



DOCENTES INVESTIGADORES

**Las estrategias de afirmación cultural,
en la resolución de situaciones de
discriminación sociocultural y lingüística,
en la Institución Educativa 56003
(Canchis, Cuzco)**

M. Challco, C. Farfán, P. Huarca, E. Mamani y N. Montúfar

LAS ESTRATEGIAS DE AFIRMACIÓN CULTURAL, EN LA RESOLUCIÓN DE SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN
SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 56003 (CANCHIS, CUZCO)

**Las estrategias de afirmación cultural, en la
resolución de situaciones de discriminación
sociocultural y lingüística, en la Institución
Educativa 56003 (Canchis, Cuzco)**

**Modesta Challco Inca, Carolina Farfán Rojas, Petronila Huarca Vargas,
Exaltación Mamani Amaro y Nancy Zunilda Montúfar Yépez**



Este libro presenta la investigación-acción realizada por docentes de la Institución Educativa 56003, provincia de Canchis, Cuzco, con la asesoría de TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.

Autoras: Modesta Chalco Inca, Carolina Farfán Rojas, Petronila Huarca Vargas, Exaltación Mamani Amaro y Nancy Zunilda Montúfar Yépez

Corrección de textos: José Luis Carrillo Mendoza
Diagramación de interiores: Lluly Palomino Vergara
Diseño de carátula: Gonzalo Nieto Degregori
Impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
Pasaje María Auxiliadora 156-164, Breña. Lima 5, Perú

Primera edición: 300 ejemplares.
Lima, diciembre del 2011.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2011-16185.
I.S.B.N. 978-9972-235-41-2.

De esta edición:

© **Tarea Asociación de Publicaciones Educativas**
Parque Osores 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú
Teléfono (51 1) 424 0997 — Fax (51 1) 332 7404
Dirección electrónica: tarea@tarea.pe
Página web: www.tarea.org.pe

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de las autoras y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:



TABLA DE CONTENIDO

Presentación	7
Introducción	11
Parte I: Aproximación diagnóstica	15
1. Los marginadores y los marginados	16
2. Rechazo del quechua en las familias, escuelas e instituciones	17
3. La discriminación y el profesorado	18
4. El quechua pierde terreno en su propia casa	20
5. Discriminación de las comidas típicas	21
6. Niños y niñas que se avergüenzan de sus padres campesinos	22
7. Hipótesis de acción	23
8. Objetivo de la investigación	23
Parte II: Marco referencial para la acción	25
1. ¿Qué entendemos por discriminación?	25
2. Efectos de la discriminación	26
3. La discriminación y los derechos humanos	28
4. La presencia de la discriminación en la escuela	29
5. La escuela debe asumir su responsabilidad en el problema de la discriminación	30
6. Razones para combatir la discriminación en la escuela	31
7. La afirmación cultural con mirada intercultural como estrategia para afrontar la discriminación en la escuela	32
8. La educación intercultural bilingüe requiere más desarrollo	33
Parte III: La aplicación de la propuesta pedagógica	37
1. Presentación de videos para conocer las raíces de nuestra cultura tawantinsuyana	37
2. Los niños y niñas dialogan con personas destacadas sobre sus experiencias y logros profesionales	38
3. Contraste entre la cultura andina y la cultura occidental a través del avance científico: Arquitectura y Medicina	40

4. Escucha la grabación del <i>Qanchi runa</i>	41
5. Los profesores involucrados en la investigación participan en el ritual a la <i>Pachamama</i> ("Año Nuevo Andino") en la comunidad de Queromarca, distrito de Tinta	43
6. Ofrenda a la <i>Pachamama</i> y demás deidades con participación de los niños, niñas y algunos padres de familia de la institución educativa	44
7. Observación del camino de los astros por parte de los profesores	46
8. Visita al Centro Ceremonial de Raqchi, para que los niños y niñas observen el camino de los astros acompañados de sus profesores y padres de familia	48
9. Participación en el ritual de ofrenda a la <i>Pachamama</i> realizado por los responsables de la institución educativa	49
10. Confección de diversas prendas de bayeta: cojines, cartucheras, bolsas para pan y <i>ch'uspas</i>	51
11. Profesores y alumnos usan prendas con motivos andinos para identificarse con su cultura	53
12. Preparación de refrigerios saludables con productos andinos	55
13. Presentación de danzas de padres y madres de familia	57
14. Enseñanza de la oralidad del idioma quechua mediante canciones, poesías y adivinanzas con el apoyo de madres y padres de familia	58
15. Aprendizaje de nombres de yerbas medicinales en quechua	60
16. Actividades de aprendizaje para trabajar la afirmación cultural	61
17. La utilización de textos escritos en quechua	70
18. La comprensión lectora de niños y niñas bilingües (castellano y quechua)	71
19. Cartel diversificado de capacidades con enfoque intercultural	72
20. Participación en talleres regionales sobre la elaboración del cartel curricular del quechua como segunda lengua	78
Parte IV: Logros, lecciones y conclusiones	81
1. Empoderamiento de nuestras raíces andinas	81
2. Madres y padres aliados y comprometidos que comparten sus vivencias en la escuela	84
3. Respeto a la forma de vivir	89
4. Marcado interés por aprender el quechua	90
5. Participación en talleres para elaborar la matriz curricular del quechua como segunda lengua	92
6. Diversificación de capacidades con enfoque intercultural	93
7. Calendario intercultural de la institución educativa	94
8. Logros de la experiencia	96
9. Afirmación cultural, empezando por los alimentos y la salud	100
10. Lengua	101
11. Marcado interés por aprender el idioma quechua	103
12. Vestimenta	105
13. Rol del profesor en la afirmación cultural	106
14. Valoración del patrimonio arqueológico y natural para afirmar la cultura	106
15. Currículo y afirmación cultural	107
16. Calendario intercultural de la institución educativa	108
17. Padres de familia	108
Bibliografía	111
Anexos	113

