

UNIVERSIDAD ANTONIO RUÍZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



LA INCORPORACIÓN DE LOS SABERES ANCESTRALES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL DISTRITO TAMBOBAMBA, PROVINCIA COTABAMBAS, APURÍMAC

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciado en Educación Inicial Intercultural

Bilingüe

Presenta el Bachiller

SEBASTIÁN OSCCO QUISPE

Presidente: Oscar Heerbert Marín García

Asesora: María Amalia Ibáñez Caselli

Lector: Georgette de las Mercedes Vargas Huanca

Lima – Perú

Julio de 2022

EPÍGRAFE

Los saberes ancestrales son realmente importantes para saber la base de la ciencia actual, hacen parte de algunas culturas y de su historia.

La huerta escolar es una posibilidad de enseñar las ciencias desde una perspectiva intercultural y resignificar los saberes ancestrales y tradicionales en la escuela.

La inclusión de los saberes ancestrales, tradicionales y locales en la enseñanza de las ciencias busca rescatar nuestras raíces pre-coloniales.

Marisol Uribe Pérez (2019, p. 57-71)

DEDICATORIA

Deseo expresar mi dedicatoria con esta investigación a mi madre Natividad Quispe I. a mi padre Inocencio Oscoco P., a mis hermanas y hermanos, así como a los yachaq-sabios y maestros, quienes fueron impulsores para seguir en la carrera emprendida, sobre todo, en terminar este estudio.

Quiero dedicar a la Dra. María Amalia Ibáñez Caselli, ya que ella fue quien encaminó esta tesis.

A los niños/as de la IEEI N° 750 de Asacasi por su gran ternura durante la jornada de investigación.

A mis sobrinos y sobrinas, que ellos/as serán las/os que ejerzan los conocimientos ancestrales en su vida cotidiana.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme la vida y bendiciones para terminar esta jornada. A mis padres y hermanos/as por tenerme siempre.

A Dra. María Amalia Ibáñez por su gran apoyo incondicional como asesora. Por la comprensión y escoltarme en cada paso que he ido avanzando.

A mi amor, Cintia Vargas, solo ella conoce en primera persona las largas horas de trabajo delante del ordenador. A mamá Sabina Limascca y papá Teófilo Vargas por la hospitalidad incondicional.

Mi gratitud a: la IEI N° 750 por abrirme su puerta; la docente; padres de familia; los niños y niñas y la comunidad Asacasi.

RESUMEN

Objetivo principal de la investigación es explorar la incorporación de los saberes ancestrales de los padres de familia a una pedagogía intercultural. Este estudio se desarrolló en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas - Apurímac. Para ello, se indaga sobre los conceptos teóricos de los saberes ancestrales en la práctica educativa y cómo estos contribuyen a desarrollar una educación con enfoque intercultural, liberador y retador, y que genere un vínculo horizontal entre los prójimos. Con tal fin, se aplicó distintos instrumentos como guía de observación, entrevistas, y ficha de análisis documental. Como resultado, se encontró que la incorporación de los saberes ancestrales a la práctica pedagógica intercultural aplicada por la docente en la Institución Educativa Inicial (IEI) revela, en cierta forma, una educación intercultural ausente. Entre los actores hay un vínculo ineficiente, ya que estos no trabajan de manera ligada. En consecuencia, con este estudio se propone una educación de cambio en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que desarrolle la pedagogía intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Saberes ancestrales, pedagogía intercultural, enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

The main objective of the research is to explore the incorporation of the ancestral knowledge of parents into an intercultural pedagogy. This study was developed in the Tambobamba district, Cotabambas - Apurímac province. To do this, it investigates the theoretical concepts of ancestral knowledge in educational practice and how these contribute to developing an education with an intercultural, liberating and challenging approach, and that generates a horizontal link between others. To this end, different instruments were applied such as observation guide, interviews, and documentary analysis sheet. As a result, it was found that the incorporation of ancestral knowledge to the intercultural pedagogical practice applied by the teacher in the Initial Educational Institution (IEI) reveals, in a way, an absent intercultural education. There is an inefficient link between the actors, since they do not work in a linked manner. Consequently, this study proposes an education for change within the framework of Bilingual Intercultural Education (EIB) that develops intercultural pedagogy in the teaching-learning process.

Keywords: Ancestral knowledge, intercultural pedagogy, teaching - learning

PISILLANPI

Allim kaq p'itwiyninchisqa kay qatipaypiqa taytamamakunapa ñawpa yachayninkuna huk yachaywasipi hukniraq yachaykunawan yanapasqawan yaykuchisqanta taqmiriyimi qarqa. Kay qatipayqa distrito Tambobamba, provincial Cotabambas – Apurímac huchuy suyupim llanllarichikurqa. Chaypaqtaq, kuchkinchakun ñawpa yachaykuna ima kasqanmanta hukkunaparimasqanhina uywanakuykunapi hinallataq imaynata kayku uywanakuypa llanllariyninpi chay iskay yachaywan, llustichiypi sasachachiypi ima yanapan, hinallataq imayna hukninchiskunawan sumaq kawsayta yuyurichin. Chaypapaqtaq, imaymana ruranakunata qatipa, qawariy, tapukuyta, qillqa maytukuna taqwiya ima churaykun. Lluqsiynintaqmi, ñawpa yachaykunapa tukuy yachaykunawan uywanakuymán yaykuchikusqan amawtakunapa rurasqanpi yaqapas huk tukuy yachaymanta uywanakuypaq mana kasqan tarirqun. Llapankupitaqmi kachkan taqanakuspa ruraylla, kaykunaga mana kuchkamanta llankasqanku hawa. Chaypunim, kay taqwiriwanqa qawrichikun hukniraq uywanakuyta tukuy yachaywan uywanakuyta uywana wasipi hinallataq yachachiy-yachapakuy.

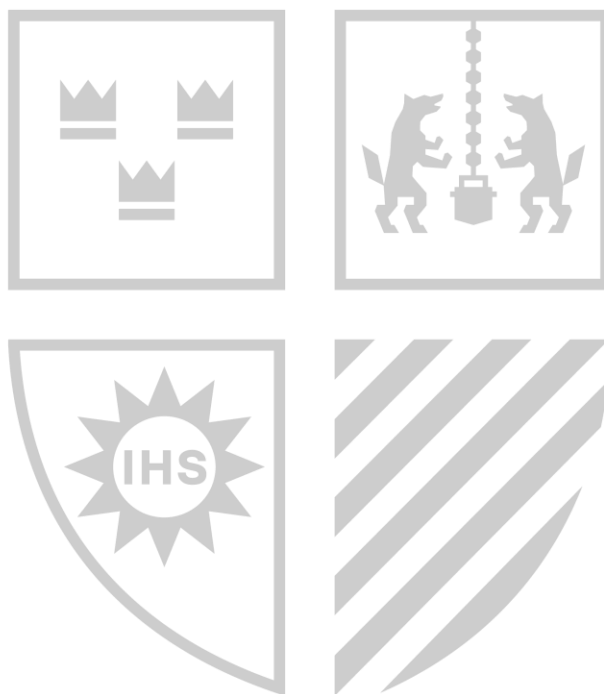
Miski rimaynin: Ñawpa yachaykuna, tukuy yachaywan uywanakuy, yachachiy yachapakuy.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	16
1.1. Descripción de la realidad problemática.....	16
1.2. Preguntas de investigación.....	18
1.3. Objetivos de la investigación.....	18
1.4. Justificación y viabilidad.....	18
1.5. Delimitación de la investigación.....	20
1.6. Limitaciones de la investigación.....	20
CAPÍTULO II: REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	22
2.1. Saberes ancestrales y conocimientos occidentales.....	23
2.1.1. Perspectiva de los saberes ancestrales.....	23
2.1.2. Conceptualización de los conocimientos occidentales.....	26
2.2. El Currículo escolar: desde la visión occidental y ancestral.....	28
2.2.1. Los contenidos curriculares en la educación inicial.....	28
2.2.2. Importancia de los saberes ancestrales/tradicionales en el currículo escolar.....	30
2.2.2.1. Fortalecimiento de la identidad, afirmación cultural, autoestima.....	31
2.2.2.2. Preservar el bienestar y la armonía de los pueblos ancestrales.....	33
2.3. Los saberes ancestrales en la práctica pedagógica intercultural.....	35
2.3.1. Nociones de la práctica pedagógica intercultural.....	35
2.3.2. Beneficios de los saberes ancestrales en la práctica pedagógica.....	37
2.3.3. El diálogo de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje.....	38
2.3.4. Propuesta de una pedagogía decolonial.....	41
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	45
3.1. Enfoque metodológico en la investigación.....	45
3.2. Tipo de investigación.....	46

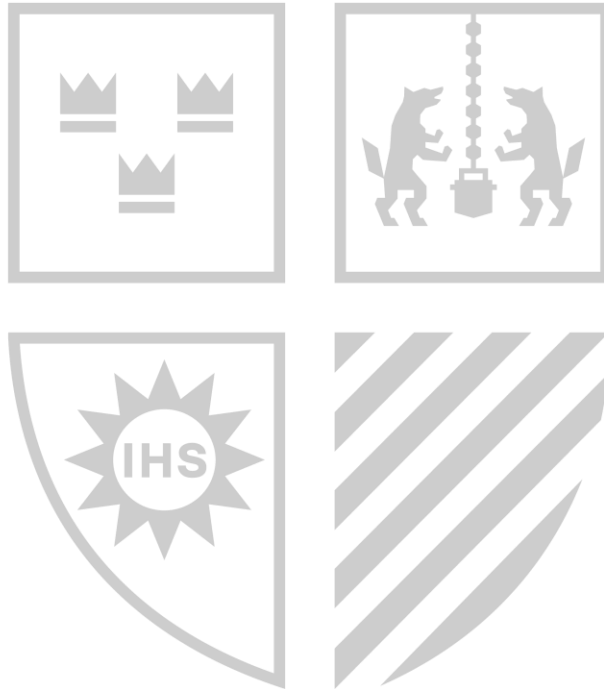
3.3. Diseño de la investigación.....	47
3.4. Técnicas e instrumentos del estudio.....	47
3.5. Categorías y subcategorías.....	50
3.6. Participantes o población.....	50
3.6.1. Muestra de los participantes.....	51
CAPITULO IV: DESCRIPCIÓN DE DATOS ENCONTRADOS.....	53
4.1. Caracterización del contexto en el cual aconteció la investigación.....	53
4.1.1. Caracterización de la Comunidad Asacasi.....	53
4.1.2. Caracterización de la Institución Educativa Inicial 750 de Asacasi.....	55
4.2. Los saberes y conocimientos de los padres de familia: tecnológicos, medicinales y agrícolas.....	56
4.2.1. Waway, riqsinim imallatapas qanman yachachinaypaq /Yo conozco algo para cooperarte hijo.....	56
4.2.2. Ñawpa taytamamaypaq yachayninta riqsisipay/Conociendo mis raíces.....	58
4.2.3. Rimayniytakamam yachapakuni / Mi idioma como puente de aprendizaje.....	59
4.2.4. Hawkalla kawsanapaq Llapamanta uywanakusun / educarnos entre todos para vivir en armonía.....	61
4.2.5. Yachayniyta awaspay / tejiendo mi conocimiento.....	63
4.2.6. Llanllariyta munani ñawpa yachayniywan sapichayukuspa / Quiero crecer con mis saberes ancestrales.....	65
4.3. Práctica Pedagógica intercultural: didáctica, estrategias y materiales.....	67
4.3.1. Los documentos pedagógicos.....	68
4.3.2. Contenidos de la sesión de clases.....	69
4.4. Algunas ilustraciones durante la investigación.....	71
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN ENCONTRADA.....	74
5.1. Saberes ancestrales de los padres de familia: tecnología, medicinal y agrícola.....	74
5.1.1. Saberes ancestrales o conocimiento occidental en la educación EIB.....	74
5.1.2. Los padres de familia como aportantes u obstaculizadores en la educación de sus hijos.....	76
5.1.3. Los saberes ancestrales como vestimenta de mi cotidianidad educativa.....	78
5.2. Práctica pedagógica intercultural.....	80
5.2.1. Los educandos queriendo aprender otros conocimientos a través del lenguaje.....	80
5.3. Algunas posibilidades que se presentan en base a los resultados.....	81

5.3.1. La IEI focalizada como EIB.....	81
5.3.2. Posibles de choque cultural.....	83
Conclusiones.....	86
Recomendaciones.....	88
Bibliografía.....	90
Anexos.....	95



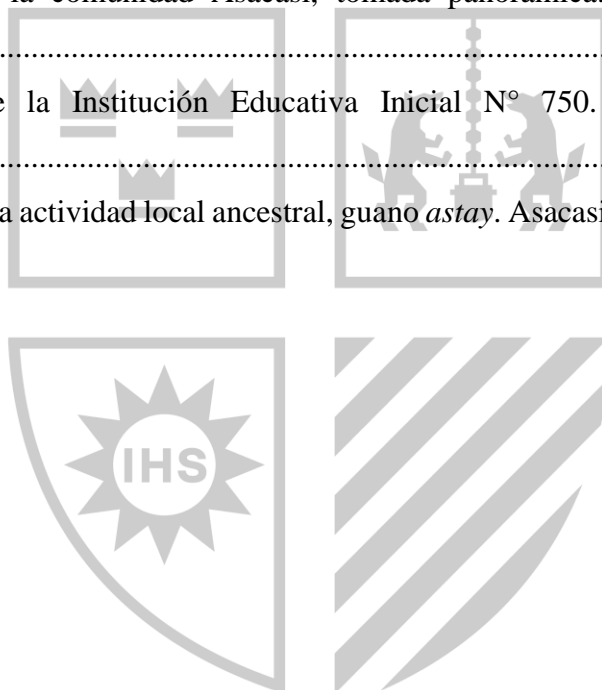
ÍNDICE DE TABLAS

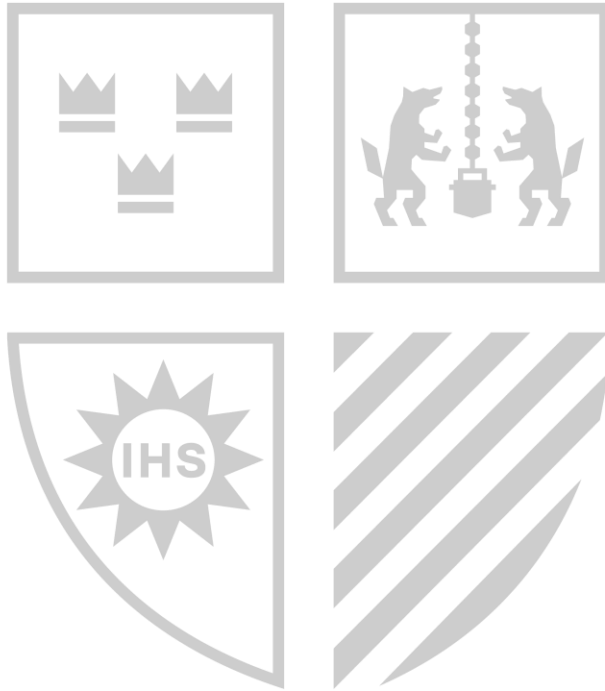
Tabla 1: Categorías y subcategorías.....	50
Tabla 2: Muestra de los Participantes.....	52



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: La vivencia o experiencia vivencial desde la EIB en la pedagogía intercultural.....	36
Figura 2: Foto de la comunidad Asacasi, tomada panorámica. Asacasi, diciembre 2019.....	54
Figura 3: Foto de la Institución Educativa Inicial N° 750. Asacasi, diciembre 2019.....	55
Figura 4: Foto de una actividad local ancestral, guano <i>astay</i> . Asacasi, diciembre 2019...59	





INTRODUCCIÓN

La mejor herencia que uno puede obtener en la vida son los conocimientos de sus ancestros, ya que son significativos para saber la base de la ciencia y la tecnología que hoy se maneja en la sociedad actual. En el transcurso de la presente investigación se asentará en dos dimensiones de columna: los saberes ancestrales y la pedagogía intercultural. Estas, son variables o categoría con las que se trabajará el estudio. Entonces, la incorporación de los saberes ancestrales a la práctica pedagógica intercultural es vital, porque los niños y niñas de hoy con una enseñanza del modelo mono-cultural u occidental no aprenden con eficacia. Sin embargo, en la mayor parte de América Latina se ve que hay cambios del modelo y el sistema educativo con un enfoque intercultural que más tarde pasaría a ser una Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Con esta política hay grandes cambios en el sector educativo y sobre todo en el aprendizaje de los niños y niñas de los pueblos indígenas u originarios. Debido a ello, es imprescindible recuperar los saberes ancestrales que históricamente se ha perdido, de manera que los niños tengan esa oportunidad de acceder a una educación de calidad para generar mayor aprendizaje desde sus propios saberes.

En el Perú, también, hoy en día la EIB se está trabajando y es importante, ya que genera un atrevimiento de cambio en el sector educativo y constituye un valioso aporte para cubrir las brechas y cumplir con los derechos de los niños originarios generando una política EIB. La gesta de una política EIB y docentes preparados con enfoque EIB, evidencia el interés que tiene el Estado, incluso, por recuperar, por reivindicar en la cultura andina o las culturas originarias, en los conocimientos ancestrales. Sin embargo, a veces ha ocurrido, que a pesar de los lineamientos de la política que establece en la recuperación de los saberes ancestrales para su traslado al sistema educativo, en los docentes capacitados en la pedagogía EIB, en educación inclusiva, etc., pues, en la práctica esto no se ha logrado aún, porque los profesores no están capacitados en EIB, los niños tienen un aprendizaje ineficiente, se trabaja con un modelo educativo europeo, no

se considera los saberes ancestrales en la enseñanza – aprendizaje y los Yachaq están lejos del sistema educativo.

Por tanto, esta investigación se realizó en la Institución Educativa Inicial N° 750, que está ubicada en la comunidad Asacasi (también es centro poblado), distrito Tambobamba, provincia Cotabambas, departamento Apurímac – Perú. Es en donde la situación de aprendizaje de los niños es precaria con una educación falaz. Además, en los últimos años se ha venido desarrollando la política sectorial de EIB, con el objetivo de garantizar y brindar una educación pertinente y de calidad en aquellas escuelas cuya población pertenece a una cultura andina o amazónica. Se propone partir desde sus conocimientos o saberes propios y locales. Sin embargo, basados en las observaciones del investigador, los *wayna sipas* (jóvenes) hoy en los tiempos actuales han ido transformando drásticamente la identidad, manifestando que “ya no quieren ser como sus padres”, “no quieren saber los conocimientos de sus antepasados”, “no quieren identificarse de dónde son”, “ya no piensan en la agricultura ni ganadería”. Con estos pensamientos de los hermanos mayores, los niños van creciendo con esas doctrinas de partir a otros lugares del país. En consideración a todo lo propuesto se plantea la siguiente pregunta de investigación, de qué manera se incorporan los saberes ancestrales de los padres de familia a una práctica pedagógica intercultural de los docentes en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas – Apurímac, 2019.

Esta tesis es la primera experiencia del investigador y cabe señalar que la presente investigación se compara con el *away* (tejer): primero, qué tejer (tema), segundo qué colores poner al tejido, sería el marco teórico; luego, el *allwi* que evidencia el planteamiento de la metodología y, finalmente, el *away* que sería la aplicación de la metodología a su estudio, donde además vas indagando respecto a tu *awana* que ilustra el tema. En efecto, la organización en estudio se ha planteado en cinco capítulos. Primero, la problematización del estudio y los objetivos. Segundo, el marco teórico que recoge las diferentes perspectivas de los autores. Tercero, la parte de la metodología donde evidencia el tipo y diseño y las técnicas. Cuarto, la descripción de los datos encontrados que caracteriza el contexto del estudio realizado. Por último, en el quinto se encuentra el análisis de la información que enmarca en saberes ancestrales y pedagogía intercultural.

CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

A nivel internacional, dentro del horizonte educativo e incluso en lo social se vive con el conocimiento y ésta es imprescindible en la convivencia, ya que orienta el comportamiento y el pensamiento del ser humano. También, cabe señalar que ordena los procesos para la toma de decisiones de las personas. El cual se ve explícito en diversos campos como en la filosofía, la sociedad, psicología, biología, etc. Entonces, para el ser humano cuánto importa y significa el conocimiento. Por tanto, sin el conocimiento no sería posible acceder a un trabajo estable, establecer relaciones comerciales, curar a las personas en cuanto a su salud, no existiría la ciencia y no sería posible el avance científico y tecnológico, todo ello perdería el valor en toda la humanidad. En efecto, el conocimiento está inmerso en todos los aspectos de la realidad social.

Asimismo, en el Perú la educación y el conocimiento aún se mantienen en una estructura vertical, ya que lo que son económicamente estables pueden tener un acceso factible a una institución de calidad, así como expresan Wolff, L., González, P., & Navarro, J. C. (2002) que la educación privada en América Latina tiene más alumnos matriculados y de esa manera los educandos pueden adquirir una mejor educación. A nivel de país, en lo político, la educación aún conserva un modelo muy elitista y que la educación aún no tiene la calidad en el conocimiento y en el aprendizaje. De pronto, los conocimientos del mundo andino no son considerados como tal, sino desde el ámbito de la ciencia lo desvalida y los señalan como saber tradicional, dicen que son creencias.

En efecto, antes de plantear el tema de este estudio para su investigación, se realizó una práctica pre-profesional, como parte de la formación docente EIB; estas prácticas se realizaron en la IEI N° 750 de Asacasi en el año 2018. Como resultado, pudimos observar que la IEI era focalizada como EIB por el Estado. Sin embargo, en el transcurso de la

práctica se pudo constatar que la docente que trabaja no aplicaba las enseñanzas y aprendizajes con un enfoque intercultural. Este es el primer momento en el que identificamos una brecha en el método de enseñanza. Este método aplicado se estaba realizando desde una perspectiva occidental más no se recogían los conocimientos del niño (ancestral y occidental) para aprovecharlos en el aprendizaje de los mismos. Los niños sabían y tenían muchos conocimientos de la comunidad donde viven, sin embargo, no se incorporaba a la enseñanza aprendizaje de los niños y niñas.

Por otro lado, en el Perú desde el MINEDU plantean políticas, proyectos, normas y leyes educativas de EIB e interculturalidad donde señalan las características de una EIB y cómo debería ser. Por un lado, en la localidad y en la IE hay esa diversidad de conocimientos y prácticas culturales que aún mantiene hasta el día de hoy. Entonces, cabe señalar que se pudo ver que las/os docentes que trabajan en dicha IEI provienen de los distritos de Abancay, Ccoyllorqui y Tambobamba o de otras regiones como Ayacucho, Arequipa, Cusco y Puno. Por ello, desconocen los saberes ancestrales de la comunidad. En estos casos se suelen generar ciertos conflictos de identidad e invisibilización de saberes causando la negación cultural de la comunidad. Entonces, esto nos lleva a meditar que hay una insuficiencia aplicación de la EIB, ya que solo vienen a clases y el resto del tiempo se van al distrito más cercano (Tambobamba), esto ocurre cada año. Por tanto, hay baja influencia de los saberes ancestrales a la práctica pedagogía intercultural. Meses después, se constata que los niños de esta IEI reciben una educación deficiente, porque no se incorporan los saberes de la comunidad y de sus ancestros. En consecuencia, es lo que nos motivó a estudiar el siguiente tema de investigación: “La Incorporación de los saberes ancestrales en la práctica Pedagógica en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas, Apurímac, 2019”. Investigación a partir de la cual proponemos plantear que la EIB se podría aplicar en la IEI incorporando los saberes ancestrales de la comunidad para una educación con futuro y así garantizar el derecho a una educación intercultural y bilingüe. Con respecto de todo lo señalado anteriormente, como consecuencia, en el siguiente párrafo, se plantean las siguientes preguntas de investigación.

1.2. Preguntas de investigación

¿De qué manera se incorporan los saberes ancestrales de los padres de familia a una práctica pedagógica intercultural de los docentes en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas, Apurímac, 2019?

¿Cuáles son los saberes ancestrales que promueven los padres de familia en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas, Apurímac, 2019?

¿Cómo se realiza la práctica pedagógica intercultural de los docentes en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas, Apurímac, 2019?

1.3. Objetivos de la investigación

Explorar la incorporación de los saberes ancestrales de los padres de familia a una práctica pedagógica intercultural de los docentes en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas, Apurímac, 2019

Identificar los saberes ancestrales que promueven los padres de familia en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas, Apurímac, 2019

Describir la realización de la práctica pedagógica intercultural de los docentes en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas – Apurímac, 2019

1.4. Justificación y viabilidad

El tema de la investigación consiste en explorar la incorporación de saberes ancestrales de los padres de familia a una pedagogía intercultural de los docentes. Nos hemos planteado el presente tema, porque se requiere identificar algunos saberes de la comunidad que practican los padres de familia y los educandos y que estén incorporados a la actividad de la enseñanza. Además, la presente investigación es significativo, ya que de una u otra forma revela que hay niños y niñas que no están accediendo a una educación de calidad con enfoque EIB, así como plantea la política sectorial de la EIB. Es acorde con los acuerdos internacionales que defienden el acceso a una educación diferenciada en comunidades originarias y en su propia lengua. Es viable en tanto que esté sujeta a las políticas nacionales y normativas que rigen para que haya una educación intercultural bilingüe. Por otro lado, la diversidad de los conocimientos existentes no se incorpora a la pedagogía intercultural en el contexto de la IE. Es por tales razones señaladas, se llega a ejercer la investigación.

Por otra parte, la presente investigación beneficiará abarcando a cuatro actores educativos como: los docentes, los estudiantes, los padres de familia y la recuperación de saberes ancestrales para la sociedad. En tal sentido, este estudio, sobre todo va dirigido, a los docentes que trabajan en la IEI N° 750 de Asacasi, ya que contribuirá a mejorar y potenciar su sesión de aprendizaje con un enfoque de EIB. La o el docente será capaz de ser consiente para poder considerar en la enseñanza a los saberes ancestrales de la localidad haciendo el uso de contextualización. De manera que, los maestros mostrarán el reflejo y manejo de la pedagogía intercultural con la influencia del saber de los padres de familia. En cuanto a los estudiantes, les ayudará a optimizar en su aprendizaje significativo, esto logrará con la ayuda de los docentes. Los padres de familia les cooperarán compartiendo sus conocimientos ancestrales que aún están guardados en su *taqi* (almacén) y en la memoria. Se sentirán considerados, importantes y parte de la educación de sus hijos. Serán sabios y sabias de la comunidad para poder aportar con el conocimiento ancestral a la pedagogía intercultural que emplearán los docentes. Serán conscientes de que la EIB es importante para el aprendizaje de sus hijos con la influencia de sus conocimientos ancestrales. Aparte de ello, habrá una recuperación de saberes ancestrales para la sociedad en general y en la IEI, donde todos y todas consideren importante tanto al conocimiento occidental y sus propios conocimientos. Haya un diálogo de saberes y que se implemente con mayor carácter la EIB en la IEI N° 750. De esta manera, los docentes se sientan seguros a trabajar con el enfoque EIB para que fortalezcan su pedagogía intercultural y Bilingüe. Además, permitirá desarrollar diferentes conocimientos que abran nuevas posibilidades en el campo académico, educativo, social y cultural.

Por otro lado, la investigación cooperaría al afianzamiento y fortalecimiento de la identidad cultural de la comunidad destacando que los saberes propios son tan importantes y valiosos como los conocimientos universales y promovería el diálogo intercultural. De modo que, desde la investigación aportar a la calidad educativa de la IEI N°750 de Asacasi en particular y en la EIB en general. También, consideramos que los saberes ancestrales establecen una oportunidad para desarrollar el aprendizaje con fluidez y eficacia y capaces de lograr la competitividad de los niños en el aprendizaje. Formarán los tres ángulos para fortalecer los aprendizajes significativos de los niños y niñas, es decir trabajarán juntos entre los docentes, padres de familia y los estudiantes. De este modo, los niños/as serán los beneficiarios con esta investigación a partir de la enseñanza

de los docentes y la ayuda de sus padres. Por una cuestión de derecho y justicia los niños que pertenecen a la comunidad se beneficien con una educación EIB y que se respete las normas para que la educación sea eficaz.

1.5. Delimitación de la investigación

Tiempo

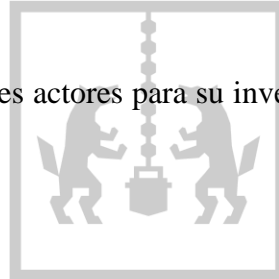
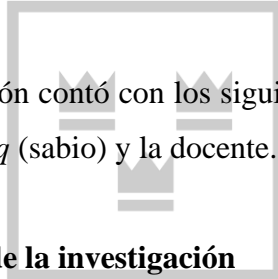
El estudio de la investigación se hizo de noviembre 2019 hasta enero de 2022.

Lugar

El trabajo de campo se ejecutó en la Institución Educativa Inicial N° 750 de Asacasi, distrito tambobamba, provincia Cotabambas, departamento Apurímac – Perú.

Población

Presente investigación contó con los siguientes actores para su investigación: los padres de familia, el *yachaq* (sabio) y la docente.



1.6. Limitaciones de la investigación

El trabajo de campo se realizó paralelo a la práctica pre-profesional. Nuestra presencia coincidió con la de otros tres practicantes provenientes del Instituto Pedagógico José Carlos Mariátegui de Tambobamba. Fuimos cuatro practicantes con una sola docente, tenía a su cargo no solo la función de docente sino también la dirección, administración, etc. Algunas de las limitaciones encontradas a lo largo de esta investigación se van a expresar en las siguientes líneas.

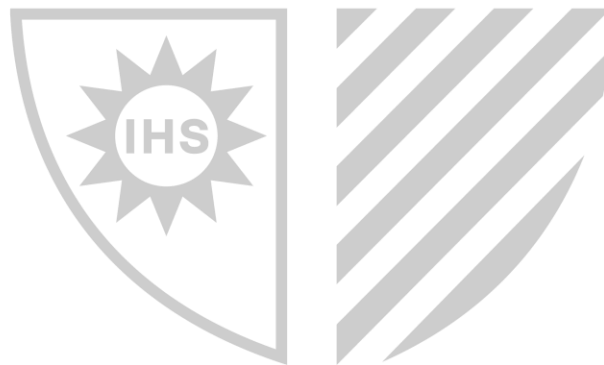
Primero, no pudimos entrevistar a la docente con todo el tiempo que hubiésemos querido. La docente manifestaba estar cansada y, además, cada fin de semana se iba al Cusco donde estaba su casa. Además, llegó un momento en el que, como éramos cuatro practicantes, la docente optó por no dictar clases ni brindarnos su tiempo. Tuvimos algunos inconvenientes de tipo tecnológico, ya que como en toda comunidad rural, el fluido eléctrico no es constante. En más de una oportunidad, nos quedamos sin fluido eléctrico y, por ende, sin batería para nuestros instrumentos de trabajo.

