

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



LOS SABERES ANCESTRALES DE LOS PADRES DE FAMILIA Y SU INCLUSIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL EN EL DISTRITO HAQUIRA, PROVINCIA COTABAMBAS - APURÍMAC

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial Intercultural
Bilingüe

Presenta la Bachiller

CINTIA VARGAS LIMASCCA

Presidente: Oscar Heerbert Marin Garcia

Asesora: María Amalia Ibáñez Caselli

Lectora: Georgette de las Mercedes Vargas Huanca

Lima – Perú

Noviembre 2023



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado Anexo N.º 3
Aprobado por Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R
Modificado por Resolución Rectoral N° 040-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por VARGAS LIMASCCA, Cintia, quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “Los saberes ancestrales de los padres de familia y su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas del nivel inicial en el distrito Haquira, provincia Cotabambas – Apurímac”

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, respectivamente, declaramos que el producto académico de VARGAS LIMASCCA, Cintia ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 17 % de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 27 del mes de octubre de 2023.

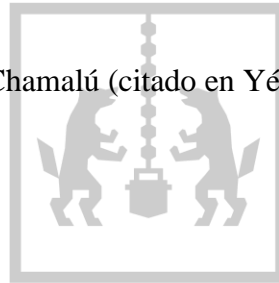
Atentamente,

María Amalia Ibáñez Caselli
Asesor

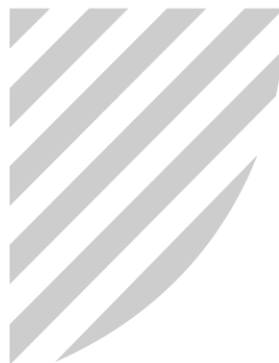
Oscar Heerbert Marin Garcia
Secretario de la Comisión

EPÍGRAFE

“La sabiduría ancestral ha regresado para curar esta humanidad enferma de infelicidad y consumismo”.

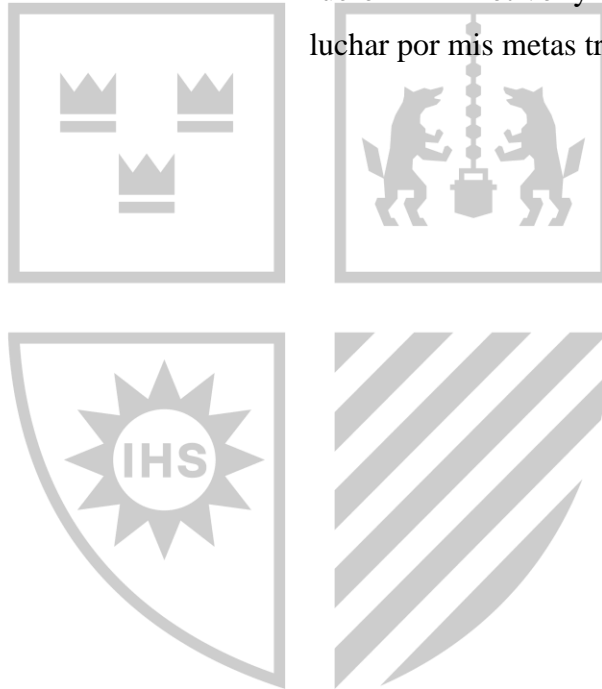


Chamalú (citado en Yépez, 2019, p. 75)



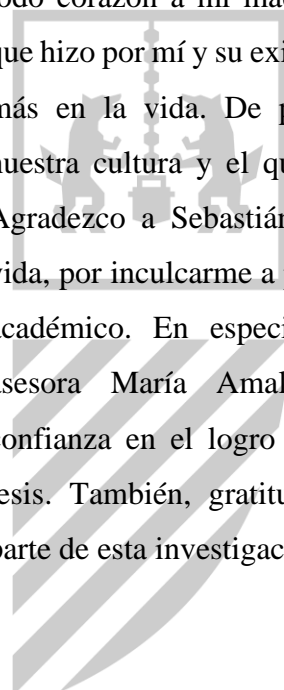
DEDICATORIA

Dedico mi tesis a mi familia: a mis cuatro hermanos, a mis padres y a Sebastián. Ellos fueron mi motivo y mi inspiración para luchar por mis metas trazadas.



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a nuestro Señor omnipotente por la vida y por su fiel compañía. Agradezco de todo corazón a mi madre por lo imposible que hizo por mí y su exigencia de ser alguien más en la vida. De paso comprendí que nuestra cultura y el quechua son valiosos. Agradezco a Sebastián, mi compañero de vida, por inculcarme a persistir en el mundo académico. En especial agradezco a mi asesora María Amalia Ibáñez por su confianza en el logro de este proyecto de tesis. También, gratitud a quienes fueron parte de esta investigación.



RESUMEN

Esta tesis titulada “Los saberes ancestrales de los padres de familia y su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas del nivel inicial en el distrito Haqira, provincia Cotabambas-Apurímac” tuvo como objetivo principal explorar en qué medida los docentes del nivel inicial del distrito de Haqira, en la provincia de Cotabambas, región Apurímac incluían los saberes ancestrales de los padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La misma se basó en un enfoque cualitativo de nivel exploratorio, descriptivo, de tipo teórico-empírico. Utilizamos las técnicas de entrevista, observación/ observación participante y análisis documental, en la comunidad de Laupay y en la Institución Educativa (IE), entre los meses de noviembre y diciembre del año 2019 y en enero de 2020. Los resultados muestran que la inclusión de los saberes de los padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial es mínima. Observamos poco vínculo entre la escuela y la comunidad así como escasa participación de los padres en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar; y, por otro lado, la participación de la escuela en los quehaceres de la comunidad es casi nula, donde la única docente, cumple múltiples funciones.

Palabras clave: saberes ancestrales, interculturalidad, enseñanza-aprendizaje, inclusión

ABSTRACT

This thesis entitled "The ancestral knowledge of parents and their inclusion in the teaching-learning processes of children of the initial level in the Haqaira district, Cotabambas-Apurímac province" had as main objective to explore to what extent teachers of the initial level of the district of Haqaira, in the province of Cotabambas, Apurímac region incorporated the ancestral knowledge of the parents in the teaching-learning processes. It was based on a qualitative approach of an exploratory level, also descriptive, of a theoretical-empirical type. For this, we used the interview techniques, observation / participant observation and documentary analysis, in the community of Laupay and in the Educational Institution (IE), between the months of November and December of the year 2019 and in January 2020. The results show that the inclusion of parents' knowledge in the teaching-learning processes at the initial level is minimal. We observe little link between the school and the community. On the one hand, parents have little participation in the teaching-learning processes in the school context; and, on the other hand, the participation of the school in the tasks of the community is almost nil, where the only teacher -since it is a single-teacher school, fulfills multiple functions.

Keywords: ancestral knowledge, interculturality, teaching-learning, inclusion

PISILLANPI

Kay tesis sutichasqam “Taytamamakunap ñawpa yachayninkuna hinallataq inicialpi warmakunapaq yachachiy-yachaypi yaykuchispa raraynin distrito Haquirapi, provincia Cotabambas-Apurimacpi” ñawpa kaq taripaymi karqan imaynatapunitaq yachachiqkuna taytamamakunap ñawpa yachayninkunata qawarichinku inicialpi warmakunaman yachachiy-yachaypi. Chaymi enfoque cualitativopa ñanllanpi llamkakarqa, hinamanpas descriptivopi, teórico-empiricopipuwán rinchasqa. Chaypaqmi, tapukuykunata, qawariykunata/ kikinpi qawariykunata hinallataq análisis documentaltapas rurakurqan, Laupay ayllupi hinallataq yachay wasipipas, qispichikurqanmi aya marka, qapaq raymi killakunamanta 2019 watapi qulla puquy killakama 2020 watapi. Hinaspanmi, chumariypi qawarichiwanchik taytamamakunapa ñawpa yachayninkunata inicialpi warmakunaman yachachiy-yachaypi nisyu pisilla yaykuchisqamanta. Chaypim rikukum uywana wasiwan llaqtawan mana kуска llamk’asqankuta. Huklarumantam taytamamakunam mana allintapunichu yanapakunku yachaywasipi warmakunapa yachayninkunapi, huklarumantataq uywana wasimanta mana puripakunkuchu llaqtapa yachay rurayninkunaman, yachachiqpas mayninpiqa manam qispichinchu yachachiy-yachayta rurarkunanpaq, imaraykuchus payqa imaymanata rurachkan yachachiqla kananmantaqa.

Miski rimaynin: ñawpa yachaykuna, kawsaypura, yachachikuy-yachapay, yaykuchiy

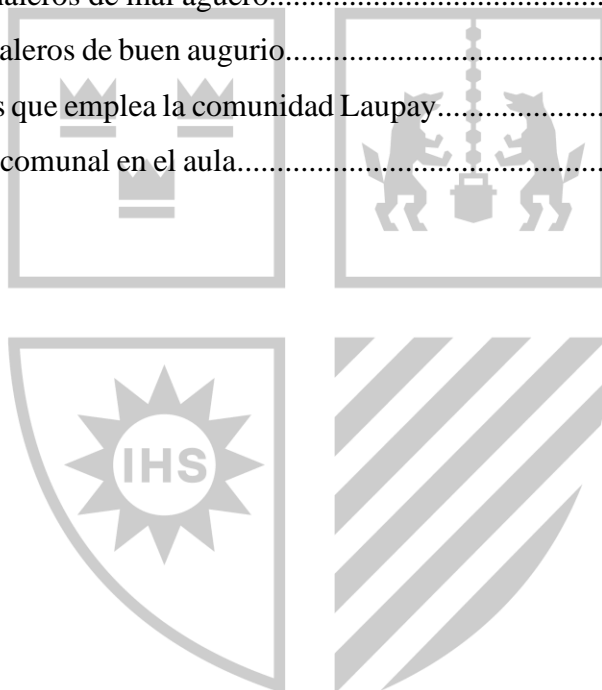
TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	17
1.1. Descripción de la realidad problemática.....	17
1.2. Preguntas del estudio.....	18
1.3. Objetivos del estudio.....	19
1.4. Justificación y viabilidad.....	19
1.5. Delimitación del estudio.....	20
1.6. Limitaciones de la investigación.....	20
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	22
2.1. Los saberes ancestrales de los padres de familia.....	22
2.1.1. Definición de los saberes ancestrales.....	22
2.1.2. Tipos de saberes ancestrales.....	25
2.1.3. Calendario agrofestivo de la comunidad.....	32
2.2. Inclusión en los procesos de enseñanza – aprendizaje.....	33
2.2.1. Definición de los procesos de enseñanzaaprendizaje.....	33
2.2.2. Pedagogía decolonial.....	34
2.2.3. Pedagogía intercultural.....	37
2.2.4. Diálogo de saberes.....	39
2.2.5. Planificación y ejecución de las sesiones de enseñanza-aprendizaje.....	40
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	43
3.1. Enfoque metodológico.....	43
3.2. Tipo de la investigación.....	44
3.3. Diseño de la investigación.....	44
3.4. Técnicas e instrumentos de la investigación.....	44
3.5. Matriz de categorías y subcategorías	46
3.6. Participantes del estudio.....	46

3.7. Selección o muestra de los participantes.....	48
3.8. Fases de la investigación.....	49
CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS ENCONTRADOS.....	52
4.1. Inclusión de los saberes ancestrales en la enseñanza-aprendizaje.....	52
4.2. Identificación de los saberes ancestrales de los padres de familia.....	53
4.3. Descripción de actividades, espacios y sesiones de enseñanza-aprendizaje.....	58
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS DATOS ENCONTRADOS.....	66
5.1. Saberes ancestrales en la comunidad.....	66
5.1.1. Criando a la chacra.....	66
5.1.2. Curándonos con nuestras medicinas.....	72
5.1.3. Seres de mal agüero y de buen augurio en el mundo andino.....	77
5.1.4. El ritmo de la pacha en el calendario agrofestivo comunal.....	80
5.2. Inclusión de saberes propios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	85
5.2.1. La descolonización en el modelo educativo.....	85
5.2.2. La perspectiva intercultural en la educación de hoy.....	87
5.2.3. El diálogo de saberes para conformar un vínculo.....	89
5.2.4. Las actividades diarias de enseñanza-aprendizaje.....	90
Conclusiones.....	93
Recomendaciones.....	97
Bibliografía.....	99
Anexos.....	107

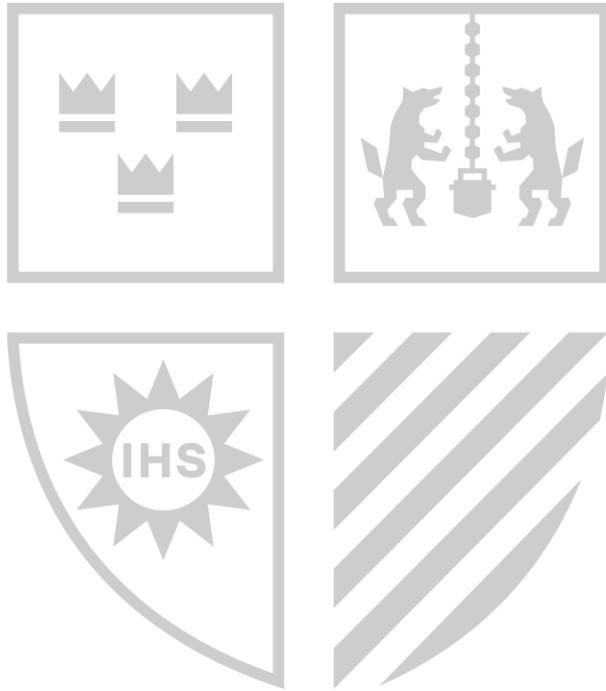
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Matriz de categorías y subcategorías.....	46
Tabla 2: Fechas de la aplicación de los instrumentos.....	50
Tabla 3: Señas y señaleros de mal agüero.....	55
Tabla 4: Señas y señaleros de buen augurio.....	56
Tabla 5: Actividades que emplea la comunidad Laupay.....	82
Tabla 6: Calendario comunal en el aula.....	84



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fotografía panorámica de la comunidad Laupay.....	47
Figura 2: Fotografía de la IE Hernán Chávez.....	48
Figura 3: Fotografía de los niños participando en el cultivo.....	54
Figura 4: Fotografía de un niño que se cura la gripe con el eucalipto.....	58
Figura 5: Fotografía del sector arte y música, y sector tienda.....	59
Figura 6: Fotografía del Sector dramatización.....	59
Figura 7: Fotografía del sector construcción.....	60
Figura 8: Fotografía del sector mi lindo hogar.....	61
Figura 9: Fotografía del sector biblioteca.....	61
Figura 10: Fotografía de zona didáctica.....	62
Figura 11: Fotografía del aula de psicomotricidad.....	63



INTRODUCCIÓN

La presente investigación se despliega a partir de dos categorías. La primera, es acerca de los saberes ancestrales de los que son poseedores los padres de familia y, la segunda, es la inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos saberes propios. Los saberes ancestrales son trascendentales porque permiten un sentido de vivir y revivir las prácticas, las costumbres y las tradiciones que dejaron los ancestros con el paso de los años. De tal manera que, poniendo en práctica estos conocimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los/las niños/as se revitaliza la identidad cultural de la nueva generación. Sin embargo, distintos factores han contribuido para que, mientras el tiempo avanza, estos saberes ya no se transmitan de generación en generación, entendiéndolos como algo del pasado, como historia, por lo que no se traslada a la praxis. Así, en parte, la juventud de hoy se siente atraída por la cultura occidental, que es entendida como lo moderno y más desarrollado.

América Latina cuenta con la presencia de numerosas comunidades indígenas andinas y amazónicas, cuyos habitantes están expuestos a los avances de la modernidad, junto con la discriminación y racismo, por lo que buena parte de su bagaje sociocultural y lingüístico están en permanente riesgo de cambios y profundas transformaciones. Son estas poblaciones las que, sufren las malas condiciones de empleo, servicios ineficientes en el sector salud, discriminación y menor acceso a una educación pertinente de calidad; en síntesis, son parte de un sistema político donde el Estado no los atiende adecuadamente. Aparte de ello, las gestiones de los gobiernos siguen ignorando sus conocimientos ancestrales, sin dar cuenta que su cultura y su lengua son importantes. No obstante, muchos pueblos conservan y valoran su cosmovisión y practican otras formas de organizar, pensar, sentir y actuar entre los seres humanos y con la naturaleza. Por eso,

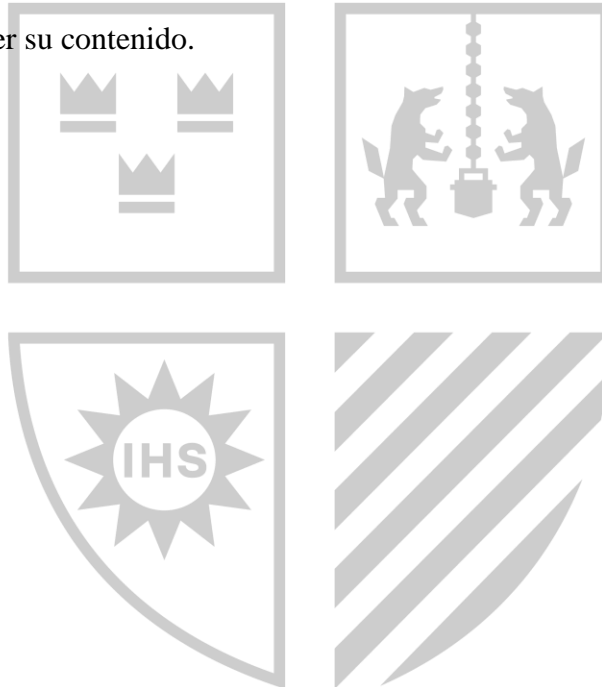
la diversidad sociocultural y lingüística sigue siendo una característica fundamental. Son los protectores de la naturaleza y del ecosistema como de los seres que habitan en el planeta. Desde esta perspectiva generan una educación fundamentada en el modo *sumaq kawsay*. Es esta forma diferente de concebir la relación de los seres humanos en y con la naturaleza lo que hace indispensable incluir esos conocimientos en el sistema educativo.

En este sentido, el Estado peruano empezó a delinear una política educativa a partir de los años 70 basada en los principios de lo que hoy conocemos como una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), favoreciendo la oportunidad de acceder a la educación de los pueblos indígenas andino y amazónico con pertinencia cultural y lingüística. Asimismo, esta política educativa tuvo como objetivo mejorar el aprendizaje de los educandos. En 2016 se aprobó la Política de Educación Intercultural para todos/as y de EIB para pueblos indígenas. Luego, la Resolución Ministerial N° 629-2016 decretó el Plan Nacional de EIB al 2021, sosteniendo que la educación con enfoque intercultural tiene el propósito de reforzar, proteger y velar por los derechos de los pueblos indígenas, fortalecer la propia identidad cultural y valorar las sabidurías ancestrales.

Nuestra investigación se desarrolló en la comunidad Laupay, ubicada en el centro poblado Ccocha, distrito de Haqira, provincia Cotabambas, región Apurímac. Esta comunidad se caracteriza por sus altos estándares de agricultura y ganadería. Es una comunidad que se destaca por poseer recursos minerales, en donde muy cerca se sitúa el yacimiento minero Las Bambas. Cabe señalar que, durante nuestro proceso de práctica pre-profesional en la IE, se observó que en la comunidad había diversos saberes ancestrales vigentes que principalmente, eran los adultos mayores, incluyendo familias y sabios, quienes los ponían en práctica. Sin embargo, las nuevas generaciones estaban perdiendo el interés por estos saberes, porque ya no querían ser como sus padres criadores de chacra, animales, sobre todo vivir en los Andes. A partir de estas observaciones, se formuló la siguiente pregunta: “¿De qué manera se incluyen los saberes ancestrales de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas del nivel inicial en el distrito Haqira, provincia Cotabambas, Apurímac?”.

Iniciamos el presente estudio concibiéndolo como una *lliklla qipi*, su significado refiere a un conjunto de conocimientos que podemos llevar en una manta multicolores, así como las mujeres andinas llevan a sus espaldas tanto la vida que dieron a luz, como los objetos que van recolectando a su paso -plantas medicinales, alimentos, elementos de

primera necesidad, que transportan para compartir con sus familias. Así, nuestro estudio está organizado en cinco capítulos que llevamos en nuestra *lliklla qipi*. En el primero, se define el problema, la pregunta, los objetivos, la justificación, la delimitación y las limitaciones de nuestra investigación. En el segundo, se explica la teoría asociada a dos variables: saberes ancestrales de los padres de familia e inclusión de los saberes propios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El tercero, señala la metodología que seleccionamos para este estudio, destacando el enfoque cualitativo, de nivel exploratorio y descriptivo. El diseño ha sido etnográfico. En el cuarto capítulo, se describen los datos descubiertos de acuerdo con los objetivos de la investigación. Finalmente, en el quinto, se encuentra el análisis de datos encontrados, donde se realiza la triangulación de diferentes fuentes de información. En tal sentido, se invita al lector a abrir la presente *lliklla qipi*, y conocer su contenido.



CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Delimitación de la problemática

En la actualidad, la educación formal se considera fundamental en y para la vida, ya que con ello se puede conseguir un mejor empleo, crear un negocio propio, ser un buen maestro, un buen estudiante, conocer los derechos, en fin, tener las mejores oportunidades para el propio beneficio. Gracias al conocimiento se puede ascender a ser un líder en las comunidades, ser reconocido como un sabio, ser un profesional. Por ello, el conocimiento en la educación es muy importante, porque allí se adquiere y se transmite la información con las personas de manera significativa.

El Perú está caracterizado por tener una educación elitista que favorece a un grupo minoritario de personas. En donde el ingreso a la educación depende de los recursos económicos de cada uno. Por ejemplo, existen colegios privados con costos muy altos, con una educación de calidad y solo pueden estudiar los que tienen dinero. En las escuelas públicas, en comparación con las privadas, se imparte una enseñanza con menor calidad. Ruiz et al. (2021) señalan que era parte de la dominación del poder colonial, donde al pueblo lo tenían excluido. Estas miradas se visualizan como una sociedad con una estructura jerarquizada. Los planteamientos de las políticas de la EIB se suscitaron para cerrar estas brechas existentes en la educación tanto en los pueblos andinos, amazónicos y urbanos del país. Debido a que, hay una desigualdad en la enseñanza que se da en las IE de las diferentes regiones. Ahora, con este planteamiento se exige garantizar el derecho que merece cada persona, en donde el educando reciba una educación en su lengua originaria y en su cultura.

Laupay es una comunidad del centro poblado Ccocha, distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, Perú. Se ubica geográficamente en los Andes. En este pueblo se encuentra la única Institución Educativa Inicial (IEI) de nombre Hernán Chávez N° 863. Cabe mencionar que los niños y niñas que acuden al inicial corren el

riesgo o el peligro de ser atacados por los perros bravos de algunas familias que les genera miedo, los toros de lidia sueltos en el camino, las motos y carros que a veces manejan a una máxima velocidad en la vía. También, existen familias no constituidas, donde sólo mamá o abuelos mantienen el cuidado de sus hijos pequeños. La condición económica de pobreza es mayor, por ello la mayoría de la población sale del pueblo a buscar un empleo mejor. Con ello, comprar los útiles escolares para sus hijos pequeños, la ropa que necesitan, los alimentos que no se encuentran en la comunidad, para el acceso al servicio de salud y a una educación de calidad. En consecuencia, en el transcurso de este suceso están dejando de poner en práctica sus saberes y su lengua originaria, así como venían haciendo los ancestros.

Durante la práctica pre-profesional en la IEI de Laupay se observó que los padres, madres de familia y los sabios/as aún preservan diversos saberes ancestrales. Sin embargo, no se los incluyen en el proceso de aprendizaje de los niños/as. Asimismo, los jóvenes hoy en día están saliendo de manera constante del pueblo porque ya no quieren seguir viviendo en el campo como sus padres. Por lo tanto, la escuela y la comunidad se concentran en realizar sus propias actividades sin conformar un vínculo. Cada una de ellas da la espalda hacia el niño, cuando en realidad el eje principal del encuentro es con los estudiantes. Lo que se requiere es que giren hacia el infante para apostar por el futuro y para el beneficio de ellos mismos, para que no se pierdan los saberes, para revitalizar la diversidad cultural, para proteger la naturaleza, el ecosistema y los seres que habitan en la cosmovisión andina. Entonces, todo aquel conocimiento que se gesticiona en el interior de la comunidad y en la escuela debe estar vinculado con un compromiso ético por parte de ambas fuentes de aprendizaje. Por ende, se llegó al planteamiento de las siguientes preguntas.

1.2. Preguntas del estudio

General

¿De qué manera se incluyen los saberes ancestrales de los padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas del nivel inicial en el distrito Haquira, provincia Cotabambas, Apurímac?

Específicos

¿Cuáles son los saberes ancestrales de los padres de familia y, de los niños y niñas del nivel inicial en el distrito Haqira, provincia Cotabambas, Apurímac?

¿Cómo se ejecutan las actividades, los espacios y las sesiones de enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas del nivel inicial en el distrito Haqira, provincia Cotabambas, Apurímac?

1.3. Objetivos del estudio

General

Explorar la inclusión de los saberes ancestrales de los padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas del nivel inicial en el distrito Haqira, provincia Cotabambas, Apurímac

Específicos

Identificar los saberes ancestrales de los padres de familia de la comunidad Laupay, distrito Haqira, provincia Cotabambas, Apurímac

Describir las actividades, los espacios y las sesiones de enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas del nivel inicial en el distrito Haqira, provincia Cotabambas, Apurímac

1.4. Justificación y viabilidad

El presente estudio es importante, ya que aborda asuntos de la educación peruana, en torno a la inclusión de los saberes ancestrales en las sesiones de enseñanza-aprendizaje con los planteamientos de las políticas de la EIB. A través de ella, los docentes tenderán a la mejora de la enseñanza. Los educandos conocerán al mundo que los rodea con distintas perspectivas, aprenderán a actuar en él y comprenderán mejor la realidad con una mirada más crítica. Razón por la cual, se realizó la exploración en la comunidad Laupay y en la IE.

En tal sentido, con esta investigación se beneficiarán los niños, los padres, los sabios, los miembros de la comunidad y también los docentes. En la manera en que se reflexiones sobre la importancia de incluir los conocimientos ancestrales en la formación

de los estudiantes, además que se facilite la enseñanza en su propia lengua y cultura. En donde logren integrar los grandes conocimientos desarrollados al interior de la comunidad para el buen provecho de la colectividad. Esto con el fin de resguardar y prevalecer los saberes, poniendo a la práctica desde la escuela, así como enfatizan en la comunidad el tema de valores como la justicia, armonía, amor y el respeto recíproco.

Así, la cultura podría tener mayor permanencia en el tiempo y los niños al tener mayor conciencia de este conocimiento podrán querer apreciar más a su propia cultura. El valor de la cultura es importante porque permite el valor de uno mismo, el amor propio y por consecuencia el amor por los demás. También, consiste en valorar la identidad que se construye de manera comunitaria. Por tanto, las actividades que se podrían aprender en la escuela podrían tener una repercusión muy grande para toda la comunidad y la sociedad peruana en general.

1.5. Delimitación del estudio

Tiempo: El plan de la indagación comenzó desde julio del año 2019 hasta a fines de julio del 2022.

Lugar: Se desarrolló en la comunidad Laupay y en la IEI Hernán Chávez N° 863.

Población: Se trabajó con los padres y madres de familia, los sabios y con la profesora.

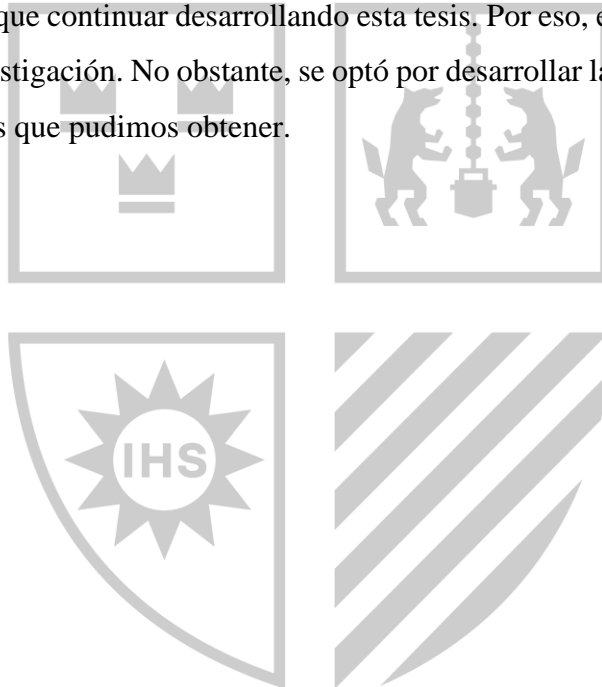
1.6. Limitaciones de la investigación

Durante el estudio se presentaron obstáculos que impidieron el avance de la investigación. En primer lugar, problemas de la impresión o fotocopias para aplicar los instrumentos, ya que en la comunidad no había impresora. Asimismo, varias veces hubo apagón de la energía eléctrica. Para ello, tuvimos que usar un cuaderno de campo y mínimamente la laptop.

Lo otro, fue que la maestra del inicial no pudo ejecutar las sesiones de aprendizaje que se le requirió. Porque ella ejercía distintas tareas como directora de la institución. Entonces, en el transcurso del tiempo notamos que no tenía tiempo suficiente para poder desarrollar la clase. Desde el principio, se ha estado observando los sucesos de las actividades que desarrollaban, espacios que utilizaban en el proceso de enseñanza--aprendizaje de los niños de inicial.

Además, para aplicar el instrumento de análisis documental en las planificaciones de sesiones de enseñanza-aprendizaje, la docente nos cedió su carpeta pedagógica en digital. Sin embargo, hubo la sorpresa de que no se encontraba en ninguna parte de la carpeta pedagógica. Posteriormente, se conversó otra vez con ella mediante el celular y dijo que no la tenía en su mano porque se encontraba en una ciudad y varado a causa de la pandemia.

Por estas razones, se planificó aplazar el tiempo de investigación, es decir un segundo trabajo de campo. Sin embargo, jamás se imaginó que el brote del Covid-19 obligaría al mundo entero a un aislamiento social por un largo periodo. Fue un poco difícil atravesar esta situación, porque a muchas personas les afectó continuar con sus quehaceres al igual que continuar desarrollando esta tesis. Por eso, este cruce no permitió proceder con la investigación. No obstante, se optó por desarrollar la construcción de este trabajo con los datos que pudimos obtener.



CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Los saberes ancestrales de los padres de familia

2.1.1. Definición de los saberes ancestrales

En este apartado se abordan en primer lugar, conceptualizaciones en torno al sabio/a que es la persona que en los pueblos andinos posee el conocimiento ancestral y, por ende, se considera fundamental su participación en la escuela. En segundo lugar, se abordan los saberes ancestrales desde distintas perspectivas; y, por último, tratamos lo valioso de incluir estos conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos.

En las comunidades andinas a los sabios se los conocen como *yachaq*¹. Desde la perspectiva del Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales (Ceprosi, 2018) son hombres y mujeres que nacieron en el campo y conviven allí cultivando los diversos productos de la agricultura, inclusive aprendiendo de los saberes de la crianza, teniendo como regla principal la moralidad heredada por sus ancestros. El mismo centro refiere que su virtud se debe a que es “respetuoso, generoso, amable y cariñoso” (p. 61). Como parte de la responsabilidad tienen que compartir sus sabidurías con los educadores, educandos y padres de familia con el propósito de ayudar y aliviar el deterioro cultural, social, ambiental y espiritual que está sufriendo la humanidad.

Lombardo et al. (2009) define la sabiduría como un cierto nivel de reflexión, manejo de la realidad y problemas que acontecen habitualmente, en donde se integran las expresiones afectivas y llevan a una resolución de conflictos sociales. En efecto, son los *yachaq*, quienes ejercitan esta capacidad conforme al contexto que se observa en la

¹ Así se le determina en el idioma quechua como *yachaq* como aquel adulto que sabe. A partir de aquí se va utilizar como *yachaq* aludiendo al sabio.

sociedad actual. Por ello, la sabiduría del *yachaq* en el mundo andino “es complejo, pues implica una experimentación, interpretación, planificación, aprendizaje y enseñanza al mismo tiempo; uno aprende viendo, haciendo, entendiendo, sintiendo e interpretando los hechos de su vida cotidiana” (Martínez, 2015, p. 60). Es así como cuando los *yachaq* realizan estas maneras de construir el conocimiento. Miran el mundo con complejidades del saber como es en los relatos. Al respecto, Uzendoski (2015) señala que la muestra de “la sabiduría ancestral de los pueblos originarios va más allá del mundo simbólico-oral. Se trata de vivir los cuentos en sus valores de comunidad, parentesco, y movimiento” (p. 15). Pues, esas sabidurías ancestrales no solamente se hablan, sino más bien hay que ponerlas en agenciamiento social.

En tal sentido, los saberes ancestrales son “todos aquellos saberes que poseen los pueblos indígenas sobre las relaciones y prácticas con su entorno y son transmitidos de generación en generación, habitualmente de manera oral” (De la Cruz et al. 2005, p. 11). Pues, si habláramos de aquellos tiempos pasados no existía la forma de cómo registrar o expresar en escrito lo que uno sabía, más bien lo hacían en la práctica a través de la conversación y en acción. Por su parte Arévalo y Revilla (2018) determinan como:

Aquellos conocimientos, prácticas, cosmovisiones y valores desarrollados por los diferentes grupos culturales, generados de manera tradicional a partir del desarrollo de una serie de prácticas concretas, de una determinada población o grupo, sea indígena, rural, urbano o migrante, con la finalidad de mantener viva su cultura. (p. 30)

Al inferir en este aspecto, se entiende que se tratan de diversas manifestaciones del grupo de personas que expresan con sus propias miradas y sus maneras de concebir el cosmos. Según la opinión de los autores, no solo se desarrolla en las comunidades andinas, sino también en las ciudades donde, por ejemplo, entre los residentes de algunos pueblos andinos y amazónicos establecidos en ellas. Allí efectúan sus prácticas culturales, cosmovisiones y valores que heredaron de sus ancestros. Desde entonces, los saberes ancestrales se van expandiendo hacia otros contextos sociales y, efectivamente, con algunas transformaciones constructivas de lo original.