Ante la interrogante de si los profesores y las profesoras se ven a sí mismos en el papel de investigadores e investigadoras, la respuesta de la mayoría suele ser negativa alegando razones subyacentes, como la falta de tiempo y preparación, la asociación únicamente con la obtención de grados y títulos, el resaltar su poca disposición a asumirlo, etcétera. No obstante, una de las razones gravitantes es la existencia de las habituales concepciones en el medio social respecto de los roles asignados al profesor y al investigador. Tradicionalmente se concibe sin mayor objeción que el rol de los profesores debe limitarse a actuar en las aulas escolares intentando llevar a la práctica lo que aprendieron del investigador, experto, teórico o como quiera llamársele y, por otro lado, los investigadores son otras personas quienes con exclusividad deberían trabajar con las informaciones proveídas por los profesores, aunque puedan haber tenido poco acercamiento con los aprendices.

Diría Giroux (1990) que bajo estas concepciones los profesores y las profesoras son considerados como objeto de reformas educativas, reducidos a la categoría de técnicos, encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por investigadores y expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula y, como ampliaría Zeichner (2004), esta orientación esconde una metáfora de la producción, visiones de la enseñanza como una ciencia aplicada y del profesorado como un ejecutor de las leyes y principios del aprendizaje efectivo, tan solamente encargados de dominar un cuerpo de conocimientos de contenido profesional y ciertas habilidades de enseñanza, plenamente determinados de antemano por otros.

Desde esta perspectiva, el profesorado es visto como un ente receptor del conocimiento profesional realizado por los investigadores a quienes de manera quasi automática se les ha encargado la ocupación de pensar, mientras que los profesores actúan como simples ejecutores de esos pensamientos, cuya consecuencia tiene una altísima cuota de influencia en la configuración y desarrollo de la vida escolar, pues termina por concentrar la acción educativa del profesorado en torno a lo prescrito por los expertos en currículo, en instrucción, en evaluación, etcétera, y donde el currículo no es asumido como una

propuesta social, política y culturalmente construida, sino como un vademécum hecho por expertos de cuyas instrucciones el profesor no debe apartarse.

La aprobación muchas veces irreflexiva de esta forma de asumir el currículo no solo descalifica de plano a los profesores y a las profesoras, sino que se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, haciendo que el aprendizaje y la pedagogía en el aula se conviertan en procesos rutinarios, desprovistos de creación, anulando de esta manera la posibilidad de problematización del currículo desde la praxis pedagógica. Sin embargo, hay perspectivas diferentes a esta concepción que contrariamente señalan que un currículo es esencialmente una propuesta o hipótesis educativa que debe provocar respuestas críticas de quienes lo ponen en práctica (McKernan, 1999).

La idea de concebir al currículo como un proceso de construcción y no solo de repetición, induce al profesorado a una acción investigadora desde y hacia su trabajo pedagógico, proponiendo la reflexión rigurosa sobre su práctica como base de su formación profesional continua, pero sobre todo, ayudando a reconfigurar los currículos en función de la búsqueda de propugnar la pertinencia cultural de los aprendizajes. No existe pues una justificación razonable para que la división del trabajo impuesta entre profesores e investigadores persista; creemos que todo profesor y profesora puede y debe ser un/a investigador/a, ya que la teoría y la práctica están expuestas a un escudriñamiento mutuo, tienden a traer resultados más efectivos y recalcan en construcciones curriculares innovadoras desde la práctica pedagógica reflexiva. Y porque además una transformación de las prácticas educativas no puede entenderse sin profesores que investiguen y reflexionen sobre su accionar.

En esta intención, y bajo las consideraciones del enfoque de la investigación-acción, un equipo de profesores y profesoras de educación primaria de diferentes zonas rurales y urbanas de la provincia de Canchis, en el Cuzco, decidieron emprender una nueva aventura intelectual, construyendo procesos de innovación en su cotidianidad escolar y aprendiendo a investigar inmersos en la propia acción investigativa. En este esfuerzo desarrollaron aun más su capacidad crítica, la comprensión del mundo global-local en el que viven, la autorreflexión e interpretación de sus prácticas pedagógicas y la búsqueda incesante de optimización del aprendizaje de sus niños y niñas.