Segundo, las fechas de trabajo de campo coincidieron con la época de siembra, por lo que los padres de familia se encontraban en sus chacras la mayor parte del tiempo. Por lo tanto, encontramos pocos padres que nos dieran todo el apoyo para la investigación.

De otro lado, el día que fue planificado para observar la clase de la docente, pues no se pudo dictar la sesión de aprendizaje, debido a que estaba la practicante. La sesión, entonces fue dictada por una de las practicantes del Instituto Pedagógico José Carlos Mariátegui de Tambobamba. Dada esta situación, tomamos la decisión de observarla de todos modos para cumplir con nuestros objetivos del estudio.

Tercero, terminada nuestra práctica pre-profesional regresamos a la ciudad de Lima con la intención de tener una segunda salida de campo. Sin embargo, vino la pandemia y tuvimos que realizar la cuarentena estricta, sin poder regresar a Asacasi por ocho meses. Cuando se pudo regresar, las clases no eran presenciales y ya no pudo contactar a la docente de manera presencial, sin embargo, tuvimos contacto de manera virtual por vía telefónica, es ahí donde se entrevistó.

En conclusión, las problemáticas señaladas se superaron con el apoyo brindado de la asesora y tener que acoplarse a la virtualidad y medios telefónicos. También, con la poca participación que se tenía por parte de los padres de familia se realizaba las entrevistas y actividades de la investigación. Estas para cumplir y alcanzar a los objetivos planteados.



CAPÍTULO II: REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo presenta ciertas nociones sobre los saberes ancestrales y conocimientos occidentales desde una perspectiva teórica. Por tanto, abordamos autores como Muchavisoy & Narciso (1997), UNESCO (2015, citado por Tapia 2014), Crespo y Villa-Viñas (2015), Roxana (2017) y Bonilla (2018) quienes aportan al conocimiento de los saberes ancestrales. Por ello, trataremos los siguientes temas: ¿qué entendemos por saberes ancestrales?; ¿Qué noción tenemos de los conocimientos occidentales? a partir de estos autores.

A continuación, presentamos a Pérez & Argueta (2011), donde estos autores desarrollan que “... en un ámbito colonial, el surgimiento y el desarrollo de las diversas etnociencias contribuyó a cuestionar y relativizar la racionalidad universalista del conocimiento occidental y a crear una vía de acercamiento y de valoración positiva hacia los conocimientos indígenas” (p. 36). También, a Santos (2011) y otros autores que contribuyen al conocimiento occidental.

También, en el presente apartado, se aprecia la importancia de los saberes ancestrales que puede aportar en una pedagogía intercultural, como práctica educativa. Esto, de hecho, desde una mirada del currículo escolar para conocer las consecuencias positivas que puede producir en la enseñanza. Además, abordamos el fortalecimiento de la identidad cultural y autoestima, la preservación del bienestar y la armonía de los pueblos ancestrales que reflejan la importancia de los saberes ancestrales en la actualidad. En la parte final, se muestran los contenidos curriculares en la educación inicial y se analiza la influencia en el aprendizaje en los niños y niñas.

2.1. Saberes ancestrales y conocimientos occidentales

2.1.1. Perspectiva de los saberes ancestrales

Esta pregunta es imprescindible, puesto que los saberes ancestrales serán el hilo conductor de nuestro estudio. Los saberes ancestrales se reconocen desde diferentes aristas y ángulos de acuerdo a las teorías realizadas. Algunos autores hablan de saber andino, conocimiento tradicional, prácticas ancestrales, saber o conocimiento ancestral indistintamente. Por ello, en el presente capítulo o apartado se utilizarán como sinónimos, ya que es una forma de no abusar del uso de la palabra o términos que se evidencian a continuación.

En ese sentido, los saberes ancestrales son conocimientos que se utilizan como un recurso en toda la humanidad del mundo. Así como también, UNESCO (2015 citado por Tapia 2014), menciona que los saberes ancestrales son una masa de conocimientos que se refleja en las prácticas, mitos y valores de un pueblo. A su vez, estos han sido transmitidos de generación en generación dentro de un sistema educativo. Rodrigo de la Cruz (2008, citado por Barón Gil, Espitia-Hernández, Restrepo-Hernández, & Rivera-Cumbre, 2014) alude respecto a los saberes ancestrales que son “...todos aquellos saberes que poseen los pueblos indígenas y comunidades locales sobre las relaciones con su entorno y son transmitidos de generación en generación, habitualmente de manera oral” (p. 129).

En cambio, Levi (1997, citado por Roxana 2017) resalta que los saberes ancestrales son sistemas de creencias y valores, aunque los pueblos poseen un conocimiento de su medio y de todos sus recursos que no poseen un aporte técnico. En efecto, se considera que los saberes tradicionales si tienen un aporte al conocimiento técnico. Gracias a los conocimientos antiguos la humanidad pudo aprender a mejorar de acuerdo a las necesidades del hombre, resalta Roxana (2017).

También, Crespo & Villa-Viñas (2015) comentan que “los conocimientos y saberes ancestrales, tradicionales y populares no son solo saberes del pasado, sino que son prácticas vivas de los diversos pueblos y nacionalidades de nuestro país” (p. 560). Según ellos, esta idea fue declarada cuando se llevó a cabo la Cumbre del Buen Conocer, celebrada en Quito entre el 27 al 30 de mayo de 2014. Asimismo, Crespo & Villa-Viñas (2015) decían que tener presente a los conocimientos locales, ancestrales y los saberes del pueblo y la comunidad son útiles para comprender el pasado, el presente y sobre todo

construir el futuro. Además, esto lleva a la humanidad a construir un conocimiento basado en la interculturalidad y plurinacionalidad.

A su vez, lo antes expuesto, según Castillo & Venegas (2016) permite sostener que los saberes ancestrales u originarios están referidos al conocimiento singular, tradicional y local que existe dentro de las condiciones específicas de mujeres y hombres que habitan en las comunidades indígenas de Latinoamérica. Dado que, este conocimiento es construido y reconstruido en sus acciones, las actividades cotidianas, expresadas en cuentos, canciones, danzas, mitos, creencias, rituales, lenguaje, prácticas agrícolas y otros, las cuales pueden ser compartidas vía oral, por modelado específico de los adultos y por medio de la cultura, en este caso ancestral.

Por otro lado, los conocimientos ancestrales marcan un hito importante en la historia de la humanidad y en cada historia personal del ser humano. De manera que, veamos en el siguiente párrafo lo que dice Bonilla:

Los resultados revelan que los sentidos y prácticas de los saberes ancestrales son determinantes para el fortalecimiento de la identidad de los niños y las niñas, porque a través de la memoria de los mayores se recrea la historia, y la práctica de saberes ancestrales, el tejido, la oralidad, las mingas, las tulpas, juegos tradicionales, gastronomía, espiritualidad, causan impacto y anhelos de recuperar usos y costumbres de los antepasados que los identifiquen como indígenas en diferentes contextos y les abren espacios de participación en la construcción del currículo propio, el trabajo colectivo con la escuela, el reconocimiento de la cultura propia y la construcción del sujeto como ser social en contextos multi-diversos. (Bonilla, 2018, p. 9)

Como menciona Bonilla (2018), los saberes ancestrales contribuyen en la construcción de nuestra identidad siguiendo nuestras costumbres y prácticas que realizamos en nuestra comunidad. Por ende, esto propicia que construyamos un modelo de educación diferente al que propone el Estado; genera, también, que siga cimentando un trabajo en conjunto: comunidad y escuela. De esta manera, es imprescindible que el Estado reconozca a cada persona como un ser sujeto de derechos y social con sus propias diversidades culturales en la sociedad.

Así, por ejemplo, López & Chalparizan (2017) señalan que “La recopilación lúdica de los diferentes saberes ancestrales del resguardo de Honduras es una forma de expresión y cultural y de construcción colectiva de una comunidad que ayuda a fortalecer la identidad cultural Nasa de los niños, jóvenes y comunidad de la vereda el Mesón” (p.

54). A su vez, Muchavisoy & Narciso (1997), hablando del saber andino, indican que el saber andino es considerado por los mismos miembros de la sociedad, y esto proviene de su creador. En consecuencia, dicen que no es posible comprenderlo en profundidad si se trata en forma aislada. Entonces, para estos autores, los saberes ancestrales muestran un vínculo entre sí cuando se habla de las prácticas y las acciones.

De modo que, para Sánchez (2014) el conocimiento ancestral “es fuente de sobrevivencia de las comunidades y representa la manera de uso sostenible de la vida íntimamente ligada a la diversidad de su cultura, a su espiritualidad, la biodiversidad, los recursos alimenticios, medicinales y a las tecnologías de transformación” (p. 45). Para ello, Mendizábal (2013) menciona que “es preciso considerar el conocimiento ancestral propiamente dicho, que hace referencia al conjunto del conocimiento acumulado por las comunidades indígenas en su adaptación al medio: económico, social, político, cultural, lingüístico, ecológico, simbólico, etc.” (p. 136). Que a su vez, el conocimiento ancestral que tenga un gran potencial en el aspecto educativo.

Por otro lado, señala Olivé (2007) que los conocimientos tradicionales tienen un gran potencial para el desarrollo económico y social de América Latina, e incluso podrían incorporarse a innovaciones comerciales, asimismo pueden contribuir al desarrollo social de muchas maneras no comerciales. Sin embargo, su incorporación en redes múltiples de innovación y aprendizaje la ciencia, la tecnología y la protección intelectual, requiere de una mayor claridad conceptual en cuanto a definir con más precisión a qué se hace referencia cuando se habla de conocimiento tradicional. Asimismo, siguiendo a Olivé (2007) como mencionan Valladares & Olivé (2015):

Los conocimientos tradicionales se pueden concebir como aquellos conocimientos que han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, como los grupos indígenas de América Latina, que constituyen una parte medular de las culturas de dichos pueblos, y tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales. Su procedencia no-científica no debería restar legitimidad a dichos conocimientos en la medida en que tanto unos como otros han derivado de prácticas confiables (Valladares & Olivé, 2015, p. 69).

En cuanto al rol de los saberes ancestrales dentro de la sociedad para UNESCO (2015), ha sido el de ayudar al desarrollo sociocultural de los pueblos. Esto a través de la enseñanza de las experiencias de sus antepasados en diferentes espacios, incluso hasta hoy. Por ejemplo, las agrícolas donde se reflejan los rituales de siembra, abonamiento de

los suelos y la cosecha. Los saberes culturales que están asociados al manejo de eventos cíclicos de la naturaleza que pueden ser en la vestimenta y tejido y los pecuarios donde se pueden señalar a las técnicas de pastoreo, normas y ritos de señalamiento.

Los saberes ancestrales de los pueblos originarios aún siguen persistiendo hasta hoy. Por ende, se debe considerar como “cualquier otro conocimiento” con toda naturalidad sin categorizar y diferenciar frente a otros conocimientos que hay en el mundo. Y también, es importante que los planes educativos se fomenten desde los saberes locales considerando los conocimientos, saberes, calendario comunal, etc. Para ilustrar mejor, a esta idea, por ejemplo, Ramón (2009) dice que “[...] deben ser elaborados con la participación de las comunidades y organizaciones locales, con base en los conocimientos ancestrales, que destinan áreas para cultivo, pastoreo, caza, ecoturismo, conservación de fuentes de agua y proyectos de desarrollo” (p. 110).

De manera que, los autores señalados anteriormente mencionan que los saberes ancestrales son base fundamental para comprender el mundo en que vivimos. Además de ello, los saberes ancestrales son conocimientos que practica la humanidad de acuerdo a su contexto. Por su parte Córdova, M. (2011) dice en relación a “la civilización andina, que en su visión del mundo tiene como base una concepción de la vida y un modo de sentirla orientada hacia la mismidad del ser” (p. 43).

2.1.2. Conceptualización de los conocimientos occidentales

Como ya se vino abordando sobre los saberes ancestrales, ahora será imprescindible hablar de los conocimientos occidentales. Dialogar de ello resulta fundamental porque gracias a ello nos permitirá contrastar y primar el diálogo con otros conocimientos existentes en nuestro territorio. También, se considera que es trascendental entender la noción de conocimiento occidental debido a que esto se ha tejido a un nuevo conocimiento atañéndose con el conocimiento ancestral.

El término del “conocimiento occidental”, Carrillo (2002), refiere que es el conocimiento generado por la Ciencia; mientras que los conocimientos de los otros pueblos es etnociencia. También, resalta que se suele tener la idea que en las demás sociedades no occidentales su conocimiento forma parte de un pasado. Por tanto, a los occidentales les gusta avanzar y no retroceder, pero otras culturas no desean hacerlo, ya que están petrificadas en lo tradicional. En otras palabras, son inmóviles, estáticas sin progreso, incluso negándose a obtener los beneficios de la humanidad y a salir de la

oscuridad en que aún viven. Es debido a esta concepción jerárquica y dominante que, nuestros ancestros a lo largo de la historia de los pueblos originarios han sufrido una discriminación por parte de los que llegaron a nuestros territorios. Además, Carrillo (2002) señala, la manera en que se suele despreciar los conocimientos ancestrales al punto de considerar al conocimiento occidental como Ciencia, en cambio, lo nuestro es etnociencia. Del mismo modo, de una manera despectiva se habla que Occidente tiene Arte y los pueblos originarios tienen artesanía, entre otros.

Al respecto Santos (2011) añade que “con el monopolio epistemológico del Norte global y la consecuente subordinación del conocimiento y saberes de otras realidades, subyugadas históricamente e institucionalmente en una posición de inferioridad por el sistema colonial” (p. 25). Al hilo de esta tendencia, Santos, Meneses & Nunes, (2005 citado por Santos 2011) señalan que la división radical entre conocimiento válido –la ciencia– y demás saberes, reducidos a prácticas locales, tradicionales, indígenas, y esto atribuye al primero el monopolio universal para distinguir lo verdadero de lo falso, de manera que forma profundas contradicciones que permanecen en el centro de los debates epistémicos contemporáneos respecto al conocimiento.

No obstante, Carbonelli & Irrazábal (2017) tratan sobre el conocimiento científico en donde señalan que “es fáctico en la medida en que parte de los hechos, los analiza y luego realiza una explicación sobre sus cualidades, transformaciones y relaciones que se denomina teoría” (p. 33). Estos autores abordan desde una mirada occidental y académica porque destacan analizar, explicar y transformar el conocimiento. En vista a esto, nos guía a un cuestionamiento como este ¿los saberes ancestrales no serían idóneos de hacer una teoría o un análisis del conocimiento?

En ese sentido, es importante entender la noción del conocimiento occidental desde la ciencia ya que eso nos permite comprender la visión occidental y cómo intercede en otros conocimientos ancestrales. Por ejemplo, Mario Bunge señala que:

La ciencia es abierta como sistema porque es falible y por consiguiente capaz de progresar. En cambio, puede argüirse que la ciencia es metodológicamente cerrada no en el sentido de que las reglas del método científico sean finales sino en el sentido de que es autocorrectiva: el requisito de la verificabilidad de las hipótesis científicas basta para asegurar el progreso científico (Bunge, 1978, p. 21).

En tal sentido, el autor muestra que la ciencia no debe ser cerrada, sino abierta donde el saber se entienda desde distintas aristas. Al decir falible muestra que el conocimiento científico se puede modificar de acuerdo a la realidad en donde se vive.

Las contribuciones de cada autor ofrecen un tipo de conocimiento para complementar a las sabidurías que tiene cada persona. Entonces, se entiende que los conocimientos occidentales se perciben desde la perspectiva científica, siendo ésta clara, precisa, comunicable, sistemática y objetiva.

2.2. El Currículo escolar: desde la visión occidental y ancestral

En este punto, presentamos autores que abordaron los contenidos curriculares dentro del ámbito de la educación inicial, para su enseñanza y aprendizaje. La importancia de los saberes ancestrales en el currículo escolar. Esto, inclusive teniendo en cuenta lo tradicional, lo local y la comunidad. Y dentro de ese marco el fortalecimiento de la identidad, afirmación cultural, autoestima. Asimismo, introducimos sobre la necesidad de preservar el bienestar y la armonía de los pueblos ancestrales.

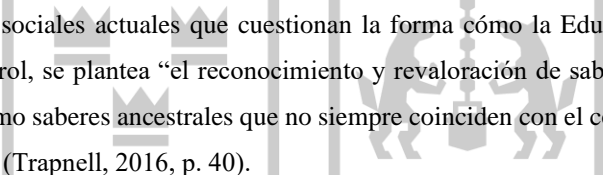
2.2.1. Los contenidos curriculares en la educación inicial

Los contenidos curriculares en el sector de educación inicial han venido generando un reto muy importante de implementar el aprendizaje significativo en los niños de tres, cuatro y cinco años de edad. Sin embargo, en los últimos 10 años hemos sido testigos que en el currículo nacional se ha venido planteando los contenidos solo desde la perspectiva occidental, más no tomando en cuenta los saberes ancestrales de la comunidad. Entonces, con plena lucha educativa y por la necesidad educativa en los últimos cinco años se ha venido avanzando y logrando que se incluyan los conocimientos ancestrales en los contenidos curriculares.

Por tanto, conviene subrayar acerca de contenidos y también relación al enfoque curricular de manera conceptual para comprender ambos términos. En tal sentido, Delgado (2008) define que los “contenidos son de orden pedagógico, pero funcionan en forma interrelacionada como partes o componentes de un todo, correspondiendo con ello al concepto de formación integral” (p. 112). Puesto que los contenidos tratan de cómo, cuándo y qué enseñar a los educandos.

En cambio, Mora (1996), define al enfoque curricular como la posición teórico-práctica que se asume para diseñar un plan de estudios de aprendizaje. Este plan comprende la propuesta curricular para la formación que se plantea, y es en él donde se presentan las intenciones educativas que la institución realiza en respuesta a las necesidades y demandas sociales y educativas.

Según Trapnell (2016) el primer avance del Currículo Nacional tiene que ver con visibilizar la diversidad de conocimientos. Como resultado de esto ha sido el reconocimiento del Perú como un país diverso conformado por grupos socioculturales que han generado diferentes formas de vida en la historia, en la cosmovisión y en el conocimiento. Del mismo modo, esta autora al hacer referencia a las situaciones actuales ilustra que:



Las tendencias sociales actuales que cuestionan la forma cómo la Educación Básica ha venido cumpliendo su rol, se plantea “el reconocimiento y revaloración de saberes de diversas culturas reconocidos como saberes ancestrales que no siempre coinciden con el conocimiento generado en la modernidad” (Trapnell, 2016, p. 40).

Si bien es cierto que el rol de la Educación Básica (EB) es cumplir con el reconocimiento de la existencia de los saberes ancestrales, luego, esto debe ser cumplido implementándolo en el Currículo Nacional para que los maestros puedan considerarlo mediante una pedagogía intercultural.

Por su parte, Chigkun (2018) menciona que en la educación actual hay mucha diferencia entre la teoría y la práctica, ya que los estudiantes de los pueblos indígenas aprenden mucho mejor con la práctica que la teoría. El Estado diseña los buenos principios educativos que están dentro del currículo nacional. Sin embargo, en la práctica no asume con compromiso la forma de educación que reciben los niños de los pueblos indígenas. Entonces, en la escuela se enseña sobre todo los conceptos, teorías y, de vez en cuando, la práctica. También, Chigkun (2018) manifiesta que “los maestros tratamos de santificar nuestra condición y fuera de la escuela mostramos el comportamiento diferente, muchas veces contrario a nuestros discursos. Esto no necesariamente es adecuado para el aprendizaje que quisiéramos logren nuestros estudiantes” (p. 122-123).

Entonces, la educación de los niños en el sector preescolar tiene que ser adecuado, es decir, conforme a su edad, su contexto, su lenguaje, su conocimiento y sus emociones y sentimientos. Para ello, es necesario que en los contenidos curriculares, ya sea nacional

o local, se considere la importancia de educación infantil para evidenciar el valor de la formación al niño/a. Solo a partir de ello se podrá realizar una organización adecuada que vislumbre el desarrollo de aprendizaje del niño desde el contexto y enfoque EIB. A ello, Condemarín, García-Huidobro, & Gutiérrez, (2009) complementan que en los contenidos y la planificación se debe aplicar “actitudes, valores (...), las actividades propias, los aprendizajes esperados, los indicadores de logro y los tipos de evaluación” (p. 73). Además, teniendo presente que se debe atender las necesidades de aquellos que aprenden de una manera muy distinta y con ritmos diferentes.

Entonces, podemos destacar que los contenidos curriculares en la educación inicial se imparten de una manera muy abstracta, donde los conocimientos que se ofrecen son aquellos provenientes de occidente. Frente a esto, tomando en cuenta las necesidades de los niños y las niñas se debe plantear desde un enfoque EIB y la aplicación de una pedagogía intercultural. Incluso, con una didáctica que cubra los contenidos que necesitan el niño y la niña.

2.2.2. Importancia de los saberes ancestrales/tradicionales en el currículo escolar

Es necesario considerar la importancia de los saberes ancestrales y tradicionales en la currícula escolar. Esto nos lleva a hablar sobre los procesos de la identidad y de afirmación cultural de las personas y, sobre todo, del educando. También, sobre la armonía y el bienestar de los pueblos ancestrales. En síntesis, en nuestro país la currícula escolar está planteada desde una perspectiva occidental, donde la enseñanza ha sido de manera impositiva sin contextualizarse a las necesidades del educando. Asimismo, los saberes ancestrales no están considerados en el currículo nacional. Por ello, planteamos la importancia de los saberes ancestrales que desarrollaremos a continuación.

Los saberes ancestrales dentro del currículo escolar estuvieron sesgados por el sistema educativo del Estado sin haber puesto a la importancia en el aprendizaje del educando. Con este hincapié, CEPROSI (2011) considera que “...las áreas curriculares deben considerar la diversidad del país y de los estudiantes” (p. 25-26). Sin embargo, la diversidad del conocimiento en las comunidades del niño y de la niña siempre fue excluida del currículo escolar como parte de su aprendizaje.

Por consiguiente, Trapnell, L. (2016) destaca que “el tema fundamental tiene que ver con la manera cómo se abordan los saberes ancestrales” (p. 41). Esto dentro del ámbito del sistema curricular escolar. Asimismo, esta autora señala que:

El Currículo Nacional 2016 reconoce la existencia de diferentes saberes y su importancia para responder a desafíos comunes, lo cual es de por sí un adelanto frente a un sistema educativo que históricamente los ha ignorado. No obstante, condiciona las posibilidades del diálogo cuando plantea que el estudiante utilizará “procedimientos científicos para probar la validez de sus hipótesis, saberes locales u observaciones como una manera de relacionarse con el mundo natural y artificial”, al explicar el punto del perfil referido al uso de conocimientos científicos en diálogo con saberes locales (Trapnell, 2016, p. 41).

Al hacer esta aclaración, observamos que el currículo le otorga a la ciencia la potestad de validar el conocimiento construido por diferentes grupos socioculturales. De esta manera, se está afirmando la jerarquía del conocimiento científico frente a otros saberes, y se entra en contradicción con su definición de interculturalidad, que reconoce el carácter dinámico de las culturas y sus cambios acotando “siempre y cuando no exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna (...)” (Trapnell, 2016, p. 41).

De este modo, Trapnell (2016) nos aclara que entre los dos diferentes tipos de conocimientos siempre habrá una contradicción. Es ahí en donde se evidencia la exclusión del conocimiento local. Pero cuán importante es considerar el conocimiento local en el currículo nacional, sabiendo que el eje principal de la educación es el educando.

2.2.2.1. Fortalecimiento de la identidad, afirmación cultural, autoestima

Los saberes ancestrales han sido y serán siempre importantes tanto en el pasado, como el presente y el futuro, construyendo un puente con el conocimiento occidental para vivir en armonía. En los últimos diez años la humanidad ha venido alternando de fortalecer el conocimiento que recibió de sus ancestros. Inclusive, hoy en día las personas quieren seguir valorando el conocimiento ancestral. Esto, además, se está llevando al mundo académico. Por ejemplo, los jóvenes universitarios escriben en su lengua materna para sistematizar y construir los conocimientos de sus padres y ancestros en una revista, poemario y libros. Por ende, hay una afirmación cultural de parte de los jóvenes de hoy, incluso poniendo esa fuerza y teniendo una autoestima firme. Por eso, Ruth Elizabet Ruíz Tacuri señala lo siguiente:

A pesar de la creciente pérdida de los saberes ancestrales de los Chachi, existen diversos canales por medio de los cuales se puede generar una apertura para la fluidez de conocimientos, mismos

que a través de una reafirmación identitaria pueden enfrentarse a los nuevos procesos culturales que se establecen de las migraciones que realizan los Chachi, es así que se enfrentan a choques culturales, y por ende van adquiriendo, perdiendo e integrándose a nuevas costumbres sociales, económicas y políticas, permeando de esta manera su cultura con la que llegan desde sus comunidades de origen (Ruíz, 2017, p. 4).

En tal caso, la autora manifiesta de manera específica acerca de un pueblo Chachi, cuando hay una migración generan un choque cultural hacia ellos, es decir a los Chachis. Evidentemente, esto refleja con la invasión de los españoles al Perú. Sin embargo, el hombre va adquiriendo un nuevo conocimiento generando la interculturalidad, aunque esta suene muy complejo, es decir, el choque cultural implica el reconocimiento al otro para general una nueva convivencia de uno a más culturas en contexto determinado.

En cambio, López & Chalparizan (2017), para la comunidad escolar, expresan que las autoridades y el sistema de educación propia desde los procesos de fortalecimiento de la identidad cultural se deben asumir grandes retos, es por eso que el proceso pedagógico que vienen desarrollando en la Institución educativa Indígena siguiendo el camino del sol y la luna dentro del calendario propio, esto es el fortalecimiento de la Identidad Cultural, teniendo en cuenta el verdadero sentir lúdico, la participación de la palabra de nuestros mayores con sus saberes ancestrales, conocimientos, experiencias y vivencias que han sido transmitidos a través de la oralidad, admitiendo un proyecto creador, desafiante a todas las amenazas globalizantes que atentan contra la cultura de un pueblo. Todo esto, incluso para ver más allá del conocimiento.

Al respecto, Bonilla (2018) afirma que al iniciar la interpretación de la información y conocimiento se da inicio al momento hermenéutico. Esto, además, construyendo conocimientos desde la experiencia investigativa, es en este período donde se identifican y describen los sentidos y prácticas de los conocimientos ancestrales. De esta manera, uno va fortaleciendo la identidad cultural y la relación escuela-familia y comunidad. Para poder comprender esto se debe tener en cuenta las categorías: relación-escuela-familia y comunidad, identidad cultural.

Del mismo modo, OMPI (s.f.) señala que cuando se da valor a esos conocimientos se ayuda a reforzar la identidad cultural. Y, esto promueve a utilizar esos conocimientos en el marco de fines sociales y de desarrollo en la sociedad. Además, la utilización del conocimiento ancestral conlleva a valorar aspectos como la agricultura sostenible, una salud pública adecuada y a la conservación de la biodiversidad. Esto es importante, ya

que sin cuidar o proteger a la agricultura, salud, educación y la biodiversidad no habría como vivir.

También, Bonilla (2018) considera que estas afirmaciones culturales “permiten comprender que el proceso de enseñanza y aprendizaje con los saberes propios y universales refleja el desarrollo de lo cognitivo, lo espiritual, lo actitudinal y lo social con la resistencia cultural, el fortalecimiento identitario y la exigencia de la inclusión basada en la diversidad” (p. 107-108). Este mismo autor menciona que:

Tanto la enseñanza de la escuela como la de la comunidad tienen estructuras definidas y se “formalizan”: La escuela encuadrada en los parámetros curriculares y la comunidad en los de la legitimidad de la cultura. Se incluye así mismo la valoración o evaluación, tanto de los conocimientos universales como las relaciones con el entorno, las formas de integrar los saberes comunitarios y familiares a los saberes escolares, permitiendo la interrelación entre los actores involucrados y sus dinámicas culturales (Bonilla, 2018, pp. 107-108).

Finalmente, se considera que los saberes ancestrales son importantes, ya que propician una afirmación cultural, fortaleciendo la identidad y autoestima de cada persona. Además, MINEDU (2016) aclara que:

El estudiante conoce y valora su cuerpo, su forma de sentir, de pensar y de actuar desde el reconocimiento de las distintas identidades que lo definen (histórica, étnica, social, sexual, cultural, de género, ambiental, entre otras) como producto de las interacciones continuas entre los individuos y los diversos contextos en los que se desenvuelven (familia, escuela, comunidad). No se trata de que los estudiantes construyan una identidad “ideal”, sino que cada estudiante pueda – a su propio ritmo y criterio– ser consciente de las características que lo hacen único y de aquellas que lo hacen semejante a otros. En ese sentido, esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades (MINEDU, 2016, p. 45).

Al mismo tiempo, MINEDU (2016) manifiesta que cada estudiante va a su ritmo cumpliendo las siguientes capacidades: Se valora así mismo, autorregula sus emociones y vive su sexualidad de manera integral y responsable de acuerdo a su etapa de desarrollo y madurez. Es por el cual, el niño y la niña se va educando afirmando su cultura, teniendo una autoestima alta y fortaleciendo su identidad desde sus conocimientos.

2.2.2.2. Preservar el bienestar y la armonía de los pueblos ancestrales

Se procura señalar que los saberes ancestrales son importantes porque generan e invitan a preservar el bienestar y la armonía de los pueblos originarios. En estas dos palabras (bienestar y armonía) se puede evidenciar que la felicidad, la paz, el amor, los valores, el *sumaq kawsay* están presentes en la vida diaria de las personas. Con esto se afirma que hay una convivencia ciudadana donde el hombre y la naturaleza comparten mutuamente los bienes que hay en el contexto.

La convivencia ciudadana refleja la preservación del bienestar y la armonía de los pueblos ancestrales. Justamente, Crespo & Villa-Viñas (2015) ilustran que se puede construir otras formas de convivencia ciudadana donde se considere la diversidad cultural, la armonía con la naturaleza. Esto para construir el buen vivir y una humanidad con respeto en todas sus extensiones de la sociedad. Asimismo, estos autores señalan que en la sociedad se debe respetar la dignidad de las personas en todas sus particularidades. También, hablan de un país democrático que esté solidarizado con otros pueblos de todas partes de la tierra. Entonces, el bienestar y la armonía implican que toda la humanidad vive con el respeto hacia los demás y hacia la naturaleza.