De esta manera, valoran y mantienen viva estos conocimientos ancestrales. No obstante, desde la versión de Uzendoski (2015) para la ciencia y el conocimiento occidental, son desconocidos y menos significativos por lo que es una transmisión informal que no tiene argumentos y experimentos. Sin embargo, es lo contrario porque

en realidad aportan en el campo de la ciencia, la tecnología y en la construcción social como base fundamental para partir (Arévalo y Revilla, 2018). También, es contribuyente en la educación de todos, sobre todo en los procesos de las pedagogías otras que los docentes emplean en los centros educativos. Gracias a esas sabidurías, en la comunidad practican de manera innata y subjetiva el respeto, el buen vivir y la armonía en la sociedad.

Bajo la narración de Jamioy (2017) los sabios se constituyen como “bibliotecas vivientes para los pueblos indígenas de tradición oral y la muerte de cada uno de ellos significa la extinción de una enciclopedia oral” (p. 65). Es bien sorprendente y cierto que el *yachaq* sea una enciclopedia, porque una enciclopedia abarca varios conocimientos y es muy potente en sus sabidurías. Por ello, en base a las propuestas de las políticas de la EIB se ha propuesto incluir estos conocimientos ancestrales con un propósito de mantener viva la cultura y aliviar la decadencia que sufre la humanidad en especial en los pueblos andinos. Para que no se extingan aquellas enciclopedias orales se plantea incorporarlas como un aporte pedagógico fundamental en las actividades pedagógicas tanto en preescolar y escolar, como en pregrado y posgrado.

A parte de ello, para esa transmisión oral es fundamental considerar la lengua vernácula. Jamioy (2017) comentaba que los pueblos originarios comunican sus pensamientos en este idioma, aunque históricamente han sido subestimados y han permanecido en desventaja social frente a la lengua oficial, el castellano. Según el Ministerio de Cultura (Mincul, s.f) el Perú registra 48 lenguas indígenas u originarias, en ellas hay 44 que son amazónicas y 4 son andinas. De todas, el quechua es el más hablado en el país. A pesar de la exclusión y la discriminación lingüística han sido respetadas como arma fundamental para la transmisión de conocimientos ancestrales. Para Jamioy (2017) transmitir aquellos saberes a los educandos es un gran deber y un derecho de hacerlo. Dicho esto, se considera que el idioma originario de los estudiantes es vital, ya que eso les permitirá la participación activa en todo ámbito.

2.1.2. Tipos de saberes ancestrales

a. Crianza de la chacra

En las comunidades andinas del Perú la chacra se cría (Rengifo, 2003). Los momentos de la siembra y cosecha consiste en una manera de convivir entre personas y la pachamama en un sentido de tú me crias y yo también. Al respecto se profundizará más en los siguientes párrafos. Según Ceprosi (2018) hay "momentos específicos para la realización de las actividades agrícolas como la preparación del terreno, la siembra, el aporque, la cosecha, el asebillamiento, el almacenamiento, el consumo" (p. 14). No solo ello, también el abonamiento, el riego con las aguas del río o por aspersion que funciona a través de una red de tuberías o mangueras. Todo ello involucra el acto de crianza.

La etimología de la agricultura es la siguiente: en primer lugar, agri proviene del latín *ager* que significa campo; en segundo lugar, cultura emana del verbo *colere*, cuyo significado alude a cultivo y crianza (Rainer, 2007). En este sentido, es clara la explicación, porque cuando se trabaja en el campo de la chacra se siembra, se cuida y de eso se obtiene el fruto, es ahí cuando se habla de la expresión de la crianza. Según su frase célebre de Cicerón (citado en Dangond, 2017) "la agricultura es la profesión propia del sabio, la más adecuada al sencillo y la ocupación más digna para todo hombre libre" (p. 40). Eso significa que ser agricultor es un aprendizaje de uno mismo. Los *yachaq* y los miembros de las comunidades andinas se dedican conscientemente en una acción libre y constructiva frente al cuidado de la naturaleza.

En un pensamiento científico, la agricultura se entiende como "un sistema creado a partir de un ecosistema natural, manejado por la mano del hombre" (Tello, 2013, p. 3). Si se da una mirada a los tiempos antiguos a través de la historia de la humanidad se puede comprender que ellos aprendieron a sembrar, cosechar o criar diversas plantas y semillas. La necesidad les convocó a realizar estas prácticas pensando en su bienestar. La naturaleza misma enseña a dedicarse, a cuidar y a producir lo que uno quiere o necesita. Fue por eso que:

Desde sus orígenes, las culturas andinas crearon plantas en contextos de cambios climáticos cálidos y fríos. A lo largo de este prolongado periodo de tiempo de por lo menos 10.000 años a más, los runas (chacareros que con cariño y dedicación crían la diversidad de plantas para que todo el ayllu: naturaleza, deidades y humanos tengan Suficiencia Alimentaria) crearon y recrearon una diversidad de saberes de crianza de las chacras y el paisaje sobre la base de la "conversación" con la diversidad de climas y sobre todo con la variabilidad climática que se incrementa durante los cambios climáticos (Ceprosi, 2018, p. 20-21).

Ahora se comprende que la agricultura o la crianza de la chacra, no solo es del presente. Es el desarrollo pretérito proveniente de muchos años atrás, desde la creación del hombre. Se emana en un sentido de proceso de adaptación conforme a los niveles climatológicos de la tierra. Rengifo (2003) señalaba que el espacio de la chacra no es solamente un lugar para criar lo que es la flora, más bien involucra todo el ambiente. Es como un tejido donde se crían entre las personas de la comunidad, el medio natural y los que son llamados deidades.

Según el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Pratec, 2000) las deidades son aquellos considerados no humanos, pero en la cosmovisión andina se le conoce como otros seres más, por ejemplo, los *wamanis*, *apus*, *wakas* y los puquiales. Ellos habitan en el *ayllu* andino y necesitan ser alimentado para dar fruto en su tierra fértil, en donde se debe agradecer por medio de las ofrendas o rituales. Según el planteamiento de Rengifo (2003) las ceremonias rituales “son conversatorios para el bienestar de todas estas colectividades, pues la armonía de una de ellas está en relación con la armonía del conjunto” (p. 24). Esto refleja cuando realizan ofrendas para los sitios sagrados. Es un acto que proporciona la conformidad de todos los seres de la naturaleza.

Además, es potencial que la "chacra no solo implica la producción de cultivos andinos en forma orgánica y para el autoconsumo de las familias, sino también constituye en lugar de aprendizaje intercultural” (Ceprosi, 2018, p. 118). A partir de este planteamiento se cree que es una propuesta interesante que considerar en el espacio educativo. Por ello, también Rengifo (2003) diseña que el sentido de la crianza sea como un aporte pedagógico, un acto educativo, ya que simboliza un acompañamiento cariñoso y cuidadoso. No es una manera de que uno domine o subestime al otro ser, sino consiste en establecer una relación horizontal de que ambos se cuidan y se crían, es decir que entre la maestra y los estudiantes constituyan el acto de crianza. Según Ceprosi (2018) aquel pensamiento o el mensaje andino quechua, se le determina como *uyway*, en plural como *uywanakuy* que significa “crianza” y en una idea más profunda se trata de que en conjunto se eduquen de todos y para todos.

En tal sentido, la escuela implicaría criar un espacio pluricultural que abre e integra a lo diverso y plural. Desde Ceprosi (2018) se señala que “el espacio de reflexión es la chacra; si los europeos tienen su aula, aquí la educación se hará desde la chacra. La agricultura andina es el eje” (p. 85). Ciertamente la educación fluye más allá de las cuatro

paredes, muy aparte de agarrar lapicero, cuaderno y fuera de estar sentado en las carpetas, es decir que el aprendizaje también se da en los distintos espacios con diferentes agentes de la educación comunitaria.

Por ende, existen experiencias que dan evidencias para trazar cambios en el modelo educativo del país. Así, como, por ejemplo, en el departamento de Ancash se dió la enseñanza en la chacra con un propósito de cuidado a la pachamama porque allí se cultiva y se practican importantes valores como: el respeto, el saludo, la reciprocidad, el trabajo comunitario, entre otros. Otro ejemplo lo encontramos en el departamento de Cusco donde Ceprosi (2018) demuestra que ahondaron la participación activa de los profesores, padres, *yachaq* y principalmente el desenvolvimiento de los niños, niñas en la actividad agrícola. De esa manera, se fomentaba, como un aporte pedagógico vital, el tema de la chacra dentro del proceso de adquisición de conocimientos para los estudiantes.

Este tipo de pedagogía que propone Ceprosi (2018) hace alusión a un porvenir educativo con uso de técnicas en el modo de cultivo de las plantas en los diferentes contextos y tiempo de su crianza. De tal manera que, aquella persona que vive en el campo no es simplemente una persona que se dedica a la chacra, sino también es quien cuida los ganados, que hace distintos tipos de artes, que hace negocios, que construye, cuida la familia y otros. Estos conocimientos tienen que ver también con los llamados ritos, señas y señaleros, secretos y festividades. Así pues, la chacra es una educación sin aula, donde se recrea la diversidad cultural. De manera que, según Ceprosi (2018), “la chacra constituye una oportunidad y espacio que permite, a los niños y niñas aprender más, de lo que ven y de lo que hacen y no de lo que dicen” (p. 125). Quiere decir que enseñar desde la crianza de la chacra nos abre puertas hacia la educación liberadora.

b. Plantas con propiedades medicinales

El otro tema interesante es sobre aquella diversidad de plantas que tienen propiedades medicinales. Esto son saberes que enseñaron los ancestros. Según Salaverry y Cabrera (2014) estas plantas han acompañado a las personas desde las épocas antiguas, donde todas las culturas desarrollaron esta práctica y han transmitido a las otras generaciones por tradición oral. La Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2018) dice que el 80% de la población peruana conoce y utiliza las plantas medicinales como

un producto indispensable para la salud, ya que les permite calmar, sanar y evitar que se propaguen muchas de las enfermedades patológicas.

Por tal motivo, se consideran ciertas plantas como recurso valioso por sus propiedades medicinales. Es muy cierto que “el hombre andino ha convivido en estrecha relación con su medio y recursos, aprendiendo a manejarla para obtener sus alimentos, vestimenta, vivienda y salud” (Huamantupa et al. 2011, p. 283). De este modo, el agricultor andino cultiva y cuida sus plantas que son medicinales porque sabe muy bien que aquellos seres de la naturaleza nunca los abandonará, siempre permanecerán cerca y les complacerán a su necesidad.

Las plantas medicinales, según Ferreyra (1999) “viven en los distintos niveles ecológicos de vegetación” (p. 31). Por ejemplo, en la amazonia y en los andes del Perú. Son lugares donde más habitan las diversas plantas curativas. No obstante, el ambiente y el clima tienen mucha influencia para su hábitat, cada flora medicinal depende del efecto de la luz, de la temperatura y de la precipitación, no todas crecen en un solo lugar (Acosta de la Luz, 2003).

La identificación de la planta medicinal es importante y depende de sus características. Salaverry y Cabrera (2014) dicen que posiblemente se puede reconocer por su flor que es como su órgano sexual. Existe en que algunas se parezcan en sus hojas y en sus tallos, pero en la aroma si hay mucha diferencia, entonces sería también como una de las opciones para el momento en que se quisiera recolectar. Cabe aclarar que según (Huamantupa et al. 2011) las propiedades medicinales se encuentran casi en todas sus características.

En el estudio realizado por Salaverry y Cabrera (2014) se mencionan algunas plantas nativas del Perú que corresponden al Centro Nacional de Salud Intercultural y que presentan sus flores de insólita belleza como cedrón, aguaymanto, achiote, cantuta, yawar piri piri, caigua, yuca, maracuyá, guanábana y otros. Así pues, existe una gran diversidad de plantas en el país que muchas veces las familias desconocen sus propiedades medicinales. Sin embargo, los sabios de las comunidades aún preservan estos conocimientos. Por ello, trabajar en el aula junto con ellos sería un aporte muy fundamental, ya que, de esa manera, se fortalecería el bienestar en la salud de cada persona y prevalecerían los conocimientos ancestrales.

La manera en que se consumen las propiedades medicinales es a través de las infusiones o lo que llaman “mates”, haciendo reposar en agua hirviendo; también se puede hacer el uso en baños calientes, inclusive consumiendo directamente en la comida (Huamantupa et al. 2011). Los tratamientos en algunas ocasiones son ventajosos, pero también venenosos. Existen algunos casos en los que, si consumes excesivamente provocan efectos desfavorables, hasta pueden ser tóxicos y peligrosos para la salud. Por ello, Balarezo (2018) sugiere que uno tiene que conocer muy bien las mañas de las flores medicinales. Identificar con claridad cuál planta es para tal enfermedad, porque de lo contrario erramos en el auto medicamento, sin saber en cómo reacciona el cuerpo. Por ende, es indispensable identificar y diferenciar las especies medicinales.

El tratamiento de las enfermedades se hace dependiendo al origen del dolor y el malestar, inclusive puede haber por causa sobrenatural, problemas emocionales, religioso, alguna hechicería o brujería (Onofre, 2013). En referencia a lo sobrenatural cabe señalar que en el mundo andino no solo habitan los humanos, sino también viven otros seres de la naturaleza, quienes viven en las chullpas, en las cuevas o en otros sitios sagrados. No obstante, para Bocanegra et al. (2011) las plantas medicinales son especialmente para el tratamiento de problemas intestinales, respiratorios, nerviosos, circulatorios, endócrinos, genitourinarios, osteomusculares, dérmicos, obesidad, astenia, dolores de cabeza, pérdida del cabello y desinflamatorios.

Sin embargo, en el Perú desde la investigación de Balarezo (2018) la medicina que es occidental y las redes de salud no están de acuerdo con que se usen los productos que son naturalmente como una alternativa o inclusive como un complemento para la salud. En las comunidades andinas, desde el centro de salud desconocen estos tratamientos con flora medicinal. Lo que se establece es una competencia en los medicamentos como son las cápsulas, las pastillas, las inyecciones o productos rápidos que solo se tratan de gastos en dinero. Asimismo, otro de los problemas también es que con el crecimiento de la población urbana y el alejamiento de las plantas silvestres medicinales ha pasado a la ignorancia de su manifestación original (Salaverry y Cabrera, 2014). Aparte de ello, la aparición de las empresas mineras en las comunidades andinas se ha percibido como causantes para que las familias se aislen por interés económico y los conocimientos ancestrales dejan de ser parte del desarrollo social. La contaminación

del ambiente, de la tierra fértil y el clima con exceso de calentamiento provocan menos producción de especies medicinales.

Los *yachaq* en las comunidades indígenas conocen bien de este tema de las plantas que tienen medicinas y los procesos de tratamientos. En las investigaciones de Balarezo (2018) se dice que la tercera parte de las personas viven en el país sin la suficiencia de recursos económicos para poder acceder a los servicios de salud y acuden a estas especies medicinales para curarse. En ese sentido, desde la mirada de Ceprosi (2018) se proyecta que al promover la chacra escolar se plantarían diversas especies medicinales con el propósito de conocer sus propiedades, las características y los métodos de uso desde la pedagogía, en la enseñanza que se da. Sería una gran inclusión de estos saberes. Es más, no solo son esos también existen otras medicinas que son de origen mineral, origen animal, origen de elementos biológicos del hombre (Onofre, 2013). Estos conocimientos son importantes en el desarrollo humano para descubrir, registrar y reconocer como tal.

c. Señas y señaleros

Los agricultores andinos como criadores de la chacra, de los animales, de la naturaleza tienen una estrecha relación con el medio que los rodea. Para Kessel y Enríquez (2002) se establecen en un diálogo más cercano y mutuo con los seres que hay en el mundo en el que se habita, donde el hombre tiene la posibilidad de interpretar y entender las maneras en que se manifiestan a través de señas. Para ellos es importante comprender estas alteraciones climáticas que impactan, de esa manera evitan los acontecimientos negativos en el tiempo posterior respecto a la crianza de cultivos. Según Larraín (2006) es uno de sus aprendizajes o conocimientos más valiosos e inclusive se trata de una ciencia en específica.

No obstante, cuando se habla del concepto seña ¿en realidad a qué se refiere?, ya que puede generar confusión al momento de escuchar o leer. Pues, “no se trata de señales objetivos, unívocos, estandarizados, rígidos, como semáforos. Todo lo contrario, se trata de seres vivos, sabedores del ritmo de vida de la Pacha y sus múltiples emanaciones” (Kessel y Enríquez, 2002, p. 88). En tal sentido, como pobladores quechua hablantes usan términos adecuados en su lengua no tanto en castellano como seña, señal, aviso, mensaje sino más bien como *willakun*, *yachachin*, *qawachin* que significan diferente y se refieren de lo mismo (Guerrero, 2017).

En este caso, quienes tienen esa noción de dar el aviso son los señaleros, por ello para los comuneros es necesario prestar atención al comportamiento de aquellos seres de la naturaleza. Cabe aclarar que desde la perspectiva de Kessel y Enríquez (2002) no se debe considerar como indicadores porque en realidad son mensajeros, señaleros y avisadores del desarrollo climatológico. Aunque esto no se trata de información precisa, numeral, sino son mensajes que luego pasa a un proceso de interpretación de algo probable, de un instinto que se logra a través de la observación del medio y la dilatación de los órganos sensoriales.

Desde la indagación de Hidalgo (2015), en la cultura amazónica existen señas de mal agüero y de buen augurio. La primera está relacionada con los olores fuertes de velas, sabores, perfumes, la percepción de sonidos, aullidos, cantos, silbidos y voces extraños. Aparte de ello, están los sueños como una señal de alerta sobre los hechos de la existencia de los seres. Respecto a la segunda, se refiere a las acciones agradables y positivas que dan alegría, motivos para continuar con las actividades de la vida diaria.

Así pues, los hombres andinos atienden a las señas de manera empírica e inclusive tienen una noción metaempírica sobre el ecosistema y establecen un diálogo con los seres sobrenaturales. Según Cutipa (2015) y en relación a la primera, es a través de la observación al comportamiento de aves, insectos, peces, florecimiento de las plantas, variación de las nubes, vientos, astros, etc. Mientras tanto, la segunda, se trata de una práctica por medio de clarividente, naipes, cocas, sueños, acontecimientos sagrados, etc. Todo ello es un manifiesto al buen desarrollo de la vida, por ejemplo, las conductas de las personas, las peleas, la menstruación tienen influencia en el proceso de la chacra andina, según Kessel y Enríquez (2002).

Por lo tanto, estas son las experiencias basadas en los hechos reales de la vida de la humanidad que deberían incluirse en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, acordamos con Apaza (2012) cuando dice que en el aspecto pedagógico se debería partir a través del entorno socioambiental y cultural de los niños y jóvenes. En efecto, es fundamental la revalorización de la cultura existente en los Andes. Junto con ello, reconocemos la importancia de considerar en este proceso de enseñanza-aprendizaje la lectura de estas señas que se presentan en el medio natural (Chambi, 2010). Solo así se piensa en los principios de equidad, reciprocidad y sostenibilidad.

2.1.3. Calendario agrofestivo de la comunidad

En las comunidades andinas del país, las actividades que se desarrollan durante el año se comprenden en un calendario agrofestivo. De manera que están organizadas de acuerdo al tiempo y al espacio, conforme a las fases lunares, solsticios y estrellas como señala (Paz y Esperanza, 2012). Para Guilcamaigua y Chancusig (2008) el calendario en la zona andina “es un tejido chacarero vivo constituido por las familias, la naturaleza y lo sagrado” (p. 9). Por lo tanto, los calendarios se tratan de unos registros que evidencian sus actividades respecto a la chacra, la crianza de los animales, las festividades que hay en un determinado contexto cultural, según Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Pratec, 2006). Estos varían de acuerdo al espacio, al clima, las alteraciones climáticas, los comportamientos del ecosistema, los mismos que generan esos cambios del orden estable de un calendario de las localidades.

De acuerdo con Guilcamaigua y Chancusig (2008) estos calendarios agrofestivos que son utilizados en las comunidades altoandinas se conceptualizan como “vivencias cíclicas que muestran las actividades que se realizan en cada etapa agrícola, mostrando la cosmovisión con que el campesino cría sus cultivos, tomando en cuenta las señas, rituales y festividad de cada momento” (p. 14). Claramente, estas son como los quehaceres de la vida diaria a la que se dedican como agricultores, ganaderos y artesanos. Por su parte, Pratec (2006) señala que se tratan de las expresiones del *runa*, de la *sacha*, del *uywa*, del espíritu que son familias del *ayllu*, o más bien, miembros de la cosmovisión andina. Ellos se encuentran en constante sintonía con la crianza de cultivos, la flora y la fauna. Cabe mencionar que, según Pratec (2006), el hombre andino en realidad no necesita un calendario hecho de papel, sino basta con que lleve en su corazón y desarrolle en continuo con el ritmo de la tierra sin descuidarse los momentos de cada crianza.

En tal sentido, estos son otros de los conocimientos ancestrales que desarrolla la humanidad en conciencia con el medio en el que se habita. Con ello, quiere decir que estos calendarios agrofestivos son una fuente de incorporación en el ámbito educativo. Tal como dice Pratec (2006) se observa como “importantes para que los docentes los apliquen en el tercio curricular y no estén elaborando actividades que nada tienen que ver con la afirmación de la cultura local” (p, 83). Si en la escuela emplearan este elemento sería un gran aporte e inclusión de los saberes en las planificaciones de las escuelas rurales (Valladolid, 2017). Al considerar esto como una propuesta educativa se podrán fortalecer

las prácticas ancestrales de los niños y jóvenes, haciéndolos sentir como ciudadanos orgullosos y dignos para que afronten retos y problemas en los diferentes contextos (Paz y Esperanza, 2012).

Asimismo, el uso de los calendarios festivos en el ámbito educativo no solo facilita la inclusión de estos conocimientos valiosos que hay en las comunidades rurales, sino también -como indica Valladolid (2017)- permite el mejor aprendizaje del educando. Además, contribuye a que el docente tenga un comportamiento a favor de la cultura andina, la sabiduría, la diversidad, identidad y transformación como maestros cariñosos de su propia cultura de la comunidad. Por lo tanto, el calendario agrofestivo es una forma de representación en las comunidades andinas por los criadores de la chacra, de animales, sabedores de las señas, médicos empleando el tratamiento con las plantas medicinales y artesanos realizando distintas actividades en el ciclo de la vida andina. De esa manera, el calendario comunal evidencia cada momento acerca de las actividades agrícolas, festividades, tejidos y entre otros. Por ello, se considera como un aporte pedagógico indispensable en la educación de los estudiantes.

2.2. Inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje

2.2.1. Configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje

En sentido pedagógico, el proceso de enseñanza-aprendizaje como dos términos compuestos juegan un rol importante en el campo educativo. De tal manera que “supone una interacción entre la estructura psicológica que aprende y la estructura didáctica que sirve para iniciar y hacer funcionar la parte psicológica” (Meneses, 2007, p. 44-45). Refiere a una acción comunicativa entre ambos términos aterrizando en el terruño institucional.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, según Meneses (2007) se compone por cuatro elementos: el docente, el discente, el contenido y el contexto. Los cuales, se desarrollan en la jornada pedagogía. El profesor es quien comunica el conocimiento, el estudiante es quien recibe, para ello el educador emplea estrategias y espacios para que el educando pueda adquirir dicho propósito pedagógico. En la misma línea hablar de una educación comunitaria sin perder de horizonte el sentido de ese trance de enseñanza-aprendizaje no sería algo ajeno, entonces allí implica mucho más de lo que se cree.

La educación comunitaria asocia el saber con el hacer, pues ambos están indisolublemente ligados. Para saber, a un humano de los Andes y la Amazonía no le es suficiente el relato o la lectura del contenido de un tema o actividad; tiene que vivir la experiencia, establecer una relación vivencial activa con la persona o cosa por aprender para conocer su índole y saber de qué se trata (Rengifo, 2015).

Cabe comprender que en estos contextos como son el andino y el amazónico, la cultura prevalece por generación. En este sentido, según Rengifo (2015) los maestros educadores deben abrirse a esos espacios para que la niñez y la juventud no se sientan alejados de su propia manera de aprender y de enseñar lo aprendido. Es más, se debe llevar a cabo a la relación con todos los miembros y actores que forman parte de la educación, es decir, hacer posible una convivencia a través de un diálogo de saberes.

Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje “deviene en un espacio sistémico en el que se relacionan los diferentes elementos que lo configuran” (Meneses, 2007, p. 52) y coexisten en el acto didáctico, basado en una relación comunicativa. En tanto, según Hernández (2011) la didáctica es comprendida más allá de los métodos de enseñanza y eso involucra la intencionalidad formativa, incluso, la formación del discente; con ello, no se busca solamente la ilustración, sino la formación.

2.2.2. Pedagogía decolonial

En cuanto a este aspecto, cabe mencionar que desde el momento que la escuela se estableció en contextos indígenas u originarios, el sistema educativo permitió el proceso de civilización sobre todo en aquellas poblaciones vulnerables, implantando el orden hegemónico criollo, ignorando las diversidades manifestaciones culturales y lingüísticas a las que supuestamente creían estar atendiendo (López, 2001). Era una educación opresora que hacía la apología de la dominación, reforzaba el mandato establecido, ocultaba la realidad en el uso de los contenidos y en las relaciones que el maestro ejercía la disciplina escolar, imponiendo las ideas subordinando la conciencia y la voluntad de los estudiantes (Salazar, 2004).

Por tanto, desde la pedagogía del oprimido se pretende que las multitudes dominadas deben tener el cuidado de su situación e implicarse para su liberación. De manera tal que, la alfabetización serviría para educar, no simplemente las literaturas, los léxicos y las expresiones, sino lo vital es la transmisión de su contexto y la recreación cognitiva de su emancipación para la evolución en una persona distinta (Freire,

1970/2005). Por esta razón, la pedagogía decolonial se trata de una pedagogía liberadora, ya que las instituciones educativas y las universidades siguen siendo neciamente un lugar de prácticas educativas coloniales (Torres, 2016).

La pedagogía decolonial es una propuesta educativa en el entorno de las universidades, pero también es necesario que lo sea en las escuelas, donde la idea es pensar cómo debe ser la forma de la educación. Walsh (2009) elabora rudimento de la pedagogía decolonial desde las perspectivas del buen vivir, es decir, no desde juicios hipotéticos, sino desde la práctica educativa. El cual, se trata de un transcurso de instauración, alineación e innovación de nuevos contextos formativos y pensamientos políticos y sociales. De manera que, las pedagogías son ejercicios, métodos y experiencias que establecen la oposición, la re-existencia, la re-humanización y resistencia.

Por ende, decolonizar la educación simboliza visibilizar que los indígenas y los afrodescendientes acuden a la escuela, a la universidad o a algún centro de estudio no sólo a instruirse, sino también a dar lecciones (Ortiz et al, 2018). De esta manera, la decolonialidad de la educación se adquiere, teniendo en cuenta la importancia y la validez de otros saberes. De acuerdo con Alvarado (2015) el paradigma educativo decolonial “no debe verse como una propuesta acabada, sino que debe asumir una posición crítica de la realidad, convirtiéndose en una constante lucha contra la opresión y contra la concepción bancaria del saber” (p. 115).

En su pensamiento Freire (1970/2005) nos decía que el docente ya no es dueño exclusivo del conocimiento, que el estudiante ya no es una vasija vacía para el depósito del conocimiento como a un banco. Según Ortiz et al, (2018) es importante que “los profesores reconozcamos la pluralidad y diversidad de formas de vivir, estar, ser, pensar de los estudiantes, para no incurrir en estas acciones excluyentes en las que subyace la colonialidad en alguna de sus dimensiones” (p. 199). Por esta razón, la pedagogía decolonial es una instrucción que configura los “horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar -de modo individual y colectivo- hacia lo decolonial” (Walsh, 2013, p. 67).

La pedagogía es una política sociocultural. De manera que se trata de una visión que recorre mucho más allá de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, se basa en que la enseñanza esté vinculada con la comunicación del conocimiento, asumir la lucha

colectiva, crítica y diálogo (Walsh, 2009). En este sentido, hablando desde la perspectiva pedagógica “el valor de la pluralidad humana no está siendo reconocido por el docente, y por lo tanto no podríamos hablar aquí de una educación intercultural” (Ortiz et al. 2018, p. 199). De la misma manera, no existe la educación intercultural, si desde el Estado se atribuyen currículos sin admitir que los docentes lleven a la práctica los ajustes y las contextualizaciones de los mismos (Ortiz et al. 2018).

En este sentido, Freire (1994/2002) recuerda que enseñar no existe sin el aprender, quiere decir que cuando alguien enseña, también aprende y viceversa, cuando uno aprende tiene algo que enseñar. Lo mismo en la escuela, tanto el educador como el educando están en la acción constante de enseñanza y aprendizaje. Para ello, en términos de pedagogía decolonial se requiere, en primer lugar, rigor metódico, el educador está en obligación de profundizar la curiosidad, la capacidad crítica y la insumisión del educando. Su propósito es transformar a los estudiantes en sujetos reales de la edificación y restauración del saber y, junto al educador, como parte del sujeto en proceso.

En segundo lugar, respeto a los conocimientos previos de los educandos es un deber del docente, no solo eso, sino también lidiar con ellos el por qué de estos saberes, ya que una vez aprendido, operaran por sí mismos. En tercer lugar, el reconocimiento y la exaltación de la identidad cultural, en la pedagogía liberal es básico el acatamiento de la identidad cultural de los educandos y es un problema que puede ser ignorado. De tal manera que se debe propiciar esa identidad pertinente en las relaciones personales, sociales y emocionales. Lo importante en la formación docente es comprender el valor de las emociones, de los sentimientos, de la incertidumbre que debe ser superada por la seguridad del no tener miedo.

De esta manera, teniendo en cuenta lo planteado por Freire (1996/1997) en clave decolonial, la epistemología del pedagogo “deben ser destruidas porque refuerzan el punto de vista de que los opresores son superiores y los modelos a seguir, mientras que los oprimidos son flojos, deshonestos y naturalmente inferiores” (Torres, 2016, p. 31). Por lo tanto, se necesita descolonizar e interculturalizar las formas de la educación escolar. Descolonizar surge desde el remplazo del *uyway* (crianza) por la educación (Rengifo, 2003). De tal manera que los docentes tienen un amor verdadero en todo lo que hacen con actitud democrática, respetuosa de los saberes ancestrales de las personas y tener en cuenta la diversidad cultural (Freire, 1994/2002).

2.2.3. Pedagogía intercultural

En el sentido global, la pedagogía “es una ciencia con principios humanistas (es arte, pasión, educabilidad, praxis, pensamiento teórico y práctico) fundamentados en la ética de la convivencia y formación del carácter de la persona moral desde las instituciones educativas”, comenta Calzadilla (2004, p. 125). Por lo tanto, la interculturalidad se trata de una comunicación o una relación entre culturas diferentes, pero la pedagógica intercultural lo compone en el sentido más razonable que, quienes establecen ese contacto no son precisamente las culturas, sino son las personas que tienen culturas diferentes, eso es lo que nos hace entender Merino y Muñoz (1998).

La pedagogía intercultural es un “proceso educativo mediante el cual se sitúan las diferencias culturales de los individuos en el foco de reflexión e indagación. Se concibe como construcción cultural, como dialéctica entre diferentes visiones, que responde a la diversidad respetándolo y valorándolo” (Castillo, 2015, p. 2). Desde la mirada de Aguado (2003), es una meditación sobre la educación, comprendida como producción cultural y asentada en la revaloración de las diversas culturas existentes. Promueve experiencias didácticas encaminadas a todos los miembros de la humanidad en conjunto. En tal sentido, “no serían las personas ‘inmigrantes’ o los ‘diferentes culturales’, sino los propios sistemas e instituciones educativas, los espacios y discursos pedagógicos, puesto que desde los mismos se configuran las identidades y formas de socialización y pertenencia aludidos” (Vila, 2012, p. 128).

El propósito de concebir la pedagogía intercultural es combatir frente a la diferencia, el fanatismo y la distinción en sistema pedagógico (Artavia y Cascante, 2009). De igual manera, se basa en alcanzar la igualdad de elecciones y de acceso a patrimonios sociales, médicos y educativos, en la distinción del exclusivismo y la capacidad intercultural en todos los individuos, sea cual fuese su comunidad cultural de referencia (Aguado, 2003). Asimismo, implica potencializar una interacción mutua llena de confianza y vida digna, estas a través del reconocimiento de la existencia del “otro”, y el respeto a ser disímil (López y Cuello, 2016).

La escuela orientada a la diversidad debe implementar una pedagogía intercultural. Primero, en el ámbito institucional debe primar la inserción, de tal forma que las experiencias ejecutadas respeten las diferencias. Segundo, en el contexto

administrativo deben ser desarrolladas con celeridad para favorecer la total integración a la comunidad educativa. Tercero, socorrer al sistema curricular sobre el fortalecimiento de aprendizajes, la multiplicidad cultural y la lingüística, además de un lazo constante entre la escuela-familia-comunidad en el marco de diálogo de saberes. Cuarto, en el contorno de los bienes vinculados a los trabajos extracurriculares deben integrar y respetar a todos los niños y niñas sin excepción. Por último, en el ámbito de los recursos humanos tanto los padres de familia, las autoridades, los docentes y los estudiantes deben expresar actitud de respeto hacia los prójimos, de modo tal que los vínculos interpersonales en el sistema educativo se favorezcan (Castillo, 2015).