Tal como se puede leer a lo largo de cada una de las presentes publicaciones, los profesores/as-investigadores/as dan cuenta de los cambios introducidos en la comprensión de sus prácticas, las condiciones de su ejercitamiento y transformaciones de sus prácticas docentes. Asimismo, durante el proceso de investigación a través de largas jornadas de talleres reflexivos hemos sido testigos de excepción de cómo los profesores y profesoras fueron ganando terreno en la autovaloración de su propio conocimiento al transformarse en productores de saberes pedagógicos, culturales y sociales, sintiéndose reconfortados al haber aprendido a emplear estos conocimientos que mejoraron significativamente su práctica educativa. Como parte de esta experiencia, los profesores y profesoras han incrementando el interés por el estudio de su lenguaje pedagógico y los significados simbólicos de la interacción social en el aula, de los valores compartidos, del contexto

cultural y de sus sistemas de creencias pedagógicas, y de la adquisición de actitudes propositivas, aprendiendo a dudar de sus certezas e ir mejorando en sus procesos reflexivos. Atravesamos una época de transformaciones mediadas por procesos investigativos en importantes problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos y culturales, donde la comunidad científica, si se precisa de tal, debe aceptar sin ambivalencias al profesorado como par imprescindible y competente en la generación de teorías científicas para otorgarle un mayor margen explicativo a los problemas estructurales y emergentes. Finalmente, en concordancia con Bateson (2000), no se debe ni intentar prohibir ciertas denominadas intromisiones, ya que podría ser más eficaz alentar a la gente para que conozca más sus libertades y flexibilidades y las utilice con mayor frecuencia. Por ello el nuevo rol del profesorado requiere de un mayor protagonismo en redes y comunidades interactivas, colaborativas e interdisciplinarias y no solo ser considerado como objeto de investigación. El cambio no siempre es fácil. Orientar a las instituciones a transformar las prácticas curriculares es uno de los retos más controvertidos en todos los momentos, épocas y geografías preocupadas por la calidad de la educación. A estas intenciones se suman los presentes esfuerzos intelectuales de los profesores/as-investigadores/as de la provincia de Canchis.

Huber Santisteban Matto
Responsable del Área de Investigación
Equipo Cuzco de TAREA

INTRODUCCIÓN

La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.

Jacques Delors, *La Educación encierra un tesoro*

El espacio escolar andino es lamentablemente un espacio donde se verifica a diario la presencia de comportamientos relacionados con la discriminación sociocultural, subestimación de los valores culturales locales y prejuicios que se producen y reproducen de manera incesante, pese a las legislaciones propuestas por diferentes políticas provenientes del Estado y a las acciones de la sociedad civil por reconocer los derechos de los niños, el respeto por la diversidad y otras medidas. Las instituciones y los actores educativos no estamos preparados ni académica ni emocionalmente para identificar actitudes discriminatorias, a veces muy violentas, que ocurren cotidianamente en el aula; mucho menos para ensayar soluciones que amengüen o destierren los comportamientos de discriminación sociocultural que provocan dolor y dañan la autoimagen, la autoestima y la socioestima de cientos y miles de niños y niñas que a diario concurren a las instituciones educativas. Los procesos de discriminación no son homogéneos en el ande cuzqueño y canchino en particular. Los currículos son centralizados, homogeneizantes y de orientación asimilacionista, y distan de una perspectiva democrática e intercultural; un grueso sector de los docentes tienen una visión devaluada de los valores, del ser indígena, y no adaptan interculturalmente el currículo a las demandas socioculturales de la realidad local.

La escuela persiste en su escasa interacción con la comunidad especialmente con la campesina o indígena, continúa con la tradición autoritaria e intolerante con las diferencias culturales y que resulta muy difícil de superar. En ella existen tendencias de discriminación que van desde las diferencias económicas, niveles de instrucción educativa, hasta aquellas asociadas a la lengua y al lugar de origen, pasando por el origen de los

apellidos, y si éstos son de extracción quechua son objeto de burla; hasta las formas de vestimenta y los productos alimenticios son justificaciones de segregación. En ese marco, la socialización y el aprendizaje se convierten en procesos complejos, difíciles y duros que mellan el espíritu y el ser del niño o niña rural andino quechua.

La presente experiencia, de la cual damos cuenta en esta publicación, se realizó en las aulas del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa 56003 (ex 791) perteneciente a Sicuani, capital de la provincia cuzqueña de Canchis, y que constituye el centro urbano comercial y administrativo de la provincia, que se caracteriza por ser zona agrícola y ganadera, dedicada principalmente al cultivo de cereales, trigo y frutales, así como a la cría de ganado ovino y bovino, que proporcionan carne, leche y lana a sus habitantes. Cuenta, además, con una pequeña industria textil de tejidos de lana y otra alimentaria. Se encuentra comunicada con el resto del país gracias a una línea ferroviaria y a la carretera que la une a las ciudades de Cusco, al norte, y Puno, al sur. Un equipo de docentes, empleando las herramientas del enfoque de la investigación-acción, decidimos afrontar esta situación problemática en nuestras aulas, experiencia de la cual damos cuenta en las siguientes páginas. La investigación-acción denominada "Las estrategias de afirmación cultural en la resolución de situaciones de discriminación sociocultural y lingüística en la escuela en el tercer grado de la Institución Educativa 56003 de Canchis" tiene como propósito contrarrestar situaciones de discriminación sociocultural y lingüística en la escuela mediante la puesta en práctica de un conjunto de recursos pedagógicos bajo la perspectiva de la afirmación cultural que posibilite el reencuentro cariñoso y amable con los saberes locales andinos, en un ambiente urbano escolar apostando por la interculturalidad y bilingüe quechua-castellano.