En la misma línea, CEPROSI (2018) ilustra que, para lograr la armonía en el ayllu se tiene que practicar el cariño y el respeto. Asimismo, se tienen que ejercer los rituales y las ofrendas a las deidades, a la *Pachamama* y a los *Apus*. Estas serán las expresiones profundas de una convivencia ciudadana acompañada con la sabiduría de la comunidad. Además, será sintonizado con el trabajo agrícola y la crianza del suelo, clima, agua y semillas que producirán la preservación de bienestar de los pobladores ancestrales.

Con el tiempo, preservar el bienestar y la armonía de los pueblos ancestrales, también, implican vivir en una convivencia intercultural y la armonía ya que permitirá compartir los conocimientos con otras culturas y maneras de vivir. Al respecto Castillo señala lo siguiente:

“[...] algunos avances tendientes hacia un diálogo intercultural en las prácticas pedagógicas, se perciben todavía bastante embrionarios. Dichas prácticas merecen el fortalecimiento que permita alcanzar, mínimamente, una relativa armonía en las relaciones interpersonales y sociales de sus actores, que pueda ayudar a una convivencia intercultural más concreta y objetiva” (Castillo, 2004, p. 124).

Entonces, es evidente lo que señala Castillo (2004) que las prácticas pedagógicas y el diálogo intercultural nos permiten vivir en armonía y preservar el bienestar de cada

cultura. Además, esto se puede practicar en la casa, en la escuela, en la comunidad y en la sociedad en general.

Por tanto, preservar el bienestar y la armonía de los pueblos ancestrales está basado en respetar a los demás y a la naturaleza en todas sus dimensiones. Además, los pueblos ancestrales estamos caracterizados por cuidar la naturaleza y considerar a las demás culturas como parte nuestra.

2.3. Los saberes ancestrales en la práctica pedagógica intercultural

2.3.1. Nociones de la práctica pedagógica intercultural

La práctica pedagógica intercultural en el terruño teórico aún está ambiguo debido a que este término es reciente para la pedagogía. Sin embargo, es vital resaltar como parte de la comprensión de la práctica educativa la pedagogía intercultural puesto que está encontrando un nuevo escenario. Entonces, Merino, E. S. V. (2012) plantea que “...hablemos de la pedagogía intercultural como una pedagogía de la escucha, de los encuentros y de las posibilidades, de las negociaciones y los espacios comunes, de las indefiniciones y las pertenencias, de lo afianzado y aquello por construir” (p. 125). Todo ello genera una perspectiva de una pedagogía que enlaza a la interculturalidad en una práctica educativa. Entonces, CEPROSI (2011) dice:

El aprendizaje en el marco de la cultura local o la endoculturación es también todo un proceso educativo “formal” que se da según la edad del aprendiz y haciendo relevante su sexo (género) en un marco de integración social en espiral tendiente a su complejización progresiva. De esta forma el aprendizaje recrea y crea actividades propias por sexo (incluida las compartidas), edad, desarrollo del habla y prácticas rituales locales (CEPROSI, 2011, p. 91).

Aunque en CEPROSI (2011) se habla sobre una cultura local que implica además la enseñanza contextualizada. Por su parte, Walsh, C. (2013) plantea:

[...] la pedagogía intercultural crítica para repensar la educación y transformarla a partir de otra visión de mundo y de vida. Mientras la educación liberal mira al “progreso humano” de los individuos vistos aisladamente como átomos sociales, la pedagogía intercultural crítica avanza hacia el desarrollo humano, social y espiritual colectivo, tratando a los humanos como seres sociales, culturales y espirituales que aprenden en interacción interétnica a través del diálogo intercultural y democrático, entre ellos y desde su contexto material, histórico, social, cultural y espiritual (Walsh, 2013, p. 477-478).

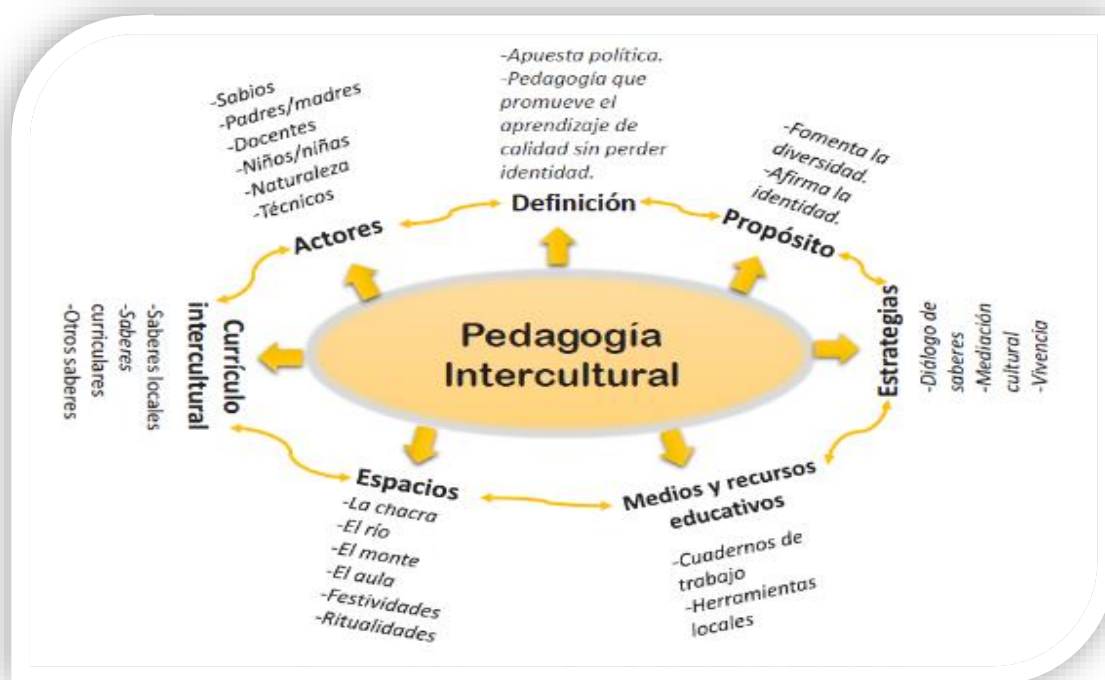
Entonces, como Walsh (2013) opina en su teoría sobre la educación liberal, este podría ser un camino para llegar a una noción de la pedagogía intercultural y romper con lo tradicional. Artavia, C., & Cascante, L. (2009), en cambio, aclaran respecto del término propuesto.

Dentro de la pedagogía intercultural se define a la escuela intercultural, como aquella que asume los objetivos propuestos y responde al reto de educar a diferentes grupos, haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos, atendiendo las diferentes características existentes entre los alumnos y las alumnas. Se busca potenciar una escuela no sólo de ganadores o perdedores, sino una escuela cuyo propósito sea aprender la capacidad de aprender; esto conlleva a un cambio de formas de pensar e interactuar de todos y admitir que los estudiantes aprenden de múltiples formas, y que sus capacidades no son algo estático, sin olvidar, por supuesto, las limitaciones personales. (Artavia, & Cascante, 2009, p. 61)

Como se estima, en el anterior párrafo, los autores plantean y esclarecen, para concretar la práctica de una pedagogía intercultural se debe comprender el centro de estudios con un enfoque intercultural. Y esa escuela intercultural, como bien se sabe, trabaja con los conocimientos contextualizados, y viendo la diversidad de la comunidad y del educando.

Finalmente, para MINEDU (2017) la pedagogía intercultural es la apuesta política. Ésta a la vez una pedagogía que promueve el aprendizaje de calidad sin perder identidad. Para ello, la/el docente debe estar preparado para comprender y ver el contexto de la comunidad y de la IE. Frente a ello, García, F. (2005) sostiene que: “Debemos fomentar en el maestro, desde el inicio de su formación, la disposición a mirar su entorno local para escuchar las voces de los pobladores y para reconocer sus saberes” (p. 117).

Figura 1.



Nota: Figura tomada del Módulo Autoformativo de Pedagogía Intercultural (MINEDU, 2017, p. 68).

De tal forma, la práctica pedagógica intercultural se compone de diferentes mecanismos. Como se ve en la imagen, de los actores, concepto, propósito, espacios, currículo intercultural y otros.

2.3.2. Beneficios de los saberes ancestrales en la práctica pedagógica

Dentro de este marco es ineludible considerar el beneficio del conocimiento ancestral dentro de la pedagogía de manera crítica. Un aspecto fundamental para garantizar los saberes ancestrales para una práctica pedagógica con calidad y eficacia. En ese sentido, para que los saberes ancestrales sean beneficiosos y comprendidos en la aplicación de la enseñanza es inevitable aplicar desde su lenguaje del niño/a. Esto, además, genera construir un puente de diálogo entre conocimientos para una práctica de calidad.

Así como Pérez & Amescua (2013, citado por Crespo, J. M., & Viñas, D. V., 2015) sustentan que:

[...] la educación intercultural y, en general, de la promoción de los saberes ancestrales es la transmisión de las lenguas originarias. A este respecto, ya existen adecuadas propuestas acerca de medidas de política pública capaces de impulsar este uso y transmisión: por una parte, llevando a cabo un buen trabajo de diagnóstico de la situación, de socialización de la importancia de esta diversidad lingüística, de «transcripción de lenguas que hasta el momento no cuenten con un sistema de escritura ampliamente aceptado» y de «construcción de espacios en donde la lengua tenga una funcionalidad clara, como mecanismo comunicativo, como forma de expresión artística o como medio de transmisión de algunos conocimientos especializados [...]» (Crespo & Viñas, 2015, p. 601).

Por otra parte, Estrella (1995) expresa que “uno de los aportes de los conocimientos ancestrales es la medicina tradicional, que es un conjunto de conocimientos y prácticas, que tienen como fundamento el saber médico ancestral de una población”. Además, refieren que esto, “es una práctica que se trasmite por la tradición familiar o comunitaria, que tiene sus propios agentes de salud y sus ideas específicas sobre la enfermedad y la curación. Es el saber del pueblo que se puede identificar en los campos y ciudades de la Amazonía” (Estrella 1995, citado por Rengifo-Salgado, Rios-Torres, Fachín Malaverri & Vargas-Arana, 2017, p. 68). De los saberes ancestrales, estos son uno de los mejores que se pueden aportar en el ámbito educativo, beneficiando en la construcción del conocimiento desde la perspectiva ancestral. Sin embargo, Martínez (2016) nos informa de la siguiente manera.

Si los conocimientos indígenas, incluyendo las lenguas y los saberes no se han enseñado suficientemente en las escuelas interculturales, y si los padres indígenas prefieren que sus hijos aprendan destrezas occidentales para poder mejorar su nivel de vida, ¿significa eso que los saberes indígenas no se están reproduciendo o no tienen importancia para las comunidades? Esto no es cierto. El siguiente ejemplo de pedagogía comunitaria kichwa demuestra que el kichwa y los saberes indígenas en la forma de tradición oral se siguen enseñando y juegan un papel muy importante en la formación de los jóvenes. Sin embargo, estos saberes en su formato más complejo se localizan en la esfera comunitaria y de la familia, y no se han integrado suficientemente al sistema escolar. (Martínez Novo, 2016, p. 215)

Entonces, los beneficios de los saberes ancestrales en la pedagogía juegan un papel fundamental para los estudiantes. Tapia Barrera, M. R. (2014), por ejemplo, nos dice que “el agua en su forma de lluvia, trae muchos beneficios a los campos de cultivo, pese a ello, hay momentos en los cuales, esa lluvia beneficiosa se convierte en algo milagro” (p. 28). En ese mismo sentido, los saberes ancestrales van beneficiando a los

niños y niñas en su aprendizaje adquiridas en la escuela y fuera de ella y también en su vida cotidiana.

2.3.3. El diálogo de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje

Para aportar al conocimiento académico y al aprendizaje no solo consiste en resaltar el diálogo de saberes como una relación de entre dos a más culturas como objeto, sino también, entre personas que tienen una cultura distinta a la del otro. Frente a este paradigma, Bonilla (2018) explica lo siguiente:

Este es el punto de partida para comprender que se necesita que los estudiantes aprendan a conocer y leer las realidades en que se desarrollan y que para ello se requieren conocimientos propios y universales, los cuales no sólo el maestro tiene, los diferentes miembros de la comunidad también los tienen, entonces es necesario entretener un diálogo de saberes, entre los profesores y comunidad educativa de los territorios indígenas para recuperar los usos, costumbres, memoria histórica e involucrar el rescate de los saberes ancestrales, tales como la tradición oral, los valores artísticos (danza, música), las artesanías, los conocimientos sobre medicina tradicional, espiritualidad, liderazgo, organización y trabajo comunitario y difundirlos a través de la articulación de los espacios de la educación formal y no formal; el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ocurrir a espaldas de la realidad en la cual se desarrolla; no se puede crear una dicotomía entre lo que se enseña y aprende en la escuela y lo que pasa cotidianamente en la comunidad, el país y el mundo; la educación propia debe acercar a los estudiantes indígenas a su realidad cultural, a sus vivencias cotidianas, a su dinámica comunitaria, al saber de sus mayores, su identidad y los saberes universales (Bonilla, 2018, p. 23-24).

Según Bonilla (2018) expresa es vital, ya que con todo lo mencionado se construirá el fundamento y el carácter histórico del diálogo de saberes. Además, considerando cómo aprende el educando en su proceso de aprendizaje desde su cultura, conocimiento e ilustración. Por ello, cabe mencionar que la pedagógica o la enseñanza deben partir desde los saberes ancestrales. De distintas etnias, así como los migrantes quienes buscan una nueva oportunidad de educarse en la escuela. Esto, como dice Bonilla (2018), para “potenciar los conocimientos que traen de sus territorios los niños niñas y jóvenes con el fin de propiciar nuevas formas de tomar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de prácticas pedagógicas que fortalecen el proyecto de vida” (p. 34).

Por otro lado, el mismo autor plantea que:

La participación de la comunidad en los procesos pedagógicos se ha fortalecido cada vez más y ha logrado reales niveles de diálogo de saberes con los mayores, sabedores, líderes comunitarios, autoridades indígenas y estudiantes, con lo cual contribuye al desarrollo de habilidades y a la interiorización de sus roles, así como a la proyección de orientaciones más claras en relación con los planes de vida de los estudiantes (Bonilla, 2018, p. 113-114).

Asimismo, CEPROSI (2018) complementa lo anterior al plantear que la “práctica educativa intercultural y ambiental promovió lugares/tiempos de aprendizajes pertinentes. En esa medida, se priorizó fundamentalmente los tiempos/lugares de trabajo/estudio referido a cada proceso de cultivo agrícola a la usanza andina con estudiantes [...]”. Del mismo modo, “los terrenos agrícolas se gestionaron con el propósito de recuperar las sabidurías ancestrales locales y el fomento de una convivencia comunicativa y armoniosa mediante el diálogo de saberes entre escuela y comunidad” (p. 11-12). Por lo cual, en la chacra de aprendizaje se expresan las múltiples características culturales del individuo.

CEPROSI (2018) enuncia que “los saberes se diferencian en cuanto a las técnicas de siembra, la observación de señas, la práctica de los secretos y la espiritualidad. Esto se diferencia en la forma de hacerlos, pero en la esencia es lo mismo” (p. 40). También, resalta acerca de los protagonistas que participan en la enseñanza aprendizaje para establecer un diálogo de saberes.

Los miembros de la comunidad educativa, participantes de la crianza de la chacra, también provienen de diversas localidades y portan los saberes propios de su comunidad. Es en la chacra donde intercambian sabidurías en un ambiente de respeto; así se propicia el diálogo de saberes. Todas las sabidurías diversas son aplicadas en la crianza de la chacra escolar. Lo más importante de esta experiencia es que existe una comunicación y entendimiento entre los padres y madres de familia provenientes de diversas raíces culturales. Muchos de ellos aportan saberes desde su comunidad y son compartidos en un ambiente de respeto. Esto enriquece a la comunidad educativa y genera apertura intercultural a diverso nivel. (CEPROSI, 2018, p. 40)

A manera de ejemplo, hay estudiantes en su chacra que van trabajando a la vez que van dialogando, “siempre es así cuando jalas muy fuerte el hilo, además hacerlo con calma”. Esto se le demuestra con todas las herramientas necesarias para el aprendizaje. También, se dialoga, “así vas a aprender con calma y después podrás tejer de todo”. Este proceso de socialización y aprendizaje es un ejemplo evidente del proceso de enseñanza y aprendizaje en las comunidades. A esto, Vygotsky (1979) llama “la zona de desarrollo

próximo”, puesto que los mayores con un conocimiento superior educan y refuerzan el aprendizaje de sus hijos, en general.

En consecuencia, Riveros Rueda, A., González, A. E., Grueso Bonilla, A., & Bustos, M. (2014) afirman que con el “[...] diálogo de saberes podemos fomentar que nuestras y nuestros estudiantes hagan propuestas que puedan llevarse a cabo en el colegio, para armonizar la relación entre naturaleza y cultura en los espacios escolares y comunitarios” (p. 39). Asimismo, CEPROSI (2015) refiere que se debe “fortalecer la diversidad biocultural y el dialogo intercultural para afirmar la pertinencia y la calidad de los procesos educativos expresados en el dialogo de saberes y la práctica de valores de distinta tradición en estudiantes, docentes, padres y madres de familia” (p. 33). En esa misma línea, CEPROSI (2015) propone que:

La enseñanza de nuestro saber debe ir de la mano con el de otras tradiciones culturales y el conocimiento moderno, pero desde una valoración crítica y en el marco del dialogo de saberes. En este sentido, los padres y madres deben apoyar desde la casa y los profesores en la escuela en un esfuerzo conjunto. De esta manera, se preparará a nuestros hijos e hijas para la vida tanto en la ciudad como en el campo sobre la base de una afirmación cultural ya sea andina u otra en perspectiva intercultural (CEPROSI, 2015, p. 60).

Finalmente, el diálogo de saberes es una práctica que tiene una particular expresión en la enseñanza aprendizaje. Además, este tema, no solo tiene que verse desde sus culturas, sino desde las emociones y sentimientos de los niños en la comunidad.

2.3.4. Propuesta de una pedagogía decolonial

Históricamente, la educación tradicional, como bien se sabe, se ha cimentado en enseñar: es decir, que el educando es quien tiene que aprender y el educador quien instruye el conocimiento, esto con un modelo vertical y el sujeto social lejos de ella. No obstante, hoy en día esto pasó a ser como un estereotipo dentro del marco político y social de la educación.

Por tanto, cabe resaltar que, bajo la premisa de muchos estereotipos de la educación, Walsh, C. (2017) nos propone una pedagogía decolonial, que comprende ver a la educación desde otra mirada y muy diferente de lo acostumbrado en la sociedad: pensamiento, praxis, educación y pedagogía diferente. Por ello, nuestra línea principal en este apartado será y hablaremos de la pedagogía decolonial de una forma como propuesta.

En ese sentido, Para Díaz (2017) “La decolonialidad nace como una propuesta crítica de la herencia colonial, huella palpable en la organización social y la construcción histórica y cultural de los pueblos latinoamericanos” (p. 128).

Muchos hemos pensado, con la educación se puede cambiar el mundo y seríamos “mejores” desarrollados. Sin embargo, esto se ve como una falacia del pensamiento humano. Pero, Walsh, C. (2013) plantea:

En éste, el fin no es “ser desarrollado” sino “ser feliz” con modos de vida sostenibles. La construcción de otro mundo relevante exige otra educación radicalmente diferente de la que viabilizó el mundo en el cual la humanidad es cada vez más desigual y el planeta cada vez más vulnerable. De ahí la relevancia de la pedagogía intercultural crítica para repensar la educación y transformarla a partir de otra visión de mundo y de vida. Mientras la educación liberal mira al “progreso humano” de los individuos vistos aisladamente como átomos sociales [...] (Walsh, 2013, p. 477-478).

Siguiendo, ese mismo indicio, frente a la vulnerabilidad de educación se plantea la pedagogía intercultural y en este caso la pedagogía decolonial. Además, Walsh (2013) menciona que “[...] son los mayores de cada comunidad los que juegan el papel de guardianes de los saberes ancestrales” (p. 229). Con esto se quiere plantear que la educación se aplique desde una perspectiva contextualizada, con sus propios conocimientos y saberes de la comunidad.

Por su parte, García S. (2010, citado por Walsh, 2013) plantea que “se tienen que valorar y difundir para que no se pierdan de la memoria colectiva. Cada una de las filosofías que nuestros mayores desarrollaron en torno al uso y manejo de los recursos de los territorios colectivos tendrían que ser contenidos educativos de los textos que se difunden en las escuelas y colegios de las comunidades [...]” (p. 229). Es justamente lo que se requiere, que en las planificaciones de una sesión aprendizaje se tomen en cuenta los pensamientos, conocimientos y saberes de nuestros antepasados para que la educación y el aprendizaje de los educandos sean garantizados, eficaz y de calidad.

Entonces, a continuación examinaremos de manera analítica respecto a la pedagogía decolonial. Walsh, C. (2017) aborda:

Es una pedagogía decolonial que emana de las memorias y experiencias de lo que ellos llaman “colonialismo de asentamiento” (*settler colonialism*), distinta a la nuestra. Nuestras memorias y experiencias coloniales no son las de los pueblos originarios, sino de nuestros ancestros europeos, criollos y mestizos en América, que implantaron e implementaron la colonialidad. Hay pues

diferentes formas vivenciales en la pedagogía decolonial. La escolaridad es la educación moderna y de modernización y desarrollo dirigida por los ministerios de educación que debería llamarse “ministerios de escolarización” (Walsh, 2017, p. 502).

De manera que, la pedagogía decolonial no solo son los conocimientos del antepasado europeo, sino cabe expresar que también es lo nuestro de los conocimientos ancestrales. Esto, Peñuela (2009) retoma “...a partir de la necesidad de la pedagogía decolonial de generar posibilidades de pensamientos otros que permitan fronterizar el pensamiento hegemónico, a manera de proyectos contra-hegemónicos, para posteriormente permitir que los sujetos se posicionen críticamente [...]” (p. 44). Continuando con el pensamiento de Peñuela (2009), la pedagogía decolonial surge como una posibilidad investigativa para problematizar, de-construir y re-construir las prácticas de formación ético-políticas. Esto, en el marco del capitalismo de la información y la comunicación, así como la sociedad de consumo, implícitas y explícitas en los diferentes proyectos y procesos de la eco, al igual que en los proyectos sociales hegemónicos, tanto en escenarios de educación formal, no formal como informal.

En efecto, en este campo también, cabe señalar la pedagogía intercultural en modo de relacionar con la pedagogía decolonial para entender que ambos términos van de la mano. De modo que Fernández, J. M., & Sedano, A. M. (1998), plantean que la existencia de toda una corriente pedagógica dirigida a responder no sólo al reto que significa la realidad de una sociedad multicultural y étnicamente plural, sino también a implicarse en el deseo de sociedad futura, ya emergente, que significa esta realidad plural y compleja, especializada por el intercambio y la movilidad de las personas y de los sistemas de valores y modelos culturales y sociales, así como por la armonía en un mismo lugar de idéntica pluralidad cultural y étnica, está en la base, desarrollo y meta de la pedagogía intercultural (p, 3-4).

Es importante, lo que estos autores abordan respecto a la pedagogía intercultural, no solo del entorno cultural, sino mucho más allá de la cultura y convivencia del niño/a. Por tal razón, Fernández & Sedano (1998) dicen que:

Éste es el reto principal al que ha de enfrentarse la pedagogía intercultural. Decimos pedagogía intercultural y no solamente educación intercultural porque la amplitud y complejidad del problema supera los límites de la práctica educativa para convertirse en un auténtico problema pedagógico. Un reto que tiene más de creación, búsqueda, desarrollo, difusión y encuentro que de legado a conservar y transmitir (Fernández & Sedano, 1998, p. 4).

Sin embargo, no solo buscar la problematización de una teoría de la pedagogía intercultural, sino más bien añadir la pedagogía decolonial que deposite una educación retadora. Ortiz O. A., Arias L., M. I. & Pedrozo C., Z. E. (2018), de hecho, afirman que la genealogía de la pedagogía decolonial se puede encontrar en la praxis emancipatoria de las comunidades afro y pueblos indígenas, quienes han ejercido posturas liberadoras y han configurado proyectos políticos vistos como pedagogías. Estos pensares, sentires y actuares por tanto, integran y configuran la pedagogía y la interculturalidad, desde una perspectiva en clave decolonial, sin necesidad de transitar previamente por los postulados de la teoría crítica (p, 205).

Por otra parte, en la humanidad tradicional la labor educativa escolar haya encaminado separada de la transformación y cambio social. Sin embargo, la acción educativa intercultural trató de conseguir la mínima por tratar de unirse a la sociedad actual contemporánea. Por ello, la propuesta de la pedagogía intercultural y la decolonial son tanto escolar como social-comunitario. Fernández & Sedano (1998) mencionan que “sociedad y escuela hayan de unir sus acciones en el proceso de educación intercultural. En consecuencia, no sería arriesgado afirmar que la pedagogía intercultural tiene un 50% de pedagogía escolar y otro 50% de pedagogía social” (p. 6).

Razón por la cual, como Ortiz, Arias & Pedrozo (2018) mencionan que la pedagogía decolonial se debe proponer: sin caer en la trampa de concentrar los saberes, pensamientos y haceres, como lo viene haciendo la colonialidad, cada día nos convencemos más de la necesidad de decolonizar nuestro saber pedagógico, configurar una pedagogía decolonial, y transitar en nuestras investigaciones sobre la educación hacia la decolonialidad epistémica y la desobediencia epistemológica. De esta manera llegaremos a transformar la educación en la sociedad (p. 207).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque metodológico en la investigación

La presente tesis de investigación se realizó con una metodología cualitativa, ya que según el autor Álvarez-Gayou, J. L. (2003) en la metodología cualitativa “el investigador ve el escenario y a las personas con una perspectiva holística” (p. 6). Entonces, Ibáñez, J. (2002) define que la metodología cualitativa “es una forma multidisciplinar de acercarse al conocimiento de la realidad social” (p. 374). Del mismo modo, se ha seguido, a manera de complementario, en el marco de la antropología de la educación que aborda Soria (2006), y hemos seguido los principales pasos del método etnográfico explicitado, principalmente, por Guber, R. (2019).

Se empleó la técnica de la observación participante en la IEI N° 750 Asacasi, (Apurímac). Argilaga, M. T. A. (1995) y, al mismo tiempo, Martín, J. R. (2009) dicen que la observación participante es “el rol que tiene el investigador” (p. 2). Restrepo (2018) complementa que “la observación participante es una de las técnicas etnográficas más referidas y utilizadas en el trabajo etnográfico” (p. 56). Por lo tanto, se efectuó un recojo de información de las cualidades, características y fenómenos que tiene la comunidad, los docentes y la IEI.

El nivel de este trabajo ha sido descriptivo, en donde se representan las dimensiones, las categorías de los conocimientos que estudian los fenómenos a nivel de las características. Guber, R. (2019) agrega que la observación participante “supone desempeñar ciertos roles locales lo cual entraña, como decíamos, la tensión estructurante del trabajo de campo etnográfico entre hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse” (p. 66). Por tanto, se explica que el trabajo de campo se realizó mientras se estuvo en la práctica pre-profesional, donde estuvimos a cargo del curso, y fue en ese contexto que asumimos, también, el rol de investigador.

Asimismo, el estudio ha tenido un nivel exploratorio ya que buscó hacer un acercamiento con el fin de conocer el manejo de la metodología del docente de la IEI y también los aportes de los padres de familia al aprendizaje de los niños y niñas, esto para promover una educación de calidad, con eficacia y un enfoque intercultural. De igual modo, aproximarnos a la percepción de la interculturalidad y de la educación para la incorporación de los saberes ancestrales que aplica la docente en su práctica pedagógica intercultural.

También, esta investigación ha tenido un enfoque decolonial del conocimiento y práctica científica, rescatando la necesidad de incorporar una investigación intercultural que incorpore la perspectiva de la población, de nuestros interlocutores (Lander 2000; Olivé, 2009; Llorente & Sacona 2012; Ibáñez Caselli, 2012). Es por esta razón que hemos incorporado la lengua quechua y el modo de pensar desde el pueblo quechua con el cual se identifican. En tal sentido, se señala que en el capítulo IV los subtítulos se escriben en quechua -que es lengua originaria y materna de los niños y niñas de Asacasi y, sobre todo, de los educandos de la IEI. Estas frases e ideas como términos se han planteado a un grupo de niños y niñas de primaria para que nos planteen sus conocimientos de lo que quieren aprender, cómo quieren aprender. Son frases y oraciones que reflejan la idea central de la investigación, además son las que salieron de los propios niños y niñas. Estas frases fueron traducidas según la normativa brindada por el Ministerio de Cultura (MINCUL) y el Ministerio de Educación (MINEDU).

3.2. Tipo de investigación

El tipo, dentro del marco metodológico, de esta investigación es de teórico-empírico, ya que lo primero que se basó es en buscar las bases teóricas, luego se hace el contraste con los datos encontrados en trabajo de campo. Por ejemplo, Vélez (2011) resalta que lo teórico “posibilitan la interpretación conceptual de los datos empíricos encontrados” y lo empírico “estudian fenómenos, objetos y procesos observables, confirmados mediante las hipótesis y las teorías, a través de la observación, la experimentación y/o la medición” (p. 10 - 11). Este hecho de contraste, además, genera datos más específicos y contextualizados.

3.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es etno-metodológico, porque se observó, se analizó, se entrevistó y se reflexionó sobre una vida diaria a partir del uso de diferentes instrumentos. Se aplicó instrumentos para conocer la realidad, no solamente para ir a observar, sino hacer entrevistas y conocerlos, todo lo que hacen los docentes, la interacción entre los actores, la participación de los *yachaq*. Los niños responden de manera ineficiente en su competencia de aprendizaje. Por ello, el diseño de la investigación es Etno-metodológico, ya que ve comportamiento y características de los actores de la educación. Entonces, Urbano, (2007), se sujeta que la etno-metodológica “es la investigación empírica de los métodos que utilizan los individuos para dar sentido y al mismo tiempo realizar sus acciones cotidianas: comunicar, tomar decisiones, razonar” (p. 90)

3.4. Técnicas e instrumentos del estudio

Para la presente investigación se utilizó algunas técnicas e instrumentos que nos han facilitado para el acopio de la información de los conocimientos ancestrales y su incorporación a la práctica pedagogía educativa intercultural. De manera que, a continuación apreciaremos las técnicas utilizadas. Por su parte, los instrumentos aplicados los encontraremos en los anexos de la presente investigación.