En el Perú, la política de la EIB nace en 1972 como Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) con el planteamiento del uso de la lengua originaria y no sólo el español como base del ámbito escolar. Posteriormente, en 1989 como Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) surge la idea de la identificación y reconocimiento de la diversidad cultural. Luego, en 1991 como Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural se funda teniendo en consideración el contexto educativo tanto la cultura y la lengua de poblaciones amazónicas y andinos (López, 1997). Más adelante, en 2005, se crean los Lineamientos de la Política de Educación Bilingüe Intercultural (RD N° 175-2005-ED) y, finalmente, en 2015 aparece la Política de Educación Intercultural y de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), allí se plantea garantizando los derechos y la enseñanza pertinente desde la interculturalidad y lingüística (Ministerio de Educación [Minedu], 2015). Desde aquel momento, los infantes y jóvenes tienen derecho a expresar sus culturas y lenguas de su comunidad. De esa manera, valoren con la mente positiva y se formen como ciudadanos que respetan a las diferencias y no se sientan discriminados (Zúñiga et al, 2000).

2.2.4. Diálogo de saberes

El diálogo de saberes es un proceso que despliega la interrelación no estática, enriquecedora y permanente entre regímenes de conocimientos de diferentes prácticas culturales. En éste se visibilizan las diversas formas de percibir la realidad permitiendo edificar los aprendizajes. Esto se desarrolla a partir de dos aspectos importantes: la profundización y el reconocimiento. El primero, se fundamenta en la investigación de

conocimientos y enfoques del lugar de los estudiantes considerando la temática de la unidad en la que se trabaja. El segundo, se trata de una afirmación de las similitudes y divergencias entre su cultura y la del otro (Minedu, 2018).

El diálogo de saberes en los contextos coloniales es una manera de afrontar las desigualdades, el dominio y la opresión de otros conocimientos que se creen superiores. Para Argueta (2016), el contexto colonial “es una demanda generada desde abajo, desde los excluidos que luchan por el reconocimiento de sus saberes, sus idiomas, sus culturas y sus identidades diferenciales” (p. 127). Por ende, es un elemento importante para la reconstrucción de un universo equitativo.

De acuerdo con Habermas (1989) el diálogo de saberes no es meramente un proceso del discurso comunicativo, sino más bien emprende de un trascurso más recóndito de fortalecimiento de interculturalidad que busca tanto convertir organizaciones sociales, culturales, políticas y epistémicas. Constituir las situaciones en un sentido de reciprocidad de conocimientos entre culturas en excelentes circunstancias de imparcialidad y justicia. Walsh (2005) sobre la interculturalidad se refiere a complejas interrelaciones e intercambios culturales de muchas formas de vislumbrar el diálogo. No se trata simplemente de reconocer, manifestar o resistir a otros, sino de promover enérgicamente los procesos de cambios que admitan construir un encuentro de individuos, saberes, sentidos y conocimientos diferentes.

Por esta razón, en la escuela intercultural el diálogo de saberes “requiere de un docente que cumpla una práctica pedagógica abierta a la creatividad, a la búsqueda cooperativa del conocimiento, a la ejecución de proyectos de investigación que permitan el desarrollo del pensar” (Pérez y Alfonso, 2008, p. 456). Para dicho diálogo es importante la participación de los agentes educativos, tanto padres de familia, autoridades, mentores y educandos (Domínguez, 2010). Es una tarea urgente en el país en correspondencia con los principios de justicia, interculturalidad, *Sumaq kawsay* (buen vivir) y descolonización del conocimiento (Rivadeneira, 2013).

De acuerdo con Castillo (2015) el diálogo de saberes es para admitir, cimentar sociedades plurales, justas y equitativas, así como salvaguardar la subsistencia en el universo. De igual manera, es para transformar el sistema educativo homogeneizador y

monocultural en un mercado que suscite el desarrollo nacional e intercultural. También, es para responder desafíos y luchas limítrofes para alcanzar los fines habituales.

Para apreciar el diálogo de saberes se debe establecer circunstancias, institucionalizando el reconocimiento, la apreciación y la incorporación de variables prácticas culturales, promoviendo confianza en la comunidad para cooperar sus saberes en otros espacios de aprendizaje. De tal manera que, los maestros tengan una mirada subjetiva crítica de la realidad, ocasionen y vinculen el involucramiento de los otros actores, así por decir, en el proceso de reconstrucción de diálogo de saberes. Asimismo, se debe aseverar desde la proyección curricular y poner en práctica mediante sesiones de aprendizaje lo proyectado (Castillo, 2015).

2.2.5. Planificación y ejecución de la sesión de aprendizaje

La sesión de aprendizaje “es el instrumento de micro planificación curricular con el que los docentes, de cualquier nivel educativo, deben estar familiarizados. También, se le conoce como Plan de clase, Diario de clase, Plan Diario de Clase, etc.” (Minedu, 2013, p. 76). Esta se implementa a partir de la combinación de áreas en la sesión de aprendizaje exhaustivo que, como herramienta cotidiana de organización y previsión pedagógica, despliega un conjunto de “situaciones de aprendizaje” más allá del aula en la interacción entre docentes, escolares, recursos y otros entes. De manera que, cada maestro formula y emprende con una secuencia metódica admitiendo el fortalecimiento de capacidades, cualidades, conocimientos y saberes formulados en la Unidad Didáctica (Minedu, 2013).

En tal sentido, en las sesiones de aprendizaje sistémico necesariamente deben admitirse el recojo de saberes previos de los estudiantes. Además, que autorice la extensión del aprendizaje de los saberes locales y su coyuntura a los conocimientos académicos. Del mismo modo, que admite el fortalecimiento de las capacidades seleccionadas de cada curso desde un enfoque inclusivo, emprendiendo los conocimientos del contexto, ya que en base a este se fundan los nuevos conocimientos. Además, que conceda las meditaciones meta cognitivas ineludibles, pretendiendo de arrimar a los modos de pensar y de formarse, inclusive, que otorgue el afianzamiento de los saberes al transportarlos y aplicarlos en su cotidianidad (Minedu, 2013).

Los procesos pedagógicos en una escuela intercultural bilingüe, en el nivel inicial se desarrollan a partir de dos conocimientos tanto locales y otras tradiciones culturales

como lo occidental. Como fundamental se plantea trabajar los contenidos y capacidades para beneficiar el progreso de las cualidades y comportamientos interculturales de los educandos, así como la autoestima, habilidades sociales, ciencias, apreciación y práctica de la propia cultura y otras que están presentes en su entorno cultural. Esto con una mira de fortalecimiento de una identidad nacional numerosa. Lo intercultural debe estar presente en todos las espacios curriculares (Minedu, 2013).

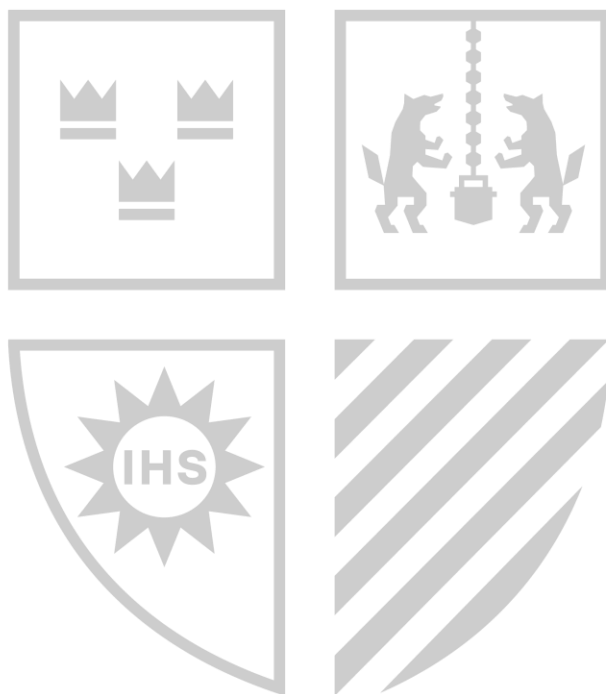
Particularmente, en el área de Comunicación, los estudiantes deben instruirse a interactuar, principalmente, a través de las diversas expresiones de su propia cultura, como son la danza, el canto, los diseños y gráficos. Debido a que ellos transportan consigo las diversas prácticas, saberes, emociones e impresiones que las manifiestan oralmente en su lenguaje materno como principal medio de comunicación. Por tanto, el impulso de la lengua materna es diario con los niños de 3, 4 y 5 años, ya que posterior a esta edad se comienza con la enseñanza oral del castellano como L2 (Minedu, 2013).

En el área de Matemática el desarrollo debe ser particularmente del grupo social, denominada como números culturales o etnomatemáticas. Cada cultura posee maneras de solucionar en relación a la cantidad, espacio, forma, conteo, control, localización, diseño, entre otras. Por lo tanto, el mentor debe priorizar los conocimientos concretos y llevar sesiones de esta área en la lengua materna de los estudiantes, en preferencia manejando los recursos de la localidad (Minedu, 2013).

Asimismo, en el curso de Personal Social se sitúa a la integración del niño, niña como parte de un grupo humanitario que tiene una cultura propia y es diferente a los “otros”. Se debe implementar la espiritualidad como parte de la identidad, ya que la cultura andina y amazónica es el eje céntrico de la religiosidad. Se despliegan las prácticas sociales que enfatizan una convivencia democrática y de reciprocidad liberal con su medio (Minedu, 2013).

En cuanto a Ciencia y Ambiente en los cosmos andinos y amazónicos el vínculo del niño, niña se da de persona a persona y no con el objeto en cuestión, en correspondencia con la crianza, el respeto a la tierra con sus omnipotencias y todos los seres que residen en ella. Estimar acerca de las plantas es recurrir más allá de hablar de sus partes y particularidades como recursos naturales. El estímulo de psicomotricidad es

por medio de la dicción corporal y el aprendizaje a través de los sentidos. De esta forma, la intervención de los diversos agentes socializadores es importante (Minedu, 2013).



CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque metodológico

El presente estudio se basó en el enfoque cualitativo, ya que en los estudios con esta perspectiva se utiliza la recolección de datos, pero sin medición numérica, así como las descripciones y observaciones para manifestar y perfeccionar la pregunta de investigación en el transcurso de interpretar (Hernández et al. 2014). Siendo así, este estudio se basó en observar, conversar y vivenciar de las diversas, valiosas actividades que practican en la comunidad Laupay y en los momentos que incluyen estos conocimientos ancestrales en el nivel inicial. Para recoger las informaciones se hizo uso de herramientas como las anotaciones, grabaciones y análisis de documentos.

Es de nivel exploratorio-, porque el objetivo del estudio nos ha permitido indagar en torno a un tema muy poco estudiado en la región (Hernández et al. 2014). En este sentido, la intención de la presente labor ha consistido en explorar la inclusión de los saberes ancestrales de los padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas en una escuela de nivel inicial, en una comunidad de la región Apurímac Laupay, de donde tampoco se tienen estudios previos.

Además, se trata de una investigación de nivel descriptivo en vista de que este tipo de estudio busca detallar las particularidades y los perfiles de individuos, colectividades, procesos, objetos y fenómenos que se someten al análisis de la investigación. Es decir, se ha relevado la información de manera autónoma sobre las categorías a las que se refiere (Hernández et al. 2014). En relación con eso, se precisó acerca de los saberes ancestrales y su inclusión en los conocimientos de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Tipo de la investigación

Esta investigación es de tipo teórico-empírico. Por un lado, la indagación básica es que se consultó a diferentes pensadores sobre los temas propuestos, de manera que se procedía a analizar y sintetizar esos conocimientos, Por otro lado, lo empírico, es, porque en el espacio de la población de estudio se observó y prácticamente se vivenció con la comunidad.

3.3. Diseño de la investigación

El diseño del presente estudio es etnográfico. Este método como una investigación directa permite observar y describir de manera detallada lo que la población de estudio hacía y decía. Las técnicas empleadas la observación participante, entrevistas abiertas, fotografías y grabaciones en vídeos, fotos, escritos en cuaderno de campo (Restrepo, 2018).

Además, cuando se trabaja en base al estudio etnográfico se puede incluir las impresiones analíticas, es decir las dificultades y los sentimientos de la propia investigadora. En derivación a ello, se realizó la interpretación hermenéutica de dichas informaciones recogidas en fundamentación con el marco teórico.

3.4. Técnicas e instrumentos de la investigación

Para esta investigación se han empleado tres técnicas. La primera fue la observación. Esto en función de que propone Hernández et al. (2014) en el estudio cualitativo “no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atentos a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p. 411).

La segunda fue la entrevista. En efecto, se empleó la entrevista para conocer la opinión de los padres de familia que son padres y madres, generalmente familias nucleares. Se realizó entrevistas semiestructuradas, de acuerdo con Hernández et al. (2014) esta práctica “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (p. 418).

En tercer lugar, se manejó el análisis documental. Considerado como “el conjunto de operaciones destinadas a representar el contenido y la forma de un documento para facilitar su consulta o recuperación, o incluso para generar un producto que le sirva de sustituto” (Clauso, 1993, p. 11). Constituye dos fases. La primera es externa, donde se describe la parte exterior del documento como el título, autor, datos. La segunda es interna donde se trabaja con el contenido.

De acuerdo con el orden de las técnicas mencionadas, los instrumentos empleados fueron la ficha de observación, la guía de entrevista semiestructurada y la ficha de análisis documental. La primera se empleó con el fin de observar y vivenciar acerca de los saberes ancestrales que ejercen los padres de familia y la participación de sus hijos en las diversas actividades que desarrolla la comunidad Laupay y su inserción en los procesos pedagógicos o enseñanza-aprendizaje empleados en la IEI (ver anexo 2).

En el segundo caso fue utilizada para recuperar la información acerca de los conocimientos ancestrales que aún practican y su calidad para la enseñanza-aprendizaje para los niños pequeños, realizando entrevistas a los padres de familia y a la maestra sobre la manera que incluye estos conocimientos en la IEI (ver anexo 2).

Finalmente, la última permitió abordar desde una perspectiva teórica acerca de los aspectos que incluyen los saberes practicados por los padres de familia en las planificaciones de las acciones ejercidas del día como juego libre en los sectores, actividad de aprendizaje, actividad al aire libre, almuerzo, actividad de expresión artística, salida (ver anexo 2).

Por tanto, la validación de dichos instrumentos de la investigación empleados para el trabajo de campo se aprobó bajo el soporte de la metodología de la asesora del presente estudio.

3.5. Matriz de categorías y subcategorías

Tabla 1

Matriz de categorías y subcategorías

Categorías	Definición	Subcategorías	Unidad
------------	------------	---------------	--------

Saberes ancestrales de los padres de familia	Saberes ancestrales son “aquellos conocimientos, prácticas, cosmovisiones y valores desarrollados por los diferentes grupos culturales, generados de manera tradicional a partir del desarrollo de una serie de prácticas concretas, de una determinada población o grupo, sea indígena, rural, urbano o migrante, con la finalidad de mantener viva su cultura” (Arévalo y Revilla 2018, p. 30).	Crianza de la chacra	-Siembra de maíz -Siembra de papa -Acopio de guano - Riego
		Plantas medicinales	-Recolección de plantas medicinales -Curación con plantas
		Señas y señaleros	-Flora y fauna -Fenómenos atmosféricos y astronómicos -Sueños y vaticinios
		Calendario agrofestivo	-Épocas -Meses -Registro de diversos acontecimientos
Inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje	“El proceso de enseñanza – aprendizaje supone una interacción entre la estructura psicológica que aprende y la estructura didáctica que sirve para iniciar y hacer funcionar la parte psicológica” (Meneses, 2007, p. 44-45).	Pedagogía decolonial	-Liberación -Decolonizar la educación
		Pedagogía intercultural	-Diversidad cultural -Respeto -Valoración
		Diálogo de saberes	-Contexto -Interrelación dinámica
		Planificación y ejecución de sesiones de enseñanza-aprendizaje	-Sesión aprendizaje -Momentos de aprendizaje -Espacio de aprendizaje

Nota: tabla de elaboración propia

3.6. Participantes del estudio

Los copartícipes que conformaron este estudio fueron los padres de familia y los *yachaq*. Ellos viven en la comunidad Laupay que pertenece al centro poblado Ccocha, distrito Haqira, provincia Cotabambas, región Apurímac. Este sector se encuentra a 3600 msnm, aproximadamente. En total conforman 80 familias entre niños, jóvenes, adultos y adultos mayores. Son bilingües; hablan una de las cuatro lenguas andinas que registra el país, el quechua de la variante collao. De acuerdo con el Censo Nacional 2017 del Perú

la mayoría se comunica en esta lengua desde la infancia y la minoría habla en castellano, o a veces bilingüe.

Figura 1.

Fotografía panorámica de la comunidad Laupay. Foto: Cintia Vargas, diciembre 2019



Los padres de familia en aquella comunidad se dedican a la horticultura, la ganadería y la textilería. Cultivan todo tipo de productos agrícolas principales como maíz, haba, arveja, tarwi, cebada, trigo, quinua, quiwicha, papa, oca, olluco, mashua y plantan árboles frutales como durazno, manzana, sauco, capulí, tuna, frutilla, tintín y tumbo. También, crían animales domésticos como ganados ovinos, caprinos, caballos, mulas, burros, chanchos, gallinas y cuyes. Asimismo, realizan tejidos como *lliklla*, ponchos, frazadas, polleras, pantalones, *chumpi*, alforjas, chalecos, chullos, calcetines, bufandas, escarpines, sogas y riendas, todo a base de fibra de la oveja e industriales. Por último, edifican sus casas a base de piedras, adobes, listones, palos, calaminas, *niywa*, *ichu* y *chaqlla*.

Los niños pequeños de 3, 4 y 5 años, que son hijos de los padres de familia van a la única IEI Hernán Chávez N° 863. Los que son mayores asisten a las instituciones educativas de la comunidad aledaña. Este centro educativo de la comunidad Laupay se halla en la periferia. Antes que existiera esta institución, durante el conflicto armado

interno que se produjo en el país inició con un Programa Nacional no Escolarizado (PRONOEI), encabezado bajo la coordinación y aprobación del profesor Juvenal Anampa del distrito Haqira. Para ello, los niños junto a sus padres acudían al lugar llamado Huancorsaya, donde recibían la educación escolar. Posteriormente, los padres de familia junto a Maxi Mendoza Huamán, director del inicial del centro poblado Ccocha en aquel tiempo, ampliaron y fundaron esta institución de la comunidad Laupay que en la actualidad funciona reconocida como escuela intercultural bilingüe (testimonio de un padre y de una madre familia, Laupay 2019).

Figura 2.

Fotografía de la IEI Hernán Chávez de la comunidad Laupay. Foto: Cintia Vargas, diciembre 2019



3.7. Selección o muestra de los participantes

En la investigación cualitativa, la muestra “es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Hernández et al. 2014, p. 394). Por lo tanto, la selección o muestra de la población de estudio se asoció por los padres de familia y los sabios/as de la localidad Laupay.

En tal sentido, para la recolección de los datos se empleó la técnica no probabilística por intención o básica, es decir se trabajó con aquellas personas que tenían más afinidad en el desarrollo formativo de sus hijos y estaban dispuestas a brindar sus conocimientos. De acuerdo, con Hernández y Mendoza (2018) “en las muestras no probabilísticas, la elección de las unidades no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características y contexto de la investigación” (p. 200). En este sentido, hubo personas que estaban dispuestas a brindar su información respecto al tema de la investigación.

3.8. Fases de la investigación

Esta investigación se ha emprendido en noviembre del 2019. Con tres meses de anterioridad se conversó con la directora en una llamada telefónica desde la ciudad de Lima. Se explicó del propósito de la investigación y se solicitó el permiso para el posible trabajo de campo en el centro educativo. Posteriormente, nos aproximamos el día 5 de noviembre, fecha en que también se comenzaba con la práctica pre-profesional, que era parte de la formación académica. Este mismo día se presentó una carta de consentimiento para aplicar los instrumentos, la grabación de videos, fotos y audios confidencialmente para el propósito de la investigación. La profesora del aula ejercía diferentes cargos como única docente de la institución, por ejemplo, de la dirección, siendo auxiliar y siendo personal de limpieza, ya que no había más docentes.

El día posterior, nos acercamos a las autoridades de la comunidad. Primero, nos presentamos ante el vicepresidente de la comunidad, ya que el presidente se encontraba ausente. Este consentimiento informado fue para solicitar el permiso de trabajar con la participación de la comunidad sin ningún inconveniente. Otra carta fue entregada a cada madre o padre de familia de los niños que asistían al IEI. Estas fueron presentadas con el propósito de que nos autoricen registrar sus opiniones, voces y/o imágenes, grabaciones y que sean utilizadas únicamente para fines de esta investigación. Cada instrumento se aplicó en distintas fechas y lugares como lo señalamos en la tabla 2.

Tabla 2*Fechas de la aplicación de los instrumentos*

Instrumento	fecha
Guía de observación del aula	11 de noviembre de 2019
Guía de observación a la interacción entre docente y niños	14, 15, 18 de noviembre de 2019
Guía de entrevista a la docente	10 de diciembre de 2019
Guía de entrevista a padres de familia	08 de enero de 2020 10 de enero de 2020
Guía de análisis documental	28 de febrero de 2020

Nota: tabla de elaboración propia

La guía de observación del aula fue aplicada el día 11 de noviembre de 2019. . Durante este tiempo se hizo fotografías y filmaciones cortas al espacio del aula, a los recursos didácticos, a las decoraciones del aula, entre otros. En ellas considerando acerca de los saberes ancestrales. Fue ideal usar nuestra herramienta para grabar en video y hacer fotos.

La guía de observación a la interacción entre docente y niños fueron los días 14, 15 y 18 de noviembre del 2019. En ella estaba previsto observar la realización de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, no se logró porque la maestra estaba ocupada en el cargo como directora, tenía que hacer el informe del inventario, supervisando el arreglo o mejoramiento de la infraestructura de la institución que hacían los maestros de la obra y otros. Por ello, se observó otros aspectos como es la entrada, las actividades permanentes, el almuerzo, el recreo y la salida. Son los momentos en los que la maestra se interrelacionaba con sus estudiantes, del cual era indispensable observar y visibilizar acerca de los saberes ancestrales, y sus vínculos. Para complementar la información se propuso entrevistar a la profesora, esta surgió en el momento, ya que no estaba previsto.

La entrevista a la docente se realizó el 10 de diciembre del 2019 en la institución. Esto se hizo con la guía de la matriz de categorías elaborada con los fundamentos del marco teórico. Se conversó en el aula, mientras los niños estaban en la hora del juego, obteniendo datos muy interesantes. Pero, en el momento no faltaba la intervención de otras personas por lo que se tenía que cortar y dentro de un rato continuar. Ante todo, se pensó retornar a la institución al siguiente año 2020 con un segundo trabajo de campo

para observar la realización de las sesiones de aprendizaje, pero por la pandemia de covid-19 no fue posible.

La guía de entrevista a los padres de familia se efectuó el día 8 de enero y otro el 10 de enero del 2020 en la comunidad. Para ello, hemos sido participes en la chacra donde se conversó con algunas mamás y papás. Pues, fue muy enriquecedor, de mucho aprendizaje y, por supuesto, un aporte significativo para la investigación. De esta manera, se quiso comprender cómo se está implementando la educación en la zona rural en torno a los saberes ancestrales, que son una riqueza de conocimientos valiosos. También, se realizó una llamada telefónica a una familia, donde en la entrevista una mamá y su esposo compartieron mucho de lo que conocían, sabían hacer y sus interpretaciones respecto a la educación que se está brindando tanto en la casa como en la escuela.

La guía de análisis documental se aplicó el 28 de febrero del 2020. Este día nos encontrábamos en la ciudad de Lima, donde nos pusimos a examinar el contenido de la carpeta pedagógica de la maestra. Para ello, se propuso observar tres sesiones planificadas. Sin embargo, hubo la sorpresa de que no había ninguna sesión de aprendizaje, que era lo más importante para responder al tercer objetivo. Solo había una sesión de un proyecto planificado para abril todavía y su título “organizamos nuestra aula”. No había mucha información allí acerca del tema de la investigación o que responda nuestro propósito. En ese momento, se trató de comunicarse con la profesora, donde ella concretó que estaba en otra ciudad y no la tenía ninguna actividad planificada.

De la misma manera, teníamos al día un cuaderno de registro. Donde se anotaba hechos y conversaciones interesantes. Se realizó grabaciones en audio, fotografía, filmación durante la participación de los niños en la chacra, en la casa ayudando a sus padres y momentos en que expresaban acerca de sus saberes aprendidos. Cabe mencionar que los diálogos con miembros de la comunidad se realizaron en quechua y obviamente se tradujo al castellano, pero algunas frases importantes se mantuvieron tal cual y con su respectiva traducción. Así fue que en la comunidad nos encontrábamos conviviendo y sistematizando del 05 de noviembre del 2019 hasta inicios de febrero del 2020.

CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS ENCONTRADOS

4.1. Inclusión de los saberes ancestrales en la enseñanza-aprendizaje

En este apartado hacemos referencia a aquellos datos registrados en torno al a dar cuenta a la siguiente pregunta de investigación era ¿De qué manera se incluyen los saberes ancestrales de los padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas del nivel inicial en el distrito Haqira, provincia Cotabambas, Apurímac,?

En la entrevista a la docente se puede identificar que los saberes ancestrales son muy importantes, donde dice que es un deber de incluir estos conocimientos en las enseñanzas. Por ello, el desarrollo de sus actividades de aprendizaje se hace a través del uso del calendario agrofestivo comunal. Ella mostró y lo tiene registrado en una hoja bond e incluido en su carpeta pedagógica. Este calendario lo elaboró gracias a la ayuda de los padres de sus estudiantes. De manera que esto le sirvió como una guía fundamental para todas sus planificaciones pedagógicas de todos los días. Asimismo, reconoce que existen diversos saberes en la comunidad Laupay: elaboración de adobe, pago a la tierra, cultivo de la tierra, cosecha, arado con el toro, comidas típicas, tejido, teñido de lana, plantas medicinales. Son las que mencionó la profesora.

Otra manera de incluir los saberes ancestrales que mencionó la docente es con la ayuda de los libros que emiten desde el Ministerio de Educación. Donde describen los conocimientos de las comunidades de la región Cusco, pues aunque estos textos llegan sin que trate de la realidad de la comunidad Laupay los adapta de acuerdo al contexto que trabaja. Por ello, ella comentó que se puede hacer así. De esta forma, rescata los saberes ancestrales para emplear en sus enseñanzas.

En las entrevistas a madres y padres de familia se puede identificar que las mamás han sido participes impartiendo alguno de sus saberes en el aprendizaje de sus hijos. Ellas

mismas acudieron a la institución por medio de la invitación de la docente para ser parte de la sesión, por ejemplo, en la clasificación de la semilla de papa, la elaboración de la huatia y el sembrío de hortalizas en el huerto del centro educativo. En su entrevista la docente comentó que, hasta el momento, no ha invitado a los sabios de la comunidad. Pues, según su opinión sería maravilloso invitar a los sabios a compartir sus sabidurías, sin embargo, dice que no todos colaboran con la misión y el querer de hacer en la institución.

4.2. Identificación de los saberes ancestrales de los padres de familia

A continuación, resaltamos aquellos datos obtenidos durante nuestra investigación que nos permiten responder la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son los saberes ancestrales de los padres de familia y, de los niños y niñas del nivel inicial en el distrito Haqaira, provincia Cotabambas, Apurímac?

De acuerdo con las entrevistas que realizamos a padres y madres se confirmó que éstos aún están practicando diversos saberes, y que, lamentablemente, algunos tan están a punto de echarse al olvido. Estos conocimientos están relacionados con el sembrío de maíz, de papa, aporque, agarrar el tirapié, guiar al toro, tejido, hilado, elaboración de huaraca, riendas, lomillo, tirapié, *raukana*, odre de cuero de vaca, elaboración de *taqi*, *kullun*, *truha*, curar con plantas medicinales, hacer ofrenda, mirar la coca, encontrar el mal, recolección de plantas medicinales, identificar señas de mal agüeros, buen augurios y elaboración de *taqla*, *kumu*, *yugunda*. Estos son los que se pudo enfatizar en la conversación con los papás y mamás de la comunidad Laupay.

Profundizando un poco más sobre los temas ofrecemos más detalles a continuación, en torno a la crianza de chacra, señas y señaleros, también lo que son las plantas medicinales e inclusive de los tejidos Subtemas que fueron abordados en el marco teórico de este documento y que, a continuación, daremos a conocer a partir de lo recolectado en el trabajo de campo.

En la entrevista a las madres hemos podido confirmar la conceptualización acerca de que la chacra se cría, se cuida, se limpia la mala hierba. De esa manera, la chacra da fruto y alimento. En la chacra, las familias crían diversos productos y en distintos niveles ecológicos, por ejemplo, en los más bajos están: maíz, haba, arveja, tarwi, cebada, trigo, quinua, quiwicha, papa, oca, olluco, mashua y plantan árboles frutales como durazno,

manzana, sauco, capulí, tuna, frutilla, tintín y tumbo. En las alturas se encuentran: papa, olluco, mashua y oca. Las plantas frutales no tienen resistencia a la helada, al granizo y al frío que es intenso, por eso más radican cerca al río que es como valle o zona cálida. Los animales silvestres habitan de acuerdo a sus climas favorables y ellos son considerados como miembros de la cosmovisión andina.

El tema del cuidado alude a una manera de alimentar en el momento de hacer la ofrenda a la tierra. Así agradecen a la *pachamama*. La semilla la pone alguien que sabe, no cualquiera. Trabajan con las yuntas o los toros, también solo los que saben manejar y de paso enseñan a los menores. En la época de siembra, cuando no hay lluvia, los sabios van al lugar sagrado Ccochaq Despensa. Este dato también mencionó la docente en su entrevista. Allí realizan una ofrenda para atraer la lluvia. Es un largo trabajo dicen las familias de la comunidad, porque a veces el resultado es negativo o bien positivo.

Estando presente en la comunidad Laupay se convivió siendo parte de la actividad chacarera. En ese instante se ha visto tanto niños y niñas ayudando a sus papás por voluntad propia. En algún momento, a veces salían de la situación y jugaban experimentando con sus propios cuerpos lo que es el sembrío. En otro acontecimiento, un niño estaba ayudando a su madre a poner guano a la planta de papa, arar con tirapié, hacer aporque del maíz, escoger semilla de papa, entre otras actividades, así siendo hijos aportan con sus habilidades.

Figura 3.

Fotografía de los niños participando en el cultivo en la comunidad Laupay. Foto: Cintia Vargas, noviembre 2019



Podemos afirmar que los saberes en torno a las señas y señaleros si están vigentes en la comunidad de Laupay. En la comunidad aún conocen y saben exactamente lo que significa cada predicción o mensaje que presagia algún señalero. Estas pueden ser las que anuncian lo positivo o lo bueno y se llaman señas de buen augurio. Otros son los que predicen lo contrario, en sí, se da como una advertencia o un aviso con antelación. Por ello, estos dos tipos de señas y señaleros se muestran de esta manera (ver tabla 3 y tabla 4)

Tabla 3

Señas y señaleros de mal agüero

	Señalero	Seña	Predicción
MAL AGÜERO	Búho	El canto del búho por la noche o en la mañana	Muerte de algún miembro de la comunidad
	Zorrino	Si estaba escarbando en una chacra o hay un olor intenso de su orina	Muerte de algún familiar o alguien del pueblo
	<i>Isuq'ara</i> ²	Su silbido en el momento de pasar el camino	Pasará accidente al quien escuchó, por ejemplo se fractura el pie, se caerse, puede ser una tragedia de su ganado
	Culebra	Cuando se le aparece a alguien en el camino	<i>Raki</i> ³ , quiere decir que no volverás al lugar o se separaran en futuro si es que eran dos o más personas.
	Caña de maíz	<i>Wiru anchuy</i> ⁴ por la noche	No se debe hacer porque sino estás mordiendo los huesos de tus padres
	Cielo	El cielo despejado lleno de estrellas y sin nube en plena época de lluvia	Habrà helada esa noche y si es en pleno crecimiento de cultivos lo hará daño
	Sueño	Bajar camino hacia abajo con facilidad	En el día pasarás momentos negativos que le traerá rabia, enojo o pelea.
	Sueño	Viste un bebé o lo has cargado	Es <i>qullu</i> ⁵ , si planificaste hacer algo ese día, lo realizarás tarde o bien no.

Nota: tabla de elaboración propia

² Es un tipo de ave que se encuentra en la comunidad, de color negro y de tamaño pequeño. Dice que mayormente su silbido anuncia la desgracia de alguien en el mismo día.

³ Traducción al castellano como separación, división de algo que está junto.

⁴ Este término se traduce al castellano como mascar, masticar la caña del choclo o chala.

⁵ Traducción al quechua como atraso, retraso.

Tabla 4*Señas y señaleros de buen augurio*

	Señalero	Seña	Predicción
BUEN AUGURIO	Yutu (Perdiz)	El silbido de <i>yutu</i> en plena época de lluvia	Que está pidiendo el calor, ya que está lloviendo en exceso.
	Cóndor	En el ritual para lluvia observan el vuelo del cóndor hacia abajo en forma vertical	significa que habrá lluvia
	Chancho	La alegría a saltos de un chancho pequeño	Definitivamente habrá lluvia
	Gato	<i>Michi upakun</i> (gato que se lava su cara con su pata)	Significa que va llover o seguirá lloviendo
	Zorro	El zorro llora con mucha claridad en mes de setiembre	Que este año habrá buena producción de la siembra, pero si es que fuera lo contrario habrá helada, sequía y escasez de alimento.
	Burro	El rebuzno del burro en la mañana, al medio día y en la tarde	Anuncia la hora: la amanecida, el medio día y el anochecer
	Nube	La nube que se pone de color gris o negro	Es porque que quiere o va llover
	Constelación	Figura de <i>yutu</i> que está en posición de cabeza como a las 3 de la mañana	Anuncia que ya está por amanecer
	Chaman (planta silvestre)	Al humear con esta planta cuando está por caer el granizo	Es para que se aleje el señor blanco, el granizo. Así cuidan sus cultivos del valle.
	Sueño	Subir hacia arriba con cansancio	Anuncia que a pesar de todo te irá bien en el día
	Sueño	Llorar mucho	En el día estarás muy feliz
Sueño	Comer diversas frutas	Es que alguien está o estás embarazada.	