El presente documento consta de cuatro partes. La primera presenta la aproximación diagnóstica al problema de investigación sobre la discriminación sociocultural y lingüística. En ella se describen situaciones problemáticas vinculadas con las actitudes y percepciones de los actores educativos, el comportamiento y las características que suelen adoptar los grupos de marginadores y marginados, los procesos de naturalización de las condiciones de discriminación que se concreta en el rechazo y pérdida de la cultura quechua en las familias, escuelas e instituciones. Se señala también el rol del profesorado en esta situación, escenarios y conductas de discriminación y autodiscriminación étnica entre el profesorado. Fruto del diagnóstico se formula el problema de investigación-acción, seguido de la precisión de una hipótesis de acción que a la larga se traduce como una guía para la acción formulada a manera de una probable solución a la situación problemática señalada y que culmina con el objetivo de la investigación.

En la segunda parte se expone el marco referencial para la acción pedagógica, que ayuda a enfocar la investigación, y que intenta abordar nuestro entendimiento conceptual sobre la discriminación, los efectos negativos que produce en el desarrollo de la sociedad y la persona humana y su atentado contra los derechos humanos y cómo la escuela debería asumir su responsabilidad en la superación de este problema social. Al finalizar se plantea la necesidad de asumir procesos pedagógicos de afirmación cultural con mirada intercultural, como estrategia para afrontar la discriminación en la escuela.

La tercera parte del documento presenta la acción pedagógica, es decir, aquel conjunto de recursos pedagógicos de afirmación cultural experimentados en el aula. Finalmente, la cuarta parte de este trabajo resume los logros obtenidos, las lecciones aprendidas y las conclusiones derivadas de la investigación, a lo que se agregan las sugerencias relevantes. Cierra el documento la bibliografía consultada y los anexos.

LA DISCRIMINACIÓN SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SICUANI

Un acercamiento a la realidad educativa de las escuelas del distrito de Sicuani para apreciar las características de las relaciones sociales y culturales entre los actores de la comunidad educativa nos ha permitido palpar que la discriminación cultural y social sigue presente y tiene muchas formas de manifestarse. En esta primera parte hemos recogido información utilizando entrevistas y observaciones para profundizar en el conocimiento de este problema social.

En las instituciones educativas de la ciudad de Sicuani, el conflicto por obtener una vacante escolar presenta cada año múltiples problemas. En esta etapa los padres y madres de familia, especialmente los provenientes del campo, sienten que se les discrimina, igual que a sus hijos. Manifiestan que sufren esta situación al momento de matricularlos en algunas instituciones educativas consideradas de prestigio, particularmente cuando tienen que ingresar a primer grado. No se les recibe porque, señalan, se da preferencia a los niños y niñas que vienen de familias con mayores recursos económicos, de padres profesionales, a los que viven en la ciudad, o a aquéllos cuyos padres son considerados por el profesor como cumplidores, colaboradores y que se preocupan por la educación de sus hijos.

Además, si logran ingresar a la institución educativa el ambiente que los recibe es hostil: se aparta a los niños campesinos procedentes de las comunidades, ya sea por su apariencia personal, por su forma de vestir y de hablar o por su bajo rendimiento académico. Se forman grupos entre los que aprenden rápidamente, mientras que a los niños provenientes de zonas rurales se les atiende menos y casi siempre deben permanecer en el mismo grado dos o tres años. Esto es justificado con el argumento de que son quechuahablantes y tienen menos capacidad de aprendizaje. Incluso se aduce que no cuentan con los materiales necesarios, pues sus padres no los compraron a tiempo por carecer de los recursos económicos necesarios.

Del mismo modo, algunos padres de familia citadinos no permiten que sus hijos se junten con los niños de procedencia campesina, porque consideran que son niños sucios, atrasados, que son poco inteligentes, que provienen de familias de campesinos ignorantes y analfabetos y que no tienen noción de las reglas de urbanidad y comportamiento. Muchos de los que viven en Sicuani siguen pensando que ser indígena es igual a ser ignorante, sucio, tonto y, por tanto, objeto de desprecio y explotación. O que los padres siempre son alcohólicos, insignificantes e inútiles para el desarrollo. No faltan quienes consideran que tener tantos indígenas en el país es un signo de atraso, una vergüenza, un vestigio del pasado, y que lo mejor sería que ya no existieran. No se escucha su voz, no se les toma en cuenta, no se valora su palabra, no se aprecia su cultura, porque no se les conoce con el corazón.

Los padres de familia que vienen del campo se sienten marginados, pero permiten esta marginación y la toman como una situación que deben pasar si desean que sus hijos mejoren y no sean como ellos. Es decir, están dispuestos a todo tipo de sacrificios con la esperanza de que sus hijos se superen. Muchos niños y niñas, desde muy corta edad, se ven obligados a alejarse de sus familias para asistir a la escuela, y quedan así expuestos a muchos peligros. En este sentido, calculamos que 20% de los estudiantes de nuestra institución educativa son migrantes de las provincias altas de Canas, Espinar, Chumbivilcas, etcétera; viven con sus tíos, con personas allegadas, padrinos o madrinas, con sus hermanos y hasta solos, lo que genera que no tengan la seguridad y confianza necesarias para desenvolverse adecuadamente, tal como lo hacen los que sí reciben atención y apoyo familiar. Por el choque cultural, estos niños se muestran callados, retraídos, sumisos; su socialización se trunca y su participación en el aula y en actividades cívico-culturales presenta muchos problemas.