La entrevista

La entrevista para Peláez, A., Rodríguez, J., Ramírez, S., Pérez, L., Vázquez, A., & González, L. (2013) es “un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el entrevistado obtiene información del entrevistado de forma directa” (p. 3). En tanto que Torrecilla plantea que.

La entrevista es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando. (Torrecilla, 2006, p. 6)

En tal sentido, la entrevista fue imprescindible para esta investigación ya que nos permitió desarrollar el recojo de información de datos cualitativos. Además, con esta técnica se construyó un lazo entre el investigador y nuestros interlocutores, reuniéndonos

para conversar, dialogar sobre el tema de nuestra investigación, construyendo un diálogo intercultural desde el bilingüismo. Es donde el entrevistado nos ha dado la facilidad de informar sobre el tema que se ha entrevistado. Incluso, esto implica una construcción de significados sobre la incorporación de saberes ancestrales a la práctica pedagógica educativa desde un enfoque intercultural. De la misma forma, esta técnica nos sirvió para llegar a conocer profundamente la realidad y la situación que se investiga. Es por ello, importante aplicar una entrevista vivencial y participante en alguna de las actividades ya que nos permite recoger una información vital y eficaz para la investigación.

La técnica de la entrevista se aplicó a la docente de la IEI, los padres de familia, y algunos integrantes de la comunidad, en este caso el *Yachaq* (sabio). Para ello, elaboramos ciertos instrumentos que nos orientaron y que se pueden ver en los anexos. La aplicación de las entrevistas tuvo aspectos positivos y, también, algunos negativos. En primer lugar, de lo positivo, de las tres guías de entrevista planificadas, se aplicó dos de ellas, una a madres de familia y la otra al sabio de la comunidad Asacasi. Estas fueron factibles ya que los padres de familia se han interesado por la investigación, además vieron que era importante aportar algo del conocimiento al centro educativo y de esa manera sus hijos e hijas estén beneficiados. La entrevista fue realizada en quechua, en su lengua originaria.

En segundo lugar, se ha intentado entrevistar a la docente de la IEI. Sin embargo, no fue posible debido a que la docente es la única que trabaja en el centro educativo y estaba bien ocupada. Además, ya era cerca al fin de año y estaba con pedidos de documentos de parte de la UGEL Cotabambas. Además, la docente era del departamento Cusco, y cada fin de semana se iba hasta esa ciudad (a su casa). Es por ello, que no estaba presente en la comunidad, llegaba lunes y viernes por la tarde se iba. En cada intento nos decía, “mañana, cuando regreso de Cusco, otro día”, y así. Finalmente, en el año 2019 no se pudo entrevistar a la docente. Sin embargo, esta situación, meses después, ya en el año 2020 fue posible contactarla por vía llamada telefónica, logrando la grabación de la docente¹.

La observación

¹ Cabe aclarar que el trabajo de campo se realizó durante los meses de noviembre y diciembre de 2019 con la intención de regresar un periodo más en 2020. Sin embargo, el contexto de la pandemia no permitió el regreso hasta setiembre, la entrevista con la docente se logró en este segundo periodo.

En cuanto, a la técnica de observación, según Pérez G. (2009), es “un proceso de mediación en varios niveles: el nivel de observador como persona con prejuicios, creencias, formación y aptitudes, y el nivel del instrumento o herramienta utilizado para efectuar y registrar una observación” (p. 177). Por tanto, se puede explicar de la siguiente manera. Primero, es considerar que es vital y significativo para una investigación de tipo cualitativa, ya que esta nos permite recoger prácticas y actividades vivenciales. El investigador pueda ser partícipe de la actividad, es en dónde recoge información acerca de lo que los docentes hacen y practican, por ejemplo. Además, esta técnica es el complemento de la entrevista.

Para la investigación, se consideró esta técnica de observación para la sesión de clase y para el clima entre docente y educandos en diferentes contextos; a la llegada de los niños y niñas, al recreo, a la sesión de aprendizaje y a la hora de salida. Estos momentos, nos han permitido observar los comportamientos, movimientos, los lenguajes y sobre todo el nivel de características de saberes ancestrales.

Análisis documental

Primeramente, el análisis documental desde el estudio de García, A. C. (1993), es “la operación por la cual se extrae de un documento un conjunto de palabras que constituyen su representación condensada. Esta representación puede servir para identificar al documento, para facilitar su recuperación, para informar de su contenido o incluso para servir de sustituto al documento” (p. 11). En tanto que, para Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007) es “un proceso en el que se encuentran involucradas las estructuras mentales de los individuos, tanto de los que analizan textos para otros, como de los usuarios finales de los textos analizados” (p. 60)

En tal sentido, esta técnica nos permitió analizar los documentos escritos, en este caso las planificaciones de clases, unidades didácticas, cuaderno pedagógico del docente y cuaderno de los niños y niñas y acta de la comunidad, inclusive los trabajos elaborados por el docente y los niños y niñas que están pegadas en la pared del aula. De los cuales, solo se analizaron los documentos de la carpeta pedagógica, los carteles del aula y la planificación de la sesión de clase. Esto debido a que la docente no nos ha presentado algunos documentos requeridos, a pesar de lo acordado al principio de la presentación del plan de la tesis.

Por todo lo mencionado anteriormente, entonces hemos requerido los instrumentos como guía de entrevista, guía de observación, ficha de análisis documental. A parte de ello, se utilizó algunos instrumentos de ayuda como celular, grabadora y cámara fotográfica. Estos nos permitieron registrar algunas acciones, escenas que no se pudieron observar y escuchar al aplicar los instrumentos. En efecto, la validación de todos los instrumentos se realizó bajo el soporte metodológico de la asesora.

3.5. Categorías y subcategorías

También, para la presente investigación se ha diseñado y planteado un cuadro de categorías y subcategorías. La investigación pretendió describir dos dimensiones: incorporación de los saberes ancestrales que contribuyen al desarrollo de competencias de aprendizaje con enfoque interculturales en los niños y niñas de pre-escolar, esto sea según los puntos de vista de los diferentes autores y de sus propuestas; y el otro, la práctica pedagógica intercultural que docentes desarrollan junto a los entidades de la comunidad. Estos dos campos se profundizaron de acuerdo a sus categorías, subcategorías aplicando los instrumentos de investigación acorde a su conformidad y, además, estrategias usadas por el docente de la I.E.I. N° 750 de Asacasi del distrito Tambobamba, provincia Cotabambas- Apurímac.

Tabla 1.
Categorías y subcategorías

Dimensiones	Definición	Categorías	Subcategorías	Instrumento	Actor
Incorporación de los saberes ancestrales	“Son conjunto de conocimientos de nuestros antepasados. También denominados a todos aquellos saberes que poseen los pueblos y comunidades indígenas”	Conocimiento Tecnológico	-Textil -Construcción	Guía de Observación	-padre de familia
		Conocimiento Medicinal	-Curación de las heridas -Plantas medicinales	Guía de entrevista	-sabia de la comunidad
		Conocimiento Agrícola	-Experiencia en la Siembra -Cosecha de tubérculos	Guía de entrevista	Madre de familia
Práctica pedagógica intercultural	“es la intervención pedagógica en el aula donde se desarrollan los temas propuestos para el aprendizaje de los estudiantes con la interacción de varias culturas”	Didáctica	-Juegos -Interacción de familias	Guía de observación	-sesión de clases
		Elaboración materiales	-Fichas -Tarjetas -Cuentos	Ficha de análisis	Cuaderno pedagógico
		Estrategias	-Paseo al campo -Cuenta cuentos	Guía de observación	Sesión de clases

3.6. Participantes o población

Los participantes que se tomaron para el presente estudio fueron los niños y niñas, padres de familia, la docente y el *yachaq*. Estos copartícipes viven en la comunidad Asacasi, distrito Tambobamba, provincia Cotabambas, departamento Apurímac – Perú. Los participantes de la comunidad suman más de 340 moradores como comuneros, de los cuales solo 16 padres de familia fueron parte de la investigación debido a que sus hijos estudian en la IEI 750 de Asacasi. Por un lado, conforman por dieciséis estudiantes entre niños y niñas del aula multigrado que oscilan entre los tres, cuatro y cinco años de edad, un docente de la IE y un *yachaq* (sabio/a). El investigador si conoce a algunos de los participantes, pero a otros no, ya que son provenientes de otras comunidades aledañas.

Además, la población de padres de familia pertenece a una situación socioeconómica de menor rango “pobres”, son agricultores y ganaderos, de vez en cuando trabajan para el sustento de la casa y la familia, ninguno es obrero ni comerciante. Todos hablan quechua, excepto la docente.

3.6.1. Muestra de los participantes

Para el recojo de información para esta investigación, se aplicó una muestra conformada por los padres de familia, el *yachaq* y los docentes que forman parte de la comunidad educativa de la IEI N° 750 Asacasi. En efecto, se dio con una técnica no probabilística por intensión o básica. Además, según Hernández & Mendoza (2018) mencionan que “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 relación a la selección de la muestra, una vez que se presentó el plan de la tesis a la IEI y su plana de docentes, se firmó la carta de consentimiento informado. Se acordó con la directora de la IEI N° 750 de Asacasi para llevar a cabo una reunión con todos los padres de familia. Quedamos para una fecha por la mañana, antes de que comiencen las sesiones de aprendizaje.

El día de la asamblea, los padres de familia llegaron muy contentos y alegres. Ese mismo día se hizo firmar la carta de consentimiento informado con la presidenta de APAFA que fue preparado para los padres de familia para que todos voluntarios pueden

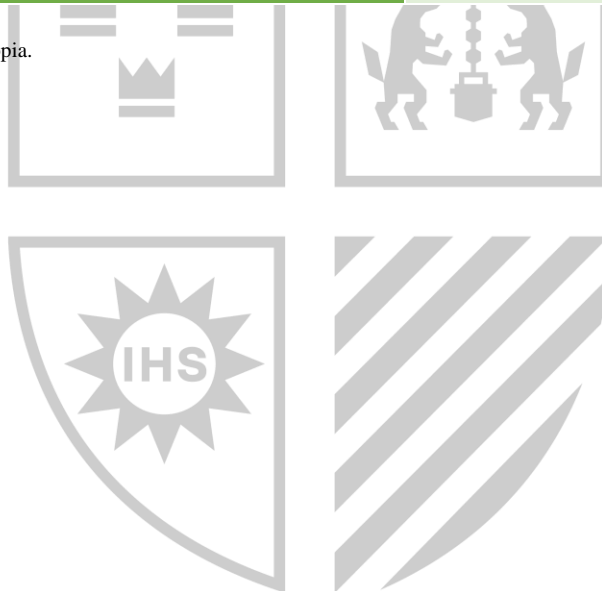
participar en la investigación, incluso, ahí consintieron dar sus nombres para la tesis. En la asamblea llegamos a un acuerdo de que la carta sea firmada por la presidenta, y las personas que iban a ser participantes en la investigación, para ello se hicieron un sorteo. En consecuencia, contamos con el consentimiento de la población en dar sus nombres verdaderos.

Tabla 2.

Muestra de los participantes

N°	POBLACIÓN	CANTIDAD
01	Niños	6
02	Niñas	10
03	Docente	1
04	Padres de familia	16
05	Yachaq	1
Total		34

Nota: tabla de elaboración propia.



CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN DE DATOS ENCONTRADOS

En el presente capítulo se describe los principales datos obtenidos en el transcurso de la investigación como producto del trabajo de campo. Esta parte, sobre todo, sería el *away/tejer* el desarrollo de conocimientos respondiendo a nuestros objetivos.

Se aclara que algunos subtítulos están escritos en quechua, que es lengua originaria y materna de los niños y niñas de Asacasi y, sobre todo, de los educandos de la IEI. Estas frases e ideas se han planteado a un grupo de niños y niñas de primaria para que nos plantee sus conocimientos, de lo que quieren aprender y cómo quieren aprender. Son frases y oraciones incluso en preguntas que reflejan la idea central de la investigación; además son los términos que surgieron de los niños y niñas. Estas frases fueron traducidas según la normativa brindada por el Ministerio de Cultura (MINCUL) y el Ministerio de Educación (MINEDU).

4.1. Caracterización del contexto en el cual aconteció la investigación

4.1.1. Caracterización de la Comunidad Asacasi

La comunidad de Asacasi es un centro poblado y está situada en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas y departamento Apurímac - Perú. Se encuentra a una altitud de 3540 m.s.n.m. Está ubicada cerca de los ríos la de *Pampamayu* y *Hatunmayu*, y estos se encuentran más abajo de la comunidad (este encuentro es llamado *Tinkuq*). Esta comunidad limita por el Sur con el distrito Tambobamba, capital de la provincia Cotabambas; por el Norte con la comunidad Ñahuinlla, que pertenece al distrito Ccoyllurqui; por el Este con la comunidad Occoruro y por el Oeste con la comunidad Qello.

Figura 02

Foto de la comunidad Asacasi, tomada panorámica. Asacasi, diciembre 2019.



La comunidad Asacasi cuenta con autoridades como: presidente central de la comunidad y su junta directiva; con un alcalde del consejo menor y su junta directiva; con un presidente de las rondas campesinas y su junta directiva, que hacen respetar las reglas, corrigiendo además los malos comportamientos de malévolas, borracheras, violencias, peleas y cualquier otro daño que exista. Cuenta con tres comunidades como: Añocalla, Ayaccasi y Ccasacancha. Cada una de estas comunidades con sus respectivas juntas directivas (autoridades zonales). También, cuenta con sus caseríos como Ccormo, Ccahuapirhua, Huasiccasa, Pilloco, Patario, Parccanía, Perccata, Paclapacla y Yaullipampa.

Los moradores de esta comunidad, se dedican a la ganadería y la agricultura. Esto sobre todo para sostener, económicamente, a la casa y la familia, además para el sustento de la salud y educación. También, se dedican a otras tareas como pesca, textilería, tecnología y ciencia de la medicina. Todos ellos son poseedores de sus valores como sus filosofías, creencias, etc.

La comunidad Asacasi cuenta con tres instituciones educativas: el colegio secundario, de primer año a quinto completo; el colegio primario de primer grado a sexto grado completo; y, además, el Preescolar (Inicial), IEI N° 750 de Asacasi, donde realizamos nuestra investigación y caracterizamos a continuación.

4.1.2. Caracterización de la Institución Educativa Inicial 750 de Asacasi

EL Centro Educativo Inicial N° 750 está ubicado en el centro poblado Asacasi, distrito Tambobamba, provincia Cotabambas – Apurímac. Como ya se indicó, como centro poblado, Asacasi tiene varios anexos. En cada pueblo hay un centro educativo

inicial que está vinculado al Inicial N° 750. Esta institución está reconocida y enfocada como Educación Intercultural Bilingüe (EIB), focalizada para trabajar con el enfoque EIB. El número de estudiantes es de diecisiete (17) en total, de los cuales diez (10) estudiantes son niñas y los siete (07) estudiantes, niños. Sin embargo, durante el tiempo que realizamos la investigación uno de los siete niños no asistió. Según la docente, no venía desde el medio año. Estos niños y niñas han crecido en el seno de las familias que en la actualidad son bilingües coordinados y culturalmente muy diversas; pertenecen a este siglo XXI, por lo que están considerablemente influenciados por la tecnología moderna, también, el 99% pertenecen a la cultura quechua. A esta IEI, para los 17 estudiantes, solo asiste una docente para trabajar, es decir, la escuela es unidocente. Esta maestra se ocupa de diferentes áreas del ámbito institucional como: directora, docente, auxiliar y administración. Por lo que comenta una de las señoras de la comunidad Asacasi, “a la profesora le ayudan los padres de familia con la limpieza, cocina, etc.”.

Figura 03

Foto de la Institución Educativa Inicial N° 750. Asacasi, diciembre 2019.



Sin embargo, lo más preocupante de esta IEI es que esta docente que trabaja, no es de la comunidad, tampoco del distrito más cercano, sino que viene desde Cusco, de igual modo, los otros docentes que estuvieron antes que ella provenían de los distritos tales como: Abancay, Ccoyllorqui y Tambobamba o de otras regiones como Ayacucho, Arequipa, Cusco y Puno (en los diferentes años). Es por ello que, como provienen de otros lugares del país, desconocen el conocimiento ancestral de la comunidad. En estos casos se suelen generar ciertos conflictos de identidad e invisibilización de saberes causando la negación cultural de la comunidad.

4.2. Los saberes y conocimientos de los padres de familia: tecnológicos, medicinales y agrícolas

4.2.1. Waway, riqsinim imallatapas qanman yachachinaypaq /Yo conozco algo para cooperarte hijo

Según el capítulo de la metodología, se aplicó algunos instrumentos de la investigación, donde gracias a esos instrumentos hemos tenido el éxito de obtener las informaciones, observando, interactuando, dialogando, incluso entre tantas charlas de risa, tristeza, etc. Entonces, a continuación presentamos nuestra cosecha a modo de descripción.

- Lo que saben y comparten las madres de familia

En una conversación una madre de familia, nos hablaba entre el atardecer como queriendo soltar los llantos de su tristeza y también de su alegría: “Tengo todavía tengo un hijito nada más en inicial, es un varoncito y sus hermanos mayores ya están en el colegio. Mi hijito tiene 4 añitos y ya va entrando a sus 5 años de edad y su nombrecito es Denis Criollo Palomino” (Testimonio de una madre de familia, 2019).

Entre esos coloquios, así por decir, la señora mencionaba qué prácticas culturales sabía en su vida cotidiana. “Yo desde niña veía a mis padres e incluso me contaban cómo eran antes los trabajos de mis abuelos. Es ahí aprendí de todo un poco, pero primero le comento de mi esposo. Mi esposo hasta hoy sabe y trabaja la siembra y escarbe de papa, hacer todo tipo de tejidos, como por ejemplo, *chumpi*, *chullo*, *puncho*, *lliklla*, *waraka*, *wayqa*, *chuspa* y otros, construcción de viviendas, hacer rituales, conversar con los *Apus* (cerros sagrados) y la naturaleza, tenemos mitos, leyendas y cuentos, señas donde la naturaleza nos enuncia de las situaciones que van a pasar a futuro, preparar las medicinas para curar de cualquier enfermedad, cómo criar los animales, todo esos sabe mi esposo. En cambio, mi persona, los trabajos y saberes antiguas casi ya no sé mucho, pero se tejer *chumpi*, manta, poncho, *puyto*, *holandilla*, *chuspa*, eso nada más”. También, aclaró, “solo algunos saben a elaborar la baita, elaborar *taqi*, coser odre para llevar chicha, tejer chalina. Yo misma casi ya no sé nada de los saberes ancestrales, esto con la influencia de otros conocimientos y sobre todo con el avance de la ciencia y la tecnología”. (Recalcó en quechua) (Testimonio de la madre de familia, 2019).

Por otro lado, la tecnología, también está presente en la comunidad. Por ejemplo, uno de los padres de familia comentó acerca de la construcción de una casa: la hacen con adobe de tierra, palos: maderas, troncos, listones, rollizos, y tablas. El techado se realiza con paja o *ichu* que se trae desde las cumbres de las montañas más altas, todo lo

mencionado es de recursos naturales. Al respecto, un padre de familia nos narraba, “Nosotros construimos nuestra casa con *ichu* que traemos desde las altura de la comunidad. A techar el techo siempre uno que sepa tiene que subir, porque se requiere de mucho conocimiento, tiene que saber cómo amarrar con la soguilla de *ichu*, cuándo pedir la chicha, con quienes trabajar. Normalmente, nos organizamos de manera conjunta (en familia), las mujeres días antes alistan los productos que tenemos para cocinar la merienda y también elaboran la chicha de chuño con su jora y los varones buscamos al *ayni* y a las *minkas* para que nos ayude con el cortado de *ichu*, elaboración de adobe, traslado de palos y otros. En esta actividad, todos participamos, entonces, a veces y casi siempre hacemos un día sábado o domingo para que también estén presentes los sabios, los niños y los jóvenes sobre todo”, (Testimonio de Renán Huamaní Quispe, 2019)

También, los conocimientos de la agricultura siempre están presentes, tanto en el corazón de los runas, de la comunidad y sobre todo de los niños y niñas. Por ello, la madre de familia nos comentaba o comentó: “Aquí en mi pueblo trabajamos papa (del cual sacamos chuño), maíz, olluco, *mashua*, cebada, trigo, haba, kihuicha, quinua, verduras, alverjas, tarwi. Todo eso trabajamos y cada uno tiene un proceso largo y arduo trabajo. A estas actividades, nuestros hijos de vez en cuando van a la chacra a ayudarnos ya que toda la semana están en escuela, solo sábado y domingo están libres, o en la semana por las tardes”, (Testimonio de una madre, 2019)

- Lo que saben los yachaq

Un sabio de una mañana entre los rayos del sol nos contaba que sus prácticas culturales son las experiencias de nuestros antepasados. Incluso, dijo “hasta hoy todavía algunos seguimos practicando, los jóvenes solo los practican en la danza, música y el arte. Y los conocimientos que tiene el sabio son los rituales, como atrapar el cóndor para corrida de toros, tejer baita, cuando no hay lluvia ir a conversar con los *Apus* para que nos traiga la lluvia, construir la casa, trabajar los tubérculos, hacer rituales a los animales, pago a la *pachamama* y otro”, (Testimonio del sabio, 2019).

Respecto a los conocimientos medicinales nos contaba de la siguiente manera: “Yo casi no sé mucho de los conocimientos medicinales, pero si escuchaba algunos como: *tika chumpi*, que servía para curar el susto, y solo curaban los abuelos o solo los que saben. Preparar medicina para cuando se rompen los pies, para esto preparas con trigo, alcohol, cañihua, algunas plantas naturales, con esta poner al pie roto y vendarlo con algún trapo limpio. También, sé cuándo la mujer está embarazada, ayudar cuando dan luz. En este caso, me gustaría demostrarlo, compartirlo y enseñarlo lo poco que sé a los niños y

niñas de la IE, eso me lo llevaría cuando me vaya de este lugar a otro mundo. Yo mismo iría al colegio para decir que sé muchas cosas. Además, comenzaríamos a organizarnos todos los padres de familia para ayudar a la profesora en su aprendizaje de los niños y niñas”, (Testimonio del sabio, 2019).

A partir de lo que resaltamos en los párrafos anteriores, se concibe que los saberes ancestrales serían las prácticas ancestrales que día a día viven los niños junto a sus padres, hermanos, abuelos, tíos y todas las familiares. Además, son conocimientos que tiene cada persona que además han guardado en sus prácticas cotidianas, idiomas, vestimentas, costumbres, y en la filosofía.

4.2.2. Ñawpa taytamamaypaq yachayninta riqsispay / Conociendo mis raíces

En este apartado se resalta tratando de evidenciar lo que los niños aprendieron de sus antepasados y saberes de sus padres, tanto en la comunidad y en el contexto donde se encuentran. En tal sentido, se verá la llegada de los niños y niñas a la escuela, cómo llegan de qué manera y con qué actitudes.

Una mañana a esas horas de las ocho treinta llegaban los niños y niñas como las estrellas que aparecen al anochecer de uno en uno y también de dos. Estos niños venían con su ropa típica, pero la docente les dijo que “hoy tenían que venir con sus buzos, les haré regresar”. Además, otros niños llegaban a su colegio platicando de los trabajos que van a realizar sus padres, por ejemplo, de papa *chukiy* (siembra de papa), *sara tarpuy* (siembra de maíz), construcción de tejidos, de la medicina, del guano *astay* (traslado de guano), etc.

Figura 04

Foto de una actividad local ancestral, guano astay. Asacasi, diciembre 2019.



Los padres de familia reflexionan sobre la necesidad de que sus hijos participen de las actividades de la chacra porque allí es donde ellos aprenden e internalizan los saberes y conocimientos propios; sin embargo, también se enfrentan a ciertas normas o pautas que prestos aprenden en la escuela como podemos observar en el siguiente testimonio.

“Nuestros hijos de hoy, algunos ya no quieren saber nada de nuestros conocimientos, esto digo por todos, pero algunos si aún toman la importancia de seguir aprendiendo nuestros conocimientos y culturas. Otros están siguiendo observando, pero solo hasta por ahí, ellos como son niños aun no pueden seguir hasta más allá. Algunos niños ahora con el tema de derecho ya no nos quieren ayudar en nada. Dicen, “yo tengo derecho a jugar, por lo tanto no puedo ayudarte”, por ello, en esta altura los padres de familia a nuestros hijos tenemos miedo de que nos denuncie y se pueden quejar, incluso aún más miedo tenemos a que nuestros hijos crezcan con una educación muy pésima” (Testimonio de un padre de familia, 2019).

4.2.3. Rimayniytakamam yachapakuni / Mi idioma como puente de aprendizaje

Este término se considera con una potencia muy importante para el estudio, ya que el lenguaje no solo es como un puente de comunicación sino también como un camino por donde transitan, se transmiten los saberes y conocimientos ancestrales, occidentales y otros diferentes a los suyos.

Esta parte se aclara, de hecho en el plan de la tesis no se ha considerado respecto a su idioma de los niños o niñas como parte de su aprendizaje para el estudio de la

investigación, pero en el camino de la investigación encontramos cuán importante era el lenguaje en su desarrollo de los niños y niñas. En consecuencia, no hablamos de cualquier otro idioma, sino de su lengua materna, en este caso del quechua.

La mayoría de los niños cuando llegan al aula o a su institución educativa, siempre van llevando o cargando sus valores y principios como hijos de aquellas personas que siempre han tenido ese gusto de vivir en el *allin kawsay* (buen vivir). Entonces, los niños cuando llegaban saludaban (algunos) en quechua, pero la docente respondía en español. En cambio, cuando los niños llegaban junto a su madre o padre, la cual le dice a su hijo en su lengua materna, saliendo de la clase vienes donde estamos trasladando el guano.

Por un lado, el padre de familia dice lo siguiente, respecto a su incorporación de sus conocimientos en la enseñanza aprendizaje: “Eso sería muy interesante, si me gustaría que se enseñe nuestros conocimientos y saberes a nuestros hijos ya que de esa manera nuestros hijos se identificarán con nuestros conocimientos, además aprenderán a valorar. También, dicen que aprenden más rápido cuando son instruidos con sus propios conocimientos y lenguajes. Aquí a nuestro pueblo vienen docentes que hablan solo castellano y nuestros hijos muchas veces no saben hablar, es ahí que la enseñanza es pésima, nuestros hijos no aprenden mucho. Aquí, además pediría a los docentes y padres de familia que trabajemos juntos para que nuestros saberes a través de nuestro lenguaje se enseñen en el aula a los niños y niñas” (Testimonio padre de familia, 2019).

En cambio, un *yachaq* (sabio) expresa lo siguiente: “mis hijos y todos los niños tienen que saber nuestros conocimientos que hemos traído desde hace muchos años de nuestros ancestros y antepasados, esto para pasar la vida, si no saben de qué vivirían, yo también enseño siempre el quechua para que a través de nuestro lenguaje interioricen los saberes que tenemos. Siempre les digo a mis hijos todo lo que estoy trabajando me tienen que estar observando para que cuando sean grandes lo van a trabajar y compartir a los demás generaciones. A veces llevo a la chacra a sembrar productos y ellos mismos de acuerdo a su edad van trabajando lo que puedan para aumentar y complementar a su conocimiento, así ellos van aprendiendo poco a poco”.

También, en el aula se ha observado y se encontró relacionado a ello, los carteles en su lenguaje, pero se presenta de esta manera lo observado. Los carteles se ven muy arriba de la pared y los niños ni siquiera lo ven. Pero también hay carteles en quechua como canciones, cuentos, adivinanzas, pero estos están juntados en un rincón del salón. Algunos carteles si están escritos en su L1, pero la mayor parte en L2. Solo la canción de

la ovejita de alguna manera evidencia las prácticas del pastoreo de los animales y el lenguaje propio, en tanto que lo demás no corresponde a los saberes ancestrales.

- El uso de la lengua materna dentro de la sesión de aprendizaje

Basándonos en nuestras observaciones, el uso de la lengua materna dentro del aula cumple un papel y un protagonismo muy importante. Pudimos comprobar en nuestra sesión de aprendizaje que, al incorporar la lengua quechua, esta fue la lengua más dominante. Por el contrario, el idioma castellano sólo se incorporó poco a poco en la última parte de la clase.

La mayor parte del aprendizaje en esta sesión las habilidades se fueron desarrollando en su lengua originaria, esto además evidencia que los niños y niñas aún siguen manteniendo los conocimientos de sus antepasados. En la sesión que desarrolló la practicante el quechua fue dominante. Además, el uso del quechua no implicaba que se estuviera traduciendo de una lengua a la otra, sino más bien se daba un desarrollo auténtico de sus capacidades y conocimientos. Los niños, en general, participaban en su lengua materna. Esto refleja un desarrollo de la oralidad que complementándose complementa con el castellano como segunda lengua, de manera bilingüe no coordinado.

Existe un sector con una biblioteca en el aula con texto bilingüe y también solo en español; sin embargo, no fueron utilizados estos textos en toda la sesión. Además, cabe señalar que en esta sesión no se hizo ningún letrero para colocar en el aula, sin embargo, hemos visto que el aula ya estaba decorada con los carteles elaborados por la docente titular, también ya había letreros en quechua: canciones, cuentos, adivinanzas, números, etc. pero en menor cantidad.

4.2.4. Hawkalla kawsanapaq Llapamanta uywanakusun / educarnos entre todos para vivir en armonía

En este campo, se trata de evidenciar cómo es que los niños y niñas van aprendiendo en el transcurso de su desarrollo a reconocer y vivir en armonía, además reconocer todas las cosas como a sí mismos. Esto hace que todos debemos educarnos entre todos viviendo en avenencia.

Algunos niños llegaban a su centro de formación de dos en parejas (el otro con ropa tradicional y el otro con ropa mestiza) y decían “me mamá me lo cosió esta ropa tan linda, pero para ti no lo han hecho”. A este diálogo la docente los ha escuchado y les dijo que ahora todo el mundo se pone con ropa mestiza, “vuestra ropa típica solo sirve para vestir en las fiestas o representar en algunas actividades”. Esta es de acuerdo a la observación que se hizo en la IE.