Nota: tabla de elaboración propia

Respecto a las plantas medicinales, se encontró datos favorables y no tan favorables. En las conversaciones han dicho que se está desaprovechando las propiedades naturales, o sea casi no hacen uso de ellas. Comentan que la mayoría de las familias, cuando se enferman, acuden al Puesto de Salud o están así no más. En ese centro son diagnosticados por su salud, luego, al les entregan unas tabletas de pastillas para calmar o aliviar el malestar.

Algunas de las plantas medicinales que mencionaron fueron el *supayqarqu*, chachacoma, se dice que estas plantas y acompañado con incienso usan para alejar a los malos espíritus como la que llaman el limpio *machu*, el *qilli machu*. Dicen que estos son gentiles o viejos que han vuelto a vivir y aparecen buscando su víctima que son los humanos con vida. Para ello, realizan lo que es *alkansu* u ofrenda, porque su alma está en sus manos y quiere un pago a cambio de soltarla. En el proceso de curación le hablan: “aquí está tu pago, estarás de hambre o de sed, suelta su alma” (entrevista a una madre, 2020).

Asimismo, otras plantas medicinales son el eucalipto muy bueno para sanar la gripe, la tos y el resfrío. El *killu llawlinku* también es bueno para enfermedades respiratorias. La muña alivia la diarrea, el mal viento, la gastritis y cólicos estomacales. El *maych'a* es curativo para el dolor de huesos producidas a causa del intenso frío. El *qullmi lawa* se trata de una mazamorra de maíz preparada donde se incluyen todo tipo de hierbas medicinales. Se les da a madres que dieron luz. Le ayuda a sanar y a restablecer su salud maternal, por ejemplo, las heridas o los golpes producidos en la matriz que se provocó durante la gestación.

Durante la estadía en casa de una familia, se observó a un niño de 5 años que sintió el malestar de gripe. En ese instante, se acordó lo que su madre solía hacer acerca de las propiedades del eucalipto. El pequeño trajo unas ramas de esta planta, luego ablandó en la llama del fuego que estaba encendida en el fogón, donde preparan sus almuerzos. La frotó en la palma de su mano y se colocó en la nariz, en el oído, también se pegó unas hojitas al cuello, a las axilas y en la frente. Dentro de un rato iba calmándose lo que escocía su nariz y dejó de bajar el moquillo.

Figura 4.

Fotografía de un niño que se cura la gripe con eucalipto. Foto: Cintia Vargas, noviembre 2019



Asimismo, hubo otro caso. En esta oportunidad una niña estaba batiendo un huevo de la gallina. Le preguntamos el por qué lo estaba haciendo. Entonces, dijo que su mamá estaba mal y ese huevo batido la curaría. Ciertamente su madre estaba echada en la cama y a la pequeña le acompañamos en el proceso de preparación de la medicina. Lo que pasaba era que le dolía su cabeza y dijo que tenía fiebre por lo que se puso el batido en el cuello, en las axilas y en la nuca. Alguna mamá también decía que para la fiebre es efectivo agua del primer chuño remojado, con esto se baña solo los brazos y los pies. Esto fue lo que se observó acerca de las medicinas.

Por ende, con estas evidencias se puede definir que en la comunidad Laupay aún prevalecen muchos y diversos saberes ancestrales. Algunas de las familias ponen en práctica y otros ya no. No obstante, los hijos pequeños aún se muestran en la esperanza de recibir estos conocimientos y pongan en aprendizaje que les servirá para toda la vida.

4.3. Descripción de actividades, espacios y sesiones de enseñanza-aprendizaje

En relación a nuestra tercera pregunta ¿Cómo se ejecutan las actividades, los espacios y las sesiones de enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas del nivel inicial en el distrito Haquira, provincia Cotabambas, Apurímac? pudimos obtener los siguientes datos obtenidos a partir de nuestra observación del aula. En principio, podemos mencionar que el espacio está organizado por sectores, donde niños y niñas realizan diferentes actividades. Veamos la siguiente imagen.

Figura 5.

Fotografía del sector arte y música, y sector tienda en la IE. Foto: Cintia Vargas, noviembre 2019



Al inicio de la puerta a la izquierda se encuentra el sector “arte y música” (ver figura 5). El espacio es muy pequeño. Allí estaban puestos objetos de limpieza: la escoba, el recogedor y el balde. De hecho, son cosas que no deberían estar en ese lugar. En este caso, durante el tiempo que estuvimos presente no hicieron ninguna actividad, ni los niños se acercaban a jugar. Pegado al costado está “mi tiendita”, se observa un mueble de madera con tres repisas. En ellas están puestas las botellas y un vaso de yogurt. En una oportunidad realizamos una actividad de aprendizaje sobre la tienda.

Figura 6.

Fotografía del sector dramatización en la IE. Laupay. Foto: Cintia Vargas, noviembre 2019



Otro de los sectores observados es el de “dramatización” (ver figura 6). En éste se observa un teatrino pequeño de madera. En aquel espacio si se vio a niñas entreteniéndose, haciendo presentaciones de canto durante el recreo. En la canción

decían: “*hawantas hamuni, urantas hamuni, uyhayta qatispa, uyhayta michispa...*”. En castellano se traduce “vengo por arriba, vengo por abajo, arreando mi oveja, pastando mi oveja...”. Algunas veces los niños jugaban con los títeres. Inclusive en una actividad de aprendizaje elaboraron máscaras de animales para su actuación o juego. Ellos mismos recortaban y ponían el color que les gustaba. Sin embargo, aquí también se guardan las telas, las ula ulas y las pelotas.

Figura 7.

Fotografía del sector construcción en la IE. Laupay. Foto: Cintia Vargas, noviembre 2019



Seguidamente, observamos el sector de “construcción” (ver figura 7). Allí guardaban rompecabezas, ladrillos de construcción, bloques de construcción magnéticos, bloques de madera, balanza, objetos de ciencia, juguetes de cuy, conejo, gallinas y otros diversos materiales enviados desde el Minedu. En cuanto a la interacción entre docente y estudiantes, este es el espacio que más se acercaba la mayoría. Todos los días en los momentos del juego libre en los sectores casi la mayoría elegía este lugar. Aquí pasan mejor el tiempo, ya que cuando más niños están entre ellos comparten, conversan, se sonríen, se ponen acuerdos, alzan la voz, se enojan, piden ayuda, se quejan a la maestra, etc.

Figura 8.

Fotografía del sector mi lindo hogar en la IE. Laupay. Foto: Cintia Vargas, noviembre 2019



Después continúa el sector “mi lindo hogar” (ver figura 8). El día que realizamos nuestra observación se había utilizado este espacio para colocar los alimentos de Qali Warma. Alimentos que no se deben guardar en ese sitio. Cuando pasó ya un buen tiempo, se le avisó el mal aspecto que se veía y se dio cuenta la docente. En ese entonces, a los padres de familia les dijo que por favor ayudaran a desocupar, de manera que quede libre el espacio de aprendizaje. Sin más que decir en este lugar se encontraban unos juguetes pequeños de cocina, una olla, un sartén, cuatro cucharas, cuatro tenedores, un cuchillo, una hornilla, dos vasos y tres tasas. Todos son de plástico. Nuestra observación reveló que era uno de los sectores menos visitado por los niños y niñas.

Figura 9.

Fotografía del sector biblioteca en la IE. Foto: Cintia Vargas, noviembre 2019



Luego, nos encontramos con el sector “biblioteca” (ver figura 9). En primer lugar, se puede ver libros, folletos, que tratan de cuentos, adivinanzas, trabalenguas, flora, fauna, historias, fábulas, gastronomía, países, mapas y muchos otros textos pedagógicos en

quechua y en castellano. Debajo de ello están guardados en una caja y en una bandeja transparente, los títeres de animales como un pato, un mono, una jirafa, un burro y también había un niño. En el piso están colocados los cueros de oveja de cada niño que trajeron de sus casas.

En la pared se describen adivinanzas en castellano y no hay ninguna en quechua. Había imágenes de una vaca con su cría, león, jirafa, naranja, plátano y un niño, algo que no era del contexto. A este espacio muy pocas veces se acercaban a entretenerse. Solo que en la foto se puede apreciar que la niña estaba hojeando un libro. En ese momento, estaba sentada sin el cuero, luego se iba a otro sector. La maestra una vez los invitó a observar aquellos libros y cada niño/a se sentaba en sus cueros. Esto lo hacían al final de todas las actividades, casi para irse a casa.

Figura 10.

Fotografía de zona didáctica en la IE. Laupay. Foto: Cintia Vargas, noviembre 2019



La zona didáctica se encuentra junto al escritorio de la docente y alrededor de la pizarra (ver figura 10). Allí está pegado el cartel de normas: llegando temprano, respetando las cosas ajenas, cuidando nuestra higiene, manteniendo el orden, respetando a mis compañeros, con el aula limpio; el cartel de valores: lealtad, honradez, solidaridad, justicia, respeto; el cartel de horario, asistencia y responsabilidad. En el otro lado, se observa cartel de palabras mágicas: hola, gracias, disculpa, permiso, me presto, adiós, buenas tardes; y el cartel de los días de la semana.

Figura 11.

Fotografía del aula de psicomotricidad en la IE. Laupay. Foto: Cintia Vargas, noviembre 2019



Además, existía un sector en particular que se encuentra en otro salón, el aula de psicomotricidad. El espacio es pequeño con poca luz natural. En ella se instalaban: bloques de construcción con formas de cilindro, arco, arco iris, cubos pequeños y grandes, rectángulos de color rojo, amarillo, azul y verde; dos colchones negros; ula ulas de color rojo, amarillo y verde; pelotas; telas y una casa de madera. Estos materiales utilizaban para desarrollar actividades motrices y cognitivas. En el instrumento de observación a la interacción entre docente y estudiantes se halló que en dos ocasiones se organizaron en el patio (ver figura 11), ya que es amplio, abierto y al aire libre.

Relación entre la maestra y los educandos

En la observación a la docente y los estudiantes se señala que en la hora de salida iban acompañados casi siempre. En el transcurso del camino veían que había *chakrasqa* (familias haciendo chacra), la maestra les preguntaba a los niños a donde iban ir, si era a su casa o algún lugar. Algunas niñas respondían que irían a la chacra porque allí estaban sus padres o algunas iban a sus casas y tenían que alcanzar a sus ovejas que estaban en el campo, otros a dar pastos a sus cuyes, dar de comer a los chanchos, ir a ayudar a papá o mamá.

La conversación se hacía en castellano y en quechua. Por ejemplo, la profesora preguntaba en castellano: “¿Yesenia a dónde vas a ir? ¿A tu casa?”, la niña respondía en quechua: “*mamayqa chakrapim kashan, manam wasipiq pipas kanchu, Betopuwan risaoku Cabraranman, paypa chakranman*”. La comprensión tranquilamente fluía.

Luego, la profesora decía: “ah ya, *ñanñintakamalla rinkis, apuraylla*” y ellos se despedían de todos, por ejemplo: “hasta mañana profesora”.

De igual manera, se observó que en la hora de actividades permanentes, la maestra a los niños saludaba en la lengua castellana. Luego, recordaban las normas, la asistencia, la fecha y como parte de motivación cantaban, por ejemplo, la siguiente canción:

Profesora: ¿qué canción cantamos?

Algunos niños: *michi michi.*

Profesora: ya, cantamos *michi michi.*

Profesora: *michi michi*

Niños: jugueton (dicen juntos)

Profesora y niños: *michi michi jugueton, ya se comió un ratón, ya se comió un ratón.*

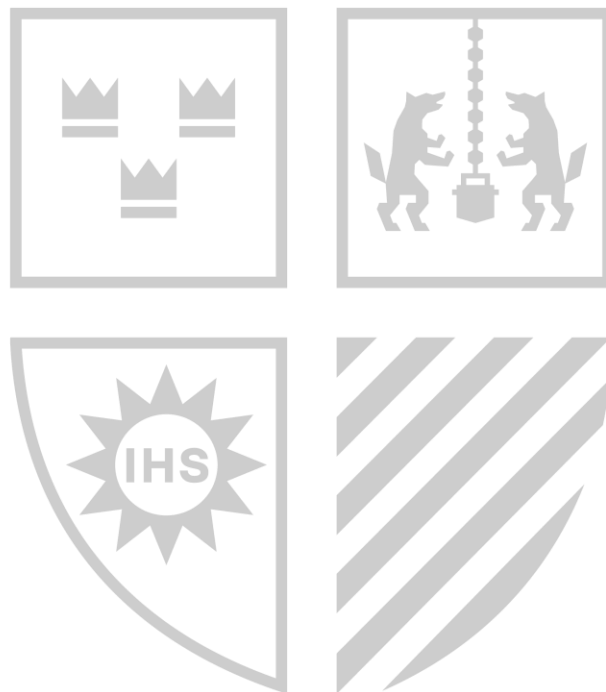
Profesora: otra vez, pero más fuerte. (Interacción entre niños y docente, Laupay. Noviembre 2019)

Carpeta pedagógica de la docente

El análisis documental nos permitió identificar los contenidos de la carpeta pedagógica de la docente, en donde se encontraban los siguientes aspectos: el calendario agrofestivo comunal, calendario cívico escolar, enfoques transversales, objetivos de la educación inicial, los datos de la IE, de la profesora, nómina de sus estudiantes y padres de los niños, misión, visión, dificultades, fortalezas, reglamentos, diagnóstico situacional, proyecto de aprendizaje, horario y otros. Están escritas en el idioma castellano. Valga la redundancia que en la carpeta solo había una sesión con el tema “organizamos nuestra aula”. Para ello, la docente había empleado materiales que le enviaron del Ministerio de Educación, cajas, papel de colores, periódicos, témperas, cartulinas, plumones, crayones y papelotes.

Por ende, en esta sección se quiso encontrar datos precisamente correspondientes a las planificaciones de sesiones de clase, pero no se pudo hallar las sesiones planificadas. Por ello, se optó por concentrarnos en otros aspectos que se ha podido visualizar en el trabajo de campo, como son la ambientación del aula, distintos momentos de interacción entre docentes y los niños, ya que también influyen como parte del aprendizaje y enseñanza constante en cada momento, no solo en una sesión de clase. Por un lado, estas circunstancias hicieron comprender que no solo se enfoque en una sola mirada, sino con

este objetivo hay que ser flexible. Este acontecimiento permite adentrar el sentido de la razón, la manera y la veracidad de inclusión de los saberes ancestrales.



CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS DATOS ENCONTRADOS

Este capítulo presenta el análisis de datos encontrados respecto a las categorías y sus subcategorías sistematizadas en el cuadro (ver tabla 1). Se desarrollará por un método de triangulación. Según, Hernández et. al (2014) este se trata de utilizar distintos fuentes y técnicas de recolección. En tal sentido, el marco de referentes para esta investigación son las entrevistas, las observaciones, las anotaciones, las fotografías, los videos y el marco teórico. Todo ello se efectuará mediante la interpretación analítica.

5.1. Saberes ancestrales en la comunidad

5.1.1. Criando a la chacra

En Laupay se identificó que existe una diversidad de conocimientos que heredaron de sus ancestros. Uno de ellos es el *chakray* en término quechua y en acción, o como decía Rengifo (2003) la crianza de la chacra. Cuando se les entrevistaba a los padres de familia acerca de cuáles eran esos saberes ancestrales, lo primero que mencionaban fue:

Cintia: ¿En la comunidad Laupay, qué saberes aún se practican?

Madre de familia: ¿qué saberes?

Cintia: Para ti ¿Qué son los saberes?

Madre de familia: qué serían los saberes eeh... ¿de este? Hacer chacra.

Cintia: yaaa, ¿después?

Madre de familia: costumbres

Cintia: ¿esos saberes nomás estarían practicando?

Madre de familia: hacer chacra, costumbre, eech haber...

Cintia: qué cosas siempre hacen en Laupay, se enseñan, a los niños también, qué cosas se les enseña.

Madre de familia: esos, después *sara tarpuy* (enterrar semilla en la tierra), sembrar todos los productos. También, *hallmay* (aporque de míz), *yapuy* (arar con tirapié), *туру pusay* (guiar a los toros en la chacra). Qué más sería haber. Eso noma hacen aquí. (Entrevista a madre, enero 2020)

La crianza de la chacra como uno de los saberes ancestrales es una de las prácticas principales para las familias de la comunidad. Cuando llega la época de siembra, ellos ponen diversas semillas bajo tierra. El uso del tirapié es único en cada pueblo, en otras comunidades su tamaño es bastante grande que requiere mucha fuerza para trabajar. Es una maravilla por la forma que crea el hombre. En esta comunidad su tamaño es a la altura del pecho. Sobre el guiado del toro que mencionaba la madre se refería a un par de toros que jalan la *taklla* (arador), con el cual se voltea la tierra de canto a canto. Para ello, se necesita un maestro que guíe y también uno que sujete el arador. Por detrás, una mujer sabia continúa el camino para asentar la semilla de maíz.

Otros conocimientos ancestrales que aún practican algunos padres de familias junto al dinamismo de la chacra es la elaboración de las herramientas de cultivo. Las familias se preparan para el momento de la siembra tanto la separación de la semilla y hacer algún material que falta para esta época importante. Respecto a ello una madre decía que:

Madre de familia: Después mmm, *ruwanku rawkanata* (fabrican *raucana*). *Kumukunata kaspimanta ruwanku* (fabrican de palo el mango de tirapié, forma curva) fabrican herramienta de cultivo para que jale el toro y se denomina *taqla*, fabrican otra herramienta para sujetar la *taqla* y se coloca en la nuca pegado a los cachos del toro que se llama *yugu*. Después fabrican, pero ahora ya no hacen, lo que es el odre, eso hacen pues del cuero de vaca.

Cintia: ¿Quién fabrica?

Madre de familia: solo los que saben, bonito para cargar chicha. Pero ahora ya no saben hacer eso. Solo he visto a Remigio Castillo cargar de la Pampa. Pero también, tenía esta familia Bolívar. Después he visto ¿de quién?...mmm

Cintia: en ese caso, quien usa este odre es poco.

Madre de familia: si, pero de haber hay, la que ya no utilizan. Ya la habrá convertido a *qiwi* (cinta de cuero de vaca) cuando se vuelve viejo.

Cintia: aah

Madre de familia: para amarrar tirapié, para amarrar raucana.

Cintia: ¿cómo es eso?

Madre de familia: eso cortan pues del cuero de vaca, del cuero del toro y eso remojan bien para amarrar. (Entrevista a madre, enero 2020)

El odre es un recipiente de tamaño de un costal grande, hecho del cuero de vaca o toro que según cuentan las familias. Esto se usaba para cargar chicha a una larga distancia, donde realizaban la chacra. En aquel tiempo, entonces, aún no existían los galones, porongos, botellas, etc. y esta bolsa era duradera. Las personas a las que menciona la entrevistada son mayores de edad, quienes aún vivieron esa experiencia. Sin embargo, hoy en día ya no las usan. Porque simplemente dejaron de fabricar por su elaboración compleja. Es que también la aparición de aquellos nuevos productos lo cambió en su totalidad. No obstante, es tan interesante que a este material cuando se vuelve viejo lo reúsan para otras cosas, por ejemplo, para amarrar el tirapié y la *raucana*.

Asimismo, la cosecha es el momento de la recolección de todos los frutos que les brinda la madre tierra. Para las familias es imprescindible haber sabido dónde y cómo se guardan. Asimismo, conocer el proceso de la cosecha. Todo ello, es parte del aprendizaje heredado de los ancestros que ya no están en vida, pero que con estas sabidurías saben que viven en sus corazones enseñándoles y recordándolos en cada día.

Madre de familia: ah también fabrican *kullun*, *taqi* (una guardería para almacenar el maíz). Esto si tienen todavía algunos, otros ya no usan. Ahora aprendieron construir casa de dos pisos, a ese segundo piso echan el maíz.

Cintia: ¿por qué?

Madre de familia: aaah se han cansado. Ahora para secar maíz hay fuerte lluvia. Entonces, cuando guardan mojado normal se seca. En cambio, cuando guardas al *kullun* y *taqi*. En estos guardaban antes. En *taqi* si seca, pero en *kullun* no, tampoco en *truha* porque en estos se malogra el maíz.

Cintia: ¿*taqi* y *truha* es lo mismo?

Madre de familia: no, *truha* es de adobe y *taqi* es de palos. (Entrevista a madre, enero 2020)

De esta manera, algunas sabidurías están siendo cambiadas por nuevos avances tecnológicos. Antiguamente usaba un método para secar y guardar el maíz en *taqi*, *truha* y en *kullun*. Sin embargo, la aparición de la calamina, el ladrillo, la bloqueta y otros fueron ventajosos para la construcción de casas con segundo piso, ya que es más fácil de hacerlo con ello y en corto tiempo. Hoy en día las familias vieron la conveniencia de construir otras maneras de almacenar los productos. Pues, esto hace entender que los conocimientos ancestrales se van muriendo junto con los ancestros. Concordamos con Jamioy (2017) cuando dice que cuando no les enseñan a los hijos esa sabiduría se muere junto con la persona que falleció. Rengifo (2003), también mencionaba sobre la crianza de la chacra. Respecto a esto hubo un dato curioso en el momento que se conversaba.

Cintia: ah interesante, ¿desde tu perspectiva se cría la chacra o cómo sería?

Madre de familia: lo cuidan, cultivando, su cerco para que no derrumbe. También no debes cultivar en los peligros. Hay que conservar bien.

Cintia: ¿talvez no sería criar?

Madre de familia: cuidar y criar es la misma cosa.

Cintia: criar había sido, por ejemplo, unos maestros estudiosos dicen que la chacra se cría ¿cómo? Así como mencionas lo cuidas, las riegas, siembras. De esa manera la chacra también te cría, por ejemplo, haciendo producir el maíz para que podamos consumir. En ese sentido nosotros criamos y la chacra también nos cría. ¿Así será?

Madre de familia: si hija, así es. Así conservamos la chacra nosotros, para que produzcan se saca las mala hierbas, las abonas... (Entrevista a madre, enero 2020)

Ciertamente, la chacra si se cría. De modo que, para una buena producción se abona, se riega, se cuida de los daños de los ganados, porque sino pueden entrar gusanos, larvas y otros bichos raros. Se saca la mala hierba porque a la planta de maíz no le permite crecer como debe ser. Todas estas cosas son importantes para el que asume el rol de la crianza de la chacra. Además, es necesario tener en cuenta los peligros de la chacra. Por ejemplo, en la época de la lluvia, la intensidad torrencial desliza el terreno por el cual se debe prevenir con antelación en dónde sembrar realmente.

En el fundamento de Rengifo (2003) la chacra no solo es un sitio de la crianza de plantas, sino de todo miembro de la naturaleza y las deidades. Por su parte, Ceprosi (2018) replicaba que no solamente sería para la reproducción de frutos o el autoconsumo, sino también se compone como un espacio de aprendizaje intercultural. Por ello, Rengifo (2003) proponía el sentido de la palabra crianza como un aporte pedagógico en la educación. En la IE a la que se visitó falta este aspecto. Respecto a ello, la docente señaló lo siguiente:

Profesora: aquí en la institución en lo que es en la siembra, solo observamos, no participamos porque como que son niños pequeños no participamos, solo observamos que cómo lo hacen el trabajo he ¿no? Este cómo ellos lo emplean. Estamos trabajando, justo están pasando los ganados (señala el patio de la institución) ellos (señala a los niños) dicen van hacer chacra. De... (*Inteligible*) ya saben que van hacer chacra, pero en la siembra, en la actividad que ellos hacen no nos involucramos así a ir al campo no.

Cintia: Pero, talvez siembran aquí al costado de la institución tienen una huerta pequeña

Profesora: sí, tenemos eso, ni siquiera hemos... hemos quedado la vez pasada para sembrar habas.

Cintia: ya

Profesora: hasta ahora no vienen

Cintia: ¿con los niños?

Profesora: si con los niños y con los papás.

Cintia: ahmmm

Profesora: ajham

Cintia: sería bonito si los niños hicieran, porque con sus experiencias pueden plasmar ahí

Profesora: ujhum

Cintia: y van enriqueciendo sus conocimientos también.

Profesora: si (Entrevista a docente, diciembre 2019)

En el planteamiento de Ceprosi (2018) la chacra es un lugar preciso del aprendizaje entre estudiantes y miembros del *ayllu* andino, donde la convivencia es parte de la pedagogía intercultural. En la institución a la que se visitó no emplea esta metodología de trabajar con los comuneros del pueblo. Tampoco realizan salidas de campo, así como ir a la chacra o a otro espacio como un ambiente de interacción libre. La tarea de educar parece ser solo de la docente y nada más en el aula. Los niños están atentos a los escenarios que se presentan sobre el sembrío e identifican el momento.

Cintia: ¿en caso de sabios, alguna vez invitaste algún sabio o sabia o miembro de la comunidad, por ejemplo, para realizar acerca del sembrío de maíz?

Profesora: no, no los invito, pero si se podría hacer ¿no? Llevar a un sabio, pero es que no todos van a colaborar con eso, con nuestra misión o el querer hacer, no. Porque ahí todavía ¿no?, te van decir ¡noooo!, quita tiempo, entonces como que falta (en pausa expresa un sentimiento de preocupación).

Cintia: ¿falta sensibilizar?

Profesora: ajham. (Entrevista a docente, diciembre 2019)

Desde la perspectiva de la maestra, se ve que existe el desinterés por parte de los padres, también el desánimo de la docente para insistir en este rol. Se tiene en claro que esta responsabilidad no solo es de la docente, ni tampoco solo de los papás, sino de ambos. Concorramos con la mirada de Domínguez (2010) cuando decía que los padres de los estudiantes forman parte del sistema educativo; por lo tanto, la escuela y la comunidad establecen una relación estrecha para construir por el bien de todos. Esta interrelación consiste en que toda la comunidad educativa participe en el desarrollo de los estudiantes. En la institución a la que se visitó falta el aporte por parte de los padres, los *yachaq* con sus conocimientos ancestrales, enriqueciendo la formación y la identidad de sus hijos.

Madre de familia: han desarrollado este..., en el tiempo de cosecha hacen huatia, eso han hecho. También la selección de papa para huatia eso se hizo mostrar. Cuáles son grandes, pequeños eso enseñaba.

Cintia: ¿solo ella con los niños realizó eso, o ustedes también participaron ayudar o ir a observar?

Madre de familia: hemos ido, las madres hemos ido.

Cintia: ¿y los papás?

Madre de familia: los papás no.

Cintia: ¿los papás participan o no?

Madre de familia: digamos cuando hay este tipo de actividades los papás no se interesan, solamente mamás.

Cintia: ¿cuántas veces se desarrolló este tipo de actividades?

Madre de familia: dos veces no más.

Cintia: ¿en el año?

Madre de familia: ajham.

Cintia: ¿y acerca de la chacra?

Madre de familia: han sembrado las hortalizas.

Cintia: ¿cuáles?

Madre de familia: betarraga, cebolla, cilantro, perejil.

Cintia: ¿con ustedes más o solo los niños?

Madre de familia: nosotros.

Cintia: los niños qué hacían.

Madre de familia: observaban, sacaban las malas hierbas. También otras profesoras realizaban acerca de elaboración del chuño. (Entrevista a madre, enero 2020)

Aquí vemos que las mamás han ido a hacer conocer lo que es del sembrío. Digamos esta participación, en el año escolar, se dio solo en dos ocasiones y es muy poca. De acuerdo con el calendario comunal las actividades que desarrollan los padres de familias son variadas, comienzan desde la siembra hasta la cosecha. Se realizan en diferentes tiempos. En ello, se involucra el valor de la época preincaica: *ayni*, *minka* y *mita*. Hoy en día, en la comunidad mantienen estas relaciones. Por ello, en la conversación decían que no tenían tiempo, ya que les impedía ir a las IE, siquiera a consultar sobre el desempeño de sus hijos tanto en inicial, primaria y secundaria. Los profesores decían “vengan y pregunten en qué condiciones se encuentran vuestros niños”.

5.1.2. Curándonos con nuestras medicinas

Otro de los conocimientos ancestrales que se ha podido encontrar es el uso de plantas medicinales, su preparación y con ello enfrentar el mal o las enfermedades que coexisten en la vida. En La comunidad Laupay existe una variedad y la mayoría se denomina como remedios naturales, algunas son simplemente mala hierbas u otras venenosas. Pero, los padres de familia confirmaron que aún practican este saber y la

experiencia que narran es un reflejo de que a las personas de esta esta comunidad les han acompañado y han desarrollado la flora medicinal desde tiempos antiguos.

Cintia: ¿y las curaciones con plantas medicinales?

Madre de familia: las curaciones también aún practican. Los que conocen recolectan las hierbas. Con eso curan a las madres que dieron luz, también hay enfermedades mal viento. *Mancharisqa, anchaykunataqa chayna sarakunawan qañiwa, phurutukunawan chayna hampinakunku. Chayqa kashanraqmi* (el susto, todo eso con maíz, *qañihua*, poroto se curan. Esta si practican, aún hay todavía). Así se curan con todos los granos o semillas. Antes había *machukuna* (viejos), donde vivían los gentiles, los viejos que vuelven a la vida. A todo esos les daban sus *alkansu* (ofrendas) eso hacen, aún lo hacen. (Entrevista a madre, enero 2020)

Para las madres que dieron luz, existe una receta de un remedio medicinal “mazamorra de maíz”. Esto es un dato interesante para las mujeres. Pues, esto se trataba de juntar todo tipo de plantas con propiedad medicinal y poner a cocción en agua. Luego, retirando las hierbas agregan harina de maíz. Si es posible se añade una pizca de sal o mucho mejor es sin sal. Así amargo que esté se consume, ya que eso ayudará a fortalecer y limpiar las heridas producidas durante la gestación en la matriz. En este caso la hipótesis de Huamantupa et al. (2011) confirma que las personas consumen en mates calientes, complementando con la harina, también se toman baños calientes. En la comunidad Laupay hierben agua con cualquier tipo de hoja medicinal: eucalipto, muña, flor de geranio, ruda, rosas, cáncer *qura, ch'aqara, aya* zapatilla, con eso se bañan las mamas y a sus hijos.

En nuestra conversación, la madre menciona las enfermedades del mal viento, el susto, el *machu* o gentiles, el *qilli machu*, limpio *machu* que traduce como viejo sucio o viejo limpio. Onofre (2013) indicaba que estos eran los seres sobrenaturales que habitaban en algún lugar sagrado. Por lo tanto, es verdad que en la comunidad las hay. Por el cual, se topaban por un descuido o el desconocimiento. De pronto encarnaba en el cuerpo de algún familiar. A estos los alejaban brindando una ofrenda. La cuestión es ¿cómo lo hacen? Pues, aquí cuenta lo siguiente:

Cintia: cuando hacen esa ofrenda cómo hacen.

Madre de familia: dicen, por ejemplo para *limpiyu machu* (el viejo limpio) hacen con cascara de fruta como plátano, naranja, mandarina. Así con cascara o bien con semillas y con col, algo así creo. Para *qilli machu* (el viejo sucio) es chaman, maíz, trigo, cebada, tarwi, poroto, *qañiwa*, con eso hacen *hunk'a*. Así lo hacen cuando curan. Entonces, alguien que sabe dice que se había asustado, es viejo limpio así decían.

Cintia: cómo encuentran para saber de qué es.

Madre de familia: miran en la coca. Tocaban la vena, el estómago. También dicen que da vómitos cuando es viejo sucio.

Cintia: en el momento de curar, ¿qué dicen?

Madre de familia: *kayqa alkansuykita haywanpushayki, yarqasqachu chakisqachu kankipas almanta kacharinpuy, kayqa paguyki nispa rimanku* (aquí te alcanzo tu pago, estarás de hambre o de sed, suelta su alma, aquí está tu pago. Así hablan).

Cintia: ¿Algunas vez participaste?

Madre de familia: para mi mamá lo han hecho eso. También para mi esposo. De su garganta estuvo grave, no podía hablar, no se escuchaba. *Chay kasqa karan wak'a wayra ninku anchay* (eso había sido de *wak'a wayra*), allá en Laupaypata le corneó el toro en su ojo en corrida de toros, la causa puede haber sido eso. Por eso he hecho curar.

Cintia: ¿Quién lo ha curado?

Madre de familia: su mamá de Vico (tía Alejandrina). Ella cura bien. Aquí en Laupay es ella noma. También dicen que Asencia Arone acerta bien. *Huk kutillam hunk'awaran* (Solo una vez me ha curado), porque ese tiempo estuve grave. Ya no me recuerdo bien.

Cintia: ¿hunk'a? ¿Cómo es eso?

Madre de familia: es mudar, entonces pues como te digo juntan todos esos productos y eso amarran en tres mantelitos con eso como que te frutan a tu cuerpo, te mudan. Eso se lleva al cruce del camino. Cuando es para enterrar, entierran. Cuando es para quemar, lo queman.

Cintia: ¿Cómo pueden saber para ello?