También sabemos que no solo las personas que vienen del campo, sino también aquéllas de escasos recursos económicos (los llamados "pobres"), son discriminados y humillados por las personas de nivel sociocultural medio y alto que radican en la ciudad de Sicuani y que cuentan con un nivel regular de recursos económicos.

1. Los marginadores y los marginados

En promedio, los habitantes de la ciudad tienen mayor poder económico y satisfacen sus necesidades básicas. Voluntaria o involuntariamente, son marginadores porque señalan que vivir en la ciudad es señal de mayor capacidad económica. Muchas de estas personas tienen o han tenido familias provenientes de las comunidades campesinas, pero con el tiempo lo han olvidado. Por ejemplo, los jóvenes que migran a las ciudades en busca de trabajo o superación, una vez logrado su objetivo ya no desean regresar a sus comunidades de origen, pues no se sienten orgullosos de su procedencia. Dicen desconocer sus costumbres comunales y la música de su pueblo, niegan a sus padres por su forma de vestir, se avergüenzan de sus rasgos andinos, reniegan de sus apellidos (llegando al extremo de cambiar uno de ellos por otro de origen hispano), no quieren consumir los productos andinos o comunicarse en su lengua materna. Por tanto, se

convierten en los primeros en discriminar o marginar a su grupo cultural de origen, pues creen que el solo hecho de vivir en la ciudad, de hablar castellano o vestir ropa moderna los hace superiores. Poseen una autoestima elevada, viven burlándose de su prójimo y sienten que nadie es igual a ellos.

Además, en nuestra sociedad existe también actualmente discriminación de género. Hay diferencias injustas en el trato a las mujeres: en algunos trabajos se les paga menos y sufren maltrato y violencia por parte de los hombres.

La discriminación entre compañeros de estudios aparece principalmente en el acto de molestar, de poner sobrenombres o “etiquetas” y en la lástima, mientras que la de los profesores hacia los alumnos se expresa cuando, por ejemplo, se resalta una característica o condición y se hacen comparaciones peyorativas.

La discriminación está asociada a los sentimientos, tanto de los que discriminan como de los discriminados. En nuestras observaciones de las actitudes de los niños y niñas discriminados hemos notado que la mayoría se muestran cohibidos en el salón de clases, limitados, con poca autoestima, apartados del resto de grupos e inseguros. Y ante ello expresan malestar, rabia, soledad, humillación, impotencia para actuar, lo que desencadena sentimientos de resignación, pérdida de la autoestima, agresividad (manifestada en una actitud contestataria y en agresión física), búsqueda de aliados o protectores, lo que es distinto a amistad.

Todo lo explicado líneas arriba da una idea aproximada de la discriminación en las escuelas de la ciudad. Al repetirse por décadas y décadas, han quedado como actos y hechos normales, y muchas veces la expresión o término ofensivo se hace cotidiana y el niño ofendido cree que ese insulto lo caracteriza. Esto ocurre ya muchas veces de manera inconsciente, y quien lo dice “ya no se da cuenta” de las consecuencias de lo que dice. Por ejemplo, sostener que los chicos pobres o los descendientes de padres campesinos indígenas aprenden menos que el resto es algo que tiende a considerarse naturalizar, lo que deriva en que no se busquen las causas reales del bajo rendimiento del alumno. Ésta es otra manifestación de la problemática que tratamos.

2. Rechazo del quechua en las familias, escuelas e instituciones

En las mismas familias los padres ya no quieren que sus hijos e hijas hablen el quechua, porque dicen que así evitarán que sufran marginaciones en la escuela a la que asisten. En las instituciones educativas de las ciudades ya no se utiliza este idioma para enseñar, como sí se hace en algunas escuelas rurales. Es más: los niños procedentes de medios rurales que asisten a escuelas citadinas niegan saber hablar quechua por temor a ser humillados. En las instituciones públicas la comunicación predominante es en español, ya que la gran mayoría de las personas que laboran allí no entienden el quechua y mucho menos lo hablan. O, lo que es peor, sabiéndolo y por temor a prejuicios, fingiendo desconocerlo. Ante esto, las personas monolingües quechuas dicen sentirse extrañas en la ciudad, y es que

no son atendidas satisfactoriamente, y si desean algún servicio tienen que esperar hasta el último o buscar a una persona que traduzca lo que requieren.

Los miembros de las comunidades campesinas reciben muchos ataques a su identidad y su forma de ser, por lo que últimamente, y gracias a los marginadores, se ha acelerado la desaparición de algunas lenguas y culturas. El quechua es considerado como signo de atraso, de pobreza, de "idioma de cholos", de campesinos, razón por la que ellos mismos sienten vergüenza de hablarlo en público. Para no ser considerados como tales, además de la extinción de nuestro idioma ya sea por vergüenza de sus hablantes, por considerarlo innecesario o simplemente porque ya ni sus padres lo dominan bien, las nuevas generaciones no desean hablar este idioma.

Los marginadores usan diferentes palabras para insultar (idiota, sonso, inútil), pero las más ofensivas son cholo, indio o serrano. Según los entrevistados, los insultos surgen por cualquier conflicto, y las palabras que se dicen hieren más que un golpe. En las comunidades campesinas también existen insultos para quienes no realizan ni sustentan cargos importantes, a quienes se considera poco progresistas, sin aspiraciones personales.