En cambio, el *yachaq* dice, nuestros saberes y vestimentas no solo sirven para un específico, sino sirve para sobrevivir como humanos en una sociedad, son nuestros conocimientos culturales que día a día ponemos a la práctica, de la misma manera le estamos inculcando a nuestros hijos que aprendan y que pongan a la utilidad a los conocimientos que tenemos. Esto además, de hecho complementando con otros conocimientos de la ciencia y la tecnología. También, sirve para compartir, enseñar, estudiar, utilizar, poner en práctica. Sirve, asimismo, para identificarnos, afirmarnos como personas con derecho, para hacer valer nuestros derechos ante la sociedad.

Asimismo, el *yachaq* complementa que los niños y niñas se deben educar desde los saberes ancestrales. “No soy profesor tampoco sé cómo enseñar a los niños, pero yo creo que debe ser así, porque ahora muchos ya están perdiendo nuestros conocimientos, ni siquiera ya saben cómo hacer chuño o escarbar papa. Esto como padre de familia y como *yachaq* me preocupa, que los jóvenes están perdiendo su cultura, principio y sobre todo el amor de la familia. Todo esto quizá porque ahora aprendieron manejar celulares y saben que hay otros conocimientos “mejores” que los nuestros, que además sirven para actuar en la sociedad. Antiguamente, incluso ya no querían que se hable quechua porque eso era perdición, ser pobre, discriminado, nos decían solo los cholos comen chuño, hablan quechua, etc. Por eso si ahora se enseñara nuestros conocimientos todos podemos ayudar a que esto se lleve a la realidad para vivir en respeto a la diversidad”, así dijo (Testimonio del *yachaq*, 2019).

En cambio, observamos una perspectiva diferente por parte de la docente, respecto a la convivencia con los demás, ella dice que “es importante, ya que con ello van ampliando sus conocimientos, capacidades, intelectuales y competencias. Cuando aprenden algo más de sus conocimientos no solo ellos se guardan para sí mismos, sino eso va comentando a modo de compartir a otras personas, a sus padres, tíos y toda su familia”. También, expresa que “desde la educación básica tratan de reconocer los saberes ancestrales para incorporar a los contenidos curriculares. Ahora en los últimos tiempos, justamente salió la EIB con el fin de reconocer sus conocimientos ancestrales, pero esto es, como una política que viene trabajando para que los saberes se incorporen, pero no se está trabajando como debe ser. Aquí donde yo trabajo peor no trabajamos con EIB ya que no hay ayuda de parte del UGEL o de algunas instituciones. Pero en mi pueblo si tenemos bastantes ayudas de parte de las instituciones públicas, sobre todo los padres de familia se preocupan, en cambio, aquí no es así, por eso los niños están un poco retrasados,

además como estoy solo no puedo abastecerme a todo”, (Testimonio de la docente de la IE, 2020).

4.2.5. Yachayniyta awaspay / tejiendo mi conocimiento

En el presente apartado “tejiendo mi conocimiento” se vislumbra lo complejo de construir la personalidad para ser ciudadano en una sociedad tan diversa, compleja y con múltiples expresiones culturales. Además, se ha considerado este término como parte de su inicio en su aprendizaje de los niños y niñas. Evidenciar y demostrar lo complejo de una educación que tenemos en nuestra sociedad como en Asacasi. En contraste, las políticas educativas y desde el MINEDU, nos ofrecen una educación de calidad y eficacia. Mientras, la realidad es otra con tamaño de malabares y mentiras. Por tanto, a continuación se presenta lo complejo de la *yachayniyta awaspay* / tejiendo mi conocimiento, es lo que nos dicen los niños y las niñas de hoy.

La docente siempre está ocupada con sus actividades personales. O con el tema de cocina, entregando los víveres a la persona que va a cocinar para los niños y niñas. Por tanto, el día que planificamos la observación de su clase (como ya indicamos) la docente no ha dictado la sesión de aprendizaje. Sin embargo, en los momentos de la sesión, los niños jugaban afuera (en el patio), algunos dentro del aula, mientras tanto la docente ocupada dentro de la dirección. Seguramente ocupada haciendo papeles y otros trabajos que competen como directora.

Más tarde en hora de recreo la docente dijo a todos los niños y niñas presentes que podían comer primero sus alimentos, luego jugar porque ya era hora del recreo. Los niños estaban felices en estado de celebres, en seguida la docente regresó a la dirección y mientras los niños hablando en su lengua, peleaban, se arrancaban de los cabellos y otros tranquilos, etc. más tarde los niños y niñas iban a la docente a poner su queja, en este caso van con una denuncia.

En hora de la salida, los niños y niñas cantaban junto a la docente una canción “la salida” en español, luego de cantar se agarraron de la mano entre dos niños, niñas o niño y niña y van caminando hasta la puerta en orden, mientras la docente hablándoles en castellano o dándoles las indicaciones para el siguiente día. Mientras otros niños preguntándose ¿qué dijiste profesora?, en quechua.

Por otra parte, un padre de familia menciona lo sucesivo: “Ahora nuestros hijos si aprenden bien, pero también hay dificultades, hay momentos los niños están saliendo un poco descorteses, pienso que no enseña la docente sino aprende de sus compañeritos o viendo a algunas personas donde se encuentra. En cuanto a su aprendizaje, sí están

aprendiendo más o menos. Pero no cómo quisiéramos, ya que cuando se pregunta a modo de evaluar, algunos responden y otros no. A lo que veo, aquí en nuestra comunidad todos los estudiantes están un poco dejados y retrasados. Digo porque, en otros pueblos los niños son más pensadores, luchadores y creativos. Debe ser por el hecho de que las docentes también son de otras ciudades y casi no les importa los aprendizajes de los niños y niñas. Además, nuestros hijos, casi en general, solo cuando tiene tiempo van a ayudar a la chacra, hay días que tienen que estar en su escuela estudiando, haciendo trabajos de su tarea”, (Testimonio de un padre de familia, 2019).

Sin embargo, el yachaq aclara, “aquí en la comunidad a veces no paramos sino estamos con trabajitos y otras actividades por eso casi no vamos a las instituciones, tampoco no viene ningún apoyo de la municipalidad o de la UGEL ninguna ayuda respecto a valorizar o hacer revivir nuestros conocimientos ancestrales. Entonces, casi no me conoce la profesora y además nunca me llamaron. También, solo por el hecho que nosotros los padres nunca hemos tomado el interés en estos temas”, (Testimonio del yachaq, 2019).

- Opinión de la docente respecto a los saberes ancestrales.

La docente de la aula menciona: “Con la influencia de los saberes ancestrales en la pedagogía intercultural es compleja. Esta se presenta de dos maneras, positiva y negativa. A que los niños van queriendo aprender otros conocimientos aún mucho mejor que de ellos y ésta va generando la pérdida de identidad, pero si mantienen ambos conocimientos es muy bueno para ellos mismos. Los niños demuestran además la valoración de los saberes ancestrales a través de la danza, vestimenta, en sus comportamientos, canto y en trabajo de campo” (Expresión del docente de la IE, 2020).

También, ilustra, “en nuestra institución casi no trabajamos con los saberes o conocimientos ancestrales ya que no hay instituciones como ONG u otros que nos ayuden con respecto para incorporarlo. Además, aquí los padres de familia son dejados que no nos ayudan a que sus hijos aprendan en sus idiomas, o desde sus conocimientos. Sin embargo, yo como docente y viendo la realidad trato de incorporar a mi carpeta pedagógica a los saberes de los niños y niñas que traen desde su casa que a la vez son de sus abuelos, antepasados. Los niños traen conocimientos como por ejemplo, de las siembras de sus productos, de los tejidos artesanales, la construcción de sus casas y corrales de los animales, como criar los animales, pastoreo y relación con las deidades. Estos conocimientos, los niños, sobre todo, traen desde su casa, comunidad y contexto” (Expresión del docente de la IE, 2020).

“De tal manera que la ciencia es una forma de sabiduría con origen occidental, es otro conocimiento que nos ha venido de continentes europeos. Ésta, además se conoce como disciplina que se estudia a través de la tecnología avanzada”, define la docente (2020). Además, recalca, que “aquí un poco trato de enseñar desde sus saberes propios, así que los niños no están callados, sino respondan a la competencia y a las capacidades planificadas de acuerdo a su edad. Entonces la ciencia, la tecnología y otros conocimientos que son suyos lo incorporo más que sus propios conocimientos porque eso es la que demanda desde el sistema educativo. Trabajamos, viendo vídeo en la tele, lo ponemos en CD, viendo algunos libros de la ciencia, presentando materiales didácticos y sobre todo con los juguetes que tienen dentro del aula y en la sala de la motricidad”. (Expresión del docente de la IE, 2020).

4.2.6. Llanllariyta munani ñawpa yachayniywan sapichayukuspa / Quiero crecer con mis saberes ancestrales

De manera que, para terminar con el capítulo, en el presente apartado ilustraremos cómo es que los niños y niñas quieren crecer viendo el presente para el futuro. Para ello, abordaremos un pequeño subtítulo “quiero crecer con mis saberes ancestrales”, tratando de proponer una forma de educación que queremos.

Todos los niños y niñas llegan a su centro de estudio saludando a la docente ya sea en L1 o L2, pero se evidencia más el L1. Con este indicio uno de los padres de familia dice: “me gustaría que nuestros hijos se eduquen desde nuestros conocimientos, saberes, costumbre y sobre todo de nuestro mundo. Que sean respetuosos, con ética y que sepan valorar todo lo que tengamos, a nuestros hijos deben enseñar todo lo que sabemos aquí en nuestro pueblo, también deben aplicar los conocimientos de otros contextos y sobre todo que tengan los principios”.

Por su parte, el yachaq dijo que sería interesante que en estos tiempos nuestros conocimientos se instruyan dentro del aula, además de esa manera la profesora nos ayudaría a que nuestros hijos estén educados para la vida. Además, esto les ayudará a valorizar, respetar y sobre todo a seguir practicando los conocimientos de nuestros antepasados. Muchos niños de hoy a veces ya no quieren saber de nuestros trabajos porque en la escuela aprenden a discriminar lo nuestro, el castellano, la ciencia, la tecnología, tener dinero y el desarrollo es mejor, lo nuestro a veces ya no sirve ni siquiera hablar en la posta, en la escuela, en las municipalidades. Sería mejor que sea incluso obligatorio aprender y se enseñe los saberes de nosotros. Con eso además no estoy

diciendo que otros saberes lo ignoren, sino que complementen otros conocimientos, pero lo nuestro sería primero, luego del otro.

Finalmente, la docente nos habla respecto a los beneficios de los saberes ancestrales en la pedagogía intercultural de la enseñanza. Entonces, ella resalta lo siguiente que se ve a continuación²:

1. Los niños aprenden con fluidez.
2. Desarrollan sus capacidades intelectuales de manera más fácil.
3. Interiorizan conocimientos incorporando a otros saberes y esto le permite ser capaces y habituarse con facilidad en otros contextos, ya que hoy los niños y niñas siempre están con el interés de irse a otros lugares.
4. Valorar sus costumbres e identificarse con sus cosmovisiones y conocimientos.
5. También a seguir trabajando, conservando y fortaleciendo los saberes ancestrales de sus padres y antepasados.

Cuando un niño va aprendiendo desde sus propios conocimientos o de sus saberes ancestrales, el niño va fortaleciendo sus propias habilidades cognitivas, pensamientos, conocimientos, capacidades y competencias, ya que los trabajos o cosas quehaceres de su comunidad, ellos en lo físico y en presencia lo tienen, es ahí donde van aprendiendo mirando, tocando, incluso haciendo.

También, se identifican y se afirman culturalmente con los saberes ancestrales algunos, porque hay niños que no van a querer ni ponerse con su ropa típica, otros sí; además, estos niños ya ven a sus hermanos mayores que se van a la ciudad entonces ellos también dicen que cuando van a crecer los llevará a Arequipa, Cusco u otra ciudad más grande y que ya no quieren estar aquí. Cuando van a la ciudad tendrán plata, buena ropa, sabrán otras cosas así. Algunos si ya saben que en la ciudad es peligroso y dicen que no irán a ningún lugar, estos niños van a la chacra, casi nunca han visto celulares, carros porque ellos paran el mayor tiempo en su cabaña, con los animales lejos de la comunidad.

4.3. Práctica Pedagógica intercultural: didáctica, estrategias y materiales

- Aportes de la docente hacia educación de los niños

La docente en la entrevista expresa lo siguiente: “Hoy se trata de educar y trabajar con diferentes conocimientos y culturas dentro o fuera del aula, incorporar sus conocimientos de los niños y también considerar otros conocimientos para que los niños

² Esto vuelvo a resaltar de la docente porque nos expresa de los beneficios de los saberes ancestrales en el aprendizaje de los niños y niñas.

fortalezcan otras habilidades diferentes a lo suyo. Esto además trabajar en su propio lenguaje para que haya la mayor comprensión de los que ya sabe. Trabajar acorde a sus necesidades de los niños considerando sus saberes propios e idiomas. También, trabajar con otras instituciones competentes, autoridades locales y sobre todo con padres de familia y que sean parte de aprendizaje de sus hijos”, (Testimonio de la docente de la IE, 2020).

También dijo que “se debe trabajar con el enfoque de la interculturalidad, sin embargo, este requiere mucho tiempo, además, por ejemplo tienes que preparar la programación en dos lenguas en quechua y en castellano y adaptarlo en dos conocimientos. Lo peor es que trabajo sola en esta IE, tengo que atender a los niños, de *qali warma* y dar a los madres de familia los alimentos para que cocinen, atender la dirección cuando hay visitas, cuando hay capacitación o alguna reunión en Tambobamba tengo que bajar, a veces con urgencia. Mientras tanto los niños no tienen que venir a la institución. A veces pasan jugando todo el tiempo. Sin embargo, me gustaría trabajar, pero a veces se me hace muy difícil” (Testimonio de la docente de la IE, 2020).

Del mismo modo, resalta que “es importante incorporar los saberes ancestrales a la pedagogía intercultural para preservar el bienestar y la armonía de los pueblos ancestrales, ya que al incorporar sus saberes ancestrales a una enseñanza o aprendizaje en el aula le ayudará a identificarse, tener autoestima alta, ser conscientes de lo que tienen, valorar los conocimientos de sus antepasados y vivir en armonía con los demás, incluso con la naturaleza misma. Además, esta le ayudará a no discriminar a los demás, valorar a sus padres y respetar los trabajos que sus padres realizan” (Testimonio de la docente de la IE, 2020). Asimismo, esto no solo demostrará preservar sino poner en práctica en su vida cotidiana y diaria.

En cuanto al *sumaq kawsay* (buen vivir) opina como se ve a continuación, “no sé mucho, pero puedo decir algo, por ejemplo, en mi pueblo por Cusco, los campesinos viven en armonía con los *Apus* (cerros), ríos y toda la naturaleza. De la misma manera aquí también, le dan de comer (*pagapu*) a toda la naturaleza, trabajan el *ayni*, *minka* y la reciprocidad. Entonces, ahí están trabajando o se practica el buen vivir, vivir en armonía, en hermandad con todos los seres que te rodean, con los animales y sobre todos con tu prójimo. Eso sobre todo aplico, en un aula, dando las reglas de convivencia, donde cada uno se deben respetar, deben quererse, no pelear, compartir lo que tienen. Raras veces también salimos al campo, una vez al año o dos, ahí vemos la importancia de las plantitas,

de la naturaleza, a veces hago dibujar lo que observan, luego se debate de lo necesario que es” (Testimonio de la docente de la IE, 2020).

4.3.1. Los documentos pedagógicos

En la investigación se ha analizado algunos documentos que incumbe en la enseñanza – aprendizaje de los niños y niñas, también, se observó las carpetas del docente. En tal sentido, en la carpeta pedagógica, no se encontró que la docente incluyera los saberes ancestrales, pero de alguna manera incluyó algunos conocimientos con valores y costumbre de la convivencia en la familia. Sin embargo, contiene informaciones de las matemáticas, personal social, ciencia ambiente y comunicación. Dentro de ello, se evidencian temas de la naturaleza, medio ambiente, convivencia familiar, los valores, los derechos, las vocales y números, etc.

En el documento sobre todo se evidencian los conocimientos occidentales. Aunque estos conocimientos también se practican en la comunidad, pero todo está alegado desde la perspectiva occidental con enfoques europeos. En otras palabras, todos los conocimientos que están diseñados están inclinados más a la cultura occidental, en algunas partes señala que los niños deben priorizar los otros conocimientos diferentes que sus propios. Esto para ampliar el conocimiento y habilidades.

Además, no se encontró en ninguna parte que haya invitaciones a los sabios o *yachaq* de la comunidad. Apenas hay reuniones con padres de familia, pero según padres de familia solo tratan temas de la cuota, matrícula, faenas, asambleas y sobre útiles de los niños y niñas, pero nunca han tocado si se pudiera incorporar o reconocer sus conocimientos de los padres de familia para trabajar en el aula como aprendizaje y enseñanza en la educación.

Y en cuanto a los carteles que están en el aula, se observó que la mayor parte de ellos están en castellano (L2) que es la segunda lengua de los niños. Además, los niños recién están aprendiendo el L2 como parte de su aprendizaje. Los carteles tratan temas como las partes de la planta, canciones de la oveja, pollito, cuentos del lobo y los tres chanchitos. Estos, sin embargo, se trabajan con los niños, pero durante el tiempo de la investigación hemos visto que a los carteles, como bien se sabe los niños dibujan o escriben aún a su manera, la docente del aula los arregla o corrige en otros papelotes y eso los pega en la pared del aula.

4.3.2. Contenidos de la sesión de clases

Ahora, hablaremos respecto a la planificación de la sesión de clases. La docente no nos presentó ninguna planificación, pero una practicante del Instituto Pedagógico nos

prestó tres planificaciones. En estas encontramos temas de *wanu astay*, partes de la planta y aprendamos el número 4. Estos tres temas evidencian que solo uno de ellos es más cercano a las prácticas de la comunidad.

En las tres planificaciones se habían considerado como material de trabajo y enseñanza aprendizaje, papeles, colores, dibujos, afiches, CD para ver el vídeo y los libros para fuentes bibliográficos en dos y en otro no. Sin embargo, no se ha visto como costal, sogá incluso el guano mismo como parte del material educativo, estos representarían un aprendizaje o construcción del tejer en su conocimiento del *wanu astay* (traslado de guano). En efecto, solo hemos visto un saber o práctica de traslado de guano. Donde en esta comunidad siempre se lleva a cabo cada año para dar de abono a la chacra y trabajar con ello.

De igual modo, hablaremos acerca de programación de clases en las observaciones dadas. La docente titular del aula, no ha dictado clases, sin embargo, solo la practicante del Instituto Pedagógico de Tambobamba. Por tanto, esta practicante si ostentó su programación de sesión de aprendizaje. Entonces, en hora de lonchera me acerqué a la practicante y le solicité su sesión solo para ver algunos contenidos. En ella se pudo observar que la sesión trataba del *wanu astay* que sería traslado de guano. En si no se vio un calendario comunal en físico, pero de alguna manera evidenció el contenido de los saberes ancestrales, cosmovisión andina y sobre todo la dualidad.

Otro rasgo que se observó es sobre el uso del espacio del aula, en donde todos los niños y niñas se han sentado de manera intercalada, es decir niño, niña, niño y niña, así sucesivamente. El aula, además, estuvo organizada en sectores de aseo, reglas de convivencia, sección de valores, pero no se ha visto el calendario comunal y el rincón de lectura. No obstante, se ha mostrado que no ha diferenciado los niveles o por edades de aprendizaje, sino que se ha dado los mismos niveles para los 5 años de edad. También, la practicante hizo sentar a todos juntos, no ha habido ninguna distribución de tradicional, edad, ni tampoco por el nivel de aprendizaje.

- Los saberes y conocimientos previos en una sesión de clase

La practicante llegó al aula, mientras las niñas y los niños estaban dentro del aula jugando entre ellos, y de inmediato los saludó y presentó el tema a trabajar. Los estudiantes al principio han estado motivados ya que la practicante era nueva, de pronto comenzó la clase y les hizo algunas preguntas: “¿Vuestros padres en la casa a qué se dedican?; ¿Qué hace la mamá?; ¿Ustedes saben trabajar lo que hace sus papás?” Entonces, los estudiantes iban respondiendo lo que sus familiares sabían: cómo escarbar

la papa, cómo construir la casa, cómo se patea los animales, cómo tejer, cómo curar a las personas que están mal de la salud, etc., sin embargo, apreciamos que la practicante ha tomado importancia a algunos saberes y los explicaba a los niños, y otros conocimientos los ha omitido y los expuso. Inmediatamente, después, planteó otra pregunta “¿y cómo los supieron esos saberes de sus padres?”, respondieron, porque los han visto a sus abuelos y padres que trabajan en el campo, en la casa y en otros lugares de cualquier actividad. De esta manera, iba surgiendo los saberes ancestrales de los antepasados y aún siguen ejerciendo.

- Los saberes y conocimientos tratados por la docente en la IE

La docente señaló lo que se practicaba en la IE, el sembrío, la cosecha de maíz y otros. Y “en el aula ejercemos con los niños que ellos traen materiales que se encuentra en la casa y para ello, aquí tenemos un bio-huerto y esta se trabaja en diferentes áreas. Por ejemplo, plantamos lechuga y eso tratamos en el área de ciencia y ambiente, los tejidos observando a los *yachaq* y cuando tienen 5 a 6 años ellos mismos ya van elaborando. Otro sería, la danza, la música, la medicina, los rituales en los aniversarios de la población. A ello, participamos entre instituciones organizando una red institucional”. También, reiteró que “los conocimientos occidentales se priorizan en el aula, ya que la política educativa y el currículo nacional siempre han estado diseñado desde el lado occidental. En todas las Instituciones Educativas (IIEE) también las planificaciones tienen que ser desde la ciencia y la tecnología incluso en el castellano. Por un lado, durante los años que he estado trabajando en esta institución he notado que los padres de familia también quieren que sus hijos aprendan otros conocimientos que no sean sus propios saberes, sino matemática, comunicación, ciencia y ambiente y otros que vienen desde occidente”, (Testimonio de la docente de la IE, 2020).

La docente del aula nos contaba “A los conocimientos ancestrales y occidentales para un diálogo de saberes en la enseñanza aprendizaje de los niños aplico cantando, bailando, hablando en sus propios idiomas relacionando con castellano, enseñando hoy de sus saberes y otro día de los conocimientos occidentales. Por un lado, puedo decir en los momentos cuando trato de enseñar de las actividades de la comunidad. Por ejemplo, a veces trabajo chuño *saruy* (cómo hacer chuño) y, es ahí donde complemento con ver algunos vídeos para ver y complementar sus ideas y sus conocimientos de los educandos. Entonces, ahí trato de trabajar con una pedagogía intercultural” (La docente de la IE, 2020).

4.4. Algunas ilustraciones durante la investigación

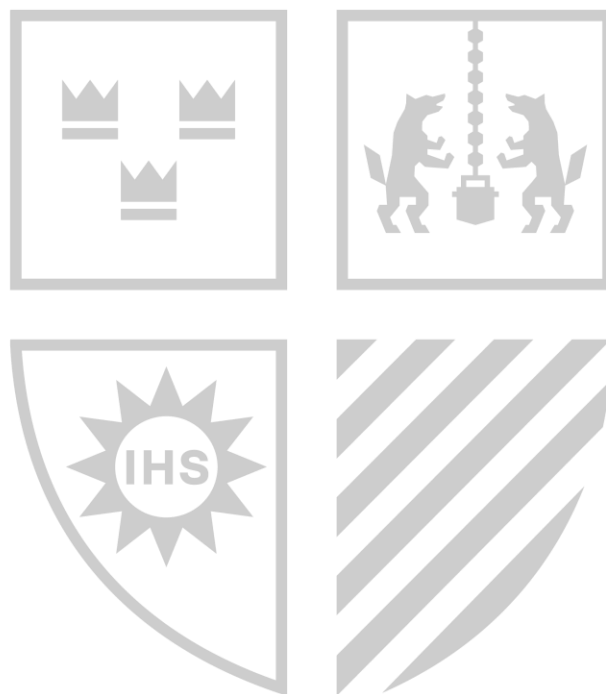
Como resultado de las observaciones se pudo señalar de la siguiente manera. En primer lugar, que los niños no obedecían a la docente del aula. Solo cuando la docente cogía un palo u ortiga, recién los niños obedecían para trabajar o hacer algo durante el tiempo de su educación. Estos niños y niñas solo atendían cuando la docente les “gritaba”, hablaba en alta voz, en cambio sí se hablaba con cariño, con paciencia o tratando de que te escucharan se portaban extremadamente mal. Entonces, esto pasaba según la docente, debido a que sus padres pelean, se maltratan, se gritan y hay mucha violencia en la comunidad.

En segundo lugar, la investigación se llevó a cabo a finales de noviembre del 2019, en dichas épocas ya eran cerca de las vacaciones, papeleo para el pedido del UGEL, hacer trabajar el mantenimiento de la IE, etc. entonces la docente, estuvo ocupada todo el tiempo ya que es la única como directora, docente, almacenero, etc. Además, ella es de Cusco que está kilómetros de distancia para llegar. Es ahí que se encontró, que ella llega el lunes por la mañana a la IE y se queda hasta el viernes, una de la tarde y se va hasta Cusco de manera apresurada para alcanzar a los carros de la ruta. También, se ve que la docente no domina tanto el quechua que es la lengua materna de los niños y niñas. Complementariamente, ella tiene deficiencia en conocer los saberes ancestrales locales, ya que ella misma dice que no va al campo, no hace visitas a los padres de familia, es decir no hay una interacción con la comunidad.

En tercer lugar, hablemos de los padres de familia. Durante el estudio, se ha visto que los padres de familia casi no aparecen hacia la IE. Cuando se hace un llamado para una reunión de urgencias, no aparecían a la hora citada, sino venían después de media hora, 20 minutos, incluso algunos aparecieron cuando ya estaba por finalizar la reunión. Asimismo, se ha visto en la comunidad que los padres de familia generan un conflicto dentro de una familia. En ella, apreciamos en esa fecha que, de una niña de la IE, sus padres habían peleado y hubo una agresión física, incluso algunas madres comentan que la niñita había ido a avisar a las autoridades de la comunidad. También, los mismos niños hablaban de un caso muy peligroso. Que un tío de la comunidad bien borracho había tomado el veneno para perder la vida.

En último lugar, se hace referencia a las autoridades competentes en el sector educativo. Comenzando desde las autoridades de la APAFA. En la IE cada o cada dos años se elige por unanimidad a las autoridades que represente para dirigir a la institución con plena de virtudes y éticas como institución. Sin embargo, se veo que las autoridades llegan una vez o dos veces al año a la institución con el fin de ver como autoridad. Las

autoridades de la comunidad Asacasi, nunca han aparecido ni siquiera se han preguntado cómo está la IE, la docente, los niños y niñas y la educación en sí. Las autoridades del UGEL, igualmente una o dos veces llegan a la IE, según un funcionario del UGEL Cotabambas hay muchas instituciones educativas con enfoque EIB y no se alcanzan para hacer visitas con el fin de verificar los trabajos de la docente o como institución.



CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN ENCONTRADA

Llegar a la meta yace en un éxito que se obtiene por un proceso muy extenso. Para efectuar el análisis de la información y obtener resultados, se ha estimado al marco teórico y la descripción de los acopios de la información. Más adelante, se analizará la información descrita en los capítulos anteriores con el tipo de análisis cualitativo acudiendo a la técnica de la triangulación de los datos. En efecto, Charres, H. (2018), resalta lo importante que es esta técnica:

La triangulación es una técnica y herramienta potente que facilita el uso de múltiples métodos para la articulación y validación de datos a través del cruce de dos o más fuentes. Es conveniente concebir la triangulación considerando la variedad de datos, investigadores, trabajo de campo, teorías, así como metodologías que servirán para contrastar la información obtenida en el trabajo de campo, la posición teórica y posición del investigador, en función de las dimensiones de las variables del estudio (p, 18).

En tal sentido, este capítulo almacenará los resultados de la *awana* en base de tres categorías: 1) saberes ancestrales de los padres de familia; 2) práctica pedagógica intercultural; y 3) algunas posibilidades que se abren en base a los resultados. Éstas, además, tendrán sub apartados en preguntas que se aprecian en el ejercicio del capítulo para vislumbrar la diferente mirada respecto a los análisis. Además, aclaramos, que las interrogaciones nacieron de larga meditación y reflexión de la investigación. A continuación, entonces presentamos los resultados obtenidos en la presente investigación.

5.1. Saberes ancestrales de los padres de familia: tecnología, medicinal y agrícola

5.1.1. Saberes ancestrales o conocimiento occidental en la educación EIB

Esta investigación permite descubrir que hay una brecha en la interacción entre los actores: entre niños, docentes, padres de familia, comunidad y saberes ancestrales. Observamos que no hay acuerdo entre la comunidad institucional o instituciones públicas con la comunidad en la educación que se brinda, es decir, en aplicar una educación transparente y de calidad para todos.

Entonces, se encuentra que en esta IE no se da una educación desde los saberes ancestrales, sino desde los conocimientos occidentales. Se sabe que los conocimientos ancestrales son amplios, complejos y diversos, al igual que los conocimientos occidentales. Ambos muestran un factor muy importante para un desarrollo de habilidades y capacidades de los niños y niñas.

Sabiendo que la IE es focalizada como EIB que implica que las enseñanzas se den desde los diversos contenidos culturales. Sin embargo, se denota que los saberes ancestrales están lejos de la pedagogía intercultural y de la EIB, de la misma forma los conocimientos occidentales.

Por tanto, sobre todo, solo se evidencian enseñanzas desde lo occidental como principal camino para el aprendizaje. Pero veamos qué conocimientos resaltan los padres y el yachaq de sus contextos.

Una madre de familia dice: “Mi esposo hasta hoy sabe y trabaja la siembra y escarbe de papa, hacer todo tipo de tejidos, como por ejemplo, chumpi, chulo, poncho, *lliklla*, *waraka*, *wayqa*, chuspa y otros, construcción de viviendas, hacer rituales, conversar con los *Apus* (cerros sagrados) y la naturaleza, tenemos mitos, leyendas y cuentos, señas donde la naturaleza nos enuncia de las situaciones que van a pasar a futuro, preparar las medicinas para curar de cualquier enfermedad, cómo criar los animales, todo esos sabe mi esposo”, (Testimonio de una madre de familia, 2019), recalcó en quechua.

También, continua señalando: “en cambio, mi persona los trabajos y saberes antiguas casi ya no sé mucho, pero se tejer chumpi, manta, poncho, *puyto*, holandilla, chuspa, eso nada más”. Asimismo, aclaró, “solo algunos saben a construir *baita*, elaborar *taqi*, coser odre³ para llevar chicha, tejer chalina. Yo misma, casi ya no sé nada de los saberes ancestrales, esto con la influencia de otros conocimientos y sobre todo con el avance de la ciencia y la tecnología” (Testimonio de una madre de familia, 2019).