Madre de familia: mirando en la coca. (Entrevista a madre, enero 2020)

Así, las familias alejan a las enfermedades que son de origen sobrenatural, ya que como bien decía Onofre (2013) en el mundo andino no solo habitan las personas, sino también otros seres de la naturaleza. En la entrevista nos contaba que estas curaciones hacían “el quien sabe”. Sobre todo el de encontrar la causante del malestar. Es más, cualquier persona no puede interpretar lo que dice la coca, porque no está en la capacidad de hallarlo o comprenderlo. Es más, estos males jamás lo encuentran en los puestos de salud. Por ello, la madre dice “el quien sabe”, porque aquí está hablando del *yachaq*. Por tanto, la comunicación que realiza en el proceso es la conexión con otro ser espiritual. Se le habla como si fuera al otro, donde se le ofrece algo a cambio de que le suelte su alma. Asimismo, también señalaba que solo hay dos sabias en la comunidad Laupay, quienes son capaces de salvar la vida.

Respecto al reconocimiento y el acopio de las plantas medicinales tiene una singularidad, porque uno no sabe qué planta recolecta, o qué planta es medicinal para tal

enfermedad, o cuándo es bueno hacerlo. Esto implica de mucho conocimiento para las personas de la comunidad Laupay. El cual, una mamá nos contó:

Cintia: ¿y cuándo recolectan las plantas medicinales, o cualquier día que quiero normal se recoge?

Madre de familia: No. Las plantas recogen sobre todo en... pero si normal recoges en cualquier día. Pero más recomendable es en pascua, viernes ayuno, sábado. Solo en estas fechas está bendecido con la sangre de nuestro señor por eso es válido. En ese momento recoges todo tipo de plantas medicinales. Ahora en estos meses de abril ya vas conociendo las plantitas con florecitas, ya vas conociendo cuáles son medicinales y es posible cosechar.

Cintia: en cuál de sus características se puede reconocer fácil, en su flor, en sus hojas o tallo.

Madre de familia: en sus hojas, en su flor. Sobre todo en sus hojas. Ahora en estos tiempos está bonito, en estos tiempos noma digamos en febrero, marzo, abril. Después ya se seca. (Entrevista a madre, enero 2020)

Salaverry y Cabrera (2014) decían que a las plantas se las reconoce más fácil en sus hojas, pero en la entrevista señala que es casi en todas sus características haciendo diferenciación a muchas plantas que existen por sus cualidades parecidas. El tiempo de la recolección es importante considerar, porque la fecha más recomendable es en el viernes santo y sábado santo de Pascua, que viene a ser en el mes de abril. Estos días, las plantas se encuentran bendecidas, por eso las personas en la comunidad recogen en gran cantidad y de todo tipo de especies medicinales. Es la fe que mantienen las personas.

De esta manera, el ayllu de la comunidad Laupay aún se vivencian estas prácticas ancestrales. Sin embargo, paulatinamente se está desconociendo con otros medios o tratamientos de los centros de salud. Balarezo (2018) expresaba que las medicinas del occidente y en los sistemas de salud deberían aceptar el uso de productos naturales, comprendiendo como una alternativa y un complemento del tratamiento farmacológico. En realidad, parecieran que las familias están obligadas a acudir al centro de salud.

Cintia: ¿crees que en Laupay las familias se curan con estas plantas medicinales noma?

Madre de familia: si, algunos, otros van a la posta noma en la mayoría de las veces. Ahora cuando los niños se enferman van a la posta noma ya, cuando les agarran diarrea. En mi caso jamás he llevado a mis hijos a la posta, a ninguno. A este mi hijito menor tampoco. Por eso me dicen “cómo crías, nunca se enferma” así me dicen en la posta. “Algunas mamás le hacen agarrar con diarrea, con gripe, con tos” así me dice la doctora Martha. “de ti, tu hijo no se enferma ¿no?” así me dice cuando le llevo a su control. A veces cuando le hago vacunar está llorando, le da fiebre y llora. (Entrevista a madre, enero 2020)

Se dirían que algunas madres están obligadas o es que simplemente desconocen el tratamiento con medicinas naturales. Como lo leemos en esta plática no va mucho al centro de salud, sino más ella misma cura y sabe muy bien cómo hacerlo. Es una maravilla de que haya heredado o aprendido este conocimiento. Sin embargo, como cuenta en su narración, otras familias ya no las practican porque no se les ha enseñado. Por tanto, desconocen esta práctica y requieren la atención en los hospitales y puestos de salud, donde más fácil es recibir los antibióticos, pastillas, inyección y un gasto de dinero.

Cintia: ya, en caso de las plantas medicinales.

Profesora: En eso si le hemos trabajado en el mes de setiembre, si en setiembre. Hemos trabajado lo que son las plantas medicinales, elementales, alimenticias, como sabemos aquí en estas tierras ahí lo que es he... plantas medicinales y saben para qué cosas son. Como que, como te digo ¿no? Ellos ya vienen con saberes previos. Nosotros todavía no... por ejemplo, para qué y ¿para qué es? Para el dolor de barriga.

Cintia: mencionan

Profesora: mencionan

Cintia: ahmm

Profesora: entonces, los niños vienen con saberes previos. Igual de plantas alimenticias, qué cosas son para alimenticias, eso también saben.

Cintia: ¿tal vez preparan alguna medicina, algo así?

Profesora: no, no hemos preparado. Pero si se prepara, cuando este... se pone alcohol, chachacoma, eucalipto y ya pues, con ellos mismos, y ellos ¿no?, por ejemplo se sienten mal se podrían pasar con eso ¿no? No hemos hecho, pero si se debería de elaborar.

Cintia: sí, en caso del niño Beto que he visto. Él estee, ya sabe para qué sirve el eucalipto, por ejemplo cuando esta con gripe achuu, achuu y dice mami me ha agarrado gripe voy a traer eucalipto y estaba tostando eucalipto.

Profesora: ya.

Cintia: con eso se tapa la nariz, a su orejita, sabía a dónde tiene que ponerse el eucalipto y tiene que oler y yo creo que algo así estarían haciendo también los demás niños.

Profesora: ajham, claro

Cintia: y sería bueno que los niños comenten aquí cuando nos enseñen, con qué se cura, cómo se cura...

Profesora: sí. (Entrevista a docente, diciembre 2019)

En este diálogo, la profesora comenta que si incluye conocimientos acerca de plantas medicinales. Digamos que a través de su narración se puede reconocer que en la escuela si presencian un poquito. Sin embargo, la ejecución a más profundidad, por ejemplo, sobre la preparación, hasta la curación no lo ejerció en ese momento, sino que hicieron un recuento de cuáles son, para qué sirven, nada más. Está bien, pero debe existir

siquiera en la ambientación del aula, alguna foto o dibujo, pues no las hay. Claramente se menciona que los niños y niñas vienen ya con saberes previos, en defecto, era oportuno que los pequeños enseñaran lo que saben, lo que aprendieron en sus casas junto a sus familias. La escuela es un espacio donde también se encuentran entre compañeros para compartir experiencias aprendidas.

En tal sentido, Ceprosi (2018) señalaba que promoviendo la chacra escolar y en ella criando alguna planta medicinal sería una manera de salvaguardar. De paso en el proceso de la enseñanza y en el aprendizaje conocerían las propiedades, características y métodos de uso. Lo mismo se cree que podría ser así en todas las escuelas, así como en la comunidad Laupay. No obstante, los datos respecto al escasez económica es ciertosobre, eso implica que hay que conocer a cómo curarse y con qué planta. Esto se puede empezar desde los sistemas de salud, en la casa y a los hijos. De esa manera, disminuir los problemas de salud, inclusive valorar esta riqueza que hay en la comunidad andina. Los niños son capaces de poner a la práctica, lo que sus padres hacen en la vida diaria. Porque no hay otra opción que realizar, más que teniendo cerca las medicinas naturales. Solo hay que conocerla correctamente las especies utilizadas, como decía Balarezo (2018).

5.1.3. Seres de mal agüero y de buen augurio en el mundo andino

Ahora, la presencia del conocimiento de señas y señaleros es otro de los saberes ancestrales más preciados en la comunidad. Las familias como agricultores conocen y creen en ella. De manera que, se trata de un diálogo íntimo de los seres vivos del medio natural, de acuerdo con Kessel y Enríquez (2002). Para ello, en la entrevista a las familias encontramos el siguiente detalle:

Cintia: estas predicciones de señas, los señaleros ¿conoces? Estas señas que avisan, por ejemplo, hay animales que predicen lo que puede suceder el bien o el mal. A veces en nuestros sueños podemos saber qué nos puede suceder en futuro.

Madre de familia: aaah ajham cuando el búho llora es seña mala. Este sabe de su despedida de este mundo de la persona que vive lejos o en el mismo pueblo. Eso avisa. En la mañanita muy temprano está llorando. También hablan de otro animalito que se llama *paqpakito*. Este también igual. Así llora. Siempre decían un tiempo antes “*pichá wañupunqa chay waqayamushan nispa ninku*” (alguien va morir tal animal está llorando así dicen). Hasta ahora siguen vivos esos animales.

Cintia: ¿en la vida cotidiana de las personas que viven en esta comunidad siguen vigente estos conocimientos?

Madre de familia: ajham siempre hablan cuando hay estos casos. Pero la muerte no es tan pronto, sino de un buen tiempo. Digamos de un mes o de dos meses hay alma.

Cintia: aaah ¿no es el mismo día?

Madre de familia: no.

Cintia: ¿para la chacra qué predicciones hay, o qué les avisa? Para que haya buena producción del cultivo en ese año, o la mala producción.

Madre de familia: si, el zorrillo llora. También en mes de agosto hay nube, para primero de agosto hay nube nomás no hay lluvia. Eso dicen buen año. *Sichus pararamun ninku chaytaqsi sulluramun, phataramun mana allin watachu kanqa nispa ninku* (Si en caso llovió entonces dicen ha malparido, reventó no será un buen año así dicen). Después, de los animales el zorrillo llora en el mes de setiembre, octubre. Más que todo en setiembre. *Tuqyachimun waqqahahahaw allin wata kananpaq, waqaqaaa nimum chaytaq mana kaq allin watapaq. Ayna anchay señachakuna kan* (llora clarito *waqqahahahaw* para que sea un buen año, *waqaqaaa* dice para que sea un mal año. Así estas señas hay).

Cintia: mmm muy interesante, entonces estos saberes ¿tú las enseñas o les hablas a tus hijos?

Madre de familia: si, les conversaba a mis hijos mayores. Pero a mi hijo menor aún no le he contado. A veces hasta escuchábamos junto con mis hijos mayores. Antes andábamos con los animales ahora ya no. Más que todo andando en el cerro escuchábamos. (Entrevista a madre, enero 2020)

Así, apersonas interpretan el mensaje que les quiere dar los señaleros. En la entrevista se puede identificar que existen señas de mal agüero y otras de buen augurio, así como señalaba Hidalgo (2015). En este caso el búho y *paqpakitu* predicen la muerte. Y es un suceso que muchas veces para las familias será una dolencia. El zorro es un animal que anuncia lo bueno, también lo malo sobre el cultivo. Cabe aclarar que estos mensajeros no solo expresan sobre la actividad agrícola, sino también el futuro de la persona y de sus animales. De esta manera, otras señas también pronostican lo positivo y lo negativo.

Además, otro dato para entender es lo que explicaban Kessel y Enríquez (2002). Ellos manifestaban que las señas se clasificaban en tres fuentes de información. Para cada una de ellas se identificó algunas señas y señaleros en la comunidad Laupay. En la primera están la flora y fauna: caña de maíz, planta de chaman, búho, zorrino, zorro, culebra, burro, gato, chanco. En la segunda los fenómenos atmosféricos y astronómicos: figuras en el cielo (*qasa machu*, perdiz, cruz, llama) lluvia, nube, viento. En tercero

constan sueños y vaticinios: sueños positivos, negativos, cocas, menstruación, orina, misa, ofrenda o *t'inka*.

En nuestra entrevista también se puede percibir que la madre en el tiempo pasado les hablaba y les hacía escuchar a sus hijos sobre lo que quería decir las señas de *atuq*. Sin embargo, con el paso de los años, ya no tienen animales como antes para ir a vivir a las alturas, donde construían su cabaña. Allí podían oír las predicciones de los animales, observar los fenómenos atmosféricos y otros. Pero, eso no debería ser un impedimento, porque desde sus casas o de su comunidad identificarán las señas y señaleros. Además, en la comunidad habitan esas aves como el *tuku* que augura y sería necesario que los hijos aprendieran, porque estos no son por gustos o cosas de así no más, sino que es una advertencia de evitar algún mal que puede suceder. Sin embargo, a la última generación de niños y jóvenes no se les está enseñando. Se recalca lo que decía que a su último hijo que está en inicial no se les ha contado aún, pero lo más triste es que la docente del aula no les ha inculcado para nada, ni les recordó, aunque si sabe muy bien, conoce sobre las señas y señaleros, solo que no saben con qué nombres llamarlo.

Ciertamente Kessel y Enríquez (2002) sostenían que al hablar de este tema podría haber una confusión con señales objetivas, unívocas, estandarizadas, rígidas, como semáforos. Fue cierto que cuando conversábamos con la maestra del aula sucedió que no respondía a la pregunta planteada y luego nos aclaró que:

Cintia: ¿incluyes, o trabajas acerca de señas y señaleros?

Profesora: señas y señaleros ehmmm, nosotros trabajamos por trayectoria. Eso lo que me estás diciendo es de seguro, cuando pasan sismos. Pero nosotros trabajamos por trayectoria. ¿Para qué es la trayectoria? Es para decir por ejemplo cuando trabajamos de la tiendita...esta es tiendita de (inteligible), nosotros para poder llegar acá ¿vamos de frente? No. Vamos a caminar por acá, vamos a ir por ahí y vamos a llegar. Entonces vamos de frente, si nuestra ubicación es esta, derecha izquierda, es así. Con eso trabajamos nosotros por trayectoria.

Cintia: con señas y señaleros me refería ah... creo que le dicen indicadores o señalización...

Profesora: ah señalización, si les tenemos que avisar a los niños ¿por qué? Para que puedan ubicarse. Por ejemplo, en principio del año, no conocen y... este es el baño, este es para lavar las manos. Este de allá que vez es zona segura, se tiene que ponerse allá en psicomotricidad y acá también se va ponerse porque no está completo...

Cintia: ah interesante, pero yo me refería a los animales, astros que te avisan, serpientes, otros que te avisan, predicen lo que te puede pasar, por ejemplo, el *qarakuchillu* que predice...

Profesora: ah, aja alguien va llegar

Cintia: alguien va llegar, va llegar encomienda así lo dicen,

Profesora: ajham

Cintia: ajham todo ello no sé si lo incluyes en la institución, aquí para la enseñanza

Profesora: ah, no, no lo incluimos. (Entrevista a docente, diciembre 2019)

La maestra dejó en claro que ellos desarrollan otro tipo de señas que no eran referentes a los componentes vivos del medio natural. Por todo ello, la inclusión de saberes ancestrales en la escuela es casi nula. Ciertamente Chambi (2010) sostenía que era muy importante. Debido a que en esta comunidad hay una riqueza de sabidurías ancestrales y que en la escuela no hay un reconocimiento y valoración profunda de la cultura andina. Peor aún, genera una reflexión cuando en realidad se trata de una escuela intercultural bilingüe.

5.1.4. El ritmo de la pacha en el calendario agrofestivo comunal

Ciertamente, Pratec (2006) decía que los *runas* que viven en el mundo andino llevan el calendario comunal en sus corazones y no hay necesidad de registrar en algún papel. De manera que, ellos simplemente siguen el ritmo de la *pacha*. Se consideró reflexionar sobre este tema, ya que en la comunidad Laupay todos los conocimientos ancestrales están ligados en torno al tiempo cíclico. Pues, los agricultores aún crían una diversidad de cultivos, considerando las señas y señaleros, las costumbres, los rituales y las festividades de cada evento. Mientras que en la escuela se elaboran en algo que no es abstracto y ejecutan muy pocas veces en las clases.

Para los maestros de las escuelas interculturales el calendario comunal es una fuente principal que les facilita para planificar sus actividades de aprendizajes. Por eso, tienen que tener presente en sus carpetas pedagógicas (Paz y Esperanza, 2012). La profesora de la escuela inicial si lo tenía incluido y le servía para sus planificaciones. Así nos comentaba:

Profesora: mira ah, calendario comunal. Justo en marzo...hmmm... justo en el mes de marzo vienen lo que es las lluvias intensas, en épocas de fenómenos naturales. En actividades económicas, productivas, elaboración de zapato roto, vestido, buzo, semana santa viacrucis, purificación, florecimiento, inicio del año escolar, día internacional, semana santa. Y en lo que el calendario comunal vamos acá, vamos a verlo. Ahí está mira las cometas.

Cintia: cuándo es

Profesora: en el mes de agosto. La elaboración de las cometas

Cintia: ahmm

Profesora: ajham

Cintia: sembró de...

Profesora: en setiembre es el cambio de estaciones del año, primavera. Entonces, el sembró de los árboles... entonces, después viene...ehmm...

Cintia: y ¿todas las actividades están incluidas en el calendario o solamente algunas, los que son necesarios?

Profesora: si, todos. Y también las fiestas cívicas.

Cintia: las fiestas que hacen en la comunidad, ahmm... el takanakuy

Profesora: el takanakuy no, solo está la adoración al niño. Pero no que lo pongamos eso.

Cintia: hmm

Profesora: comercialización de productos campanas, por ejemplo para navidad que se puede hacer, otras cositas no, otros si necesariamente se tienen que incluir en el calendario comunal.

Cintia: ¿el calendario comunal servir para elaborar algún proyecto?

Profesora: si, por ejemplo en el mes de agosto, justo en las cometas, en el mes de agosto elaborando cometas, por qué vuelan porque no tiene peso todo eso. Necesariamente el calendario comunal nos va ayudar para hacer nuestros proyectos.

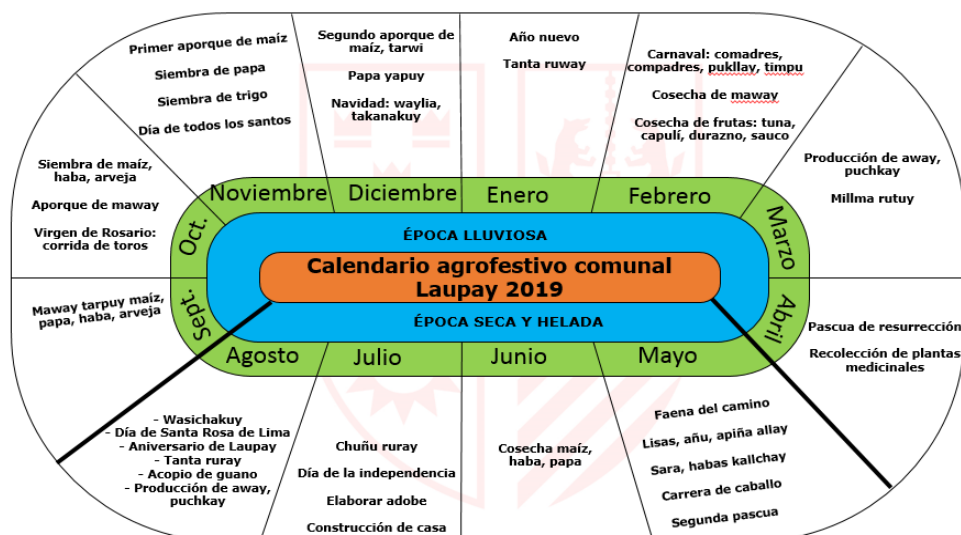
Cintia: ah, claro entonces sirve mucho.

Profesora: ajham. (Entrevista a docente, diciembre 2019)

Digamos que existe un fundamento respecto al uso del calendario como parte pedagógica. En principio, parecería estar correcto; sin embargo, observamos que hay discrepancias en el hecho que solo incluye lo que le conviene desarrollar en el aula. De hecho, en la comunidad existen aún más saberes ocultos. Algunas tradiciones que mencionaron los/las entrevistados/as son los siguientes (ver tabla 5):

Tabla 5

Actividades que emplea la comunidad Laupay, noviembre 2019.



Nota. Elaboración propia.

Estas son las prácticas que desarrollan durante el año cíclico en la comunidad Laupay. Estos son los conocimientos ancestrales que ponen en práctica durante el año cíclico y no solo es eso, porque aún hay más que en corto tiempo no se puede conseguir. Así como se observa hay diversos saberes que las familias aún preservan. En el mundo andino la estación se divide en dos épocas: lluviosa y seca, acompañado por helada. La primera es aproximadamente entre los meses de setiembre a abril. La segunda se da entre los meses de mayo hasta agosto.

Sin embargo, en el calendario que elaboró la docente falta que acople otras actividades más, por ejemplo, acerca de señas y señaleros, los tejidos y otros conocimientos que aparecen en la comunidad Laupay, pero casi la mayoría no las incluye. Así como se dijo, a través de su narración se identifica que su inclusión es poca, porque solo habló lo que trabajaron acerca de la siembra maíz, elaboración de chuño, clasificación de papa y superficialmente sobre las plantas medicinales y de lo que es tejer. Es cierto que los niños son pequeños, pero tienen ese poder de hacerlo. Aunque la iniciativa fue por parte de los estudiantes, solo faltó la improvisación máxima de la profesora.

Cintia: ¿y acerca de los tejidos?

Profesora: (suspiro con sonrisa) En algún momento, los niños, no sé de dónde salió que... querían tejer con los tejedores, todos estaban... no recuerdo, creo que fue en agosto. Entonces como algunos no han traído, se conseguían palitos, de dos mismos tamaños, de dos mismos grosores, y la cual trabajaban con eso ¿no?, y les llegaba la (inteligible) de que... llegaban y querían tejer todo el tiempo. Entonces, yo mmm, a mí también me cogió la curiosidad, en el momento yo traje mi tejido y junto con ellos... vamos a tejer y tejiendo ¿no? Y ellos qué hacen, están tejiendo la...la...

están tejiendo el *huato* de la pollera. Entonces, de repente no lo hacen a ese nivel, pero tienen la intención de querer, de tejer. Entonces decían póngale punto, tú le pones punto y saben que es lana, y se...después empezaron a contar cuántos puntos estaban entrando a cada tejido, entonces hay cosas como te digo ¿no? los niños vienen con saberes previos desde casa.

Cintia: ehh, y eso tenemos que recoger, para que ellos puedan...

Profesora: sí, recoger, porque justamente hay un proyecto de me gustaría tejer o quiero tejer algo así es el proyecto, entonces en la... ay está, el proyecto es “en la manta de colores”, no necesariamente pues, de repente la lana que compramos son de colores, entonces nosotros nos evocamos a lo que es cuero de la oveja pues, es de color blanco. Entonces, ahora ¿qué necesitamos para poder teñirlo o darle un color? Es pues a base de hierbas, a ¿no? De repente con ellos, esa parte no, solo hemos tejido, no hemos visto cómo se puede hacer los colores, no. Pero yo pienso que se podría hacer con ellos ¿no?, por ejemplo cómo dicen esa plantita, que florecen unos puntitos rojitos.

Cintia: aaaah, mmm ¿cochinilla?

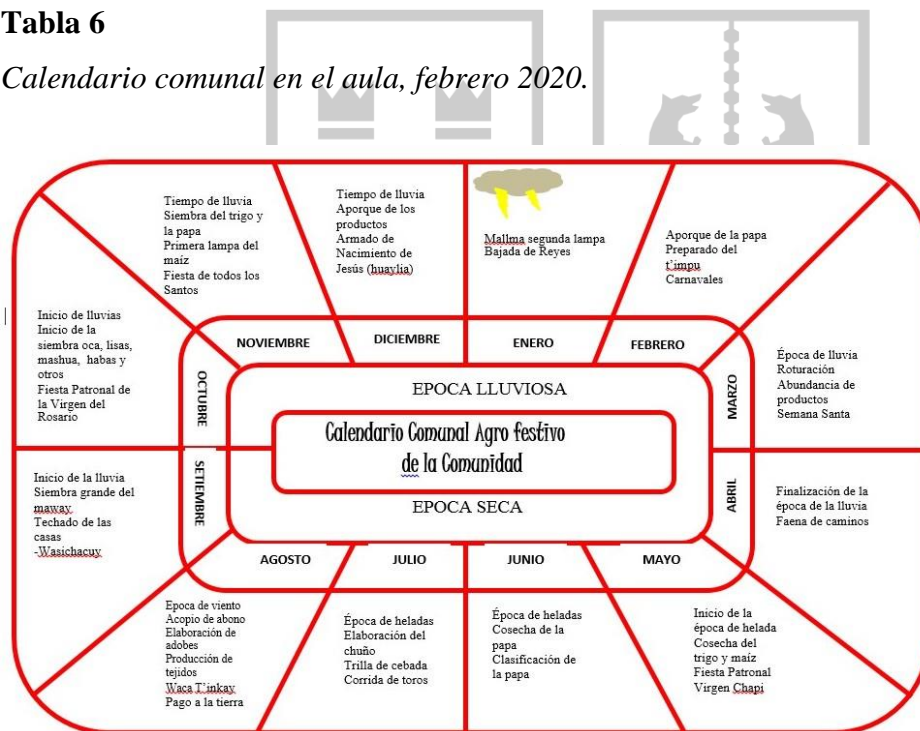
Profesora: ayta, tantarwi. Su tallo da color amarillo. Pues sería bueno experimentar el teñido de colores. Si pues a las mamás les gusta tejer, entonces los niños también quieren tejer. (Entrevista a docente, diciembre 2019)

Así es como se le puede leer en su discurso, le es muy importante trabajar con estos saberes. Si desde la escuela y la comunidad se apoyaran más, al parecer la educación en torno a la cultura y la lengua tendría sentido la manera de *uywanakuy* o mejor dicho el cuidado mutuo. Una de las prácticas que no se incluye es el *takanakuy* (golpearse mutuamente). Es una costumbre ancestral, que se lleva junto a *wayliay* y navidad el 24 de diciembre. No se está diciendo que deben practicar las peleas o ejercer algún golpe entre niños, sería interesante conocer la historia, el origen y la trayectoria de esta práctica. Se sabe que se trata de una pelea amistosa o de contrincantes, como dicen ellos a “puño limpio”. Dialogar y reflexionar con los niños y niñas si eso está correcto o no, porque al final quienes actúan son sus familiares.

De lo contrario, los pequeños observarán con una intención de que así se vive la vida entre violencia, lucha, conflicto, etc. Es que también se puede poner como parte de ayuda psicológica, porque en algunos casos a los niños mismos les hacen participar en este acto de pelea, obviamente se refiere a los niños de primaria. Pero, digamos cuando no los hacemos reconocer la razón de este tema, ellos también vivirían en el odio y las ganas buscar disputa. En la actualidad el *takanakuy* es una tradición polémica, que en estos tiempos se organizan constantemente en diferentes lugares de las ciudades como en Arequipa, Lima, Cusco y en Apurímac.

Al igual que eso, lo que se llama *waylia*, en la comunidad Laupay realizan por medio de “cargunta”. Una pareja se encarga de que se lleve el baile, canto y algunos parientes hacen grupos para participar en modo *kuyaq* (acompañar). A veces pasan todo la noche hasta la amanecida danzando. Lo más maravilloso que se puede apreciar es la vestimenta que usan diferente a la que se ponen a diario. En *wayliyay* (cantar) las letras de la canción son llamativas. Es una mención respecto a ello, porque según los testimonios antes del 2011 realizaban así, ahora lo cambiaron por *takanakuy*, pero sería ilógico. Para pensar cuál de las dos son más importantes para emplear en la práctica, es una confusión total, solo es costumbre. Uno diría lo que es la *waylia*, porque es una tradición sana, tranquila sin pleito y se construye la socialización entre personas.

Tabla 6
Calendario comunal en el aula, febrero 2020.



Nota: Elaboración de la docente del aula

La tabla 6 muestra el calendario comunal que es elaborada por la docente. Ella considera que si en realidad facilita trabajar los saberes ancestrales en el plan curricular. Valladolid (2017) decía que a veces les permite mejorar el aprendizaje de los niños y niñas. Asimismo, cambiaba la actitud de las maestras como defensoras de la cultura andina, sabidurías, ambiente y diversidad. Lo más bonito es que transforma a que sean cariñosos y respetuosos con su propia cultura y de la comunidad. En la entrevista se puede comprender que se siente muy comprometedor, pero falta tener esa confianza.

A modo de resultado en esta primera parte respecto a los saberes ancestrales, si aún están vigentes en la comunidad, de los que se había señalado, se encontró otros saberes más como son los tejidos, la ritualidad, elaboración de tecnologías y entre otros que practican. Sin embargo, en el ámbito educativo es desarrollado muy pocas veces como parte de inclusión, gracias a la estrategia del uso del calendario comunal. No obstante, el tema de señas y señaleros definitivamente es abolido.

5.2. Inclusión de saberes propios en los procesos de enseñanza-aprendizaje

5.2.1. La descolonización en el modelo educativo

La educación en los pueblos indígenas y las comunidades campesinas ha estado subordinada bajo la dominación y la opresión del otro (López y Küper, 1999), una epistemología que nos hizo advertir Freire (1970/2005). Hecho que fue marcado en una comunidad con Laupay. Algunas personas mayores aún recuerdan sobre su situación en la escuela en aquellos años atrás. Dicen que tenían como cuaderno una pizarra de madera. Sus asientos eran de adobe y la mesa una tabla sujeta con adobes. Sus profesores eran muy autoritarios, éstos eran los únicos que podían hablar y los estudiantes se mantenían callados. Los docentes les hacían sentir vergüenza de la vida de sus padres que vivían en el campo, y sostenían que ser criador de la chacra y de los animales no servía. El mensaje que les dejaba consistía en hacerles creer que solamente enfocándose en el estudio iban a progresar, es decir, aprendiendo a leer y escribir en castellano.

Padre de familia: *(intervención de su esposo de la señora)* pero Cintia, a veces a mi parecer algunos profesores están mal. A veces nos decían: “como sus padres detrás de las ovejas, estudien así nos decían. Pero para mí eso está mal. En mi escuela era así. Así nos decía. “como sus padres detrás de las ovejas, como sus padres en la chacra ¿eso gustan?, así nos decían” pero era mal dicho eso.

Cintia: cuando escuchabas eso ¿qué decías tú?

Padre de familia: yo también será cierto decía. Estará mal decía. Pero a mi parecer es más directo aprender en el campo. Pastear los animales, hacer chacra. De un momento a otro, si no rindo en la educación en ese caso ¿cómo podría ser haber? Pero en cambio a mí me gusta andar con los animales, hacer chacra, más que todo me gusta trabajar en el campo.

Cintia: muy interesante tu punto de vista. ¿Cuándo hablaran así qué dirías?

Padre de familia: yo observaría si en este momento hablarían.

Cintia: ¿qué dirías?

Padre de familia: profesor disculpa en caso si mi hijo no rinde, o a falta de la economía, o los padres muy temprano nos vamos de este mundo ¿quién ayudaría, a ver? No nacemos con dinero ¿no? Siempre habría fracaso ahí de un momento a otro. Es necesario aprender lo del campo, criar animales, cultivar la chacra importante diría. (Entrevista a padre, enero 2020)

Por lo tanto, desde la consideración de Torres (2016) la pedagogía decolonial es una pedagogía liberadora del aspecto colonial en las prácticas educativas. En el sentido, de que a la escuela los niños vienen no solamente a recibir informaciones, sino también a expresar lo que saben (Ortiz et al, 2018). Por ello, la educación se construye en el camino de los principios del *buen vivir*, tal como señala Walsh (2009) la pedagogía decolonial se configura en esas expresiones de afirmación, resistencia, re-existencia y re-humanización.

Esto es lo que se observa en la conversación. En el periodo colonial los educandos eran dominados, oprimidos, dóciles, subordinados y que en algún momento pudieron resistir ante la opresión. En el sentido, de que sus saberes o conocimientos ancestrales eran muy importantes para la vida. Aunque algunos padres de familia han sido convencidos de que hacer chacra, criar animales se acabe solo en ellos. Mientras tanto, que sus hijos sean profesionales, que ganen mucho dinero y se olviden la vida del campo. Esto es una segregación total a la sabiduría andina y confundir a los estudiantes de sus raíces. Es como, se dice en la filosofía andina que hay arrancar sus raíces para que se queden como un tronco seco.

Pero, el pensamiento que plantea Walsh (2009) es para dar cuenta que ahí no acaba la vida armónica en el mundo andino, sino hay que luchar, resistir y ver otras maneras de re-existir como *runas* frente al mundo que sigue siendo colonialista. Por ello, se destaca la propuesta de Rengifo (2003) en torno a que descolonizar en la educación es el reemplazo del *uyway*. Porque como bien decía Freire (1970/2005) el profesor ya no será aquel único que se ponga delante de los alumnos para dar un discurso, sino más bien, el proceso de enseñar se hace entre ambos (docentes y estudiantes, conjuntamente) y todos aprenden. Hoy en día a mejora en estos casos en muchas instituciones, así como en el inicial de la comunidad Laupay. Pero, de igual manera falta ajustar algunas cosas en el ámbito educativo.

Además, una mamá también replicó que la inclusión de todos estos saberes es poco, ya que solamente enseñan otras maneras de jugar. Por lo cual, según ella: “*Iskaynin parteta yachachinanku* porque *manam enterakushankuchu wawakuna* (las profesora tiene que enseñar los dos conocimientos para que los niños conozcan porque aún no se enteran de esos saberes distintos)” (entrevista a madre, enero 2020). Es trascendental que los hijos aprendan y conozcan de ambos conocimientos, la matemática que se enseña de lado occidental, también debe haber del lado originaria, es decir lo que hay en la propia comunidad. Para ello, la maestra debe emplear sus propias estrategias para aplicarlas los dos saberes.

En tal sentido, los maestros deben reconocer la pluralidad y la diversidad, esas muchas maneras de ser, estar y vivir en un contexto, así poner en práctica sin cometer las acciones excluyentes en las que se esconde la colonialidad (Ortiz et al, 2018). En la entrevista sostenida con la docente se ha identificado que ella sí reconoce los diversos saberes, conocimientos, costumbres de la comunidad Laupay. Sin embargo, en el campo educativo hay poca inclusión de estas prácticas. Cuando en realidad para que una escuela sea intercultural y bilingüe debe visibilizarse este proceso: el diálogo de saberes. El hecho de que la docente no incluya algunos de los conocimientos propios de la comunidad significa que se está dejando dominar por el otro conocimiento.

