nº de Familias.....

2. Datos organizativos.....

.....

3. Autoridades o cargos administrativos.....

.....

3. Servicios básicos

Red de agua potable.....

Basureros.....

Electricidad.....

Alcantarillado.....

4. Salud.....

Postas.....

Hospital.....

Farmacias.....

Sanitarios.....

Enfermeros.....

Médicos.....

Otros.....

5. Medios de comunicación

Vías de comunicación.....

Teléfonos.....

Medios de transporte.....

Otros.....

Radio.....

Televisión.....

6. Educación

Núcleos educativos.....

Ciclos.....

Institutos..... Otros.....

7. Instituciones

Tradicionales..... Sindicales.....
.....

Gubernamentales..... No gubernamentales.....
.....

8. Actividades económicas

Agricultura.....

Ganadería.....

Pesca.....

Comercio.....

Industria.....

Artesanía.....

Otras.....

Lenguas.....

Anexo 13 FICHA FAMILIAR

Investigación: PAPA WAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

Fecha.....

Hora.....

Nº de ficha.....

Datos generales

1. Nombre del padre.....

2. Nombre de la madre.....

3. Número de hijos..... V..... M.....

4. Nombres de los hijos	Sexo	Edad	Grado escolar	Ocupación
.....
.....
.....
.....

5 Nombre de abuelos (si existen).....

6.Otros familiares.....

.....

7. Vivienda

Ubicación.....

Distribución del espacio.....

Servicios básicos.....

Bienes.....

Animales.....

.....

Otros.....

8. Terreno al que acceden.....

.....

.....

9. Actividades económicas.....

.....

10. Tipo de cultivos producidos.....

Anexo 14 FICHA DE AULA

Investigación: PAPA WAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

1. Aspectos generales:

Curso..... Ciclo.....

Materia..... Unidad.....

Nº Alumnos..... V.....M..... Maestra (o).....

Horario: Inicio..... Salida.....

Infraestructura..... Ubicación:

Mobiliario.....

.....

2. Tiempo destinado a la enseñanza de temas específicos Tema.....

De..... Hasta..... Interrupción..... Causas.....

Recursos metodológicos..... Uso de lengua..... Tiempo.....

Tiempo destinado a la enseñanza de temas específicos Tema.....

De..... Hasta..... Interrupción..... Causas.....

Recursos metodológicos..... Uso de lengua..... Tiempo.....

Tiempo destinado a la enseñanza de temas específicos Tema.....

De..... Hasta..... Interrupción..... Causas.....

Recursos metodológicos..... Uso de lengua..... Tiempo.....

Anexo 15 FICHA SOBRE DATOS DEL MAESTRO

Investigación: PAPA WAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

- Nombre completo.....
- Especialidad.....
- Materias que enseña.....
- Cursos con los que trabaja.....
- Lenguas que habla.....
- Años de servicio como maestro.....
- Estudios complementarios.....
- Escuelas en las que trabajó.....
- Años de servicio en la escuela local.....
- Lugares de residencia.
- Capacitación con respecto a la Reforma
Educativa.....

Anexo 16 GUÍAS PARA LA ELABORACIÓN DE MAPAS PARLANTES Y MATRICES

Investigación: PAPAWAN KHUSKA WIÑASPA

Responsable: Amilcar Zambrana Balladares

Criterios para la elaboración de mapas parlantes

- Construcción de la laguna artificial (efectos, lógicas, participantes, beneficiarios, motivaciones)
- Efectos de la reducción del tiempo de descanso de la tierra y sobre la ampliación de áreas agrícolas.
- Transformación del paisaje productivo
- Transformaciones de la infraestructura de riego
- Aumento o disminución de la producción agrícola en los diferentes pisos ecológicos
- Variedades y tipos de papa cultivadas en los diferentes pisos ecológicos.
- Cultivos agrícolas experimentales
- Distribución socio- espacial de tareas por edad y sexo.
- Lugares y suelos a los que acceden los niños
- Límites de los sindicatos de San Isidro y Piusilla.
- Mecanismos de posesión de tierras (Sucesión hereditaria, propiedad privada, arrendamiento, instituciones comunales).
- Calendario familiar de trabajos agrícolas.
- Infraestructura de riego (antes y después de la presencia de instituciones de desarrollo).
- Zonas de pastoreo y zonas de producción agrícola.
- Áreas temporales y permanentes a las que acceden los niños para participar en la producción familiar.
- Trabajos de rutina realizados por los niños.
- Cultivos infantiles.
- Actividades ganaderas.
- Almacenamiento de semillas.
- Sitios en los que los niños se reúnen con otros niños y con los adultos.
- Rutas de comercialización e intercambio de la producción de papa.