También existe discriminación entre colegios y escuelas de la ciudad que disputan ser los mejores de su localidad. Los colegios que se consideran mejores limitan el ingreso de estudiantes procedentes del medio rural, y esto es permitido por las autoridades y las personas de la ciudad. Colaboran también con esto los padres de familia comuneros, porque no permiten que sus hijos estudien en sus comunidades o renuncian a insistir para que mejore la calidad del servicio de estas escuelas, y optan más bien por llevarlos a las instituciones educativas de la ciudad.

3. La discriminación y el profesorado

En las entrevistas realizadas para este trabajo, la gran mayoría de profesores y profesoras dijeron que en la institución educativa los niños y las niñas sikuaneños marginan a los estudiantes que vienen de las comunidades aledañas, quechuahablantes. Asimismo, no son pocos los profesores que, a pesar de tener conocimiento de los objetivos de la tutoría y de conocer los derechos del niño, marginan —de forma consciente o inconsciente—, dando preferencia a los hijos de profesionales y desatendiendo a los niños procedentes del área rural o quechuahablantes. Por eso estos niños se sienten cohibidos, participan poco, son temerosos y hasta se sienten ajenos a la institución educativa donde estudian, ya que no tienen oportunidad de participar en las actividades que allí se desarrollan (horas cívicas, actuaciones en fechas especiales), porque les cuesta vencer su situación de marginales. Hablando sobre su experiencia, son muchos los padres y madres que señalan que fueron los que más castigo recibieron (incluido el físico), y recuerdan que se les pedía hacer cosas que no podían. Los propios compañeros del salón los maltrataban, pero el profesor veía esto con pasividad, no le daba importancia o lo tomaba como una cosa normal.

Actualmente, no es extraño ver escenas de discriminación en las aulas y fuera de ellas; es algo presente en el diario vivir. Es evidente que nos falta trabajar mucho en relación con la práctica de los derechos del niño.

La peor discriminación que sufre el niño monolingüe quechua que proviene de las comunidades campesinas es la asociación prejuiciosa que muchos profesores hacen entre su capacidad intelectual y su procedencia sociocultural, sin ahondar en las causas reales del problema. No se comprende que esta situación no es responsabilidad del niño indígena y que se debe fundamentalmente a que la educación que se le da no considera su lengua materna y que, como resultado, sus limitaciones son más grandes. Lejos de ello, recibe el apelativo de torpe, bruto e incapaz, y es más vulnerable a la discriminación.

Algunos profesores manifiestan que el idioma quechua es bonito, que les gusta, pero no le dan el respectivo valor cuando los niños muestran indicios de hablarlo en sus aulas. Más bien lo ignoran, y con ello recortan las posibilidades de afianzamiento de esa lengua en estos niños. Refirieron también que incluso entre profesores hay discriminación, porque los que visten bien o sobresalen en algún aspecto discriminan o menosprecian a los que son callados o quechuahablantes, que no dominan el castellano y tienen interferencias lingüísticas como pronunciar la "o" por la "u" y la "e" por la "i". Por eso son motivo de burla y marginación.

Otro grupo de profesores y profesoras indicaron que existe marginación en diferentes aspectos: económico, social y cultural; sobre todo en lo económico, por la extrema pobreza de muchos y la riqueza de pocos. En un intento por homogeneizar nuestra tarea educativa, sin darnos cuenta marginamos a los niños y a los padres de familia. Si vienen de un estrato social más elevado, los atendemos como si fueran nuestros amigos, y si vienen del campo no los tratamos igual: los hacemos esperar y no los miramos bien, porque consideramos que no están, por ejemplo, debidamente aseados y muchas veces no queremos ni darles la mano.

Los profesores entrevistados respondieron que no se sienten marginados. Ninguno aceptó ser o haber sido discriminado, aunque en su mundo interior sienta lo contrario. La observación de las relaciones humanas entre docentes nos hace ver que ahí también se repiten situaciones de discriminación. Hemos visto que la discriminación social viene acompañada de la discriminación socioeconómica. En la escuela y en la sociedad se aprende a etiquetar a las personas en función de su color de piel, barrio o comunidad donde vive, colegio donde ha estudiado, etcétera. En Sicuani, salvo algunas diferencias externas como la ropa, no se diferencia a la persona discriminada de la que discrimina: el rostro es casi el mismo, el color de la piel es similar; por ello se puede decir que, al discriminar al otro, uno se autodiscrimina. Hay un racismo que no es el de la persona de piel blanca, sino hacia el que es parecido solo por el hecho de haber migrado, por tener más educación, por vestirse con ropa moderna, por el lugar donde vive o por tener un apellido menos indígena. Éstos son los factores que se usan para diferenciarse. Hay profesores o profesoras que dicen tener ascendencia indígena o chola, para agregar inmediatamente

que su papá, su mamá o su abuela son blancos. Buscan siempre en qué pueden diferenciarse uno del otro para sentirse mejor.

4. El quechua pierde terreno en su propia casa

Las personas que migramos a la ciudad somos culpables del rechazo del idioma quechua, por no continuar hablándolo. Somos responsables de que se esté perdiendo la comunicación en este idioma. Pensamos que cuando estamos en una escuela urbana solo se debe hablar el castellano, y que la escuela es el lugar del castellano y no del quechua. Al constatar esta situación, las familias del campo comienzan a rechazar su idioma y hacen esfuerzos para aprender el castellano, olvidándose de mejorar el quechua.