5.2.2. La perspectiva intercultural en la educación de hoy

La pedagogía intercultural nace con la intención de luchar en contra de la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema educativo como decían Artavia y Cascante (2009). A partir de allí, surge la política de la EIB, con esta perspectiva se hacen los reconocimientos o la focalización de los centros educativos del nivel inicial y primario en las comunidades andinas. De tal manera que en la situación actual tanto niños como jóvenes tienen el derecho a conocer la diversidad cultural y lingüística del país (Zúñiga et al, 2000). Así, valorar y formarse como ciudadanos que respeten esas diferencias y que no se sientan discriminados.

La IE a la que se observó, está reconocida como escuela intercultural bilingüe. Esto implica que tiene que trabajar con el enfoque intercultural e inclusión de los saberes ancestrales. Por ello, observamos que la maestra emplea el calendario comunal, pero no

es la única característica de una escuela EIB. De esta manera nos fundamentó una escuela intercultural:

Cintia: ah, y ¿Trabajas con el enfoque intercultural? ¿Cómo lo haces?

Profesora: a lo que yo tengo en la programación anual, es que si tengo un calendario comunal y ahí ¿no? Qué fechas realizan las actividades, por ejemplo, la actividad que sacan adobe... qué fecha hacen la casa, qué fecha hacen el sembrío de la papa, el maíz. Entonces, necesariamente nosotros tenemos que trabajar con el calendario comunal. Así estaríamos trabajando con lo que me dices ¿no? (Entrevista a docente, diciembre 2019)

La profesora que trabaja en la institución intenta cumplir el propósito de la EIB. Trabaja de acuerdo con el ritmo que presenta el calendario comunal como base fundamental de incluir los saberes ancestrales. No solo ello, también el calendario cívico que incorpora las actividades y celebraciones a nivel nacional y a nivel local que es de acuerdo al calendario comunal. Entonces, de ese modo se está desarrollando ambos conocimientos mínimamente.

Asimismo, los padres tanto papá y mamá inculcan a sus hijos a vestirse con ropa distinta a la de su comunidad y establecen la comunicación lingüística mayormente en castellano. Son pocos, quienes hablan en las dos lenguas, o bien solo en quechua. Los niños y niñas aprenden de lo que les rodea, por ejemplo, tejer, guiar el toro, hacer chacra, identificar señas, conocer las plantas curativas. Algunas mamás dicen “tienen que saber para que sepan pasar la vida cuando sean grandes, sino de qué van a vivir”. La identidad y la afirmación cultural son muy importante en la vida de las personas.

Cintia: y en caso de que los niños, con su costumbre, con lo que se visten, siembra de maíz, ropas típicas y otros, ¿crees que los niños se identifican, se reconocen...?

Profesora: yo pienso que sí, pero en la mayoría ya no, por qué, porque las mismas mamás, ya no, no hacemos esas cosas, nosotros vestimos a nuestro... con nuestros hijos. Entonces como que un poco ya nos descartamos, las vestimentas toda esas cosas. Pero sería de repente haya un día, yo pienso, con los papás se debería de hacer este... cómo se llama... un día de que se puede identificar con lo que es la identidad cultural, de repente nuestros niños vengan con sus trajes típicos, para qué, para que los niños puedan identificar las raíces y no perder ¿no? Y de esa manera las costumbres que cada uno tenemos en lo que son la vestimenta, la comida, en todo nos identificamos en la comunidad, particularmente yo pienso ¿no?

Cintia: y los papás si lo dices tal vez pueden hacerlo.

Profesora: yo pienso que no, yo pienso que en la institución si se puede hacer, pero los papás siempre están a diarios ocupados haciendo chacra. Entonces, los niños observan ¿no? Tú sabes que el aprendizaje entra por los ojos. (Entrevista a docente, diciembre 2019)

Por lo tanto, la pedagogía intercultural se basa en lograr la igualdad de oportunidades, el acceso a los recursos sociales, económicos y sobre todo educativos sin ignorar a las personas que provienen con raíces culturales bien identificados (Aguado, 2003). De esta manera, se potencializa la interacción mutua, confianza y vida digna junto a la presencia del “otro”, respetando la diferencia. Eso es lo que se tiene que lograr en las instituciones educativas. Una pedagogía en la que la forma de interrelación entre estudiantes y docente sea flexible y constructiva.

5.2.3. El diálogo de saberes para conformar un vínculo

Desde el planteamiento del Minedu (2018) el tema del diálogo de saberes es un suceso de interrelación dinámica, equitativo y permanente entre distintos conocimientos de la cultura. Se desarrolla en dos aspectos: la profundización y el reconocimiento. Por lo tanto, en la institución que visitamos se indagó sobre los saberes de la comunidad y, pues se trabaja en la temática de la unidad. Sin embargo, el reconocimiento de aquellos conocimientos es solo por parte de la docente que labora. A los padres de familia les faltaría hacerles ver que sus propias costumbres o tradiciones y saberes significativamente son un complemento de aprendizaje para sus hijos. Lo que, según Jamioy (2017), para los estudiantes, es un deber y un derecho el reconocer e identificar la diversidad cultural en los diferentes niveles de la educación.

La enseñanza y los recursos pedagógicos que se utilizan en la IE no son del lugar, las fotografías mostradas en la ambientación del aula no tienen características de acuerdo al contexto. Es una conviniencia o una facilidad por parte de la docente al mostrar solo esas cualidades. Para ello, se requiere un diálogo donde puedan establecer un acuerdo de ayuda entre ambas fuentes de aprendizaje de los niños, refiriendonos a la escuela-comunidad. Domínguez (2010) tenía la mayor razón al decir que es importante la participación de la comunidad educativa tanto los padres de familia, autoridades, los docentes y estudiantes. De esa manera, permitirían la construcción de la interculturalidad e impulsarían los procesos de cambios en la sociedad, en el desarrollo humano, generando el *sumaq kawsay* como señalaban Rivadeneira (2013), Habermas (1989) y Walsh (2005).

De acuerdo, a la entrevista realizada a la docente, ha dicho de manera convencida, que los padres no querrán ayudar siempre en la educación de sus hijos dentro de la escuela, ya que siempre buscan la excusa de que están ocupados en sus propias actividades que ponen como prioridad. Ante todo, al parecer sería necesario buscar otras estrategias para invitarlos, por ejemplo, salir de la escuela misma y acercarse a la comunidad, de esa forma inquirir sus intereses en la institución.

Por lo tanto, los padres y madres de familias no acuden con frecuencia al centro educativo de sus hijos. En un testimonio, una mamá decía que de sus hijos de inicial no se preocupan, porque según ellas no es algo importante o necesario, es por eso que casi no son activas en el proceso de formación de sus hijos dentro de la escuela. Pero, debería haber, mientras que aún son pequeños, ya que el desarrollo tanto psico y motriz son esenciales en el desarrollo, obviamente en referencia a sus saberes o conocimientos ancestrales desde la casa y también en la escuela. Otra madre decía que deberían venir nuevas maestras jóvenes a laborar en la institución porque cada año casi las mismas están. Esto hace argumentar que por eso hay bajo compromiso educativo.

5.2.4. Las actividades diarias de enseñanza-aprendizaje

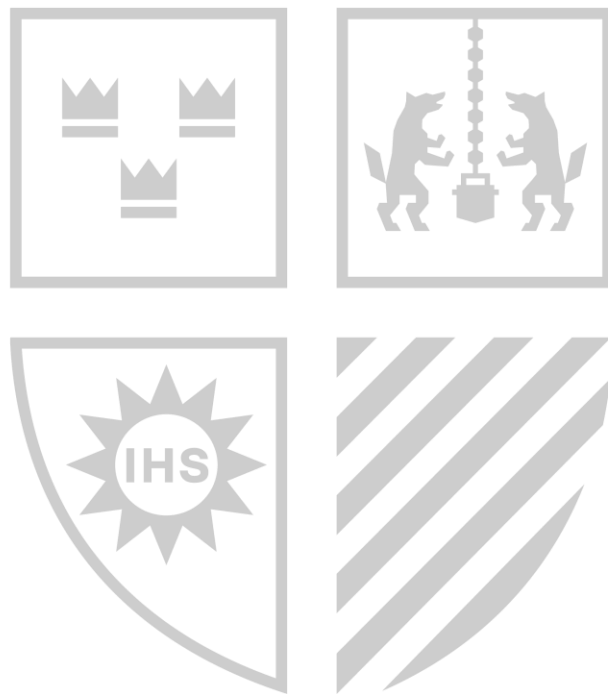
De acuerdo con el análisis documental no encontramos las planificaciones de sesiones de enseñanza-aprendizaje. Tampoco pudimos observar las clases ejecutadas porque no se desarrollaron, puesto que la docente estaba ocupada con otras tareas como ya lo había dicho antes. Cabe resaltar que desde el Minedu (2013) se planteó que los niños de inicial deben desarrollar su comunicación lingüística sobre todo en su lengua materna, posterior a esa edad pueden aprender el castellano que pasaría a ser su segunda lengua.

En ese sentido, en la IE, la docente en la mayor parte del tiempo le habla en castellano, en ciertas ocasiones les hablaba en quechua, pero los niños todo el tiempo les hablaban o preguntaban solo en castellano, así asea que hablen no tan correcto, y entre niños conversaban en las dos lenguas necesariamente. En algún momento, la docente replicó que no le gustaba su manera de hablar en quechua, por la conbinación con el castellano, que no es puro quechua y que se escucha algo raro. Es cierto eso, cuando aún no conocemos la normativa quechua hablamos como queremos o podemos, ya que por la coexistencia de dos lenguas en un contexto a hecho ver que pase por una mezcla entre palabras que decimos.

Asimismo, de acuerdo con lo observado en el aula, los contenidos son en su mayoría brindados desde el Minedu, estando ausentes los recursos del contexto. Solo se encontró el cuero de oveja que usan los/las niños/as que, sentándose allí observan los libros. El resto corresponde a objetos de uso en la ciudad y con un concepto occidental. Hubo un día, que junto con los niños, en la ejecución de una sesión de aprendizaje, se elaboraron materiales para que jueguen en la tienda: galletas de quinua; dulces con sabores a frutas de su contexto tuna, capulí, sauco; choclos, lechugas, zanahorias, monedas y billetes. Al hacer esto los niños se sentían maravillados, porque algo nuevo se estaba acoplándose en sus espacios. Desde ahí, en la hora de recreo o juego libre quería jugar casi todos los días. Llegó el tiempo en que todo el espacio tenía que quedar limpio por la culminación del año escolar y, pues, desecharon. Hasta esa fecha ya nos habíamos retirado del IE.

En efecto, el Minedu (2013) dice que la escuela intercultural bilingüe del nivel inicial se desarrolla a partir de dos conocimientos tanto locales y otras tradiciones culturales como lo occidental. Por lo tanto, no está ejecutándose de esta manera. Con ello, se enlaza también la opinión de una madre de familia que los niños deben aprender ambos conocimientos. Sin embargo, enfatiza que no toman el interés suficiente, por lo que los hijos cuando son adolescentes intentan obviar aquellos saberes ancestrales.

Además, la docente ha expresado que los niños vienen con saberes previos, tales como aquellos que están relacionados con la chacra y las plantas medicinales: conocen el para qué sirven, qué se puede curar con las mismas; también conocen, por ejemplo, el tejido con dos agujas, puesto que un día tejieron junto a su profesora. El Minedu (2013) indica que estos conocimientos y otros se deben recoger con el fin de ampliar y profundizar sobre estos saberes locales, de esa manera articularlos con los conocimientos académicos. Por lo tanto, la docente no pone en práctica el diálogo de saberes, desaprovechando un momento valioso para construir una pedagogía intercultural. Por ejemplo, como ella misma decía que sería bueno conocer el teñido de lana con colores naturales, el proceso de extracción de la lana de oveja y el hilado.



CONCLUSIONES

A continuación, presentamos las conclusiones después de haber realizado el análisis de la investigación:

De acuerdo con objetivo general: Explorar la inclusión de los saberes ancestrales de los padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas de nivel inicial de la comunidad Laupay, región Apurímac.

El resultado del análisis de los datos recogidos con las técnicas empleadas, demuestra que la inclusión de los saberes ancestrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas del nivel inicial es mínima en la escuela inicial de Laupay. La inclusión se sería muy superficial. Solamente se evidencia el uso de algunos saberes y conocimientos tales como las hortalizas, elaboración de chuño, huatia de papa, reconocimiento de uno o dos plantas medicinales y un poco sobre el cómo tejer, según lo expresado por la docente, pero que no pudimos observar y validar. Observamos que la docente no suele aprovechar estos pocos conocimientos para construir un diálogo de saberes y la implementación de una pedagogía intercultural. Aun cuando la docente elaboró el calendario agrofestivo comunal, no involucró a los padres de familia y los sabios/as de la comunidad. A la vez, la institución educativa se encuentra divorciada de la comunidad de Laupay, y no participa en las actividades centrales de la misma. Aunque no pudimos presenciar y registrar una sesión de aprendizaje ejecutada por la docente, tanto las observaciones hechas en el aula y en los diferentes espacios y actividades que realizaban los estudiantes, dirigidos por la docente, así como en nuestras entrevistas y el análisis documental, dan cuenta sobre la mínima incorporación de los saberes propios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con objetivo específico 1: Identificar los saberes ancestrales de los padres de familia, de los niños y niñas de la comunidad Laupay, región Apurímac.

En respuesta a este objetivo se concluye que los padres y madres de familia conservan y practican un gran conjunto de saberes ancestrales que transmiten a las nuevas generaciones a través de la práctica cotidiana. No obstante, la mayor parte de ellos están ausentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la IE. Estos saberes ancestrales recogidos son los siguientes:

- La crianza de la chacra, así como: el *chakrakuy*, cosecha, *maway tarpuy*, acopio de guano, arado con el toro, arado con tirapié, poner semilla, elaboración de yugunda, *rawkana*, *taqlla*, *kumu*, *kullun*, *thuha*, *taqi*, odre, t'inkay, primero y segundo aporque de maíz, elaboración de chuño, *muraya*.
- Las propiedades y la utilización de las plantas medicinales son: eucalipto, *killu llawllinku*, muña, *maych'a*, *aya* zapatilla, flor de geranio, ruda, cáncer *qura*, *yawarchunqa*, *suparqarqu*, chachacoma, incienso, cascara de frutas, frutos secos de la chacra, huevo, animales vivos como el cuy, el ratón. Con algunos de ellos curan el susto, el *qilli machu*, *limpiyu machu* por medio de realización de *alkansu*. Además, preparan el *qullmi lawa* para las madres que dieron luz, esto para limpiar y sanar las heridas generadas en la matriz. Con algunas plantas realizan un baño herbal, el cual es beneficioso para la salud corporal, inclusive preparan infusiones para tomar. El acopio de estas especies silvestres es recomendable el viernes y sábado santo del mes de abril.
- Señas y señaleros clasificados en tres tipos. En primer lugar, está la flora y fauna: caña de maíz, planta de chaman, búho, zorrino, zorro, culebra, burro, gato, chancho, cóndor, *achuqalla*. En segundo lugar, están los fenómenos atmosféricos y astronómicos: figuras en el cielo (*qasa machu*, perdiz, cruz, llama) lluvia, nube, viento, granizo. Y, por último, están los sueños y vaticinios: sueños positivos y negativos, coca, *alkansu*, *tinkay*. Algunos de ellos son mal agüeros y otros de buenos augurios.
- Particularmente identificamos conocimientos sobre aspectos que giran en torno a la elaboración de los tejidos así como: el *millma rutuy*, teñido natural, *puchkay*

(hilar), *away* (tejido a mano la manta, poncho, frazada, alforjas, chuspa, costal), *k'antiy*. Producción de huaraca, riendas, carona.

- Asimismo, destacaron aspectos de la construcción, el trabajo colectivo y las celebraciones comunales, como la elaboración de adobe, el levantamiento de una casa, faena del camino, carrera de caballo, corrida de toros, el gallo capitán, todos los santos.

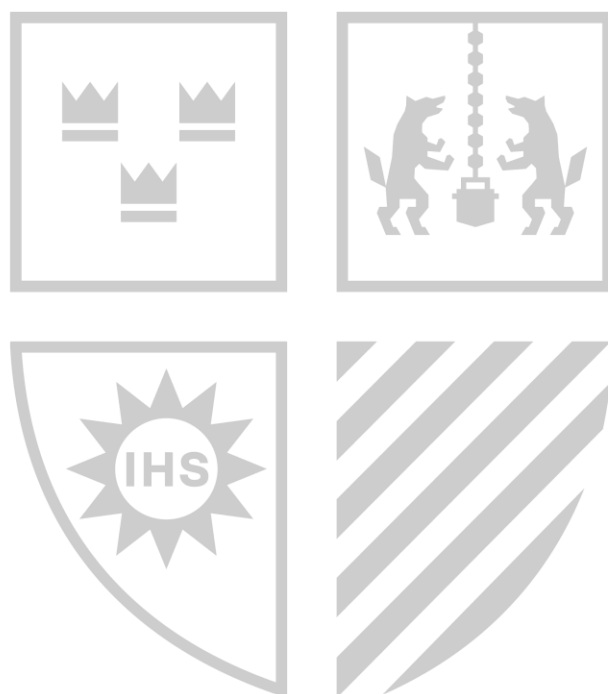
De acuerdo con el objetivo específico 2: Describir las actividades, los espacios y las sesiones de aprendizaje para los niños y niñas de nivel inicial de la comunidad Laupay, región Apurímac.

Este objetivo no se pudo cumplir, puesto que durante nuestra instancia en el campo, la docente no realizó ninguna sesión de aprendizaje porque constatamos que cumplía varias funciones complementarias como ser directora, secretaria y auxiliar de la institución. Tampoco, se pudo analizar las sesiones planificadas porque en su carpeta pedagógica no estaban mencionadas ni planificadas, tal como lo describimos en el capítulo IV.

No obstante, observamos otras actividades y espacios de enseñanza-aprendizaje: la ambientación, la organización del aula y la interacción entre docente-estudiante, considerando la presencia de los conocimientos ancestrales. De este modo, prestamos atención a las distintas actividades que la docente organizó con los estudiantes y el uso de los diferentes espacios, donde identificamos que en el salón había cueros de oveja y collares de semilla de eucalipto como únicos objetos tradicionales y del contexto. De acuerdo con las entrevistas a padres de familia y docente, pudimos tener una aproximación a la manera en que se realizaban las sesiones de aprendizaje.

Sin embargo, sí pudimos constatar que los estudiantes del nivel inicial tienen conocimiento de los saberes propios y se involucran en las tareas diarias que realizan en la comunidad. Después de la clase, los/las niños/as siempre iban a la chacra porque allí vivenciaban y ayudaban a sus padres. Por ejemplo, Cuando se encontraban con un animalito llamado *achuqalla* decían que no se le molesta porque tiene cutipa. En la escuela veían pasar unos toros con su dueño que cargaba *taklla* y decían que están yendo a hacer la chacra. También sabían para qué servían algunas plantas medicinales. Por lo

tanto, los niños internalizan e interiorizan los saberes y prácticas ancestrales, que en la escuela se ignora o no se sabe valorar.



RECOMENDACIONES

Recomendaciones para el objetivo principal.

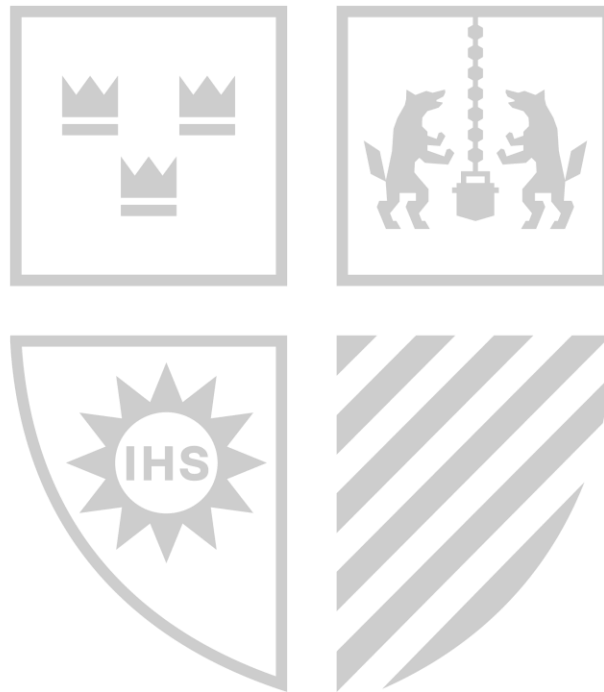
- a) Se sugiere que el MINEDU, la DRE y/o UGEL capacite a los docentes de la región sobre los reconocimientos de los saberes ancestrales, de manera que le permita fomentar aún más la inclusión de dichos saberes de los padres de familia de la comunidad Laupay.
- b) Que se incluya el saber de señas y señaleros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas en el nivel inicial, ya que estas prácticas de su comunidad les permitirá afianzar en su aprendizaje y en reconocimiento de su identidad cultural.

Recomendaciones para el objetivo específico 1.

- c) Que los padres de familia y sabios sigan valorando y practicando esos diversos saberes ancestrales porque ello les permitirá una manera de convivir considerando la diversidad cultural en respeto mutuo con la naturaleza, el ecosistema y los seres que habitan en la pachamama.
- d) Que, tanto los padres de familia, los sabios y las autoridades de la comunidad construyan un puente de confianza con la escuela, ya que en el proceso de formación de los niños y niñas es importante que todos seamos los agentes del desarrollo humano y de esa manera se concientiza a valorar, preservar y reivindicar los saberes ancestrales de la comunidad Laupay.

Recomendaciones para el objetivo específico 2.

- e) Que desde la UGEL Cotabambas tomen en cuenta la situación de las maestras que trabajan como unidocente y no les quiten el tiempo para que desarrollen las actividades de enseñanza-aprendizaje que es lo primordial para los niños y niñas de la comunidad Laupay.
- f) Que se realice una próxima investigación, en donde se incluya la perspectiva de la docente sobre los saberes ancestrales y su inclusión en las sesiones de aprendizaje.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta de la Luz, L. (2003). Principios agroclimáticos básicos para la producción de plantas medicinales. *Revista Cubana de Plantas Medicinales*, 8(1), 1-20.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Alejandro Campo, B. (2015). *Cómo planificar un taller*. DOCPLAYER. <https://docplayer.es/45054888-Como-planificar-un-taller.html>
- Alvarado, J. (2015). Pensar la educación en clave decolonial/Thinking about education in key decolonial. *Revista de Filosofía*, 81, 103-117.
- Apaza, H. (2012). *Influencia de las señas y señaleros en el aprendizaje de los estudiantes de cuarto ciclo de educación básica alternativa de Tahuantinsuyo Desaguadero en el año 2012*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano.
- Arévalo Pacaya, D, y Revilla Chávez, M. (2018). *Programa saberes ancestrales para fortalecer la identidad étnica en los estudiantes del sexto grado de primaria, Pucallpa*. Pucallpa: Universidad Cesar Vallejo.
- Argueta, A. (2016). *El diálogo de saberes, una utopía realista: Delgado, F. y Rist, S. Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. La Paz Bolivia: Plurales editores.
- Artavia, C. y Cascante, L. (2009). Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente. *Revista Electrónica Educare*, 13(1), 53-70.
- Arteaga, F. (2012). El proceso de iniciación al curanderismo en la Pampa (Argentina). *Chungará (Arica)*, 44(4), 707-715.
- Ávila Soto, G., Cáceres Saldaña, C., Cavero Cornejo, O., García Cari, M., Matta Gonzáles, A., Mosqueira Cabrera, M., y Quispe-Gerónimo, C. (2015). *Curso Introducción a la Investigación*. Ministerio de Educación [Minedu]: Lima.

- Balarezo, G. (2018). Plantas medicinales: Una farmacia natural para la salud pública. *Paideia XXI*, 6(7), 159-170.
- Baltazar, M. (2013). Perú: Una educación amable para la vida. Propuesta educativa intercultural. *SERVINDI*. <https://www.servindi.org/actualidad/83454>
- Bocanegra García, L. M., Bocanegra Díaz, F. A. y Mostacero León, J. (2011). “Efectividad de la medicina herbolaria y su impacto en la calidad de vida de los pobladores de Curgos, Perú”. *UCV-Scientia*, 3(1), 23-34.
- Calzadilla, R. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinarietà. *Revista de Pedagogía*, 25(72), 123-148.
- Castillo, T. (2015). *Pedagogía intercultural y diálogo de saberes*. ISSUU. <https://issuu.com/seraser/docs/ppt>
- Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales [Ceprosi]. (2018). *Aprendiendo desde la chacra. Chacra escolar, saberes de crianza y educación intercultural*. 1ra Edición. Cusco: Pakarina Ediciones.
- Chambi Quispe, R. (2010). *Revalorando la lectura de señas y señaleros andinos de chupa para afirmar la identidad cultural y la producción de textos en el V Ciclo de la IEP N° 72156 de Chimpapata-2010*. Tesina de Post Grado. Puno: Universidad Nacional del Altiplano.
- Cutipa, G. (2005). *Chacra qarpaña: regando la chacra*. Iquique: IECTA.
- Clausó, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-19.
- Dangond, L. (2017). Palma de aceite: un propósito superior. *Revista Palmas*, 38(3), 40-49.
- De la Cruz, R., Muyuy, G., Viteri, A., Flores, G., Gonzáles, J., Mirabal, J. y Guimaraez, R. (2005). *Elementos para la protección sui generis de los conocimientos tradicionales colectivos e integrales desde la perspectiva indígena*. Venezuela: CAF.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15.
- Enríquez Salas, P. (2005) *Cultura Andina, Puno*. Ediciones CARE PERÚ. Puno.
- Ferreyra, R. (1999). Plantas medicinales de la Amazonía Peruana. *Natura Medicatrix: Revista médica para el estudio y difusión de las medicinas alternativas*, (52), 31-33.

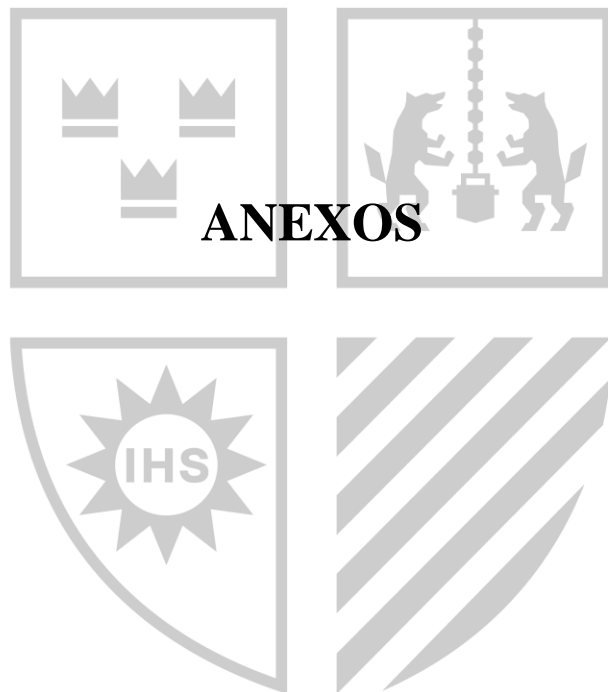
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (Mellado, J., trad.; 2.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. (Mastrangelo, S., trad.; 2.^a ed.). Siglo Veintiuno Editores. (Trabajo original publicado en 1994)
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. (Palacios, G., Trad.; 2.^a ed.). Siglo XXI editores. (Trabajo original publicado en 1996).
- Grillo, E (1993). *Conocimiento y evaluación en el occidente moderno y crianza y simbiosis en los Andes*. Lima: Proyecto andino de Tecnologías Capesinas [Pratec].
- Guilcamaigua, D. y Chancusig, E. (2008). *El calendario agrofestivo. Una propuesta metodológica para el diálogo de saberes*. HEIFER ECUADOR.
- Guerrero, S. (2017). *Conocimientos Ancestrales y Adaptación al Cambio Climático en Comunidades Altoandinas de la Región de Huancavelica*. Estrategia Regional de Cambio Climático - Huancavelica.
- Habermas, J. (1989) *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Buenos Aires: Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 5ta edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández F., A. (2010-2011). La didáctica como disciplina pedagógica. *Didáctica General*. http://www4.ujaen.es/~ahernand/documentos/efdgmagtema_1.pdf
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hidalgo Sánchez, N. (2015). Señas y señaleros en el saber amazónico. *SERVINDI*. <https://www.servindi.org/actualidad/143653>
- Huamantupa, I., Cuba, M., Urrunaga, R., Paz, E., Ananya, N., Callali, M., Pallqui, N. y Coasaca, H. (2011). Riqueza, uso y origen de plantas medicinales expandidas en los mercados de la ciudad del Cusco. *Revista peruana de biología*, 18(3), 283-292.
- Jamiy Muchavisoy, J. N. (2017). *Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad*. Bogotá: Nómadas.
- Kessel, J. y Enríquez Salas, P. (2002). Señas y señaleros de la santa tierra agronomía andina. *Agronomía Andina*. IECTA, Iquique, Santiago de Chile.
- Lombardo, E., Krzemien, D., Sánchez, M. y Monchiatti, A. (2009). Sabiduría y vejez. Constructo teórico y operacionalización. In *I Congreso Internacional de*

Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 1, 382-406.
- López, A. y Cuello, E. (2016). La Educación Intra e Intercultural como enfoque pedagógico propio. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 370-387.
- López, L. y Sichra, I. (2004). La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas, en *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-UNESCO*, Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe, Buenos Aires.
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista iberoamericana de educación*, 13(1), 47-98.
- Martínez Rojas, M. F. (2015). *Comunicación intercultural y rescate de saberes*. Lima: PUCP.
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza- aprendizaje: el acto didáctico. *NTIC, El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico en la universidad*. (p. 31-59) Tarragona: Universidad Rovira I Virgilio.
- Merino, J. y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17), 207-250.
- Ministerio de Cultura [Mincul]. (s.f) *Lista de lenguas indígenas u originarias*. Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios. <https://bdpi.cultura.gob.pe/lenguas>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad: propuesta pedagógica*. (1ra ed). Lima-Perú.
- Ministerio de Educación [Minedu] (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*: Lima-Perú, primera edición.
- Ministerio de Educación [Minedu] (2018). *Guía metodológica de Educación Inicial EIB*. Ciclo II: Lima - Perú. Ministerio de Educación, primera edición.
- Nakano, T. (2013). *¿Qué y cómo evaluamos la gestión de la institución educativa?: matriz y guía de autoevaluación de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4596>
- Onofre, L. (2013). Medicina tradicional aimara-Perú. Comunicación: *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 4(1), 46-56.

- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2018). *Situación de las plantas medicinales en Perú. Informe de reunión del grupo de expertos en plantas medicinales*. Lima.
- Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestrAmérica*, 6(12), 195-222.
- Ortiz, A., Arias, M., y Pedrozo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 1-15.
- Paz y Esperanza. (2012). *Calendario andino agro, festivo y ritual*. 1ra Edición. Apurímac.
- Pérez Luna, E., & Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460.
- Proyecto andino de Tecnologías Capesinas [Pratec]. (2000). *Comida y Biodiversidad en el mundo andino*. 1ra Edición. Lima.
- Proyecto andino de Tecnologías Capesinas [Pratec]. (2006). *Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela*. 1ra Edición. Lima.
- Rainer, F. (2007). El patrón agrícola" relativo a la agricultura": origen y desarrollo. *Revista VERBA*. Vol. 34, 335-340.
- Rengifo Vásquez, G. (2003). *La enseñanza es estar contento*. 1ra Edición. Lima: PRATEC.
- Rengifo Vásquez, G. (2015). Epistemología de la educación comunitaria andino-amazónica: notas. *Tarea* 90. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/04/Tarea90_43_Grimaldo_Rengifo.pdf
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rivadeneira, M. (2013). *El diálogo de saberes en los estados plurinacionales*. 1ra edición. Ecuador: Coordinación de saberes ancestrales.
- Ruiz, A., Canga-Contreras, F., Castillo, J., Teodori de la Puente, D. y Abensur, C. (2021). Inequidad y desigualdad; bases para una nueva propuesta educativa en el Perú. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(35), 1-29.
- Salaverry, O. y Cabrera, J. (2014). Florística de algunas plantas medicinales. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 31, 165-168.
- Salazar Bondy, A. (2004). Carácter y problema de la educación. *Educación*. Año I, N° 1, 21-29.
- Santiváñez Acosta, R. y Cabrera Meléndez, J. (2013). *Catálogo florístico de plantas medicinales peruanas*. 1ra Edición. Lima: Ministerio de Salud.

- Tello Marquina, J. C. (2013). La agricultura como sistema. *Idesia (Arica)*, 31(1), 3-4.
- Torres Guevara, R. (2016). Pedagogía decolonial en la universidad del Siglo XXI. *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 3(6), 23-43.
- Triana, J. (1984). Etimologías griegas y latinas del español. *Nuevo León: Fondo Universitario*.
- Urbano Gil, H. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica. *Liberabit*, 13(13), 89-91.
- Uzendoski, M. (2015). Los saberes ancestrales en la era del antropoceno: hacia una teoría de textualidad alternativa de los Pueblos originarios de la Amazonía. *Investigación Altoandina*, 17(1), 5-16.
- Valladolid, J. (2017). *El calendario Ritual Agrofestivo en la enseñanza comunitaria e intercultural*. Ayacucho: Universidad San Cristóbal de Huamanga.
- Vila, E. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI*, 15(2), 119-135.
- Vygotsky, S., Caicedo, B., y Davidov, V. (1997). Vygotsky biografía. *Revista Colombiana de Psicología*, (5), 45-49.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamientos*, 24(46), 39-50.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.
- Yépez, P. (2019). Los saberes ancestrales indígenas del Ecuador como solución a los problemas del siglo XXI. *Boletín Academia Nacional de Historia*, 97(202), 63-81.
- Zúñiga Castillo, M. y Ansión Mallet, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.
- Zúñiga, M., Sánchez, L., y Zacharías, D. (2000). *Demanda y necesidad de Educación Bilingüe: lenguas indígenas y castellano en el sur andino peruano*. PLANCAD-GTZ.



ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Descripción de la realidad problemática	Preguntas de investigación	Objetivos	Categorías	Subcategorías	Metodología	Plan de análisis documental
<p>La realidad problemática que hay, es que en la comunidad Laupay los miembros aún preservan diversos saberes ancestrales, pero que no se incluyen en la formación de los niños. La escuela y la comunidad se concentran en realizar sus propias actividades sin conformar un vínculo, cada una de ellas dan espaldas hacia el niño, donde el eje principal del encuentro es con los niños. Porque la idea es que giren hacia el infante para apostar por el futuro y para el beneficio de ellos mismos, para que no se pierda los saberes, para el cuidado del medio ambiente, para la supervivencia relacionada con la cosmovisión andina y la naturaleza. Todo aquel conocimiento que se gestó en el interior de la comunidad y en la escuela debe estar vinculado con un compromiso ético por parte de ambas fuentes de aprendizaje.</p>	<p>¿De qué manera se incluyen los saberes ancestrales de los padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de la comunidad Laupay, región Apurímac, 2019?</p> <p>¿Cuáles son los saberes ancestrales de los padres de familia, de los niños y niñas de 5 años de la comunidad Laupay, región Apurímac, 2019?</p> <p>¿Cómo se ejecutan las sesiones de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de la comunidad Laupay, región Apurímac, 2019?</p>	<p>Explorar la inclusión de los saberes ancestrales de los padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de la comunidad Laupay, región Apurímac, 2019</p> <p>Identificar los saberes ancestrales de los padres de familia, de los niños y niñas de 5 años de la comunidad Laupay, región Apurímac, 2019</p> <p>Describir las sesiones de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de la comunidad Laupay, región Apurímac, 2019</p>	<p>Saberes ancestrales de los padres de familia</p> <p>Inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Crianza de la chacra</p>	<p>Enfoque: Cualitativo</p> <p>Nivel: exploratorio y descriptivo</p> <p>Tipo: teórico-empírico</p> <p>Diseño: etnográfico</p> <p>Población: Padres y madres de familia</p>	<p>Técnicas: la observación, la entrevista, el análisis documental</p> <p>Instrumentos: Guía de observación, Guía de entrevista, Guía de Análisis documental</p>
				Plantas medicinales		
				Señas y señaleros		
				Calendario agrofestivo		
				Pedagogía decolonial		
				Pedagogía intercultural		
Diálogo de saberes						
Planificación y ejecución de sesiones de enseñanza-aprendizaje						

ANEXO 2: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Guía de entrevista a los padres de familia

<u>GUÍA DE ENTREVISTA</u>	
Datos generales	
Fecha:	_____
Hora de inicio:	_____ Hora de finalización: _____
Lugar de entrevista:	_____
Entrevistador:	_____
Entrevistado:	_____
Edad:	_____
Grado de instrucción (especialidad):	_____
Idioma que habla:	_____
Preguntas/ tapukuykuna:	
1.	¿Qué saberes ancestrales conoces? / <i>¿ima yachaykunatataq yachanki?</i>
2.	Explícame, ¿cómo crían la chacra (en la siembra maíz, papa, acopio de guano, riego)? / <i>willaway, ¿imaynatataq uywankis chakrata (sarata, papata tarpuspa, wanuta churaspa, qarpaypi ima)?</i>
3.	¿Qué tipo de medicinas ancestrales aún se practican? / <i>¿imayna hampiykunataq ñawpa pachakunamantaraq rurakuckanraq?</i>
4.	¿Qué tipo de señas conoces? (flora y fauna, fenómenos atmosféricos y astronómicos, sueños y vaticinios) <i>¿imayna willakuqkunatataq riqsinki?</i>¿Crees que estos saberes ancestrales incluyen en la escuela? <i>¿Kay yachaykunata escuelapi yachachichkankumanchus?</i>
5.	¿Crees que sería necesario incluir estos conocimientos en el aprendizaje de sus hijos? ¿Por qué? / <i>¿yachachisunmanpunichu kay yachaykunata wawaykikunaman? ¿imaynapi?</i>
6.	¿Tus saberes enseñas a tus hijos? ¿Cómo? ¿Por qué? / <i>¿yachasqaykikunata yachachinkichu wawaykiman? ¿Imaynata? ¿Imaqtin?</i>
7.	Explícame ¿Para qué sirve saber estos saberes ancestrales? <i>¿imapaqtaq allin kay yachaykuna yachayri?</i>

8. ¿Alguna vez te han llamado a la escuela para que demuestres tus conocimientos a los niños y niñas? / ¿Haykaqllapas yachayniykita yachachinaykipaq, willanaykipaq qayasurqankikuchu escuelaman?

9. ¿De qué manera demostrarías a los estudiantes tus saberes? / Qayasuptiykiri imaynatataq yachachiwaq?

Guía de observación participante en el aula

<u>GUÍA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA</u>				
Datos generales				
I.E:				
Lugar:..... Fecha:.....				
Hora de inicio: Hora de finalización:.....				
N° de niños:..... niñas:.....				
Observador/a:.....				
1: programación				
El/la docente ¿programa su sesión de aprendizaje?		SI	NO	Anotaciones
	Tiene Unidad de aprendizaje en la que incluye: -Crianza de chacra -Plantas medicinales -Señas y señaleros -Calendario comunal (pegado en el aula) -Otros saberes locales			
2: uso de lengua materna				
El/la docente en su sesión de clases		SI	NO	Anotaciones
	Incluye el quechua como lengua de aprendizaje: (hacer que el/la niño/a desarrolle su habilidad en esa lengua)			
	Desarrolla capacidades en su lengua indígena que esté distinto a la traducción: esta además en producción, comprensión de textos y desarrollo de la oralidad			
3: materiales EIB				
¿El/la docente en su sesión de clases utiliza materiales		SI	NO	Anotaciones
	¿Hay rincón de biblioteca en el aula con textos EIB?			
	¿Los libros o cuadernos de trabajo			

EIB (libros, calendario comunal, otros) en su aula?	EIB están utilizados en la sesión?			
	¿En los espacios de visualizan algún recurso de la comunidad?			
4: El uso del espacio del aula				
¿El/la docente emplea el aula en forma creativa considerando género, espacios de aprendizaje, etc.?		SI	NO	Anotaciones
	Posición o distribución de Niños y Niñas en el aula (tradicional/ organización según edad/ o niveles de aprendizaje)			
	Letrado del aula en lengua quechua			
	Organiza el aula en sectores (aseo, reglas de convivencia, calendario comunal, rincón de lectura, sección de valores, etc.)			
5. Atención a la diversidad en el aula				
Atiende la diversidad de los niños y niñas de su aula:		SI	NO	Anotaciones
	Toma en cuenta sus saberes previos			
	Toma en cuenta su lengua materna			
	Respeto su identidad cultural			
	Trabaja con enfoque intercultural			
	Invita algún miembro de la comunidad (sabio/a o padre de familia)			
	Conoce y aplica estrategias para trabajar en aula multigrado (organiza a sus NN según niveles de aprendizaje y edad)			

Guía de observación a la interacción del niño/a y docente en el contexto de la I.E. Hernán Chávez N° 863 de Laupay

GUÍA DE OBSERVACIÓN A LA INTERACCIÓN DEL NIÑO/A Y DOCENTE

Datos generales

Fecha: _____

I.E: _____

Docente: _____

Lugar: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Observador/a: _____

Hora	SITUACIÓN OBSERVADA ¿Qué situación observé? (ingreso de niños/as, sesión de clase, recreo, salida, otros)	DESCRIPCIÓN ¿Qué observé?	ANÁLISIS-REFLEXIÓN ¿Qué sensaciones, percepciones y sentimientos me generó lo que observé?
	El ingreso de niños/as		
	Sesión de clase		
	Recreo		
	Salida		

SÍNTESIS EVALUATIVA:

Haciendo un balance final, ¿cómo esta experiencia te resulta útil para afirmar o declinar en torno a tu opción docente?

Ficha de Análisis Documental

GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL			
Datos generales			
Fecha:			
Documento:			
N°	Documentos a analizar	Cuestiones	Descripción
1	Carpeta pedagógica	¿Qué informaciones se encuentran?	
		¿Qué conocimientos contiene? (occidental y local)	
2	Los carteles en el aula	¿Qué informaciones incluye?	
		¿Están escritos en la lengua quechua?	
		¿Qué saberes ancestrales se evidencian?	
		¿Quién ha trabajado los carteles o papeles?	
3	La planificación de la sesión de clase	Tema de la sesión	
		¿Qué recursos se plantea?	
		¿Cuál de los saberes ancestrales se evidencian?	

ANEXO 3: BASE DE DATOS

Guía de entrevista a los padres de familia

GUÍA DE ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Datos generales

Fecha: 08 y 10 de enero 2020

Hora de inicio: 8:00 am / 7:16 pm Hora de finalización: 11:20 am / 9:12

Lugar de entrevista: comunidad Laupay

Entrevistador: Cintia Vargas Limascca

Entrevistado: una madre y un padre de familia

Edad: 44 años / 55 años

Grado de instrucción (especialidad): 3ro de primaria / 6to de primaria

Idioma que habla: quechua y castellano

Diálogo/ rimanakuy:

Cintia: mamita allin punchaw qampaq kachun

Madre de familia: allin punchaw mamá

Cintia: nuqa tapukuyta munarayki kay, Laupay llaqtapi ima yachaykunataq ruwakushanmanraq

Madre de familia: ima yachay

Cintia: imakunataq qampaq yachayri

Madre de familia: ¿yachay imakunaqtaq kanman, eeh namantá? Chakra ruway.

Cintia: ajham, chaymantari

Madre de familia: Costumbrikuna

Cintia: chaykunallachu ruwakushanman Laupaypi

Madre de familia: chakra ruway, costumbre...eeh, haber.

Cintia: imakunatapunitaq Laupaypi ruwanku, yachachinakunku ima erqekunamanpas imakunataq

Madre de familia: chaykunata, chaymanta wichkayta, tarpuyta llapan producto cosasta tarpuyta. Chaymanta hallmayta, yapuyta, turuwan chakrapi puriyta, wichkayta. Imakunataq kanman haber, chaykunallatayá ruwanku kaypiqa.

Cintia: ¿awaykunatari ruwanku?

Madre de familia: arí awayta, puchkayta, waraka ruwaykunata eeh, haber. Wakinta kaypi ruwayta yachanku riendaskuna ruwaytapas, chaymanta caballopaq churanankupaq lumillu ninku chaykunata, chaymanta mmh, ruwanku rawkanata, kumukunata kaspimanta ruwanku, taqllata, yuguta. Chaymanta ehmmm...ah! Ruwaqku, pero manaña kunaqa ruwankuñachu. Qaramanta riki odreta ruwaqku.

Cintia: chay ruway yachaqpaqchu

Madre de familia: riki yachaqllayá chayta ruwanku, sumaqchata aqa carganankupaq. Mana pero kunaanqa yachapunkuchu. Rikurani nallataña, pampaladomanta cargamuqta, Remegio Castellullataña, karanraqmi kunan qipachakama kay Bolivarkunaq, chaymanta piqpatam apaqta rikurani...

Cintia: Chaynaqa kaspaqa kashan chulla chullallaña.

Madre de familia: riki mana utelizanallañachá kaspapas kashan, ñachá qiwimanña tukurachipunku. Qiwimanmi tukuchipunku thantakuqta.

Cintia: aah

Madre de familia: rija watanankupaq, rawkana watanankupaq.

Cintia: chayqa sumaqta chullun riki.

Madre de familia: ajha chaynatayá kuchupunku, waka qaramantayá, turu qaramanta. Aann kulluntapas ruwankuyá riki, kullunta, taqita sara allchanankupaq. Kashanraq wakinpa, wakinqa manañayá utelizankuñachu. Segundo pisoyuqta kunaanqa wasita ruwayta yacharunku, chay altosllamanña hichanku sarataqa.

Cintia: ¿imaynapi?

Madre de familia: aaah qillarukunku, chakichinapaq kunanqa para kamun, chayta api apita apayunku chayqa markapiqa chakillan. En cambio, namanqa..., kullunkunaman allchaqku ñawpaqqa riki, taqiman. Taqipiqa chakinraqmi, kullunpi ichaqa mana, truja chaykunapiqa manayá chakinchu ismupunýa.

Cintia: ¿taqíwan trujawan kaqllachu?

Madre de familia: mana, trujaqa adobemanta, taqitaq kaspimanta.

Cintia: mastapuniri, imatataq yachachinakushanmanpuniraq.

Madre de familia: mastapuni, manapuniña ancha kaykunataqa ruwapunkuñachu. Kullunkunallañan. Mas yachayqa kashan chaqraruway, away. Awayta aswan bastantita yachashanku. Away, puchkay anchayllataña, chaqra tuwayta.

Cintia: hampinakuytari

Madre de familia: hampinakuytapas ruwashankuraq. Riqsíqkunaqa qurata huntanku, chaywan hampinku wawa unqukuq warmikunata, ayna, chayna kaq mal viento, mancharisqa anchaykunataqa chayna sarakunawan qañiwa, phurutukunawan chayna hampinakunku. Chayqa kashanraqmi. Tukuy granuchakunawan hampinakunku. Chayna ñawpaqqa kaq, machukuna, gentelkunaq tiyanan, kawsarin machukuna ñinku anchaykunaman haywarinku alkansuta. Chaykunata ruwanku, ruwashankuraqmi.

Cintia: alkansuta haywanku ninki, chayri imaynataq.

Madre de familia: ninku, limpiyu machupaqmi ruwanku unkata fruta qarawan platano, naranja, mandarina, chaywan. Qarankunawan, osino ruruchanwan, kuliskunachu, aynasuna. Qilli machu ninku anchaypaqmi chaman, sara, trigo, cebada, tarwi, phurutu, qañiwa chaykunawan unk'ata ruwanku. Chaynata kay hampinakuypiq ruwanku. Chayta yachaqa mancharikusqanki nispa ninku, limpiyu machun nispa ima rimanku.

Cintia: ¿imaynatataq tarinku chaytari?

Madre de familia: kukata qawanku, kaq venata llamispa, estomagoykita. Chaymanta kaq ninku qillimachu kaptinmi vomitayta hapichisunki nispa.

Cintia: ¿hampispari imanispataq ninku?

Madre de familia: kayqa alkansuykita haywanpushayki, yarqasqachu chakisqachu kankipas almanta kacharinpuy, kayqa paguyki nispa rimanku.

Cintia: ¿participarankichu qam haykaqllapas?

Madre de familia: madrinaypaq ruwachirani, hampichirani. Chaymanta kaq qusaypaq. Kunkanmi wichqakuran, manam rimaspa wasapachiranchu. Chay kasqa karan wak'a wayra ninku anchay. Haqay Laupaypatapim turuwan waqrarachikuran ñawinta. Anchayman atiyllam chaynarakapurán. Chaymi hampichirani.

Cintia: ¿pitaq hampiranri?

Madre de familia: Vicoq mamitan, tía Alejandrina. Allintam hampin. Kay Laupaypiqa payllam. Chaymanta Asencia Aroneta allinta acertan nillankutaq. Huk vueltallam unk'aruwaran, mana valeqtiy mana allinchu kayurani. Hinaspa ch'uya wayra nispachuhina hampiwaran. Mana yuyaniñachu.

Cintia: ¿hunk'a? ¿Imaynataq chayri?

Madre de familia: moday, hinaspayá chay nisyayki chay lliw productuchakunata huntarunki. Chaytataq kimsa kipuchata kipunki. Chaywanyá qaqusunkiku, modasunkiku. Chayta aparunku, ñan cruzman apanku, ñan palqa chayman. Puqrana kasma puqrumunku. Kanana kasma kanamunku hina.

Cintia: ¿imaynatataq yachanku chaypaq?

Madre de familia: kukapi qawaspa.

Cintia: ¿hampi qurakunatari, haykaqtaq pallankis, icha haykaq punchawpas pallallaymanchu?

Madre de familia: mana. Hampi qurataqa pallanku más que todo... pero pallakuyta pallakullankiyá mayqin punchawpas. Más recomendableqa pascuapi, ayuno viernes, sábado anchaykamallas awantan anchaypi. Taytanchispa yawarninwan chaykamallas vendecisqa anchaymi valen chay hampikunapaq, chay tukuy qurachakunataq chaypi huntakunayki. Chaypim kusichakuna. Kunanhina abril chaypi riqsinkiña t'ikachayuy qurachakuna, mayqankunas chay medicina riqsinkiña, kusichakuyta atinkiña.

Cintia: imanpitaq allinta riqsiyta atiyman, t'ikanpichu rap'inpichu icha tullunpichu.

Madre de familia: rap'ichanpiyá, tikachanpi, más que todo rapichanpiyá. Kay tiempopuni munay kaq, chay tiempullapiyá digamos febrero, marzo, abril chaykunapi. Chaymantaqa ch'akirapunýa.

Cintia: ¿kay Laupay llaqtapi hampi qurakunallawanchu hampikuy kashanman?

Madre de familia: ajha, waki wakin, wakin postallamantaqyá masta rinku. Kunanqa erqekunata postallamanña apanku unqurun chaypas, diarrearun chaypas. Nuqa manapuni hayk'aqpas apaqchu kani wawaykunata, ni mayqintapas. Kay sullqa kaqtapas mana. Chay ñiwanku "imaynata uywanki, mana unquchinkichu hayk'aqpas" niwayta yachanku postakunapi. Wakinqa diarreyawanña hapirachimushan, uhuwanña hapirachimushan, gripewanña hapirachimushan nispayá niwayta yachan Martha. "manataq qampa warmaykiqa unqunchu, imata mikuchinkiri yaw señora" niwayta yachan. "Manapuni unqunchu i...", niwayta yachan controlninman apaqtiy. A vecesqa vakunarachini chayqa waqayun, fiebrerun hinaspa waqayun.

Cintia: ah, chakrata uywankumanchu, imaynatataq ninkuman.

Madre de familia: cuidanku, chakrata ruwaspa, cercota ruwaspa mana derrumbananpaq. Kaq mana patakunapiqa chakranaykichu allinta conservananpaq.

Cintia: ¿manachu uyway kanman?

Madre de familia: uyway cuiday la misma cosa.

Cintia: uywayqa kasqa, huk allin yachaqkunana ninku chakrataqa uywanchismi nispa. ¿Imaynapi? Kunan nishanki cuidana, qarpaspa, tarpusqa. Chaynapi chakrapas qamta uywasunki, mikuykunata ruruchispa mikunaykipaq. Hinaspa qampas uywanki, chakrapas uywasunki. Chaynachu kanman icha manachu.

Madre de familia: aynan, aynayá. Chaynata nuqayku chakrata conservayku, producichinanpaqpas, malayerbakuna, abonanki.

Cintia: kay willakuqkuna señas señaleros nisqakunata riqsinkichu. Kayna mayninpiqa willakun uywakuna allin kayta mana allin kayta. Mayninpiqa musquyninchikpipas willawanchik imas kamunanta ima.

Madre de familia: ahahah ajha chay tukucha waqan chay mala seña riki. Huk llaqtapipas uqaq kikin llaqtapi tiyaqpa ripunanta yachan hinaspa willakun. Tutallanmanta waqakamun. Chaymanta kaq ninku paqpakitu. Chaypas igual, chaynata waqakullantaq riki, siempre ninkupuni may pachanmanta “pichá wañupunqa chay waqayamushan nispa ninku. Kallashanmi kay uywakuna.

Cintia: kay llaqtapi runakunaq yachayninpi kashanmanraqchu.

Madre de familia: ajham siempre rimashankupuni chayna kamuptinqa. Ichaqa manayá qamqallachu wañuqpas kan, aswanqa unayninmanñayá. Digamos de un mes de dos meses qipanmanqa kan alma.

Cintia: ah mana kasqan punchawllapaqchu.

Madre de familia: mana.

Cintia: chakra ruwanaykispay imakunataq willasunkisri. Allin wata kananpaq, mana allin mikuykananpaq.

Madre de familia: riki zorrito waqan, también en mes de agosto hay nube, a primero de agostopaqmi kan puyulla mana paranchu. Anchaytam ninku allin wata nispa. Sichus pararamun ninku chaytaqsi sulluramun, phataramun mana allin watachu kanqa nispa ninku. Chaymanta kaq animal partemantataq zorrito waqan octubre setiembre anchay killapi. Setiembre más que todo. Tuqyachimun waqyahahahaw allin wata kananpaq, waqaqaaa nimun chaytaq mana kaq allin watapaq. Ayna anchay seña chakuna kan.

Cintia: mmm interesante, chayri qam kaykuna yachasqaykita wawaykikunaman ¿yachachinkichu icha manachu?

Madre de familia: riki, willaq qani kuraq wawaykunaman. Pero sullk'a kaqman mana willashaniraqchu. A veces hasta uyapakuqkani chay kuraq wawaykunawanqa. Antesqa puriq kayku uywawan kunan tiempoqa mana tanto puriniñachu. Más que todo urqkunapi uyarimuq kani.

Cintia: ahmmm chayri kay lliw yachaykuna willawasqaykita escuelapi inicialpi yachachishankumanchu icha manachu?

Madre de familia: mana yachachinkuchu, solamente yachachinku uqniray pukllaykunallata mana kaykunataqa.

Cintia: qammanta necesariochu kanman kaykunata qawarichiy yachachiy escuelapi

Madre de familia: riki necesarioyari. Iskaynin parteta yachachinanku porque manam enterakushankuchu wawakuna.

Cintia: kunan wata profesora normawan llamkankumanchu karqan kay yachaykunata.

Madre de familia: riki payqa qawarichiranmi chikallanta pero, mana tantotachu.

Cintia: rimaspallachu icha llamkarqankupunichu.

Madre de familia: ruwaranku nallata, kusichupi watiyata ruwanku anchayta, mayqinmi seleccionakunam, mayqinmi sirven watiyapaq chaytam qawarichiran. Mayqinmi hatunnin huchuyin chaykunata yachachiran.

Cintia: payllachu irqikunantin ruwaran ichaqa ¿qamkuna yanapaq rirqankischu mayqinllapas qawaq?

Madre de familia: riraykun, mamakuna rirayku.

Cintia: papakunari.

Madre de familia: mana papakunaqa.

Cintia: papakuna participankuchu icha manachu.

Madre de familia: digamos ankayna importante kamun chayqa mana ancha interesakunkuchu papakunaqa, solamente mamakunalla.

Cintia: hayk'a kutitataq kaynakuna rurakurqan.

Madre de familia: iskay kutillata ruwaran.

Cintia: ¿watapi?

Madre de familia: ajham.

Cintia: uqta ruwarqankis watiyamanta ¿uqtari?

Madre de familia: seleccionayku semilla anchayta.

Cintia: ¿chakra ruwaymantari?

Madre de familia: tarpuranku hortalizas cosasta.

Cintia: ¿imakunata?

Madre de familia: betarragata, cebolla, cilantro, perejil.

Cintia: ¿qamkunapuwanchu icha irqikunallachu?

Madre de familia: nuqayku.

Cintia: irqikuna imata ruwaranku.

Madre de familia: qawaranku, quriyaranku. Chaynallataqmi huk profesorakunapas rimaranku ch'uño ruwaymanta.

Cintia: ahmm qamkunachu rirankis yanapaq yachachiq.

Madre de familia: riki, chaypim rikumurayku chaykunata akllaranku papamanta mayqinkunachus watiyapaq chayta.

Cintia: ¿hampi qurakunamantari?

Madre de familia: manam isti ruwankumanchu karan.

Cintia: willasharanmi qawariraykun kay plantas medicinalesmanta nispa, riqsillaranku ichaqa mana preparasqakuchu medicinakunata.

Madre de familia: ruwarankupaschá paykunalla nuqaykuman mana tocawarankuchu.

Cintia: chaymanta kaq, kay señas nisqa. Willakuqkuna, ¿imaynataq kanman?

Madre de familia: imañisunmantaq, willakuq nishumanchariki.

Cintia: ¿chaykunamantari qawarichinmanchu karan?

Madre de familia: manachá.

Cintia: importantichu kanman kaykuna yachachiy. Kashan riki chkrapi ruway, hampikuna riqsiy, señakuna willakuqkuna. Chaykuna importantichu kanman inicialpi qawarichinankupaq, yachachinankupaq.

Madre de familia: riki, nuqa partemantaqa importante kanman. Chayqa riki, kayna ñawpaq taytamamakunaq...chaykunalla ubicakuyninqa karan. Ñawpa yachayta yachananku riki, importante. Digamos chay hampikuna... hampikuy yachanankupaq, hampiy yachanankupaq. Digamos familiarankuna mana qali..., chayqa hampikuyta atinkuman. Mana qullqitaraqchu necesitankuman hampikunankupap. Importante kaykuna yachanankupaq.

Cintia: hinallataq kaq chakra ruwaypas.

Madre de familia: riki riqsinanku chaytapas porque mana paykunapi ancha sasachakuy kananpaq. Nuqamantaq obligatorio kanan yachachinanku. Manapuni isti kaykunamanta ancha rinkuchu.

Padre de familia: pero Cintia, a veces nuqamanta waqin profesorkuna mal. A veces niwaqku “Chakra ruway taytaykichishina uywaq qipanpi estudiantichis, estudiaychis ninku. Pero nuqamantaqa chaykuna mana allin. Nuqaq escuelay kaqtin chay karan. Chaytam niwaqku. Taytaykichis niraq uywaq qipanpi puriyta, taytaykichis niraq chakra ruwayta gustankichis nispa niwaqku. Pero mal chay karan.

Cintia: ¿chaynata niptinku imañirankitaq?

Padre de familia: nuqapas ciertonchá riki niqyá kani. Mana allinchá niq kani. Pero a mi parecer es más directo yachay kay campopi. Uywa michiy, chakra ruway. De un momento a otro manataq educación rindiruymanchu chayqa ¿cómo podría ser haber? Pero en cambio nuqap casoypiqá gustawan uywawan puriy, chakrakuna ruway, más que todo gustawan campopi llamkay.

Cintia: muy interesante tu punto de vista. ¿Chay qam ima niwaqtaq chaynata kunan niptikuri?

Padre de familia: observayman kunanpuni chaynata rimankuman chayqa.

Cintia: imanispataq niwaq.

Padre de familia: profesor disculpa en caso manataq waway rindinmanchu manataq a falta qullqin mana kanmanchu, uyaq taytamaman temprano chinkaripuykumanpas pitaq ayudanman haber, mana qullqillayunqachu nacen ¿no? Siempre chaypi fracaso de un momento a otro kanman. Necesario yachananku campopi uywa uywaypa necesario, niyman chakra ruwaypas importante nispa.

Cintia: escuelamantapas chaytawan yanapankuman ¿riki?

Padre de familia: claro, secundariakunapi a vecesqa kunan chay como clases nisqata ruwashankum, apakuranmi. Anchaykuna, seguishanpuni riki kunankuna... Riki, Chaynayá ñawpaqqa profesorkuna rimaqku tiempoypi.

Cintia: profesora Norma niwan manam participaykuchu chakrakunapi, llaqtapi llamk'asqankupi. Aswanpas karullamanta qawayku nispa. ¿Imaynapi? Wawakunaqa huchuyllaraq nispa nin. ¿Qanmanta allinchu kashanman?

Padre de familia: mana, chay partepi eh..., wawanku engreichus kanman. Ichari wawankuta mana yachachiyta munankuchu. De repente taytamamanku wakinpaqa kan creidohina o misti tukusqahina nishunmanpas. Hinaspa paykunaqa piensan kaynanpanmanta “waaa wawayqa allpa ruwayta practicaschanman, eheh wawayqa uywa michiyta practicaschanman, campesinuchu wawayqa nispayá chayta piensaranku. Talvez mamanku allinpastaqcha karan riki.” Pero manayá... siempre nacinkupuniyá campesinomanta. Paykunaq ignoraykuychus, paykuna ideanku, paykunamantañas re. Malta chayta nanchis riki, qillichakushanman. Maltapuni chayta nanchis. Wawayri indiokunawan huñukushanman, kachari purishanman, qilliri purishanman.

Cintia: mana allin riki

Padre de familia: ajham. Kaq chaymanta hukcha. Mana chayta gustachinkuchu riki. Chhayna ruwananta qullqichallata haywapayashanku wawankuman allin mikhunachallata haywapayashanku riki. Entonces chaypi astawan chaypi wawankuta engreyishanku. Hinaspa wiñashankuqa huk mentewanña eh... chay piensamientonku no sé imanatachá niymanpas eh... algopas kashankuman hina. Qawasqay hinaqa chayna mala costumbrakusqa, pinturachakunawan pintarusqa. Me amarga francamente total falaschallaña purinku. Ni siquiera primarianta secundariantapas tukushankuraqchu. Chayqa qilla kayman churasqa chay wawakuna, chakra ruwayman.

Cintia: ¿chayri qamri ima niwaqtaq chaykuna chhayna kaptin?

Padre de familia: nuqa partepi, qawani, pinqani. Chayna qilla irqikuna, mana allin kamachisqachá, mana castigasqa. A veces castigopas allinmi, panaranakuy fuerteta porque wiñaruptinkuqa manaña aniymanmanchu taytamamapas fuertewan rimapayrunaypas porque ya son rebelde carajo. Malcriadoman imaymanaman, mana allin caminokunaman. Huk phalla caminoman suwakuymán llullakuyman ima rinku.

Cintia: chay partepi qampas qawarinayki imayna modopin kamachiwaq, kamispa millay rimaywanchu ichari motivaq rimaywanchu chayta. Kanmi millay rimaykuna, kirikuyhina. Por ejemplo sarata hallmamuy waway. Algo así. Huktaq hank'u sarataqa hallmamuyari. Algo a veces mana allinchu. Chaynapi kirinakunchis.

Padre de familia: arí, pero manam chaynachu karan wawaykuna. Chayna panaranim, pero nishanin disculpatam mañankuni. Pero chaywanyá wawa allin, manchakuq. Kay sullk'a wawallaymi tumpa sallqacha llusqishan, pero mamanñataqmi mana rimayanayta munanchu. Kaq mana rimapayayta munanichu. Hahahah qamqa qapariyushanki, khaynayushanki nispa. Ciertopaqchus chaynata rimayani imaynas kanpas.

Cintia: talvez khaynatapaschá niwaq qaparikuqpunim lliwipas kanchis. Chaypin qam papachakuyta mañakunayki manam astawan kirinaykipas. Mayninpiqa chayna taytamama kanchis k'amiruspapas, insoltearuspapas manaña imañinchispasñachu hinas desconfianza kan.

Padre de familia: riki, huk ratoqa sumaqtataqyá rimapayakuq, kasukun ima.

Cintia: en ese caso qam rimapayawaq imayna allinmi kay chakra ruwaykuna. Tukuy yachayninchiskuna ruway chayta. Willashanayki, ichaqa chaynanmantapas yanapakuq, ruwaysikuq ima kanman, yachanman, valoranman ima.

Padre de familia: ajham.

Cintia: arí chaykunan yachaykuna ancha importante khayna llaqtakuna, kaykunata nuqaykupas qawariykuna como profesorkunahina escuelapi rurashankuchus manachus. Kaq mana ruraspapas imaynatapunitaq qawarichisway irqikunaman. Chaykuna ima.

Padre de familia: allinpuni, allinpuni chay.

Cintia: ajham. Qamri ima yachaykunataq ruranki.

Padre de familia: nuqapas nuqallamatam yachani. Manan taytamamayqa yacharankuchu. Chayna papayqa hukwanraq taqllatapas ruwayachikamushaq. Kaspichakunatapas apayukuspa chaypi armayachikamushan. Caballukunatapas kapapakuytaqa mana yachaqchu. Mana imatapas... kay papayki Estallapas kaqchachallapuni kashan. Estanciallatapas segurota ruwayta munaqchu. Chayna wawqinkunawan apuyaranakuspa tiyaylla gustaq chukllapipas. Qillachan karan papayqa chay Estaco apakushan. Nuqaman mana gustawanmanchu runaman apuyakuyqa para nada. Apartepi kanantapuni munani. Nuqaqpuni kanantapuni munani. Mana juntomanta kanantaqa munanichu. Chukllachaypipas munasqayta mikhukuymantas manapas. Temprano puñukuymantas manapas. Más tranquilo. A veces runawan manam chaynachu. Tiyayqá kayku. Qawanakunkim. Reselakunkichus imaynachá. Haku qampata ruwayrukusun ñi nuqapta ruwayrukusun niyapas atinkichu. Runawan tiyaspaga imposible mamá.

Cintia: chayna casopi qam ñiwachkanki kaykunatam ruwani nispa chaykunata yachachiya atikunmanchu inicialpi.

Padre de familia: riki simpanachakunata atikunmanmi. Qaytuchakunamanta chicachakunamanpas yachachikunman watupachakunapi. Kaq chicochakunamanpas simpaychakuna yachachikunman. Allillam chaychakuna kanman. Hasta siraychakunata yachachiyman. Mana yachashankuchu. Qasurukun chaypas ya no ya, lo botan nomayá.

Kanarapullakuña kunan tiempoqa. Ñawpaqqa manan sirakuqkun pachachankutaqa. Hukchakunawan parcharukunku sirakunku muquchanku. Pero kunan tiempo irqikunaman manam churakuytapas munakunmanchu.