En consecuencia, la señora muestra en su relato una diversidad de la tecnología y lo agrícola mediante los conocimientos que ejercen en su comunidad. Esos saberes son

³ Odre es una herramienta ancestral que sirve para llevar chicha, es cosida del cuero de un toro.

provenientes de sus antepasados, que se han quedado como herencia en trabajos cotidianos.

En cambio, el *yachaq* considera respecto a los conocimientos medicinales: “Yo casi no sé mucho de los conocimientos medicinales, pero si escuchaba algunos como: *tika chumpi*, que servía para curar el susto, y solo curaban los abuelos, o el especialista. Preparar medicina, para, cuando se rompen los pies, para esto se prepara con trigo, alcohol, cañihua, algunas plantas naturales, con esta poner al pie roto y vendarlo con algún trapo limpio. También, sé, cuando la mujer está embarazada, ayudar cuando dan luz. En este caso, me gustaría demostrarlo, compartirlo y enseñarlo lo poco que sé a los niños y niñas de la IE, eso me lo llevaría cuando me vaya de este lugar a otro mundo. Yo mismo iría al colegio para decir que sé muchas cosas. Además, comenzaríamos a organizarnos todos los padres de familia para ayudar a la profesora en su aprendizaje de los niños y niñas” (El *yachaq* de la comunidad, 2019).

Por tanto, estos conocimientos mencionados reflejan la importancia, la eficacia y la riqueza para una incorporación a una práctica educativa con enfoque pedagógico intercultural. Hay una diversidad de conocimientos y la minería de artes y aprendizajes. Según Ruíz (2017), mencionada en nuestro marco teórico, estos conocimientos construyen una afirmación cultural desde el reconocimiento y la práctica del ser humano. Entonces, reuniendo ambos conocimientos se puede construir, ya no saberes ancestrales ni conocimientos occidentales, sino un conocimiento intercultural. No obstante, desde estas ilustraciones podemos obtener medicina, antropología, ciencia, tecnología, agronomía, arte, gastronomía, psicología, literatura, filosofía, ingeniería y, sobre todo, una educación diferente que hoy nos hace falta.

5.1.2. Los padres de familia como aportantes u obstaculizadores en la educación de sus hijos

Este apartado, trata de invitar a los padres de familia a que reflexionen respecto a la formación y desarrollo de sus hijos en su enseñanza-aprendizaje. Como se ha visto en la parte de la descripción se evidencia que los padres de familia “son dejados y están lejos de la educación”.

Entonces, a partir de ello, se considera que los padres de familia se encuentran en una disputa entre la educación de sus hijos y las actividades que realizan ellos mismos. Incluso, al respecto el *yachaq* nos comentaba que no pueden visitar a la IE, ya que se

encuentran laborando sus actividades de cultivo y otros se encuentran ocupados en el pastoreo de sus animales.

La docente, a los padres de familia, los ve como “dejados” porque no se acercan a la escuela por lo menos a preguntar por la situación en que se encuentran sus hijos. A estos padres de familia, sin embargo, nadie les facilitó una explicación, ni siquiera las recomendaciones respecto a la educación de sus hijos. Nadie les ha brindado una capacitación, taller ni conferencia respecto al desarrollo en el aprendizaje de sus hijos, mucho menos de una educación intercultural bilingüe con enfoque intercultural. Son así porque la educación misma, culturalmente, no es de ellos y de sus conocimientos ancestrales, sino más bien la educación como sistema viene desde el otro mundo.

Históricamente, el sistema educativo ha ingresado a las comunidades a través de las llamadas reducciones, es decir, para brindar una educación a las comunidades tenían que juntarse, esto además a través de la evangelización. Estas ideas y nociones son para dar el panorama histórico situacional de los padres de familia. Por tanto, no estoy diciendo que ellos fueron así, sino nuestros antepasados. Por un lado, Nassif, R., Tedesco, J. C., & Rama, G. W. (1984) confirman que “la expansión de la escuela supone siempre un cierto grado de ruptura con las pautas que rigen la socialización primaria familiar” (p. 25).

Con esa intervención, veremos que los padres de familia no son dejados ni obstáculos para la educación de sus hijos, sino unos grandes portadores de conocimientos, historias, y sabidurías. Inclusive, los *yachaq* de la comunidad, ya sean los abuelos, padres de familia y algún otro de la comunidad son una “biblioteca andante”.

También, tanto en la teoría como en la práctica se ven que los padres de familia consideran que son las primeras educadoras y educadores para sus hijos. Esto porque, en la comunidad donde viven almacenan la diversidad de conocimiento que aún está guardada. Por tanto, esperemos que en los años posteriores incluyan en la planificación del aprendizaje.

Por otro lado, desde el estudio se ha evidenciado que los padres de familia, los niños y los *yachaq* tienen una sabiduría tan inmensa que solo falta trabajar junto a la docente dentro y fuera de la IEI de EIB. Sin embargo, se constata que hay poca preocupación de parte del docente y de los padres de familia para incorporar los saberes ancestrales a la práctica educativa.

5.1.3. Los saberes ancestrales como vestimenta de mi cotidianidad educativa

Aquí nos corresponde comprender, si nuestros conocimientos ancestrales son como atuendos o son nuestro ser, cultura, identidad, afirmación cultural y valoración a la vida en donde nos encaminamos. O vendrá otra cultura opresora que siempre va a menospreciar y discriminar poniendo otros términos como, por ejemplo: ciencia/etnociencia, arte/artesanía, conocimiento/saber o costumbre, idioma/dialecto, tu ciudad/provincia, etc. estos términos arbitrarios solamente generan un aporte de superioridad a los grandes opresores.

Por el contrario, los saberes ancestrales son conocimientos que se utilizan como un recurso en toda la humanidad. Así como UNESCO (2015 citado por Tapia 2014), menciona que: los saberes ancestrales son una masa de conocimientos que se refleja en las prácticas, mitos y valores de un pueblo. A su vez, estos han sido transmitidos de generación en generación dentro de un sistema educativo. Rodrigo de la Cruz (2008, citado por BarónGil, Espitia-Hernández, Restrepo-Hernández, & Rivera-Cumbre, 2014) alude respecto a los saberes ancestrales que son "...todos aquellos saberes que poseen los pueblos indígenas y comunidades locales sobre las relaciones con su entorno y son transmitidos de generación en generación, habitualmente de manera oral" (p. 129).

Por ende, en este estudio descubrimos que la docente decía que "hoy no tenías que venir con tu ropa típica, sino con el buzo". También, cuando escucha al diálogo de las niñas sobre el vestido de la comunidad y vestido mestizo, ella refuerza que "hoy en día más se pone con ropa mestiza". Aquí la niña interioriza que su vestimenta o lo suyo no sirven y ya se ponen pocas veces.

En realidad, nuestros conocimientos ancestrales hoy en día solo se ven en las actividades comunales debido a la influencia de la tecnología, la ciencia y otros conocimientos. Sin embargo, esta situación se puede invertir con una educación pedagógica intercultural, lamentable que no se trabaja con este enfoque en la IE.

Al respecto, Bonilla (2018) afirma que al iniciar la interpretación de la información y conocimiento se da inicio al momento hermenéutico. Esto, además, construyendo conocimientos desde la experiencia investigativa, es en este período donde se identifican y describen los sentidos y prácticas de los conocimientos ancestrales. De esta manera, uno va fortaleciendo la identidad cultural y la relación escuela-familia y comunidad. Para poder comprender esto se debe tener en cuenta las categorías: relación-escuela-familia y comunidad, identidad cultural.

En tal sentido, quiero señalar que nuestros saberes ancestrales no solo sirven para actividades de la comunidad o para realizar fiestas comunales. Si no, son conocimientos

que cada día se practican dentro de nosotros mismos. Es nuestra ciencia, arte, contexto y es el motor que genera la función de una comunidad.

Por otro lado, afirmar que nuestros conocimientos no solo se evidencian en la vestimenta, lenguaje, actividades culturales, sino como dice el *yachaq*:

Un sabio de una mañana entre los rayos del sol nos comentaba que sus prácticas culturales son las experiencias de nuestros antepasados, incluso hasta hoy todavía algunos seguimos practicando, los jóvenes solo los practican en la danza, música y el arte. Y los conocimientos que tiene el sabio son los rituales, como atrapar el cóndor para corrida de toros, tejer *wayta*, cuando no hay lluvia ir a conversar con los *Apus* para que nos traiga la lluvia, construir la casa, trabajar los tubérculos, hacer rituales a los animales, pago a la *pachamama* y otros también, (Testimonio del *yachaq*, 2019)

Entonces, como se aprecia la expresión del *yachaq*, se puede deducir que los conocimientos ancestrales se practican en la tecnología, en la ciencia y en el estudio. Esto nos lleva a que si se puede educar a los niños y niñas desde nuestros conocimientos ancestrales.

Finalmente, el estudio encontró que los conocimientos ancestrales son fuente de aprendizaje en una IEI EIB, esto, además, con un enfoque pedagógico intercultural. Sin embargo, también, evidencia como resultado que hay aún una discriminación, menosprecio, malversación, etc. estas de manera implícita. Que incluso no estamos reconociendo lo que actuamos frente a un conocimiento eficaz.

De modo que, aquí no se trata de que mi conocimiento es mejor o el tuyo, sino se trata de entender que existen diversos conocimientos en el mundo. Esto para construir y tejer un nuevo conocimiento para fortalecer un vínculo horizontal para vivir en armonía. Y no solo eso, sino también, que los niños y niñas entiendan de la existencia de otros saberes y que sepan resolver sus problemas en el futuro de mejor manera.

5.2. Práctica pedagógica intercultural

5.2.1. Los educandos queriendo aprender otros conocimientos a través del lenguaje

En esta parte se analizará el hecho de que los niños y niñas ya no quieren aprender lo suyo, sino que le dan más importancia a los otros conocimientos, supuestamente, “mejores” que los suyos.

Desde la perspectiva teórica se descubre que no afirma de que los niños tienen que crecer sí o sí en su contexto de origen. Sin embargo, hay recomendaciones de parte de la salud, educación y psicología que los niños y niñas en su primera etapa de infancia deben estar junto a sus padres para fortalecer el crecimiento personal con una buena educación, salud, derecho, etc. Por tanto, desde el estudio se encontró que los niños y niñas ya están con esperanzas de irse a otro lugar de su pueblo de origen. Según menciona la docente, esta situación sucede por la influencia de la tecnología (redes sociales). Hoy en día, los hermanos mayores ya conocen la ciudad y van a trabajar. Es allí donde logran conseguir el celular, Tablet y otros aparatos. Luego, traen a la casa y van demostrando, enseñando a los menores.

Como bien plantean algunos teórico, por ejemplo, Artavia, & Cascante (2009), los seres humanos aprendemos viendo, palpando y haciendo. Los niños desde edad pequeña ya van viendo lo que se hace, lo que se actúa y los comportamientos del ser humano, en particular a algún parentesco mayor. Es ahí donde el niño va interiorizando a su cognición todo lo que le estimula.

En el capítulo de la descripción, la docente menciona sobre un diálogo con los niños acerca de irse a la ciudad, “mi hermano me va a llevar a Cusco cuando yo crezca, cuando sea mayor”. Esta situación, es generada por los momentos, los contextos y las necesidades. Como bien se sabe, los niños y niñas van adquiriendo experiencia en la escuela, lo que sus compañeros/as traen, por ejemplo, una vincha bien bonita y eso en la comunidad no se encuentra, sino el hermano mayor ha traído de la ciudad.

En consecuencia, aprender otros conocimientos genera un cambio en la identidad, perdiendo su autoafirmación con su pueblo. A modo de complemento se resalta que los jóvenes contemporáneos tampoco se identifican con sus comunidades, saberes, conocimientos, vestimentas, lenguaje. Incluso, ya no quieren mencionar de dónde son. Por ejemplo, cuando se observa en la página web de Facebook, el perfil de los jóvenes es universitario, de una ciudad, trabajan en una empresa, etc. mientras que ellos están en una comunidad, a veces sin estudiar. Ello, genera una gran preocupación para el desarrollo de la sociedad y personalidad de cada niño.

Otro factor que lleva a la pérdida o cambio de la identidad cultural en los niños y niñas es que los padres de familia siempre están hablando ya sea en el trabajo, en la casa, en el camino de que “la ciudad es mejor”, “Nuestro idioma no vale, nuestros saberes no sirven para nada”, frases e ideas como estas hacen pensar que los niños vayan diciendo “cuando crezca me voy a la ciudad”.

Todo lo mencionado anteriormente, se genera a través de su lenguaje de los niños y niñas. También, cabe aclarar que el lenguaje no solo es su hablar de los niños y niñas, sino el lenguaje visual, lenguaje gestual, lenguaje emocional y sentimental. Todo ello ha generado que los niños y las niñas aprendan los otros conocimientos. También, las apariencias físicas de los aparatos y la influencia de la tecnología. Esto, además, va a generar que los niños y niñas no van a querer aprender desde su propio conocimiento.

Finalmente, la docente por su desconocimiento y ser ajena a la comunidad, y por su falta de tiempo y dedicación, no implementa una pedagogía intercultural. Los niños quieren irse a la ciudad, acorde van creciendo. En la sesión de clase que se observó se descubrió que la lengua materna de los niños es el quechua, tienen muchos conocimientos y valoran las actividades de los padres. Por su parte, los padres y el sabio de la comunidad destacan que quieren que se enseñe en la escuela y se interesan de los conocimientos ancestrales, pero la docente no reconoce o no ve esto.

5.3. Algunas posibilidades que se presentan en base a los resultados

5.3.1. La IEI focalizada como EIB

El sistema educativo peruano, MINEDU, DREA, UGEL y tanto como Estado reconocen en el padrón “Anexo 2: Padrón de Instituciones Educativas Públicas de EBR, EBE, EBA y ETP, aquellas instituciones públicas comprendidas en Educación Intercultural Bilingüe de acuerdo al criterio lingüístico”. En el cual, la IEI N° 750 de Asacasi aparece focalizada como IEI con enfoque EIB. Esto, por un lado, es alentador porque los niños y niñas van a vivir, palpar y, sobre todo, se van a educar desde sus propios conocimientos. Esto es lo que comprende de un lado la EIB.

En este sentido MINEDU (2017) establece que estas instituciones trabajen con una pedagogía intercultural entendiéndola como una “la apuesta política... una pedagogía que promueve el aprendizaje de calidad sin perder identidad” (p. 68). Es así que estos centros con EIB, además, deben reconocer e incluir como actores en sus planificaciones curriculares a los *Yachaq*, padres de familia, e incorporar conocimientos propios del educando, docentes EIB, la chacra, la comunidad, a las deidades y especialmente a los niños y niñas para fortalecer la identidad en inclusión social.

Sin embargo, en el transcurso de la investigación, entre tantas charlas, diálogos, conversaciones y compartidas, se encuentra que la IEI N° 750 de Asacasi no trabaja con

enfoque EIB. Asimismo, muchos docentes de la zona rural han comprendido que la EIB trata, simplemente, de idiomas, es decir, enseñar en dos lenguas, tanto lengua materna quechua y castellano como segunda lengua.

La docente de la IEI sí sabe a qué nos referimos cuando hablamos de una EIB; no obstante, no lo practica, expresando que, “[...] este requiere mucho tiempo, además, por ejemplo, tienes que preparar la programación en dos lenguas en quechua y en castellano y adaptarlo en dos conocimientos”. Además, destaca y se queja continuamente sobre las otras tareas que debe cumplir por ser una escuela unidocente: encargarse de atender al programa *Qali Warma*, repartir los alimentos a las madres para que cocinen, atender la dirección cuando llegan visitas, asistir a alguna reunión en Tambobamba, atender urgencias y requerimientos de la UGEL. Con toda esta sobrecarga, no le queda tiempo para planificar y dictar clases pensando, además, en aplicar una pedagogía intercultural. Es una docente que no investiga, no indaga, no se relaciona con la comunidad. Sólo cumple con sus días y horarios. Las autoridades competentes de Cotabambas no observan, orientan y apoyan a la docente en este sentido.

Del mismo modo, hay un divorcio entre la docente/ escuela y la comunidad. Por un lado, la docente dice que los padres de familia no se preocupan y son dejados, no les ayuda, apenas traen a sus hijos en la mañana, los dejan y se van. Además, cuando la docente los convoca es para cuestiones administrativas, tareas de limpieza, cocina, pero no se los convoca para tratar el rendimiento o desempeño escolar de los niños y niñas, y mucho menos para conversar sobre los contenidos que quieren que se les enseñe. Por otro lado, el *Yachaq* destaca que sí se preocupan, pero por falta de tiempo o con los trabajitos que hay en la casa no pueden acercarse a la escuela. Además, recalca que la docente no los invita a que puedan demostrar su conocimiento ya sea dentro o fuera de la IE. Por su parte, los padres y madres de familia también han señalado el deseo de que sus saberes y conocimientos formen parte de los contenidos curriculares.

También, una IE EIB comprende trabajar desde sus propias lenguas del educando, sin embargo, encontramos que los niños y niñas están siendo educados con un enfoque mono-cultural y monolingüe que implica enseñar en una cultura homogeneizadora y vertical. Es aquí, donde la docente trata de imponer el castellano tratando de justificar que el castellano es “mejor” y sirve para comunicarnos en diferentes contextos de la sociedad, tanto en las instituciones públicas y privadas, aunque el castellano para los niños es segunda lengua, pero la docente lo impone como si fuera la primera lengua. Más no

encontramos que propicie la lengua materna de los niños, por ello la docente siempre está cantando, respondiendo en castellano.

Entonces, como resultado de estas situaciones los niños y las niñas suelen tener miedo para participar, preguntar, cuestionar, reflexionar, meditar y, sobre todo, desarrollarse libremente en su desarrollo cognitivo. Además, hay limitaciones conduciendo al camino de la homogeneización del conocimiento. Es que también, la mayoría de los educandos han comprendido que todos tenemos que ser iguales, cuando esto no es posible. Esta misma idea lo manejan muchos docentes para empoderarse del conocimiento y mandar y “enseñar” a los demás.

5.3.2. Posibles de choque cultural

Se descubre en la hora de la salida, los niños y niñas cantaban junto a la docente una canción “la salida” en español, luego de cantar se agarraron de la mano entre dos niños, niñas o niño y niña y fueron caminando hasta la puerta en orden, mientras la docente les hablaba en castellano dándoles las indicaciones para el siguiente día. Mientras tanto, otros niños se preguntaban ¿qué dijiste profesora?, en quechua.

Esta pregunta refleja un choque entre dos culturas, el desentendimiento y descomprensión, se trata de que el estudiante siente que ante lo dicho por la maestra recién fuera a interiorizar otros conocimientos muy diferentes y extraños a su propio ser.

Pérez y Argueta (2011), señalan que “[...] hay que crear una vía de acercamiento y de valoración positiva hacia los conocimientos indígenas” (p. 36). Se trata de acercarse desde una política EIB reconociendo los saberes ancestrales para garantizar sus derechos de los niños en el sector educativo. Sin embargo, según la docente, los padres de familia, la mayoría, demuestran ser dejados, que no se interesan mucho por el aprendizaje de sus hijos. Por tanto, se llega que hay un choque de dos culturas, dos visiones del mundo, ya que la expresión de la docente es contraria a la de los padres de familia.

Una madre de familia nos contaba que “...los niños no nos acompañan a la chacra porque nos dicen que es un derecho jugar y hasta nos pueden denunciar”. Desde el relato evidenciamos que la escuela genera una aproximación al conocimiento occidental, pero confundiendo al niño, donde no se aclara cuáles son sus deberes y sus derechos.

Aquí juegan un rol muy importante tanto el conocimiento ancestral de la comunidad y el conocimiento occidental que es supuestamente “superior” que el del primero. La docente ha sido formada en su carrera desde un enfoque occidental, que

además es de una ciudad grande. Es por ello que hay una brecha de interacción con los demás dentro del ámbito institucional y comunidad. Por tanto, los padres de familia tampoco se vinculan tanto, quizá para preguntar, compartir, aportar a sus capacidades y habilidades de la profesora.

Este mismo escenario, muestra que no hay la mayor comprensión cuando se habla en el conocimiento diferente al suyo. Mientras Walsh, C. (2013) nos plantea que la educación debe ser liberadora. Incluso, según Trapnell (2016) señala que el primer avance del Currículo Nacional tiene que ver con visibilizar la diversidad de conocimientos. Como resultado de esto ha sido el reconocimiento del Perú como un país diverso conformado por grupos socioculturales que han generado diferentes formas de vida en la historia, en la cosmovisión y en el conocimiento.

En el contexto educativo esto se desconoce y no se toma como un punto de referencia para crear nuevos enfoques de educación y construir nuevas formas de entendimiento y comprensión, tanto en la comunidad como en la institución.

Aparte de ello, se muestra que están distantes a la educación EIB, no hay participación de los padres de familia, no hay invitación de la docente a los *yachaq*, existe una precariedad en la incorporación de saberes ancestrales en la práctica pedagógica. Hay un desconocimiento y desinterés por la EIB y su importancia para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas.

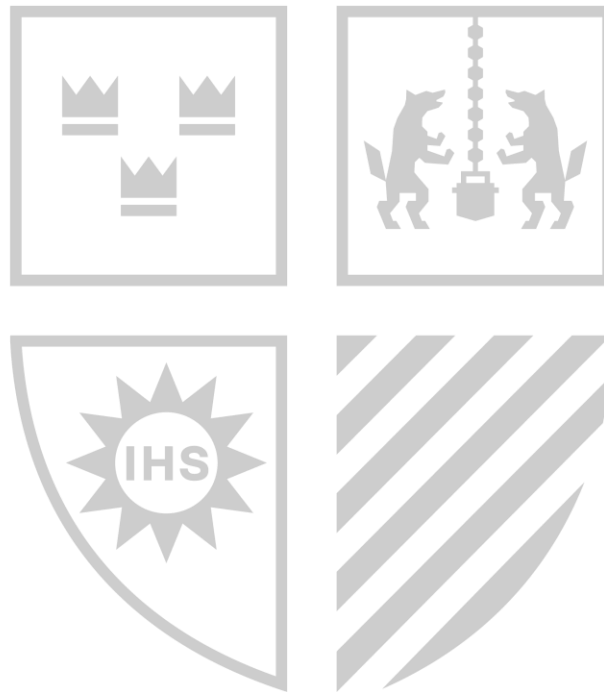
Por tanto, vemos que no hay un esfuerzo y compromiso para construir una escuela que queremos. Solo se ve una relación opositora y conflictiva entre docentes y padres de familia, donde la docente dice que los padres y las autoridades no ayudan, mientras las y los padres de familia revelan que la docente no se acerca a la comunidad, no dialoga, no convive, sino que es ajena.

Hay un desconocimiento total de la EIB. Además, se confunde que EIB es sólo enseñar en dos lenguas. Los niños y las niñas siempre traen algo de conocimiento desde la casa, a lo cual llamamos, saberes previos. Sin embargo, muchos desconocemos ese saber previo que sería como una puerta para ingresar al corazón de los niños y niñas. Pero para ello, primero debemos conocer el contexto, saberes, lengua, deidades, etc. de los niños. De esa manera tejer un buen aprendizaje junto a los niños.

De la misma forma, los padres de familia junto a los *yachaq* aportan con sus conocimientos ya sea a través de canciones, adivinanzas, cuentos, mitos, leyendas y otros para llevarnos a un camino del buen vivir. Por ejemplo, el *Yachaq* decía que “...sería interesante que nuestros hijos fueran educados desde nuestros conocimientos, yo mismo

iría a la IE y decir que sé muchas cosas para enseñar a los niños”. Si todos los padres demostraran esta actitud, entonces la teoría planteada se podría cumplir. Esto implica que debemos trabajar junto con los padres de familia y *Yachaq* de la comunidad. Nosotros, como docentes, ir a la comunidad y no esperar que éstos se acerquen a la escuela.

Si desde las autoridades competentes como servidores públicos, mandaran docentes que sepan comprender los conocimientos locales del niño y niñas a la institución educativa, los niños y las niñas aprenderían, no tendrían miedo de pasar al frente; la misma docente ya no tendría esa opción de coger palo u ortiga para que haga obedecer a los niños. Y, además, estos niños no terminarían respondiendo: *¿Imaninki amawta? ¿Qué dijiste profesora?*



CONCLUSIONES

A continuación, en relación lo antes analizado frente a la incorporación de los saberes ancestrales a la pedagogía ancestral en la IEI N° 750, se describirán en las que se han llegado después de la investigación presentada a las siguientes conclusiones:

- Primera conclusión, de acuerdo al objetivo 1. “Explorar la incorporación de los saberes ancestrales de los padres de familia a una práctica pedagógica intercultural de los docentes en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas – Apurímac, 2019”.

Se ha llegado a explorar que la incorporación de los saberes ancestrales a la práctica pedagógica intercultural está muy lejos de ser una realidad, porque todavía se presenta el desconocimiento de la incorporación de los saberes ancestrales a enseñanza aprendizaje. Hay vínculos ineficientes entre la docente, los padres de familia, los niños y niñas, el *Yachaq*, las instituciones competentes (DRES, UGEL) y los conocimientos, ya que estos no realizan el trabajo en común, y, en el caso de las últimas se busca como excusa la lejanía del contexto. Además, trabajar a distante hace que la educación se homogeneice con un enfoque occidental y, que los niños se vayan distanciando de su identidad étnica, lingüística y cultural. Es decir, los docentes trabajan a su manera sin considerar contexto cultural de los educandos, es ahí que se genera la homogeneización. Los entrevistados también explicaron que la docente de la IEI de Asacasi trabaja sin considerar lo aprendido por los niños en la comunidad. Por tanto, no propicia la pedagogía intercultural, a pesar de que la IE es focalizada como EIB por el Estado. En las observaciones se pueden ver que la mediación de los padres de familia a la enseñanza-aprendizaje de sus hijos está ausentes. Esto se evidencia con la poca participación en asambleas, con la APAFA y faenas internas de la IE. Incluso, en las fichas de análisis se han podido identificar que las sesiones de aprendizaje expresamente indican que los *yachaq* no están incluidos en la pedagogía intercultural.

- Segunda conclusión, de acuerdo al objetivo 2: “Identificar los saberes ancestrales que promueven los padres de familia en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas – Apurímac, 2019”

Se ha identificado algunos saberes ancestrales dentro del marco institucional y la comunidad que practican la población. Sin embargo, existe que hay una brecha debido a que los conocimientos ancestrales no están incluidos a la práctica intercultural dentro del ámbito educativo. Esto, además, debido a que la docente y los padres de familia desconocen las políticas educativas aplicadas en el Perú y en América Latina respecto de los avances que se han dado en la educación intercultural. En cambio, tanto los padres de familia como la docente consideran importante seguir la mirada acerca de trabajar solo con el conocimiento europeo, ya que imaginan que esa cultura es “mejor”. Pero, según la entrevista algunos padres de familia muestran aún la valoración de sus saberes y expresan con orgullo sus conocimientos ancestrales. Incluso, solicitan a los docentes y a la investigación que haya la incorporación de los saberes a la práctica intercultural.

- Tercera conclusión, de acuerdo con el objetivo 3: “Describir la realización de la práctica pedagógica intercultural de los docentes en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas, Apurímac, 2019”.

Como resultado se descubre que los ejercicios de la práctica pedagógica intercultural no se realizan, sino más bien una práctica pedagógica mono-cultural. Sin embargo, según la observación, la sesión de clase impartida por la practicante del instituto José Carlos Mariátegui de Tambobamba, demuestra que se está formando docentes que reconocen la importancia de hablar la lengua materna y trabajar con los saberes previos de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Como quedó reflejado el análisis en las conclusiones, se alcanza a proponer desde el estudio algunas recomendaciones:

En función al objetivo 1.

Es necesario fomentar una educación intercultural bilingüe haciendo una inclusión de los conocimientos ancestrales a la pedagogía intercultural, de manera que permita generar un aprendizaje de mayor eficacia y de calidad en los niños. Que haya vínculos eficientes entre los actores que hacen realidad educativa. Que la docente esté preparada con enfoque EIB para que genere una formación adecuada en los niños. Que los padres de familia se concienticen en marco de la educación de sus hijos y que se considere a los yachaq en los términos educativos para que se hagan realidad los derechos de los educandos y que haya un cambio en la sociedad.

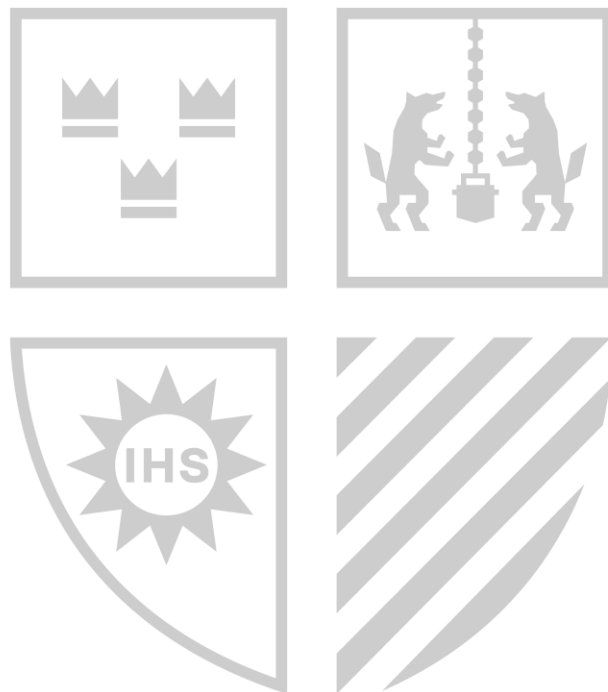
En función al objetivo 2.

Para una realidad educación EIB y mejor aprendizaje, es trascendental en las carpetas pedagógicas, en los planes y en los proyectos educativos se consideren esos conocimientos ancestrales de los padres de familia, en efecto se cumpla los derechos de los pueblos originarios con una educación EIB. También, recomendar a las autoridades que vigilan al sector educativo, que visiten a la IEI N° 750 de Asacasi para concientizar tanto a los padres de familia y la docente sobre las políticas EIB en Perú y en Latinoamérica.

En función al objetivo 3.