Aun siendo nosotros una población de raíces indígenas, no hemos sabido conservar ese idioma y no lo hemos valorado como riqueza. Automáticamente, sin mayor análisis, se ha exigido que todos hablen en castellano y dejen de usar el quechua, porque consideramos que no sirve para el mundo moderno o que es un idioma inferior, para personas inferiores. Por eso muchas personas ya no desean hablarlo en público.

Equivocadamente, sin duda, se piensa que el idioma quechua es sinónimo de atraso y marginación, y que el castellano lo es de civilización. Hoy en día en la ciudad ya no conversamos mucho en quechua por vergüenza. Gracias al trabajo que realizan las ONG, se está recuperando fundamentalmente el respeto a nuestra cultura andina, así como al uso del idioma quechua en las instituciones urbanas. El quechua podría retraerse si no lo utilizamos en su real dimensión; pero si lo aplicamos con el enfoque intercultural, como debe ser, representa un avance. Lamentablemente, se deja la responsabilidad de esta tarea solo al sector Educación.

El quechua pierde terreno en su propia casa. Sus propios hablantes bajan la voz cuando admiten que conocen el idioma de los incas, y los niños se mofan de quienes no saben expresarse en castellano. Hay muy poca autoestima: el que habla quechua se avergüenza y cree que es mejor hablar castellano. Las muchachas que llegan a las ciudades provenientes de las montañas reniegan de su idioma. Hay aquí un quiebre generacional: los ancianos hablan quechua, los adultos alternan quechua y castellano, y los niños que juegan en las calles ya no quieren hablar sino en español. En la realización de un diagnóstico sociolingüístico se aplicó una técnica para detectar qué niños hablaban o comprendían el idioma quechua. Al preguntarles quiénes sabían hablarlo, la respuesta fue negativa: según ellos, nadie lo hablaba ni comprendía, ni siquiera los niños hijos de personas procedentes del campo. Sin embargo, al hacerles algunas preguntas o darles órdenes en quechua, entendían lo que se les decía. En alguna oportunidad, cuando se les dijo que serían premiados aquéllos que hablaron o comprendieran el idioma quechua, algunos levantaron la mano. Esto significa que no querían que la profesora y los compañeros se dieran cuenta de esto, porque en muchos casos sus padres les inculcan que no hagan saber que hablan y comprenden este idioma para no ser discriminados ni marginados en la escuela ni por los profesores ni por los niños de la ciudad, tal como sucedió con

ellos alguna vez. En este contexto, los padres de familia del campo ya no permiten que sus hijos tengan como lengua materna el idioma quechua, y por eso desde pequeños les enseñan a hablar en castellano, contribuyendo de esta manera con la pérdida de la lengua materna de nuestras comunidades.

5. Discriminación de las comidas típicas

Con respecto a la comida que consumen los niños y niñas que residen en la ciudad, éstos indicaron conocer algunas típicas, como el ch'uñu lawa (mazamorra de chuño), el sara lawa (mazamorra de maíz), el trigo lawa (mazamorra de trigo), el ajiaco de ollucos, el maíz, las habas, las arvejas, etcétera, pero que ellos preferían no consumirlos porque les parece que es comida de los cholitos, campesinos o pobrecitos, refiriéndose a las personas de escasos recursos económicos. Otra razón es que las madres de familia ya no preparan estos potajes. Además, no lucen muy atractivos, y eso hace que a los niños no les gusten.

Ocurre también que cuando los adultos y niños de la ciudad visitan una comunidad y se les invitan potajes típicos, no los comen o los desprecian por el concepto equivocado de que pueden estar mal preparados, sucios, o porque les puede hacer daño. Esta actitud genera que la gente del campo se sienta menospreciada por los pobladores de la ciudad.

Por otro lado, la preparación de las comidas típicas es muy reducida en la ciudad, porque se desconoce el proceso y porque casi nunca se adquieren los insumos, que son productos naturales y necesitan ser procesados para su consumo (caso del tarwi, que requiere que se le remoje y hierva para que se le quite el amargor; o la quinua, que se debe pelar y lavar varias veces antes de cocinar; o el trigo, que necesita tostar, moler y remojar para preparar la mazamorra). Así, las madres de familia no las preparan porque toman mucho tiempo: prefieren hacer comida rápida a base de fideos, arroz, sémola, harinas, etcétera.

Los niños de la ciudad tampoco comen comidas típicas, porque sus padres desconocen el valor proteico, vitamínico y nutritivo de los productos alimenticios andinos. Consumen envasados e importados, con alto contenido de insumos químicos que con el tiempo causan diversas enfermedades.

Asimismo, se observó que algunos niños procedentes de las comunidades indicaron que sí consumen comida típica pero solo en sus casas. Sin embargo, en la escuela de la ciudad niegan comerlas por vergüenza o por temor a ser discriminados. Antes al contrario, exigen a sus madres que preparen la comida que ven que se consume en la ciudad y que consideran ricas.

Además, los niños de procedencia campesina no consumen su refrigerio, consistente en mote tostado, chuño sancochado y otros, frente a sus compañeros, porque serían objeto de burla, críticas o insultos con adjetivos como "cholito" o "pobrecito que come cancha".