Cintia: warak'a ruwayta

Padre de familia: ajham warak'a kanman. Primerota tawallamantaraq intendinkumanqa riki. Tawamanta kimsamanta imallaraq, pusaqmantaqa mana yurichinkumanraqchu. Aburrirokunkuman mana yuriqtin. Aswanpas color qaytuchakunawan sumaqcha llusqinanpaq. Warmichakunaqa yaqapaschá awata intendinkuman. Watupatachakunapipas chikachikallanmanta.

Cintia: profesora norma willawan irqikunawan huk kuti tijiyuyku nispa. Irqikunas tejiyta munayusqaku astawan.

Padre de familia: ahahah, antojarikunkus riki wasinkupi qawaspa.

Cintia: wawaykiri chay ruwaychakunatari yachashanmanñachu.

Padre de familia: yachanmanñayá yasta chaypi ruwayñinpiñayá kashan. Nuqayku ñawpaq kaq kayku, huk chicochakunawan juntaranakuspa pukllaq kayku. Torota quruntamanta qaytukunawan wataruq kayku. Hinaspa puriyachiq kayku ñankunapi. Chakra uku, allpa ukuchakunapi puriyachiq kayku. Turutahinapuniyá taqllaruq kayku kaspi palqachakunawan. Wayk'u wayk'uschanpipas chicachakuna masta yachanku. Chicachamanqa riki wayk'uy gustan campopiqa. Rumichakunata juntaruspas. P'alta rumichakunata churpuruspa riki.

Cintia: munaychas karan riki.

Padre de familia: Betopas chayta ruwanmi. Pollo a la brasatas wayk'un. Chay pollollatañataq kunan tiempoqa mikhunku. Ñawpaqqa chicachakunaqa wayk'uqku arroz caldota ruwashani nispa. Leche apichakunata ruwaq kayku, chuño caldochakunata.

Cintia: anchhaynayá irqikunaqa yachanchis pukllaspalla.

Padre de familia: riki. Pukllaspallayá ciertonta.

Cintia: qamta waqyasurankikuchu inicialman ima ruwasqallakutapas qawachisunaykipas utaq yanapanaykipaq.

Padre de familia: manam. Aswanmi mana nuqayku riykuchu. Chayna wawaykichista qatipamuychis, hamuychis imaynatam yachashan nispallapas hamuychis nispa. Mana riki riyta atiqchu kayku. Chaykunata escuelapi Bellavistapi niwaqku. Clasesman yaykumuspaykichis qawaykuychis nispa niwaqku. Ciertonmi karan chay. Wakinqa kharuman escuelamanpas churaqku. Hinaspa sasa karan rinapaq.

Guía de observación participante en el aula

GUÍA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

Datos generales

I.E: Inicial Hernán Chávez N° 863

Lugar: comunidad Laupay Fecha: lunes 11 de noviembre del año 2019

N° de niños: 1 niño niñas: 5 niñas

Observador/a: Cintia Vargas Limascca

1: programación

	SI	NO	Anotaciones
El/la docente ¿programa su sesión de aprendizaje?	si		-Si tiene unidad de aprendizaje, pero no hay ninguna información acerca de saberes ancestrales en dicha unidad de aprendizaje. -Tampoco hay calendario comunal pegado en el aula

2: uso de lengua materna

	SI	NO	Anotaciones
El/la docente en su sesión de clases	si		-Si incluye la lengua materna de niños/as que es el quechua como lengua de aprendizaje: (hacer que el/la niño/a desarrolle su habilidad en esa lengua) -Los/las niños/as se comunican algunas veces en quechua, en otras veces en castellano cuando juegan, cuando comen, en el recreo. -Algunas veces un niño le habla en castellano y su compañera responde en quechua.
		No	Mayormente se desarrolla las capacidades en la lengua castellana

3: materiales EIB

	SI	NO	Anotaciones
¿El/la docente en su sesión de clases utiliza materiales EIB (libros, calendario comunal, otros) en su aula?	Si		Si existe, como sector de biblioteca. Allí se encuentran diversos libros en el bibliotecario, tanto en quechua y en castellano. Textos como cuentos, recetas, adivinanzas, mitos, leyendas, enciclopedias que hablan de animales, plantas, historias de los incas, etc.
¿Los libros o cuadernos de trabajo EIB están utilizados en la sesión?			Utilizadas en la sesión de clase no se pudo observar, pero las utilizan en otros momentos de actividad como en la hora de cuentos, que suelen hacer casi al final de la clase. Donde los niños/as primero leen, luego la docente les lee un libro que les llamó atención.
¿En los espacios de visualizan algún recurso de la comunidad?	Si		-Por ejemplo en el sector de biblioteca hemos visualizado cueros de oveja, que son de los niños/as y han traído para que puedan usar en los momentos de juego, para sentarse. -También se observó semillas de eucalipto, que los niños/as suelen usar para contar, jugar, armar collares.

4: El uso del espacio del aula

	SI	NO	Anotaciones

¿El/la docente emplea el aula en forma creativa considerando género, espacios de aprendizaje, etc.?	Posición o distribución de Niños y Niñas en el aula (tradicional/ organización según edad/ o niveles de aprendizaje)	Si		-La cantidad de niños es uno de 4 años, una niña de cuatro años, dos niñas de tres años, dos niñas de cinco años. El cuál, todos se sientan en los asientos que desean. La forma de organización, es que la carpeta es circular de tamaño grande. Como los niños son pocos se sientan en una sola mesa, en el alrededor. Está ubicada en el centro del espacio del aula.
	Letrado del aula en lengua quechua		No	-No hay letrado en la lengua quechua, todo es en castellano
	Organiza el aula en sectores (aseo, reglas de convivencia, calendario comunal, rincón de lectura, sección de valores, etc.)	Si		-Sí, el aula está organizada por sectores: tienda, arte y música, mi lindo hogar, dramatización, construcción, biblioteca, áreas pedagógicas, valores, horario asistencia. -No hay calendario comunal.

5. Atención a la diversidad en el aula

		SI	NO	Anotaciones
Atiende la diversidad de los niños y niñas de su aula:	Toma en cuenta sus saberes previos	si		-sí, toma en cuenta sus saberes previos de los niños. Por ejemplo: en el recreo estábamos sentados junto con la docente y los niños. La profesora dijo: ay está nublado, negro la nube Un niño dijo: profesora va llover, está negro porque va llover. La profesora le preguntó: ¿estás seguro? Un niño dijo: síiii, la otra vez se puso negro y muchas nubes y después empezó a llover.
	Toma en cuenta su lengua materna	si		-Hubo momentos que le habla en quechua a los niños, por ejemplo para la docente es una alegría que los niños se comuniquen en su lengua materna. Había un momento donde estaban hablando en quechua y la docente escuchaba con emoción alegre como diciendo “que lindo se hablan en quechua”.
	Respeto su identidad cultural	si		-Si respeta, ella piensa cuanto quisiera trabajar con los padres de familia acerca de la identidad, reconociendo sus raíces pero los padres de familias no vienen no están presentes casi. Cuando la docente convoca a la asamblea para coordinar, no vienen, a veces vienen uno o dos, los demás no aparecen. La docente llama por celular, le dicen que ya están en la chacra, o están haciendo sus chacras. Otro por ejemplo, algunas niñas vienen vestidas con su ropa típica de la comunidad y la docente considera, reconoce y respeta su vestimenta. Le dice: “qué bonita pollera tienes”
	Invita algún miembro de la comunidad (sabio/a o padre de familia)		No	-Este día y ninguno de los días que estuvimos presentes se vio presente a algún miembro de la comunidad trabajando junto con la docente, ayudando en el aprendizaje de sus hijos. La docente tampoco les invitó.
	Conoce y aplica estrategias para trabajar en aula multigrado (organiza a sus NN según niveles de aprendizaje y edad)			-En particular, que se observó la docente trabaja como si fuese los niños y niñas de una sola edad. Por ejemplo, las canciones que cantan es con todos, los conteos que hacen es para todos, si es de uno al cinco o hasta diez, todos cuentan y aprenden hasta esa cantidad.

Guía de entrevista a la docente

GUÍA DE ENTREVISTA A LA DOCENTE

Datos generales

Fecha: martes 10 de diciembre del año 2019

Hora de inicio: de 11:19 am - 11:50 am

Lugar de entrevista: En la institución educativa inicial Hernán Chávez N° 863 de Laupay

Entrevistador: Cintia Vargas Limascca

Entrevistada: Prof. Norma Flores Ccahuana

Grado de instrucción (especialidad): Docente del nivel inicial

Idioma que habla: quechua y castellano

Diálogo:

Cintia: ¿qué entiendes acerca de los saberes ancestrales?

Profesora: bueno respondiendo a tu pregunta...es que los docentes como nosotros es que recopilamos los saberes ancestrales. Cómo los papás cultivan la tierra. Ellos todavía hacen pago a la tierra, la cual, de repente nosotros obviamos esas cosas, pero deberíamos de incorporarlos ¿no? Lo que yo veo ¿cómo podemos recuperar los saberes ancestrales?...es cuando...yo veo que los papás trabajan aun, hasta ahora ¿no? Cultivan la tierra y cómo así siguen haciendo ¿no? Arando con los ganados. Yo...con los niños ¿qué hacen ellos? Están trabajando y aun todavía, hasta en eso hay comidas típicas, entonces como que los niños eso lo tienen que llevar y para que así no se pierda los saberes ancestrales, porque ¿qué pasa con los niños cuando no... no integramos, no los...enseñamos...? eso se va perdiéndose, y para poder recuperar los saberes ancestrales después ya es difícil. Ahora que ellos son pequeños y les enseñamos...nunca se van olvidar. Y no, los saberes ancestrales...cuando ellos hacen, yo he visto que hacen pago a la tierra, ¿hacen para qué? Para que haya un buen cultivo. A parte de eso en el mes de agosto, setiembre hacen ellos el pago a la tierra, ¿para qué? Para que puedan traer la lluvia y haya buena cosecha. Eso si yo mismo he visto. Entonces hay cosas que, de repente nosotros como ya adultos obviamos, pero no está bien eso, porque como digo que se estarían perdiendo muchas cosas.

Cintia: ah, y ¿Trabajas con el enfoque intercultural? ¿Cómo lo haces?

Profesora: a lo que yo tengo en la programación anual, es que si tengo un calendario comunal y ahí ¿no? Qué fechas realizan las actividades, por ejemplo, la actividad que sacan adobe...qué fecha hacen la casa, qué fecha hacen el sembrío de la papa, el maíz. Entonces, necesariamente nosotros tenemos que trabajar con el calendario comunal. Así estaríamos trabajando con lo que me dices ¿no?

Cintia: ¿De qué manera incorporas los saberes, los conocimientos, las enseñanzas, prácticas que realizan en la comunidad en el aprendizaje de los niños?

Profesora: ya, mira, nosotros tenemos los libros que nos emiten desde el ministerio de educación, en la cual, de repente no está de acuerdo a nuestra realidad, pero en ese libro hay trabajos cómo hacen el sembrío de la papa, cómo hacen el proceso de la huatia...entonces, ay cosas que rescatamos en esos libros, ahí también hay cómo hacen el pago a la tierra...entonces ¿cómo nosotros incorporamos en el aprendizaje de los niños? con esos mismos libros, de repente no está de acuerdo a nuestra realidad, pero hay cosas para escoger

Cintia: ¿Qué otros saberes más incorporas?

Profesora: como te digo ¿no?, las comidas típicas de las tres regiones del Perú. Como nosotros somos de la región sierra, necesariamente tiene que ser los platos típicos de la sierra.

Cintia: ¿De la comunidad?

Profesora: Si de la comunidad.

Cintia: ujhun

Profesora: eso, entonces, ahora estamos en el tiempo de sembrío de maíz, primera lampa, segunda lampa. Ellos mismos lo vivencian en sus casas. Y a veces ¿no? Te dicen que sus papas están sembrando. Entonces ay cosas que ellos vienen con saberes previos de casa.

Cintia: ¿y acerca de los tejidos?

Profesora: (emoción alegría) En algún momento, los niños, no sé de dónde salió que... querían tejer con los tejedores, todos estaban... no recuerdo, creo que fue en agosto. Entonces como algunos no han traído, se conseguían palitos, de dos mismos tamaños, de dos mismos grosores, y la cual trabajaban con eso ¿no?, y les llegaba la (inteligible) de que... llegaban y querían tejer todo el tiempo. Entonces, yo mmm, a mí también me cogió la curiosidad, en el momento yo traje mi tejido y junto con ellos...vamos a tejer y tejiendo ¿no? Y ellos qué hacen, están tejiendo la...la... están tejiendo el *huato* de la pollera. Entonces, de repente no lo hacen a ese nivel, pero tienen la intención de querer, de tejer. Entonces decían póngale punto, tú le pones punto y saben que es lana, y se...después empezaron a contar cuántos puntos estaban entrando a cada tejido, entonces hay cosas como te digo ¿no? los niños vienen con saberes previos desde casa.

Cintia: ehh, y eso tenemos que recoger, para que ellos puedan...

Profesora: sí, recoger, porque justamente hay un proyecto de “me gustaría tejer” o “quiero tejer” algo así es el proyecto, entonces en la... ay está, el proyecto es “en la manta de colores”, no necesariamente pues, de repente la lana que compramos son de colores, entonces nosotros nos evocamos a lo que es cuero de la oveja pues, es de color blanco. Entonces, ahora ¿qué necesitamos para poder teñirlo o darle un color? Es pues a base de hierbas, a ¿no? De repente con ellos, esa parte no, solo hemos tejido, no hemos visto cómo se puede hacer los colores, no. Pero yo pienso que se podría hacer con ellos ¿no?, por ejemplo cómo dicen esa plantita, que florecen unos puntitos rojitos.

Cintia: aaaah, mmm

Profesora: ayta, tantarwi. Su tallo da color amarillo. Pues sería bueno experimentar el teñido de colores. Si pues a las mamás les gusta tejer, entonces los niños también quieren tejer.

Cintia: ¿en caso de sabios, alguna vez invitaste algún sabio o sabia o miembro de la comunidad, por ejemplo, para realizar acerca del sembrío de maíz?

Profesora: no, no los invito, pero si se podría hacer ¿no? Llevar a un sabio, pero es que no todos van a colaborar con eso, con nuestra misión o el querer hacer, no. Porque ahí todavía ¿no?, te van decir ¡noooo!, quita tiempo, entonces como que falta (con sentimiento preocupada).

Cintia: ¿falta sensibilizar?

Profesora: ajham

Cintia: ¿incluyes, o trabajas acerca de señas y señaleros?

Profesora: señas y señaleros ehmmm, nosotros trabajamos por trayectoria. Eso lo que me estás diciendo es de seguro, cuando pasan sismos. Pero nosotros trabajamos por trayectoria. ¿Para qué es la trayectoria? Es para decir por ejemplo cuando trabajamos de la tienda... esta es tienda de (inteligible), nosotros para poder llegar acá ¿vamos de frente? No. Vamos a caminar por acá, vamos a ir por ahí y vamos a llegar. Entonces vamos de frente, si nuestra ubicación es esta, derecha izquierda, es así. Con eso trabajamos nosotros por trayectoria.

Cintia: con señas y señaleros me refería ah... creo que le dicen indicadores o señalización...

Profesora: ah señalización, si les tenemos que avisar a los niños ¿por qué? Para que puedan ubicarse. Por ejemplo en principio del año, no conocen y... este es el baño, este es para lavar las manos. Este de allá que vez es zona segura, se tiene que ponerse allá en psicomotricidad y acá también se va a ponerse porque no está completo...

Cintia: ah interesante, pero yo me refería a los animales, astros que te avisan, reptiles, otros que te avisan, predicen lo que te puede pasar, por ejemplo el *qarakuchillu* que predice...

Profesora: ah, aja alguien va llegar

Cintia: alguien va llegar, va llegar encomienda así lo dicen,

Profesora: ajham

Cintia: ajham todo ello no sé si lo incluyes en la institución, aquí para la enseñanza

Profesora: ah, no, no lo incluimos.

Cintia: ah entonces cuando llega por ejemplo, ahorita en la comunidad están en la época de siembra, qué actividades realizan en la institución, tal vez van a la comunidad, van a la chacra. Ah... cómo...

Profesora: aquí en la institución en lo que es en la siembra, solo observamos, no participamos porque como que son niños pequeños no participamos, solo observamos que cómo lo hacen el trabajo he ¿no? Este cómo ellos (los padres de familia) lo emplean. Estamos trabajando, justo están pasando los ganados (por el patio de la institución) ellos (los niños) dicen van hacer chacra. De (inteligible) ya saben que van hacer chacra, pero en la siembra, en la actividad que ellos hacen no nos involucramos así a ir al campo no.

Cintia: Pero, tal vez siembran aquí al costado de la institución tienen una huerta pequeña

Profesora: sí, tenemos eso, ni siquiera hemos... hemos quedado la vez pasada para sembrar habas.

Cintia: ya

Profesora: hasta ahora no vienen

Cintia: ¿con los niños?

Profesora: sí con los niños y con los papás.

Cintia: ahmmm

Profesora: ajham

Cintia: sería bonito si los niños hicieran, porque con sus experiencias pueden plasmar ahí

Profesora: ujhum

Cintia: y van enriqueciendo sus conocimientos también.

Profesora: sí

Cintia: ya, en caso de las plantas medicinales.

Profesora: En eso si le hemos trabajado en el mes de setiembre, si en setiembre. Hemos trabajado lo que son las plantas medicinales, elementales, alimenticias, como sabemos aquí en estas tierras ahí lo que es he... plantas medicinales y saben para qué cosas son. Como que, como te digo ¿no? Ellos ya vienen con saberes previos. Nosotros todavía no... por ejemplo, para qué y ¿para qué es? Para el dolor de barriga.

Cintia: mencionan

Profesora: mencionan

Cintia: ahmm

Profesora: entonces, los niños vienen con saberes previos. Igual de plantas alimenticias, qué cosas son para alimenticias, eso también saben.

Cintia: ¿talvez preparan alguna medicina, algo así?

Profesora: no, no hemos preparado. Pero si se prepara, cuando este... se pone alcohol, chachacoma, eucalipto y ya pues, con ellos mismos, y ellos ¿no?, por ejemplo se sienten mal se podrían pasar con eso ¿no? No hemos hecho, pero si se debería de elaborar.

Cintia: si, en caso del niño Beto que he visto. Él esteee, ya sabe para qué sirve el eucalipto, por ejemplo cuando esta con gripe achuu, achuu y dice mami me ha agarrado gripe voy a traer eucalipto y estaba tostando eucalipto.

Profesora: ya.

Cintia: con eso se tapa la nariz, a su orejita, sabía a dónde tiene que ponerse el eucalipto y tiene que oler y yo creo que algo así estarían haciendo también los demás niños.

Profesora: ajham, claro

Cintia: y sería bueno que los niños comenten aquí cuando les enseñes, con qué se cura, cómo se cura...

Profesora: si

Cintia: y entonces del calendario comunal, cómo te ayuda en la enseñanza para tu planificación

Profesora: el calendario comunal nos ayuda, cuando nosotros por ejemplo en el mes de marzo en la semana santa. Es en calendario cívico está semana santa y en calendario comunal entra, entonces está aquí. Cosas así tenemos que emplear si o si en lo que es el calendario comunal y calendario cívico.

Cintia: entonces te sirve mucho

Profesora: si, por qué, porque en calendario comunal están todas las actividades que hacen en la comunidad durante el año qué hacen en la comunidad. Ya vienen ya, ya lo teníamos previsto ya

Cintia: ¿cada año lo elaboran?

Profesora: cada año, no de acuerdo a tu realidad, por ejemplo acá hacen el sembrío en lo que es el maíz la papa el trigo y el haba, pero en otros lugares no hacen eso, sino que es más la papa el chuño. Entonces necesariamente se tiene que cambiar el calendario de acuerdo a tu realidad.

Cintia: ahmm

Profesora: mira ah, el calendario comunal. Justo en el mes de marzo...hmmm... justo en el mes de marzo vienen lo que es las lluvias intensas, en épocas de fenómenos naturales. En actividades económicas, productivas, elaboración de zapato roto, vestido, buzo, semana santa viacrucis, purificación, florecimiento, inicio del año escolar, día internacional, semana santa. Y en lo que el calendario comunal vamos acá, vamos a verlo. Ahí está mira las cometas.

Cintia: cuándo es

Profesora: en el mes de agosto. La elaboración de las cometas

Cintia: ahmm

Profesora: ajham

Cintia: sembrío de...

Profesora: en setiembre es el cambio de estaciones del año, primavera. Entonces, el sembrío de los árboles... entonces, después viene...ehmm...

Cintia: y ¿todas las actividades están incluidas en el calendario o solamente algunas, los que son necesarios?

Profesora: si, todos. Y también las fiestas cívicas.

Cintia: las fiestas que hacen en la comunidad, ahmm... el takanakuy

Profesora: el takanakuy no, solo está la adoración al niño. Pero no que lo pongamos eso.

Cintia: hmm

Profesora: comercialización de productos campanas, por ejemplo para navidad que se puede hacer, otras cositas no, otros si necesariamente se tienen que incluir en el calendario comunal.

Cintia: ¿el calendario comunal servir para elaborar algún proyecto talvez?

Profesora: si, por ejemplo en el mes de agosto, justo en las cometas, en el mes de agosto elaborando cometas, por qué vuelan porque no tiene peso todo eso. Necesariamente el calendario comunal nos va ayudar para hacer nuestros proyectos.

Cintia: ah, claro entonces sirve mucho.

Norma: ajham.

Cintia: y en caso de que los niños, con su costumbre, con lo que se visten, siembra de maíz, ropas típicas y otros, ¿crees que los niños se identifican?

Profesora: yo pienso que sí, pero en la mayoría ya no, por qué, porque las mismas mamás, ya no, no hacemos esas cosas, nosotros vestimos a nuestro... con nuestros hijos. Entonces como que un poco ya nos descartamos, la vestimenta toda esas cosas. Pero sería de repente ahiga un día, yo pensó, con los papas se debería de hacer este... cómo se llama... un día de que se puede identificar con lo que es la identidad cultural, de repente nuestro niños vengan con sus trajes típicos, para qué, para que los niños puedan identificar las raíces y no perder ¿no? Y de esa manera las costumbres que cada uno tenemos en lo que son la vestimenta, la comida, en todo nos identificamos en la comunidad, particularmente yo pienso ¿no?

Cintia: y los papas si los dices talvez pueden hacerlo.

Profesora: yo pienso que no, yo pienso que en la institución si se puede hacer, pero los papas siempre están a diarios ocupados haciendo chacra. Entonces, los niños observan ¿no? Tú sabes que el aprendizaje entra por los ojos.

Guía de observación a la interacción del niño/a y docente en el contexto de la I.E. Hernán Chávez N° 863 de Laupay

GUÍA DE OBSERVACIÓN A LA INTERACCIÓN DEL NIÑO/A Y DOCENTE

Datos generales

Fecha: jueves 14, viernes 15, y lunes 18 de noviembre del año 2019

I.E: Inicial Hernán Chávez N° 863

Docente: Norma Flores Ccahuana

Lugar: comunidad Laupay

Hora de inicio: 8:30 am Hora de finalización: 1:30 pm

Observador/a: Cintia Vargas Limascca

<p>Hora</p>	<p>SITUACIÓN OBSERVADA ¿Qué situación observé? (ingreso de niños/as, sesión de clase, recreo, salida, otros)</p>	<p>DESCRIPCIÓN ¿Qué observé?</p>	<p>ANÁLISIS-REFLEXIÓN ¿Qué sensaciones, percepciones y sentimientos me generó lo que observé?</p>
<p>8:30 am</p>	<p>El ingreso de niños/as</p>	<p>La profesora ya llegó a la escuela. Los niños llegan uno por uno. En el momento de entrar al aula saludan a su profesora: profesora buenos días. Y ella responde: buenos días Beto, buenos días Milagros... algunos han venido acompañado de su mamá, otro con su papá y a una niña le acompañó su abuelita. A quien le toca cocinar.</p> <p>La emoción de los niños es no tan alegre, tampoco tan triste. Se sientan en la mesa y preguntaron a su profesora: profesora podemos jugar. La profesora dijo: si jueguen. Entonces los niños van a sectores que eligieron. Allí conversan, dialogan con quienes juegan, con qué juguetes juegan. Conversaban en quechua, también en castellano. Una niña vestía su ropa típica de su comunidad.</p>	<p>-</p>
<p>9:30 am</p>	<p>Sesión de clase</p>	<p>La sesión de clase misma no se logró observar. Pero hemos observado “actividades permanentes” es un momento de las actividades del día que en ese momento la docente quiso hacerlo. En esta ocasión la docente les comunica a que guarden y vengán a sentar en sus asientos. Luego les saluda en castellano y los niños contestan: bue-nos-dí-as-pro-fe-so-ra. En seguida cantan canciones. La profesora ice: vamos cantar canción de... un niño le dice: de michi, michi. La profesora: ya. Y cantan: “michi michi juguetón, ya se comió un ratón, ya se comió un ratón”. Repiten dos veces. Luego, pregunta: “qué día es hoy, en qué mes estamos. Después dice: “saben qué están haciendo vuestros papás en nuestra</p>	<p>-</p>

		<i>comunidad” y una niña dijo: “kunan punchaw nuqaykuqa chakrakushayku profesura, saratan tarpusaqku”. Y cantan canción de maíz: “saracha parway parwaycha, parwaycha, trigucha iray iraycha, iraycha”.</i>	
10:30 am	Recreo	Para ir al recreo llevan sus fiambre fruta, agua. Sentían felicidad. En el patio, cuando estaban sentados han visto una chacra y la profesora preguntó: ¿Quién está haciendo chacra allá? Y los niños dijeron: “ñuqaykuqmi chayqa”, “nuqaykuqa paqarin chakrakusaqku” “nosotros vamos sembrar mañana”. Cuando terminan de comer, sacan juguetes como pelota, ula ula, lupa, muñecas, juguetes de cocina, algunos corrían, saltaban, se echaban al suelo, hacían volantines. Dos niñas estaban cocinando y decían que era sopa de trigo, a unas plantitas y palitos.	-
12:00 pm	Almuerzo	No hubo taller como hora de quechua, psicomotricidad, hora literaria, gráfico plástico, experimento y utilización de cuerpo y el espacio. Este espacio aproveche para desarrollar mis actividades como practicante. En esta hora de almuerzo los niños iban al comedor a comer, primero tomaron su leche luego su segundo. Allí los niños jugaban conversaban. Terminando de comer decían: “gracias, buen provecho con todos” en castellano. La profesora deajo: “bien servido hijo”.	
1:00 pm	Salida	En la salida salieron acompañados con la docente porque en la calle ay perros bravos, siempre van acompañados. Una niña se estaba yendo por otro camino y la profesora dijo: ¿Dónde vas a ir Milagros? Y niña dijo: “profesora, nuqaqa kaynintan risaq”, “chay waqpi mamay chakrapi kashan”. Otra niña: “nuqapas chaymanmi riqsaq, chaypi mamaypas kashan”.	-
SÍNTESIS EVALUATIVA:			
Haciendo un balance final, ¿cómo esta experiencia te resulta útil para afirmar o declinar en torno a tu opción docente?			

Ficha de Análisis Documental

<u>Guía de análisis documental</u>			
Datos generales			
Fecha: 28 de febrero del 2020			
Documento: carpeta pedagógica de la docente			
N°	Documentos a analizar	Cuestiones	Descripción
1	Carpeta pedagógica	¿Qué informaciones se encuentran?	<i>En particular contiene acerca del calendario agrofestivo comunal, enfoques transversales, objetivos de la educación inicial, los datos de la institución, docentes, nómina de estudiantes y padres de familia, misión, visión, dificultades, fortalezas, reglamentos, diagnostico situacional, proyecto de aprendizaje, horario,</i>
		¿Qué conocimientos contiene? (occidental y local)	<i>Contiene conocimientos occidentales Conocimientos locales</i>
2	Los carteles en el aula	¿Qué informaciones incluye?	<i>Nombre de sectores, normas, valores, asistencia, horario, zona didáctica, palabras mágicas</i>
		¿Están escritos en la lengua quechua?	<i>No, están en castellano</i>
		¿Qué saberes ancestrales se evidencian?	<i>No hay ningún cartel que hable acerca de los saberes ancestrales</i>
		¿Quién ha trabajado los carteles o papeles?	<i>Los niños decoraron, dieron color y la docente les ayudó en la escritura.</i>
3	La planificación de la sesión de clase	Tema de la sesión	<i>En la carpeta pedagógica se encuentra una sesión. El tema es: “organizamos nuestra aula”</i>
		¿Qué recursos se plantea?	<i>Materiales del Minedu, cajas, papel de colores, periódico, temperas, cartulinas, plumones, crayones, papelote</i>
		¿Cuál de los saberes ancestrales se evidencian?	<i>No hay más sesiones de aprendizaje para poder observar y encontrar acerca de saberes ancestrales.</i>

ANEXO 4: DESCLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA

Mediante el presente documento, Yo Cintia Vargas Limascca, identificado con Documento Nacional de Identidad N° 73322982, con domicilio real en la comunidad Laupay, centro poblado Ccocha, distrito Haqira, provincia Cotabambas, departamento Apurímac – Perú, bachiller en Educación Inicial Intercultural Bilingüe, egresada de la Universidad Antonio Ruíz de Montoya (UARM), declaro bajo juramento que:

Soy la autora de la investigación titulada “Los saberes ancestrales de los padres de familia y su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas del nivel inicial en el distrito Haqira, provincia Cotabambas – Apurímac” que presento ante esta institución con fines de optar el grado de licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe.

En dicha investigación se ha desarrollado respetando los principios propios, no ha sido presentada, ni publicada anteriormente por ningún investigador ni por el suscrito, para optar otro grado académico ni título profesional alguno. Declaro que se ha citado debidamente toda idea, texto, figura, tabla, fórmulas y otros que corresponde al suscrito o a otro en respeto irrestricto a los derechos del autor. Declaro conocer y me someto al marco legal y normativo vigente relacionado a dicha responsabilidad.

Declaro bajo juramento que los datos e información presentada pertenecen a la realidad estudiada, que no han sido falseados, adulterados, duplicadas ni copiados. Que no he cometido fraude científico, plagio o vicios de autoría; en caso contrario, eximo de toda responsabilidad a la UARM y me declaro el único responsable.

Cintia VARGAS LIMASCCA
Bachiller en EIB
DNI: 73322982

ANEXO 5: CARTAS DE SOLICITUD

Consentimiento informado para los padres de familia

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo....., con DNI N°....., declaro haber participado libremente en las actividades convocadas en el marco del proyecto de investigación de tesis de:....., denominada“.....”.....”, la misma que se realiza en la IEI y en la comunidad Laupay con los padres de familia de centro poblado Ccocha, distrito Haqira, provincia Cotabambas, departamento Apurímac - Perú. Dicha investigación tiene como propósito:.....
.....
.....

A través de la presente autorizo que mis opiniones, voces y/o imágenes sean utilizadas con fines única y estrictamente para fines de la investigación mencionada, no pudiendo ser difundidas con otro propósito.

Firma:

DNI:

Responsable de la investigación

Consentimiento informado para la institución educativa inicial



COMISIÓN DE GRADOS Y TÍTULOS - FFECH

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento tiene como propósito brindar una explicación clara y comprensible del objeto que tiene la participación de informantes en el proceso de recogida de información con fines científicos. El nivel de alcance que puede presentar el consentimiento informado, puede ser personal y/o institucional. La participación es estrictamente voluntaria.

La información que se recoja será confidencial y no se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación.

Datos del Bachiller:.....

Código Universitario:.....

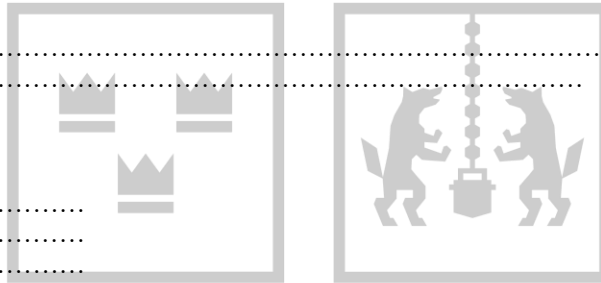
Carrera y Especialidad:.....

Breve explicación del propósito que tiene el estudio llevado a cabo y la necesidad de recoger información:

.....
.....

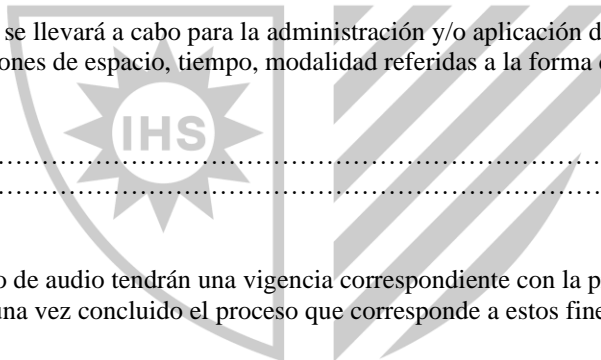
Instrumentos que serán aplicados:

.....
.....
.....
.....



Descripción del procedimiento que se llevará a cabo para la administración y/o aplicación de estos instrumentos: (Especificaciones sobre las condiciones de espacio, tiempo, modalidad referidas a la forma de administración escrita o verbal, grabaciones, etc.).

.....
.....



IMPORTANTE:

Las evidencias impresas, de video o de audio tendrán una vigencia correspondiente con la presentación del informe final. Esto implica su eliminación una vez concluido el proceso que corresponde a estos fines.

Se atenderán las dudas o inquietudes del participante, otorgando el derecho a retirarse o a continuar con el proceso llevado a cabo.

REGISTRO DE LA PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

...../...../.....
Nombre del Bachiller **Firma del Bachiller** **Fecha**

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:.....

NOMBRE DEL RESPONSABLE:.....

DNI DEL RESPONSABLE:.....

FECHA:.....

FIRMA Y SELLO DEL RESPONSABLE:.....

Actualizado 2019