Los servicios del modelo educativo se deben ejercer con una práctica pedagógica intercultural e incluso las sesiones de aprendizaje deben ser preparadas en bilingüe e

incluidos los saberes ancestrales, de manera que esta genere un cambio significativo y aprendizaje para la vida en los educandos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

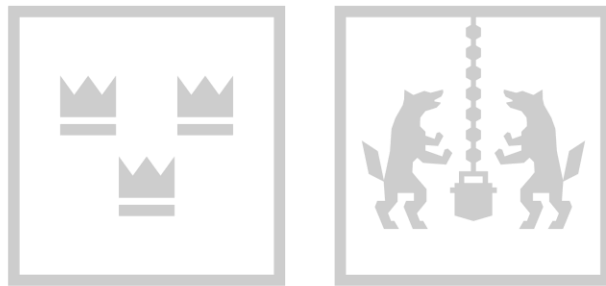
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Academia, accelerating the world's research.
- Argilaga, M. T. A. (1995). La observación participante. In *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 73-84). Marcombo.
- Artavia, C., & Cascante, L. (2009). Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente. *Revista Electrónica Educare*, 13(1), 53-70.
- Barogil, O., Hernandez, L. D. E., Hernandez, M. T. R., & Cumbre, M. R. (2014). Saberes ancestrales en comunidades agrarias: La experiencia de Asopricor (Colombia). *Ambiente y desarrollo*, 18(34), 125-140. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/ambienteydesarrollo/article/view/9746>
- Bonilla, L. (2018). *Sentidos y prácticas de los saberes ancestrales en el fortalecimiento de la identidad cultural, y la relación escuela-familia con los niños y niñas del Proyecto Ondas de la Institución Educativa María Fabiola Largo cano, sede La Candelaria del resguardo indígena la Montaña en Riosucio Caldas*. Recuperado a partir de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3362/Tesis_Liliana_Maria_Bonilla.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Bunge, M. (1978). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Recuperado a partir de https://users.dcc.uchile.cl/~cguierr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf
- Carrillo Trueba, C. (2002). Ciencia y Etnociencias. *Revista Ciencias*, 66 (1) ,106-117. Recuperado a partir de <http://www.ejournal.unam.mx/cns/no66/CNS06612.pdf>
- Carbonelli, M., Cruz, J. & Irrazábal, G. (2017). *Introducción al Conocimiento científico y a la metodología de la investigación*. Recuperado a partir de <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/02/Introduccion-al-conocimiento-cientifico-y-a-la-metodologia.pdf>
- Castillo, S., & Venegas, Y. (2016). Saberes ancestrales y prácticas productivas del pueblo Pumé como premisas de sustentabilidad agroecológica. *Novum Scientiarum*, 2(1), 25-36.

- Castillo, R. (2004). *La Interculturalidad desde las Prácticas Pedagógicas en un contexto comunal Indígena*. Cochabamba-Bolivia. 1ra edición.
- CEPROSI. (2018). *Aprendiendo desde la chacra. Chacra escolar, Saberes de Crianza y Educación Intercultural*. 1ra Edición. Cusco-Perú. Pakarina.
- CEPROSI. (2011). *Diversidad Cultural y Perspectivas de Tratamiento Educativo Intercultural*. Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales, Cusco-Perú.
- CEPROSI. (2015). *Watunakuy el ritual a las semillas para el renacer de la espiritualidad y la diversidad biocultural, en tiempos de crisis climática y de valores*. Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales, Cusco-Perú.
- Charres, H. (2018). Triangulación: Una herramienta adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables. *Revista FAECO sapiens*, 1(1), 18-35.
- Chigkun, O. (2018). Educación intercultural bilingüe en el pueblo awajún, sus espejismos y esperanzas. *Sílex*, 8 (1), 107-129.
- Córdova, M. (2011). *Yachaq willakuy o la novela encantada. Una aproximación al universo mágico de José María Arguedas*. Lima – Perú: Editorial Horizonte /Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle/ Derrama Magisterial.
- Crespo, J. M., & Viñas, D. V. (2015). Comunidades: Saberes y conocimientos originarios, tradicionales y populares. *El Buen Conocer-FLOK Society. Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en el Ecuador* (p. 551-616). Asociación aLabs.
- Delgado, E. (2008). Los Contenidos Programáticos y la Formación Integral en el Diseño Curricular. *Posgrado y sociedad*, 8(1), 89-121.
- Díaz Pérez, V. R. (2017). El pensamiento decolonial: una apuesta hacia los saberes ancestrales para la construcción de la identidad latinoamericana. *Actualidades Pedagógicas*, 1(70), 125-145.
- Fernández, J. M., & Sedano, A. M. (1998). *Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, F. A. (2005). *Yachay, concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua* (Vol. 1). Plural editores.
- García, A. C. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista general de información y documentación*, 3(1), 11.
- Guber, R. (2019). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores.

- Hernández, R., Fernández- Collado, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *México. McGrawHill*.
- Ibáñez, J. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Rev Esp Salud Pública*, 76(5), 373-380.
- Ibáñez Caselli, M. A. (2012) La participación del "otro" en los procesos de investigación y construcción del objeto de estudio. En De Souza Jakeline y Carolina Andrea Maidana (Compiladoras) *Antropología de los Nativos. Estrategias sociales de los sujetos en la investigación*, EDULP, La Plata [pp: 183-196].
- Lander, E. (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO
- López Daza, A., & Chalparizan Valverde, O. (2017). Saberes ancestrales y valor de la palabra en el fortalecimiento de la Identidad Cultural Nasa en los estudiantes la Institución Educativa Indígena El Mesón.
- Llorente, J. C., & Sacona, U. (2012). *Investigación Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe: Algunas Reflexiones Epistemológicas*. Helsinki: Instituto de Ciencias del Comportamiento
- Martínez Novo, C. (2016). Conocimiento occidental y saberes indígenas en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador.
- Martín, J. R. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (42), 9.
- Merino, E. S. V. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI*, 15(2), 119-135.
- Mendizábal, A. (2013). Conocimiento ancestral, desarrollo comunitario y universidades indígenas. *Amazonia Investiga*, 2(3), 130-145.
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima-Perú, primera edición.
- MINEDU. (2017). *Módulo Autoformativo de Pedagogía Intercultural*. Lima-Perú, primera Edición.
- MINEDU. (2016). *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Decreto Supremos N° 006-2016-MINEDU*. Lima-Perú, primera Edición.
- Mora, A. (1996). *Relación entre los contenidos programáticos de dos planes de estudio de la Universidad de Costa Rica (Contaduría Pública y Sociología) y las*

- necesidades de formación para el desempeño profesional* (Doctoral dissertation, Tesis para optar por el grado para Magíster Scientiae. San José: Universidad de Costa Rica).
- Muchavisoy, J. & N. J. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómadas (Col)*, (7), 64-72.
- Nassif, R., Tedesco, J. C., & Rama, G. W. (1984). *Sistema Educativo en América Latina*. Kapelusz.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento: Ética, política y epistemología*. Fondo de Cultura Económica.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En: Olivé, L., Santo, B., Salazar, C., Antezana, L., Navia, W., Valencia, G., Puchet, M., Aguiluz, M., Gil, M., Suárez, H. J. y L. Tapia. *Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO, CIDES, Muela del Diablo editores, Comuna
- OMPI. (s.f.). *Importancia de los conocimientos tradicionales*. Recuperado a partir de https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/tk/920/wipo_pub_920.pdf
- Ortiz O. A., Arias L., M. I. & Pedrozo C., Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, 6 (12), 195-222.
- Pérez Ruiz, M. L., & Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y dialogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10), 31-56.
- Peñuela, D. M. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Pedagogía y saberes*, (30), 39-46.
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.
- Peláez, A., Rodríguez, J., Ramírez, S., Pérez, L., Vázquez, A., & González, L. (2013). La entrevista. *Universidad autónoma de México*. [En línea]. [Online]. [cited 2012 Septiembre 30]. Disponible en: http://www.uam.mx/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/E.
- Pérez, G. A. (2009). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos Metodológicos de investigación educativa*. Antología.
- Ramón, G. (2009). Conocimiento y prácticas ancestrales. *Gente y Ambiente de Páramo: Realidades y Perspectivas en el Ecuador*, 13-22.
- Rengifo-Salgado, E., Rios-Torres, S., Fachín Malaverri, L., & Vargas-Arana, G. (2017). Saberes ancestrales sobre el uso de flora y fauna en la comunidad indígena Tikuna de Cushillo Cocha, zona fronteriza Perú-Colombia-Brasil. *Revista peruana de biología*, 24(1), 67-78.

- Huamán, V. R. (2017). *Saberes ancestrales de los agricultores y su relación con el calendario agrícola en la comunidad de Ayarmaca–Pumamarca*. Lima-Perú, primera edición.
- Riveros Rueda, A., González, A. E., Grueso Bonilla, A., & Bustos, M. (2014). *Etnociencia: perspectiva pedagógica de los estudios afrocolombianos para la enseñanza de las Ciencias Naturales*.
- Ruiz, T. R. E. (2016). *Saberes ancestrales. Estudio de caso: la comunidad de Los Chachis en Santo Domingo de los Tshachilas* (Master's thesis, Quito: UCE.).
- Santos, B. de S. (2011) Introducción: Las Epistemologías del Sur. En CIDOB *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales. Bolivia: CIDOB, 9-22.
- Sánchez, J. A. (2014). El conocimiento ancestral desde una perspectiva afrodescendiente. *Seminarios de investigación*, 33.
- Tapia Barrera, M. R. (2014). *Prácticas y saberes ancestrales de los agricultores de San Joaquín* (Master's thesis). Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca – Ecuador.
- Trapnell, L. (2016). *¿Avanzando hacia la construcción de un currículo nacional intercultural para la Educación Básica?* TAREA, p. 39 – 42. Recuperado a partir de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/12/Tarea92_39_Lucy_Trapnell.pdf
- Torrecilla, J. M. (2006). *La entrevista*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Uribe, P. M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 57-71.
- Urbano Gil, H. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica. *Liberabit*, 13(13), 89-91.
- Valladares, L., & Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales*, 10(19), 61-101.
- Vélez, A. (2011). Metodología de la investigación. *Medellín: EAFIT*.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Tomo I). Quito: Abya-Yala. Américas.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Tomo II). Quito: Abya-Yala. Américas.
- Wolff, L., González, P., & Navarro, J. C. (2002). *Educación privada y política pública en América Latina*. PREAL, BID.



ANEXOS



ANEXO N° 1: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN (CUALITATIVA)

Título: La incorporación de los saberes ancestrales en la práctica pedagógica en el distrito Tambobamba, provincia Cotabamba – Apurímac

Descripción de la realidad problemática	Pregunta de investigación	Objetivos	Categorías y sub categorías	Metodología	Población y muestra	Plan de análisis de datos
<p>Resumen</p> <p>A nivel internacional, dentro del horizonte educativo e incluso en lo social vivimos con el conocimiento. Que, a ello en el mundo andino, lo señalan como saberes. Por lo tanto, el conocimiento está inmerso en todos los aspectos de la realidad social. En el Perú la educación y el conocimiento aún se mantienen una estructura vertical, ya que lo que son económicamente estables pueden tener un acceso factible a una institución de calidad. En efecto, se realizó una práctica pre-profesional en el campo. Como resultado, pudimos observar que la IEI era focalizada como EIB por el Estado. Esto se pudo constatar que la docente que trabaja no aplicaba las enseñanzas y aprendizajes con el enfoque intercultural. Por tanto, con respecto de todo lo señalado anteriormente, en el siguiente párrafo, llegamos a plantear las preguntas.</p>	<p>¿De qué manera se incorporan los saberes ancestrales de los padres de familia a una práctica pedagógica intercultural de los docentes en el distrito Tambobamba, provincia Cotabamba – Apurímac, 2019?</p> <p>¿Cuáles son los saberes ancestrales que promueven los padres de familia en el distrito Tambobamba, provincia Cotabamba – Apurímac, 2019?</p> <p>¿Cómo se realiza la práctica pedagógica intercultural de los docentes en el distrito Tambobamba, provincia Cotabamba – Apurímac, 2019?</p>	<p>Explorar la incorporación de los saberes ancestrales de los padres de familia a una práctica pedagógica intercultural de los docentes en el distrito Tambobamba, provincia Cotabamba – Apurímac, 2019</p> <p>Identificar los saberes ancestrales que promueven los padres de familia en el distrito Tambobamba, provincia Cotabamba – Apurímac, 2019</p> <p>Describir la realización de la práctica pedagógica intercultural de los docentes en el distrito Tambobamba, provincia Cotabamba – Apurímac, 2019</p>	<p>Categorías</p> <p>Saberes ancestrales en conocimiento de tecnológico, medicinal y agrícola.</p> <p>Pedagogía Intercultural en didáctica, materiales y estrategias.</p> <p>Subcategorías</p> <p>Textil Construcciones Curaciones Siembra y cosecha Juego Cuentos Paseo al campo</p>	<p>Metodología:</p> <p>Cualitativo</p> <p>Tipo: teórico – empírico</p> <p>Diseño: etno-metodológico</p>	<p>Población:</p> <p>los niños y niñas, padres de familia, la docente y el yachaq</p> <p>Muestra: los padres de familia, el yachaq y los docentes.</p> <p>Esta se dio con una técnica no probabilística por intensión o básica.</p>	<p>Técnicas:</p> <p>La entrevista, observación y análisis documental</p> <p>Instrumentos:</p> <p>guía de entrevista, guía de observación y ficha de análisis.</p>

Nota: cuadro de matriz elaboración propia.

ANEXO N° 2: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Guía de observación participante en el aula

<u>Guía de observación en el aula</u>				
I.E.:				
Región:			Fecha:	
N° de niños:		niñas:		
Observador/a:				
1: programación				
El/la docente ¿programa su sesión de aprendizaje?		SI	NO	Observaciones
	Tiene Unidad de aprendizaje en la que incorpora: - Cosmovisión - Calendario comunal (pegado en el aula) - Saberes locales			
2: uso de lengua materna				
El/la docente en su sesión de clases		SI	NO	Observaciones
	Incorpora el quechua como lengua de aprendizaje: (hacer que el/la niño/a desarrolle su habilidad en esa lengua)			
	- Desarrolla contenidos en su lengua indígena del niño/a distinto a enseñar la lengua materna.			
	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 EIB (libros, calendario comunal, otros) en su aula?		SI	NO	Observaciones
	¿Existe el rincón de biblioteca en el aula con textos EIB?			
	¿Los libros o cuadernos de trabajo EIB están utilizados en la sesión?			
4: El uso del espacio del aula				
¿El/la docente emplea el aula en forma creativa considerando género, espacios de aprendizaje, etc.?		SI	NO	Observaciones
	Posición o distribución de Niños y Niñas en el aula (tradicional/ organización según edad/ o niveles de aprendizaje)			
	Posición de estudiantes según género (distribución equitativa del espacio)			
	Letrado del aula en lengua indígena			
	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		SI	NO	Observaciones
	Toma en cuenta sus saberes previos			
	Toma en cuenta las diferencias de género			

niñas de su aula:	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. N° 750 de Asacasi

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

Fecha:

I.E:

Distrito:

Tiempo de observación:

Observador/a:

Hora	SITUACIÓN OBSERVADA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS-REFLEXIÓN
	¿Qué situación observé? (llegada de los estudiantes, sesión de clase, recreo, salida, otros)		¿Qué sensaciones, percepciones y sentimientos me generó lo que observé?
	La llegada de los estudiantes		
	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?

Guía de entrevista a la docente del aula

GUÍA DE ENTREVISTA

ENTREVISTA A DOCENTE DE LA IE N° 750 DE ASACASI

Datos generales

Fecha: _____
Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____
Nombre completo del entrevistado: _____
Nombre completo del entrevistador: _____
Sexo: _____
Edad: _____
Grado de instrucción (especialidad): _____
Lugar de procedencia: _____
Lengua que habla: _____

1. ¿Qué tipo de saberes y conocimientos ancestrales son incorporados en la práctica pedagógica?

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

2. ¿Ud., qué entiende sobre los saberes ancestrales?

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

3. ¿Qué saberes ancestrales se practican en esta IE?

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

4. ¿Qué es la ciencia para Ud.?

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

5. ¿Cree Ud. que los conocimientos occidentales se priorizan en el aula? ¿Por qué?

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

6. ¿De qué manera la ciencia son incorporados en el aprendizaje de los niños?

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

7. Desde su punto de vista ¿En qué aspectos le puede fortalecer los saberes ancestrales a un niño que está en el proceso de aprendizaje?

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

8. Según lo que observa ¿Ud. cree que los niños aún se identifican y se afirman culturalmente con los saberes ancestrales? Y ¿En qué momentos?

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

9. ¿Ud. trabaja con el enfoque pedagogía intercultural?

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

10. ¿Qué conoce sobre el concepto del buen vivir?

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

11. ¿De qué manera incorpora en su práctica pedagógica el concepto del buen vivir?

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

12. ¿Ud. cree que será importante incorporar los saberes ancestrales a la pedagogía intercultural para preservar el bienestar y la armonía de los pueblos ancestrales? ¿por qué?

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

13. ¿A través de qué actividades se puede evidenciar de que los niños están valorando los saberes ancestrales?

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

14. ¿De qué manera los saberes ancestrales están presente en los contenidos curriculares?

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

15. ¿Ud. cree que desde la educación básica reconocen los saberes ancestrales para incorporar a los contenidos curriculares?

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

16. Para Ud. ¿qué es la pedagogía intercultural?

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

17. ¿En qué momentos piensa que está enseñando con el enfoque de la pedagogía intercultural?

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

18. ¿Cuáles crees que son los beneficios de los saberes ancestrales en la pedagogía intercultural de la enseñanza?

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

19. ¿De qué manera Ud. aplica los conocimientos ancestrales y occidentales para un diálogo de saberes en la enseñanza aprendizaje de los niños?

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

20. ¿Ud. cree que es importante incorporar ambos conocimientos a la pedagogía intercultural? ¿Por qué?

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

21. ¿Cuál es la influencia de los saberes ancestrales en la pedagogía intercultural?

.....

.....
.....

Guía de entrevista a los padres de familia

GUÍA DE ENTREVISTA

Datos generales:

Fecha: _____
Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____
Nombre completo del entrevistado: _____
Nombre completo del entrevistador: _____
Sexo: _____
Edad: _____
Grado de instrucción (especialidad): _____
Lugar de procedencia: _____
Idioma que habla: _____

Preguntas:

1. ¿Haykataq huchuy wawayki inicialman yaykuchkan? ¿Hayka watanpitaq kachkan?

.....
.....

2. ¿Ima yachaykunataq llaqtaykipi kan? Willariway

.....
.....

3. ¿Ima ñawpa yachaykunatataq yachanki? Willariway

.....
.....

4. ¿Munawaqchu yachayniykikuna wawaykikunaman uywana wasipi yachachinanta?
¿imaynanpi?

.....
.....

5. Qawariykimanhina ¿wawaykikuna yachayniykikunata yachayta, rurayta
munanchu icha manachu? ¿imaynapi chaykuna kan?

.....
.....

6. ¿Ima awaykunata yachanki, ruranki?

.....
.....

7. Llaqtaykipi ¿imakunawantaaq wasita ruranku?

.....
.....

8. ¿Ima rurayniyki wawayki yanapasunkichu?

9. Qawarisqaykimanhina ¿imaynatataq amawta uywana wasipi yachachin?
 Willariykuway

10. Qanmanta ¿Imaynatataq wawaykita inicialpi yachachinanta munawaq?

11. ¿Ima mihuykunata llamkanki? Chaymanri ¿wawaykikunari rinchu rurapakuq?

12. ¿Wawayki allinchi yachayninpi kachkanman?

Guía de entrevista a los miembros de la comunidad (al sabio)

GUÍA DE ENTREVISTA

Datos generales
 Fecha: _____
 Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____
 Nombre completo del entrevistado: _____
 Nombre completo del entrevistador: _____
 Sexo: _____
 Edad: _____
 Grado de instrucción (especialidad): _____
 Lugar de procedencia: _____
 Idioma que habla: _____

Preguntas:

a. ¿Qué son los conocimientos ancestrales?

b. ¿Qué saberes ancestrales conoces?

c. ¿Qué tipo conocimientos medicinales conoces?

d. ¿Tus conocimientos enseñas a tus hijos? ¿cómo y por qué?

e. ¿Te gustaría que tus saberes se enseñe en el aula de aprendizaje? ¿Por qué?

f. Describe ¿Para qué sirve tus saberes ancestrales?

g. Según Ud. ¿crees que a los niños se debe educar desde los conocimientos ancestrales? ¿por qué?

h. ¿Alguna vez te han llamado a la IEI para que demuestres tus conocimientos a los niños y niñas?

i. ¿De qué manera demostrarías a los estudiantes tus saberes?

Ficha de Análisis Documental

N°	Docum entos a analizar	Preguntas	Descripción a manera de respuesta
01	Carpeta pedagógica	Qué informaciones contiene
		Hay informaciones de los saberes ancestrales
		¿Qué conocimientos contiene el documento?
		¿Trabaja desde los saberes ancestrales?
		Parte del aprendizaje ¿incorpora a los sabios a la carpeta pedagógica?
		¿Cómo están escritos?

02	Los carteles del aula		_____
		¿Qué conocimientos contiene?	_____ _____ _____
		¿Está escrito en su lengua originaria?	_____ _____ _____
		¿Se evidencia los saberes ancestrales? Si o no ¿por qué?	_____ _____ _____
		¿Quién ha trabajado los carteles o papeles?	_____ _____ _____
03	La planificación de la sesión de clase	Tema	_____ _____ _____
		¿Qué materiales se han utilizado?	_____ _____ _____
		¿Qué saberes se evidencian?	_____ _____ _____

ANEXO N° 3: BASE DE DATOS

Guía de observación participante en el aula

<u>Guía de observación en el aula</u>				
I.E.: Inicial N° 750 de Asacasi				
Región: Apurímac		Fecha: 15-11-2019		
N° de niños: 4 y niñas: 9				
Observador/a: Sebastián Oscoco Quispe				
1: programación				
		SI	NO	Observaciones
El/la docente ¿programa su sesión de aprendizaje?	Tiene Unidad de aprendizaje en la que incorpora: - Cosmovisión - Calendario comunal (pegado en el aula) - Saberes locales	X		La docente titular del aula en este día y fecha no ha dictado clases, sin embargo, solo la practicante del Instituto Pedagógico de Tambobamba. Por tanto, esta practicante si presentó su programación de sesión de aprendizaje. En hora de lonchera me acerqué a la practicante de que si pudiera prestarme su sesión solo para ver algunos contenidos, lo aceptó. En ella se ha observado que la sesión trataba del (wanu astay) que sería traslado de guano. En si no se vio un calendario comunal en físico, pero de alguna manera evidenció el contenido de los saberes ancestrales, cosmovisión andina y sobre todo la dualidad.
2: uso de lengua materna				
		SI	NO	Observaciones
El/la docente en	Incorpora el quechua como lengua de aprendizaje: (hacer que el/la niño/a desarrolle su habilidad en esa lengua)	X		La practicante, ha demostrado de que no solo ha sido una incorporación de la lengua quechua, sino más bien la mayor tiempo de la sesión de ha trabajado en quechua. Más bien la lengua castellana se ha incorporado a la última parte. La mayor parte de aprendizaje en esta sesión las habilidades se han desarrollado en su lengua originaria que es la lengua

su sesión de clases				madre, esto además evidencia de que aún siguen manteniendo los conocimientos de sus antepasados.
	- Desarrolla contenidos en su lengua indígena del niño/a distinto a enseñar la lengua materna.	x		Como ya se mencionó en el ítems más arriba, en esta sesión si se ha desarrollado su idioma materna, no se ha demostrado como que estaría enseñando, Además, se ha demostrado de que los niños y la practicante son los que hablan el quechua como lengua materna.
	Desarrolla capacidades en su lengua indígena que esté distinto a la traducción: esta además en producción, comprensión de textos y desarrollo de la oralidad	x		No se ha demostrado como traducción, sino más bien un desarrollo auténtico de sus capacidades y conocimientos. Los niños en general participan en su lengua materna. Esto refleja un desarrollo de la oralidad que además complementando el castellano como segunda lengua. En ella han evidenciado que los niños y la practicante son bilingües.
3: materiales EIB				
¿El/la docente en su sesión de clases utiliza materiales EIB (libros, calendario comunal, otros) en su aula?		SI	NO	Observaciones
	¿Existe el rincón de biblioteca en el aula con textos EIB?	x		Dentro del aula si existe un sector de biblioteca con textos en bilingüe y también solo en español, sin embargo, en esta sesión a estos textos no se ha utilizado tampoco han visto como referentes al tema.
	¿Los libros o cuadernos de trabajo EIB están utilizados en la sesión?		x	En este sesión no se ha utilizado, ya que el tiempo ha sido corto, además en la programación no le había considerado utilizar los fuentes.
4: El uso del espacio del aula				
¿El/la docente emplea el aula en forma creativa considerando género, espacios de aprendizaje, etc.?		SI	NO	Observaciones
	Posición o distribución de Niños y Niñas en el aula (tradicional/ organización según edad/ o niveles de aprendizaje)		x	La practicante hizo sentar a todos junto, no habido ninguna distribución de tradicional, edad, ni tampoco por el nivel de aprendizaje.
	Posición de estudiantes según género (distribución equitativa del espacio)	x		Todos los niños y niñas se han sentado de manera intercalada, es decir niño, niña, niño, etc.
	Letrado del aula en lengua indígena	x		En esta sesión no se hizo ningún letrero para colocar al aula, sin embargo, hemos visto que el aula por la docente titular ya había letreros en quechua: canciones, cuentos, adivinanzas, números, etc.
	Organiza el aula en sectores (aseo, reglas de convivencia, calendario	x		El aula si está organizada en sectores de aseo, reglas de convivencia, sección de

	comunal, rincón de lectura, sección de valores, etc.)			valores, pero no se ha visto el calendario comunal y el rincón de lectura.
5. Atención a la diversidad en el aula				
Atiende la diversidad de los niños y niñas de su aula:		SI	NO	Observaciones
	Toma en cuenta sus saberes previos	X		Esta parte sobre todo se dio en la parte de la introductorio, pero la practicante ha tomado algunos saberes previos de los niños, y de algunos ha pasado por alto, ya que los niños mencionaban de que sabían conocimientos como: escarbar papa, construir casa, pastear animales, tejer, etc., dijeron por que los han visto a sus abuelos y padres que trabajan.
	Toma en cuenta las diferencias de género		X	No se ha evidenciado ya que no se han presentado los casos respecto al tema
	Conoce y aplica estrategias para trabajar en aula multigrado (organiza a sus NN según niveles de aprendizaje y edad)		X	Se ha mostrado que no ya que no porque el aprendizaje se ha dado los mismos niveles para los 5 años de edad.

Guía de observación a la interacción del niño/a y docente en el contexto de la I.E. N° 750 de Asacasi

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

Fecha: 13-11-2019

I.E: Inicial N° 750 de Asacasi

Distrito: Tambobamba – Asacasi

Tiempo de observación: 4 horas

Observador/a: Sebastián Oscco Quispe

Hor a	SITUACIÓN OBSERVADA ¿Qué situación observé? (llegada de los estudiantes, sesión de clase, recreo, salida, otros)	DESCRIPCIÓN ¿Qué observé?	ANÁLISIS-REFLEXIÓN ¿Qué sensaciones, percepciones y sentimientos me generó lo que observé?
	La llegada de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños cuando llegaban saludaban (algunos) en quechua, pero la docente respondía en español - Los niños venía con su ropa típica, pero la docente dijo que 	

		<p>hoy tenían que venir con sus buzos, les hare regresar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los niños y niñas llegaban hablando de los trabajos que van realizar sus padres, por ejemplo de papa chukiy (siembra de papa), sara tarpur (siembra de maíz), construcción de tejidos, de la medicina, etc. - Los niños llegaban junto a su madre o padre, la cual le dice a su hijo, saliendo de la clase vienes donde estamos trasladando guano. - Algunos niños llegaban de dos niños o niñas (el otro con ropa de su origen y el otro con ropa mestizo) y se decían me mamá me lo cosió esta ropa tan linda, pero para ti no lo han hecho. A este diálogo la docente los ha escuchado y les dijo que ahora todo el mundo se pone con ropa mestizo, vuestra ropa típica solo sirve para vestir en las fiestas o representar en alguna actividad. <p>- Todos los niños llegan saludando a la docente ya sea en L1 o L2.</p> <p>- La docente siempre está ocupada con sus actividades personales. O con el tema de cocina, entregando los víveres.</p>	
	Sesión de clase	Este día no ha dictado la sesión de clases, pero en los momentos de la sesión los niños jugaban afuera (en el patio), algunos dentro del aula, mientras tanto la docente ocupada dentro de la dirección.	
	Recreo	Eh hora de recreo la docente dijo que pueden comer primero sus alimentos, luego pueden jugas porque ya es recreo. Los niños estaban felices en estado de celebres, luego la docente regresó a la dirección y mientras los niños hablando en su lengua, peleaban, se arrancaban, algunos calmaban, etc. más tarde los niños y niñas van a la docente a poner la queja.	

	Salida	Los niños cantaban junto a la docente una canción “la salida” en español, luego de cantar se agarraron de la mano entre dos niños, niñas o niño y niña e van caminando hasta la puesta en orden, mientras la docente hablándoles en castellano o dándoles las indicaciones para el siguiente día. Mientras otros niños preguntándose ¿qué dijiste profesora? En quechua.	
<p>SÍNTESIS EVALUATIVA:</p> <p>Haciendo un balance final, ¿cómo esta experiencia te resulta útil para afirmar o declinar en torno a tu opción docente?</p>			

Guía de entrevista a la docente del aula

GUÍA DE ENTREVISTA

ENTREVISTA A DOCENTE DE LA IE N° 750 DE ASACASI

Datos generales

Fecha: -----

Hora de inicio: 10:00 am Hora de finalización: 5:00 pm del día siguiente

Nombre completo del entrevistado: Peregrina

Nombre completo del entrevistador: Sebastián Oscco Quispe

Sexo: F

Edad: --

Grado de instrucción (especialidad): Docente

Lugar de procedencia: vía virtual (correo)

Lengua que habla: Español

- ¿Qué tipo de saberes y conocimientos ancestrales son incorporados en la práctica pedagógica?**
 En nuestra institución casi no trabajamos con los saberes o conocimientos ancestrales ya que no hay instituciones como ONGs u otros que nos ayuden con respecto para incorporarlo. Además, aquí los padres de familia son dejados que no nos ayudan a que sus hijos aprendan en sus idiomas, o desde sus conocimientos. Sin embargo, yo como docente y viendo la realidad trato de incorporar a mi carpeta pedagógica a los saberes de los niños y niñas que traen desde su casa que a la vez son de sus abuelos, antepasados. Los niños traen conocimientos como por ejemplo, de las siembras de sus productos, de los tejidos artesanales, la construcción de sus casas y corrales de los animales, como criar los animales, pastoreo y relación con las deidades. Estos conocimientos sobre los traen los niños desde su casa.
- ¿Ud., qué entiende sobre los saberes ancestrales?**
 Serían las prácticas ancestrales que día a día viven los niños junto a sus padres, hermanos, abuelos, tíos y todas las familiares. Además, son conocimientos que tiene cada persona que además ha guardado en sus prácticas, idiomas, vestimenta, o costumbres, y sobre todo en su filosofía. Esta sería que puedo comprender respecto a la pregunta.
- ¿Qué saberes ancestrales se practican en esta IE?**
 Practicamos, el sebreo, la cosicha de maíz, y en la escuela practicamos con los niños que ellos traen, aquí tenemos un bihurtu y esta se trabaja en diferentes áreas. Los tejidos observando y

cuando tienen 5 a 6 ya van elaborando y otro sería, la danza, la música, los rituales, en los aniversarios, o en alguna actividad participamos entre institución organizando una red institucional.

4. ¿Qué es la ciencia para Ud.?

La ciencia es una forma de sabiduría con origen occidental, es otro conocimiento que nos ha venido de continentes europeos. Esta además se conoce como disciplina que se estudia a través de la tecnología avanzada.

5. ¿Cree Ud. que los conocimientos occidentales se priorizan en el aula? ¿Por qué?

Yo creo que sí, ya que la política educativa y el currículo nacional siempre han estado diseñado desde el lado occidental. En todas las Instituciones Educativas (IIEE) también las planificaciones tienen que ser desde la ciencia y la tecnología incluso en el castellano. Por un lado, durante los años que he estado trabajando en esta institución he notado que los padres de familia también quieren que sus hijos aprendan otros conocimientos que no sean sus saberes, sino matemática, comunicación, ciencia y ambiente y otros que vienen desde occidental.

6. ¿De qué manera la ciencia son incorporados en el aprendizaje de los niños?

Aquí un poco trato de enseñar desde sus saberes propios, así que los niños no están callados, sino respondan a la competencia y a las capacidades planificadas de acuerdo a su edad. Entonces la ciencia, la tecnología y otros conocimientos que son suyos lo incorporo más que sus propios conocimientos porque eso es la que demanda desde el sistema educativo. Trabajamos, viendo vídeo en la tele, lo ponemos en CD, viendo algunos libros de la ciencia, presentando materiales didácticos y sobre todo con los juguetes que tienen dentro del aula y en la sala de la motricidad.

7. Desde su punto de vista ¿En qué aspectos le puede fortalecer los saberes ancestrales a un niño que está en el proceso de aprendizaje?

Cuando un niño va aprendiendo desde sus propios conocimientos o de sus saberes ancestrales, el niño va fortaleciendo sus propias habilidades cognitivas, pensamientos, conocimientos, capacidades y competencias, ya que los trabajos o cosas que hacen de su comunidad ellos con el cuerpo y en presencia lo tienen, es ahí donde van aprendiendo mirando, tocando, incluso haciendo.

8. Según lo que observa ¿Ud. cree que los niños aún se identifican y se afirman culturalmente con los saberes ancestrales? Y ¿En qué momentos?

Algunos, porque hay niños que no van a querer ni ponerse con su ropa típica, otros sí, además estos niños ya ven a sus hermanos mayores que se van a la ciudad entonces ellos también dicen que cuando van a crecer les llevara a Arequipa, cusco u otro ciudad más grande y que ya no quieren estar aquí. Cuando van a la ciudad tendrán plata, buena ropa, sabrán otras cosas así. Algunos si ya saben que en la ciudad es peligroso y dicen que no irán a ningún lugar, estos niños van a la chacra, casi nunca han visto celulares, carros porque ellos paran la mayor tiempo en su cabaña con los animales lejos de la comunidad.

9. ¿Ud. trabaja con el enfoque pedagogía intercultural?

Si, daría un poco, porque trabajar en la interculturalidad se requiere mucho tiempo, además, por ejemplo tienes que preparar la programación en dos lenguas en quechua y en castellano y adaptarlo en dos conocimientos. Lo peor es que trabajo sola en esta IE, tengo que atender a los niños, de qali warma y dar a los madres de familia los alimentos para que cocine, atender la dirección cuando hay visita, cuando hay capacitación o alguna reunión en tambobamba tengo bajar. Mientras tanto los niños no tienen que venir a la institución. A veces pasan jugando todo el tiempo. Sin embargo, me gustaría trabajar, pero a veces se me hace muy difícil.

10. ¿Qué conoce sobre el concepto del buen vivir?

No sé mucho, pero puedo decir algo, por ejemplo, en mi pueblo por cusco, los campesinos viven en armonía con los apus cerros, ríos y toda la naturaleza. De la misma manera aquí también, le dan de comer (pagapu) a toda la naturaleza, trabajan el ayni, minka. Entonces ahí están trabajando o se practica el buen vivir, vivir en armonía, en hermandad con todos los seres que te rodean, con los animales y sobre todos con tu prójimo.

11. ¿De qué manera incorpora en su práctica pedagógica el concepto del buen vivir?

Eso sobre todo aplico dando las reglas de convivencia en el aula, donde cada uno se deben respetar, deben quererse, no pelear, compartir lo que tienen. Raras veces también salimos al campo, una vez al año o dos, ahí vemos la importancia de las plantitas, de la naturaleza, a veces hago dibujar lo que observan, luego hablamos de lo necesario que es.

12. ¿Ud. cree que será importante incorporar los saberes ancestrales a la pedagogía intercultural para preservar el bienestar y la armonía de los pueblos ancestrales? ¿por qué?

Sí, porque al incorporar sus saberes ancestrales a una enseñanza o aprendizaje en el aula le ayudará a identificarse, tener autoestima alta, ser conscientes de lo que tienen, valorar los conocimientos de sus antepasados y vivir en armonía con los demás. Además esta le ayudará a no discriminar a los demás, valorar a sus padres y respetar los trabajos que sus padres realizan. Además esto no solo demostrará preservar sino a poner a la práctica en su vida cotidiana y diaria.

13. ¿A través de qué actividades se puede evidenciar de que los niños están valorando los saberes ancestrales?

Los niños demuestran la valoración de los saberes ancestrales a través de la danza, vestimenta, en sus comportamientos, canto y en trabajo de campo.

14. ¿De qué manera los saberes ancestrales están presente en los contenidos curriculares?

Es un poco implícita, donde dice que a nivel local se debe contextualizar algunas competencias y capacidades, también la metodología de acuerdo a sus conocimientos de los niños y niñas, en realidad no he visto en los contenidos curriculares de si están presentes los saberes ancestrales.

15. ¿Ud. cree que desde la educación básica reconocen los saberes ancestrales para incorporar a los contenidos curriculares?

Hora en últimos tiempo, justamente salió la EIB con fin de reconocer sus conocimientos ancestrales, pero esto es como una política que viene trabajando para que los saberes se incorporen, pero no está trabajando como debe ser. Aquí donde yo trabajo peor no trabajamos con EIB ya que no hay ayuda de parte del UGEL o de algunas instituciones. Pero en mi pueblo si tenemos bastantes ayudas de parte de las instituciones públicas, sobre todo los padres de familia se preocupan en cambio aquí no es así, por eso los niños están un poco retrasados, además como estoy solo no puedo abastecerme a todo.

16. Para Ud. ¿qué es la pedagogía intercultural?

Es trabajar con diferentes conocimientos o culturas dentro o fuera del aula, incorporar sus conocimientos de los niños y también considerar otros conocimientos para que los niños fortalezcan otras habilidades diferentes a lo suyo. Esto además trabajar en su propio lengua para que hay mayor comprensión de los ya saben. Trabajar de acorde a sus necesidades de los niños considerando sus saberes propios e idiomas. También, trabajar con otras instituciones competentes, autoridades locales y sobre todo con padres de familia y que sean parte de aprendizaje de sus hijos.

17. ¿En qué momentos piensa que está enseñando con el enfoque de la pedagogía intercultural?

Puedo decir en los momentos cuando trato de enseñar de las actividades de la comunidad. Por ejemplo, a veces trabajo chuño saruy (cómo hacer chuño) y ahí complemento con ver algunos vídeos para ver y complementar sus ideas. Entonces, ahí trato de trabajar con pedagogía intercultural, por lo menos.

18. ¿Cuáles crees que son los beneficios de los saberes ancestrales en la pedagogía intercultural de la enseñanza?

- Los niños aprenden con fluidez.
- Desarrollan sus capacidades intelectuales de manera más fácil.
- Interiorizan conocimientos incorporando a otros saberes y esto le permite ser capaces y habituarse con facilidad en otros contextos, ya que hoy los niños y niñas siempre están con irse a otros lugares.
- Valorar sus costumbres e identificarse con sus cosmovisiones y conocimientos.

- También a seguir trabajando, conservando y fortaleciendo los saberes ancestrales de sus padres y antepasados.

19. ¿De qué manera Ud. aplica los conocimientos ancestrales y occidentales para un diálogo de saberes en la enseñanza aprendizaje de los niños?

Cantando cantamos, bailando, hablando en sus propios idiomas relacionando con castellano, enseñando hoy de sus saber y otro día de los conocimientos occidentales.

20. ¿Ud. cree que es importante incorporar ambos conocimientos a la pedagogía intercultural? ¿Por qué?

Claro que sí, ya que con ello van ampliando sus conocimientos, capacidades, intelectuales y competencias. Cuando aprenden algo más de sus conocimientos no solo ellos se guardan para sí mismos, sino eso va comentando a otras personas, a sus padres, tíos y toda familia.

21. ¿Cuál es la influencia de los saberes ancestrales en la pedagogía intercultural?

Esta se presenta de manera positiva y negativa. A que los niños van queriendo aprender otros conocimientos aún mucho mejor que de ellos. Esta va generando la pérdida de identidad. Pero si mantienen ambos conocimientos es una buena para ellos mismos.

Guía de entrevista a los padres de familia

GUÍA DE ENTREVISTA

Datos generales:

Fecha: 18 de diciembre de 2019

Hora de inicio: 3:00 pm Hora de finalización: 4:30 pm

Nombre completo del entrevistado: ----

Nombre completo del entrevistador: Sebastián Oscco Quispe

Sexo: F

Edad: ----

Grado de instrucción (especialidad): -----

Lugar de procedencia: Asacasi

Idioma que habla: quechua

Preguntas:

1. ¿Haykataq huchuy wawayki inicialman yaykuchkan? ¿Hayka watanpitaq kachkan?

Uno nada más, es un varoncito y sus hermanos mayores ya están en el colegio, mi hijito tiene 4 añitos y ya va entrando a sus 5 años de edad.

2. ¿Ima yachaykunataq llaqtaykipi kan? Willariway

Como vemos noma pues, siembra y escarbe de papa, hacer todo tipo de tejidos: chumpi, chulo, puncho, lliklla, waraka, wayqa, chuspa, etc., construcción de viviendas, hacer rituales, conversar con los apus y la naturaleza, tenemos mitos, leyendas y cuentos, señas donde la naturaleza nos enuncia de las situaciones que van pasar a futuro, preparar las medicinas para curar de cualquier enfermedad, como criar los animales.

3. ¿Ima ñawpa yachaykunataq yachanki? Willariway

Los trabajos antiguas casi ya no hacemos, solo algunos saben a construir baita, elaborar taqi, coser odre para llevar chicha, tejer chalina. Yo mismo casi ya no sé nada de los saberes ancestrales, esto con la influencia de otros conocimientos y sobre todo con el avance de la ciencia y la tecnología.

4. ¿Munawaqchu yachayniykikuna wawaykikunaman uywana wasipi yachachinanta? ¿imaynanpi?

Eso sería muy interesante, se me gustaría que se enseñe nuestros conocimientos y sabes a nuestros hijos porque de esa manera nuestros hijos se identificarán con nuestros conocimientos además aprenderán a valorar, también dicen que aprenden más rápido cuando son instruidos con sus propios conocimientos y lenguaje. Aquí a nuestro pueblo vienen docentes que hablan solo castellano y nuestros hijos muchas veces no saben hablar, es ahí que la enseñanza es pésima, nuestros hijos no aprenden mucho. Aquí, además pediría a los docentes y padres de familia que trabajemos juntos para que nuestros saberes se enseñen en el aula.

5. Qawariyniykimanhina ¿wawaykikuna yachaynikikunata yachayta, rurayta munanchu icha manachu? ¿imaynapi chaykuna kan?

Nuestros hijos de hoy, algunos ya no quieren saber nada de nuestros conocimientos, esto digo por todos, pero algunos si aún toman la importancia de seguir aprendiendo nuestros conocimientos. Otros están siguiendo observando, pero solo hasta por ahí, ellos como son niños aun no pueden seguir hasta más allá. Algunos niños ahora con el tema de derecho ya no nos quieren ayudar en nada. Dicen, “yo tengo derecho a jugar, por lo tanto no puedo ayudarte”, hasta sus padres a nuestros hijos tenemos miedo de que nos denuncie.

6. ¿Ima awaykunata yachanki, ruranki?

Yo se tejer chumpi, manta, poncho, puyto, holandilla, chuspa, eso nomas.

7. Llaqtaykipi ¿imakunawantaq wasita ruranku?

Aquí en nuestro pueblo hacen con adobe, palos: maderas, troncos, listones, rollizos, y tablas. Techamos con paja o icho, esta traemos desde el cerro, todo es de recursos naturales

8. ¿Ima ruraynikipi wawayki yanapasunkichu?

Sí, pero solo cuando tiene tiempo, hay días que tiene estar en sus escuela estudiando, haciendo trabajos de su educación,

9. Qawarisqaykimanhina ¿imaynatataq amawta uywana wasipi yachachin? Willariykuway

Ahora nuestros hijos si aprenden bien, pero también hay dificultades, hay momentos los niños están saliendo un poco malcriados, pienso que no enseña la docente sino aprende de sus compañeritos.

10. Qanmanta ¿Imaynatataq wawaykita inicialpi yachachinanta munawaq?

Me gustaría que se eduque desde nuestros conocimientos, saberes, costumbre y sobre todo de nuestro mundo. Que sean respetuosos, con ética y que sepan valorar todo lo que tengamos, a nuestros hijos deben enseñar todo lo que sabemos aquí en nuestro pueblo, también deben aplicar los conocimientos de otros contextos y sobre todo que tengan los principios.

11. ¿Ima mihuykunata llamkanki? Chaymanri ¿wawaykikunari rinchu rurapakuq?

Aquí en mi pueblo trabajamos papa (del cual sacamos chuño), maíz, olluco, mashua, cebada, trigo, haba, qihuicha, quinua, verduras, alverjas, tarwi. Todo eso trabajamos, y nuestros hijos debes en cuando van a la chacra a ayudarnos ya que toda la semana están en escuela, solo sábado y domingo están libres, o en la semana por las tardes.

12. ¿Wawayki allinchi yachayninpi kachkanman?

Sí, pero no como quisiéramos ya que cuando se pregunta algunos responden y otros no. A lo que veo, aquí en nuestra comunidad todos los estudiantes están un poco dejados y retrasados. Digo porque, en otros pueblos lo niños son más pensadores, luchadores y creativos. Debe ser por el hecho de que las docentes también son de otras ciudades y casi no les importa los aprendizajes de los niños y niñas.

Guía de entrevista a los miembros de la comunidad (al sabio)

GUÍA DE ENTREVISTA

Datos generales

Fecha: 08 de enero de 2020

Hora de inicio: 2:00 pm Hora de finalización: 3:14 pm

Nombre completo del entrevistado: ----

Nombre completo del entrevistador: Sebastián Oscco Quispe

Sexo: M

Edad: -----

Grado de instrucción (especialidad): -----

Lugar de procedencia: Parqanía comunidad Asacasi

Idioma que habla: quechua

Preguntas:

j. ¿Qué son los conocimientos ancestrales?

Son las prácticas de nuestros antepasados, incluso hasta hoy todavía algunos seguimos practicando, los jóvenes solo los practican en la danza, música y el arte.

k. ¿Qué saberes ancestrales conoces?

Yo conozco los rituales, como atrapar el cóndor para corrida de toros, tejer baita, cuando no hay lluvia ir a conversar con los apus para que nos traiga la lluvia, construir la casa, trabajar los tubérculos, hacer rituales a los animales, pago a la pachamama y otro también.

l. ¿Qué tipo conocimientos medicinales conoces?

Yo casi no sé mucho de los conocimientos medicinales, pero si escuchaba algunos como: tika chumpi, que servía para curar el susto, y solo curaban los abuelos o solo los que saben. Prepara medicina para cuando se rompen los pies, para esto preparas con trigo, alcohol, cañihua, algunas plantas naturales, con esta poner al pie roto y vendarlo con algún trapo limpio. También, sé cuándo la mujer está embarazada, ayudar cuando da luz.

m. ¿Tus conocimientos enseñas a tus hijos? ¿cómo y por qué?

Sí, claro, mis hijos y todos los niños tienen que saber nuestros conocimientos que hemos traído desde hace muchos años de nuestros ancestros, esto para pasar la vida, si no saben de qué vivirían, yo enseño siempre el quechua también para que a través de nuestro lenguaje interioricen los saberes que tenemos. Siempre les digo a mis hijos todo lo que estoy trabajando me tienen que estar viendo para que cuando sean grandes lo van a trabajar. A veces llevo a la chacra a sembrar productos y ellos mismos de acuerdo a su edad les hago trabajar lo que puedan, así ellos van aprendiendo poco a poco.

n. ¿Te gustaría que tus saberes se enseñe en el aula de aprendizaje? ¿Por qué?

Sería interesante que en estos tiempos nuestros conocimientos se enseñe dentro de un aula, además de esa manera la profesora nos ayudaría a que nuestros hijos estén educados para la vida. Además, esto les ayudará a valorizar, respetar y sobre todo a seguir practicando los conocimientos de nuestros antepasados. Muchos niños de hoy a veces ya no quieren saber de nuestros trabajos porque en la escuela aprender a discriminar lo nuestro, el castellano, la ciencia, la tecnología, tener dinero y el desarrollo es mejor, lo nuestro a veces ya no sirve ni siquiera hablar en la posta, en la escuela, en las municipalidades. Sería mejor que sea incluso obligatorio a prender y se enseñe los saberes de nosotros. Con eso además no estoy diciendo que otros saberes lo ignoren, sino que complementen otros conocimientos, pero lo nuestro sería primero luego el otro.

o. Describe ¿Para qué sirve tus saberes ancestrales?

Nuestros saberes no solo sirve para un específico, sino sirve para sobrevivir como humanos en una sociedad, son nuestros conocimientos culturales que día a día ponemos a la práctica, de la misma manera le estamos inculcando a nuestros hijos que aprendan y que pongan a la utilidad a los conocimientos que tenemos de hecho complementando con otros conocimientos de la ciencia y la tecnología. También sirve para compartir, enseñar, estudiar, utilizar, poner a la práctica. Sirve además para identificarnos, afirmarnos como personas con derecho, para hacer valer nuestros derechos ante la sociedad.

p. Según Ud. ¿crees que a los niños se debe educar desde los conocimientos ancestrales? ¿por qué?

No soy profesor tampoco sé cómo enseñar a los niños, pero yo creo que debe ser así, porque ahora muchos ya están perdiendo nuestros conocimientos, ni siquiera ya saben cómo hacer chuño o escarbar papa. Esto como padre de familia y como yachaq me preocupa, que los jóvenes están perdiendo su cultura, principio y sobre todo el amor de la familia. Todo esto quizá porque ahora aprendieron manejar celulares y saben que hay otros conocimientos “mejores” que los nuestros, que además sirven para actuar en la sociedad. Antiguamente, incluso ya no querían que se hable quechua porque eso era perdición, ser pobre, discriminado, nos decían solo los cholos comen chuño, hablan quechua, etc. Por eso si ahora se enseñara nuestros conocimientos todos podemos ayudar a que esto se lleve a la realidad.

q. ¿Alguna vez te han llamado a la IEI para que demuestres tus conocimientos a los niños y niñas?

Aquí en la comunidad a veces no paramos sino estamos con trabajitos y otras actividades por eso casi no vamos a las instituciones, tampoco no viene ningún apoyo de la municipalidad o del UGEL ninguna ayuda respecto a valorizar o hacer revivir nuestros conocimientos ancestrales. Entonces, casi no me conoce la profesora y además nunca me llamaron. También solo por el hecho que nosotros los padres nunca hemos tomado el interés en estos temas.

r. ¿De qué manera demostrarías a los estudiantes tus saberes?

En este caso, si me gustaría demostrarlo, enseñarlo a los niños todo lo que sé, eso me lo llevaría cuando me vaya de este lugar a otro mundo. Yo mismo iría al colegio para decir que sé muchas cosas. Además comenzaríamos a organizarnos todos los padres de familia para ayudar a la profesora.

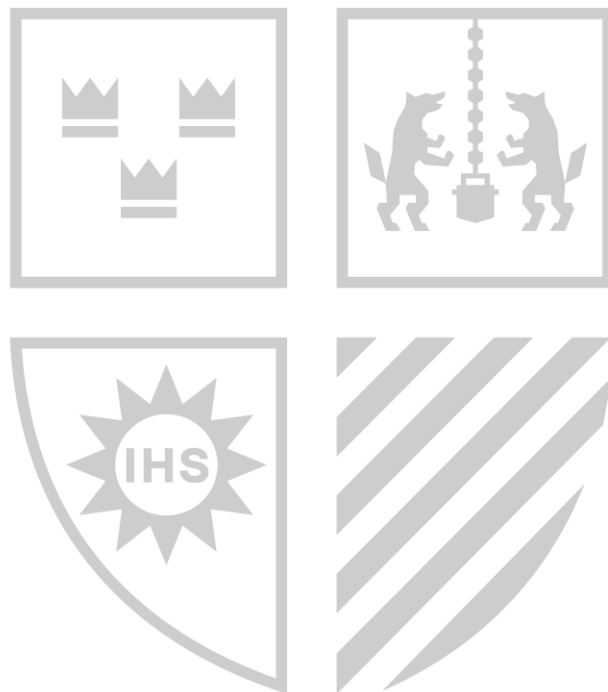
Ficha de Análisis Documental

N°	Docum entos a analiza r	Preguntas	Descripción a manera de respuesta
01	Carpeta pedagógica	Qué informaciones contiene	Contiene informaciones de las matemáticas, personal social, ciencia ambiente y comunicación. Dentro de ello se evidencia temas de la naturaleza, medio ambiente, convivencia familia, los valores, de los derechos, las bocales y números, etc.
		Hay informaciones de los saberes ancestrales	La docente en su carpeta no tenía incluyendo respecto a los saberes ancestrales, pero de alguna manera incluyó algunos conocimientos con de valores y costumbre de la convivencia en la familia.
		¿Qué conocimientos contiene el documento?	En el documento sobre todo se evidencia los conocimientos occidentales. Aunque estos conocimientos también se practican en la comunidad, pero todo está detallado desde la perspectiva occidental.
		¿Trabaja desde los saberes ancestrales?	Todos los conocimientos que está diseñado va inclinado a la cultura occidental, en algunas partes menciona de que los niños deben priorizar los otros conocimientos diferente de lo suyo. Esto para ampliar el conocimiento y habilidades.
		Parte del aprendizaje ¿incorpora a	No se encontró en ninguna parte de que haya invitaciones a los sabios o yachaq de la comunidad. Apenas hay reuniones con padres de familia, pero

		los sabios a la carpeta pedagógica?	según padres de familia solo tratan temas de la cuota, matrícula, faenas, asambleas y sobre útiles de los niños y niñas, pero nunca han tocado si se pudiera incorporar o reconocer sus conocimientos de los padres de familia para trabajar en el aula como aprendizaje y enseñanza en la educación.
02	Los carteles del aula	¿Cómo están escritos?	La mayor parte de los carteles en el aula se ven en castellano que es la segunda lengua de los niños. Además, los niños aun y recién están aprendiendo el L2 como parte de su aprendizaje. También los carteles se ven muy arriba de la pared y los niños ni siquiera lo ven. Pero también hay carteles en quechua como canciones, cuentos, adivinanzas, pero estos están juntados en un rincón del salón.
		¿Qué conocimientos contiene?	Partes de la planta, canciones de la oveja, pollito, cuentos del lobo y los tres chanchitos, etc.
		¿Está escrito en su lengua originaria?	Algunos carteles si están escritos en sus L1 pero la mayor parte en L2.
		¿Se evidencia los saberes ancestrales? Si o no ¿por qué?	Solo la canción de la ovejita que de alguna manera evidencia las prácticas del pastoreo de los animales. Y lo demás no son de los saberes ancestrales
		¿Quién ha trabajado los carteles o papeles?	Durante el tiempo de la investigación hemos visto que si se trabaja con los niños los carteles, como bien se sabe los niños dibujar o escriben aún a su manera, eso la docente del aula lo arregla o corrige en otros papelotes y eso lo pega en la pared del aula.
03	La planificación de la sesión de clase	Tema	No nos han presentado ninguna planificación, pero una practicante del Instituto Pedagógico nos prestó tres planificaciones. En estas encontramos temas de guano hastay, partes de la planta y aprendamos el número 4. Estas tres temas evidencian de que solo uno de ellas es más cercano a las prácticas de la comunidad.
		¿Qué materiales se han utilizado?	En las tres planificaciones se habían considerado, papeles, colores, dibujos, afiches, cd para ver el vídeo y los libros para fuentes bibliográficas. Sin embargo no se ha visto como costal, sogas incluso el guano mismo como parte del material, estos que representarían para aprender del guano hastay (traslado de guano).
		¿Qué saberes se evidencian?	Solo hemos visto un saber o práctica de traslado de guano. Donde en esta comunidad siempre se lleva a cabo cada año para dar de abono a la chacra y trabajar con ello.

Las planificaciones de clases, unidades didácticas, cuaderno pedagógico del docente y cuaderno de los niños y niñas, currículo nacional y acta de la comunidad, inclusive los

trabajos elaborados por el docente y los niños y niñas que están pegadas a la pared del aula.



ANEXO N° 4: DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA

Mediante el presente documento, Yo, Sebastián Oscco Quispe, identificado con Documento Nacional de Identidad N° 47626318, con domicilio real en la C. C. de Asacasi, distrito Tambobamba, provincia Cotabambas, departamento Apurímac – Perú, bachiller en Educación Inicial Intercultural Bilingüe, egresado de la Universidad Antonio Ruíz de Montoya (UARM), declaro bajo juramento que:

Soy el autor de la investigación titulada **La incorporación de los saberes ancestrales en la práctica pedagógica en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas – Apurímac, 2019** 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.




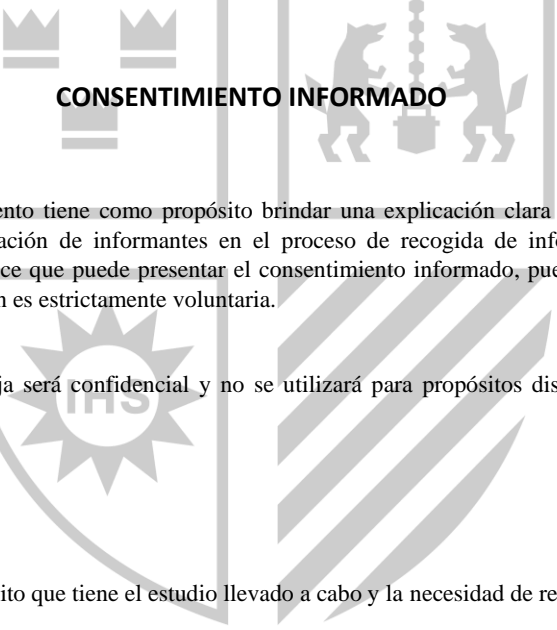
Sebastián OSCCO QUISPE

Bachiller en EIB

DNI: 47626318

ANEXO N° 5: CARTAS DE SOLICITUD

Consentimiento informado a la IEI N° 750 de Asacasi

	COMISIÓN DE GRADOS Y TÍTULOS - FFECH
 CONSENTIMIENTO INFORMADO	
<p>Consentimiento 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.</p>	
<p>La información que se recoja será confidencial y no se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación</p>	
Datos del Bachiller	:
Código Universitario	:
Carreara y especialidad:	
<p>Breve explicación del propósito que tiene el estudio llevado a cabo y la necesidad de recoger información:</p>	
<p><u>Describir de qué manera se incorporan de los saberes ancestrales de los padres de familia y cómo estos influyen en la práctica pedagógica intercultural de los docentes en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas – Apurímac: Asacasi.</u></p>	
<p>Instrumentos que serán aplicados:</p>	
<ul style="list-style-type: none">- <u>Guía de entrevista a docentes, padres de familia y miembros de la comunidad.</u>- <u>Guía para observación participante</u>- <u>Guía de taller con los estudiantes y ficha de análisis documental.</u>	
<p>Descripción del procedimiento que se levara a cabo para la administración y/o aplicación de estos instrumentos: <i>(Especificaciones sobre las condiciones de espacio, tiempo, modalidad referidas a la forma de administración escrita o verbal, grabaciones, etc.).</i></p>	
<p><u>La investigación se realizará como investigación acción, simultáneamente durante la práctica pre-profesional que debe realizar el bachiller Sebastián Oscco Quispe, en el aula y en la comunidad institucional. Se procederá a grabar las entrevistas, sacar fotos y filmar vídeos. También requerirá los documentos de trabajo del docente para su análisis.</u></p>	

IMPORTANTE:

Las evidencias impresas, de vídeo o de estudio 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:

Consentimiento informado a los padres de familia



COMISIÓN DE GRADOS Y TÍTULOS - FFECH

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento 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 :
Carreara y especialidad:

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

Describir de qué manera se incorporan de los saberes ancestrales de los padres de familia y cómo estos influyen en la práctica pedagógica intercultural de los docentes en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas – Apurímac: Asacasi.

Instrumentos que serán aplicados:

- Guía de entrevista a docentes, padres de familia y miembros de la comunidad.
- Guía para observación participante
- Guía de taller con los estudiantes y ficha de análisis documental.

Descripción del procedimiento que se levara 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.)*.

La investigación se realizará como investigación acción, simultáneamente durante la práctica pre-profesional que debe realizar el bachiller Sebastián Oscco Quispe, en el aula y en la comunidad institucional. Se procederá a grabar las entrevistas, sacar fotos y filmar vídeos. También requerirá los documentos de trabajo del docente para su análisis.

IMPORTANTE:

Las evidencias impresas, de vídeo o de estudio 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:		