Estas diferencias también se observan cuando salen de paseo o realizan viajes de estudios y cada alumno debe llevar su refrigerio. Los niños de la ciudad comen pollo al horno, saltado, cuy al horno, montado, tallarines al horno, bebidas gaseosas, jugos y refrescos envasados, frutas, etcétera, y los muestran sin ningún temor, con toda naturalidad. En cambio los niños del campo tienen vergüenza, porque llevan mote, chuño sancochado, tostado de habas o maíz, papa sancochada, ajiaco de productos andinos y mates de hierbas, chicha, etcétera. Por eso se apartan y tratan de comer a escondidas, ante el temor de ser criticados y señalados como pobres o como niños que no saben comer buena comida. De ahí que los niños del campo ya no quieran llevar esa clase de refrigerio y que exijan a sus madres que les envíen las mismas o similares comidas y bebidas a las que llevan los niños de la ciudad. Los padres y madres de familia aceptan estas exigencias porque no quieren que sus hijos sean criticados, marginados y apartados. De esta manera se va perdiendo el consumo de productos de la localidad.

También se ha detectado que en las horas de recreo los niños del campo se apartan, tratan de pasar desapercibidos y miran de lejos a sus compañeros, porque éstos acostumbran llevar propina y comprar golosinas, refrescos envasados y pequeños juguetes en los quioscos. Ellos no tienen propina porque sus padres no cuentan con posibilidades económicas suficientes, pues subsisten con la venta de sus productos agropecuarios y no tienen un sueldo fijo, como sí lo tienen muchos de los pobladores de la ciudad que son profesionales, empleados o comerciantes.

6. Niños y niñas que se avergüenzan de sus padres campesinos

Es notorio que, al relacionarse con los de la ciudad, los niños hijos de campesinos que estudian en las ciudades cambian su forma de pensar sobre la procedencia, forma de vestir, de alimentarse y de hablar de sus padres y familiares, porque ven que los padres de los niños citadinos visten con ropa elegante, usan lentes, tienen el cabello teñido y solo hablan castellano. Y cuando sus padres van a la escuela a conversar con los profesores o a participar de alguna reunión, en la mayoría de los casos los niños del campo no quieren que sus compañeros se enteren de quiénes son sus padres, cómo visten, qué idioma hablan y dónde viven, porque temen que se burlen de ellos.

Estos niños que migran a la ciudad aprenden a usar la tecnología (televisión, computadora, Internet), por lo que empiezan a imitar los modos de vida de los personajes que observan. Nuevas formas de vida, otras costumbres, distinta alimentación. Asumen que la vida en la ciudad es la mejor a pesar de que pasan muchas dificultades, comienzan a aparentar ser citadinos y poco a poco se van olvidando de la vida en sus comunidades de origen. Aducen que se han olvidado del idioma y las costumbres, y hasta quieren negar a sus padres, su procedencia e incluso sus apellidos. Tienen el concepto de que los campesinos son gente atrasada, ignorante, que no son progresistas y que siempre vivirán marginados y olvidados por los gobernantes de la ciudad.

7. Hipótesis de acción

Las estrategias de afirmación cultural contribuirán en la resolución de situaciones de discriminación sociocultural y lingüística en el tercer grado de la Institución Educativa 56003 de Canchis.

8. Objetivo de la investigación

Resolver situaciones de discriminación sociocultural y lingüística mediante la aplicación de estrategias de afirmación cultural en el tercer grado de la Institución Educativa 56003 de Canchis.

1. ¿Qué entendemos por discriminación?

Discriminar viene del latín *discrimen*, derivado de *discernere* (separar, dividir). Varios diccionarios hacen referencia a diferenciar, discernir, distinguir, apreciar dos cosas como distintas o como desiguales. Por tanto, quien discierne, distingue u ordena necesariamente discrimina.

En el ámbito social, este concepto requiere de otras explicaciones, pues a él se agrega el término jerarquizar. En el lenguaje corriente se dice que discriminación es la acción de discriminar; pero ya no es solo simplemente separar, sino separar jerarquizando, tratando mal a aquellos que precisamente serán llamados víctimas de la discriminación.

La palabra “discriminatorio” indica exclusivamente un comportamiento o un acto tendiente a distinguir un grupo humano o una persona de los otros para disminuirlo. La discriminación es la distinción o la diferencia de un trato ilegítimo, y es ilegítimo porque es ilegal y prohibido (Lochak 1987).

El Comité de Derechos Humanos de la ONU (1989) considera que el término “discriminación” debe entenderse como “[...] toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basa en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas”.

Cuando se hace referencia a la discriminación se habla, entonces, de una variedad de actitudes y prácticas sociales que propician un trato de inferioridad a determinadas personas o grupos sociales en razón de rasgos o características que éstos presentan y que son poco valorados socialmente o desacreditados. Estos rasgos pueden ser el color de la

piel, el origen étnico, la condición socioeconómica, la apariencia, la edad, la discapacidad, entre otros.

Son muchas las caras de la discriminación. En lo afectivo, intelectual, social y moral se manifiesta en sentimientos de desprecio hacia personas o grupos, a las que se etiqueta con juicios de valor que llevan a considerarlas no solo como diferentes sino también como subalternas, por lo que son tratadas como si valieran menos. En la vida cotidiana se ven relaciones sociales de degradación e invisibilización, como si determinados ciudadanos no existieran o se perdieran en el paisaje natural y cultural. Al no verlos o no querer verlos, no se consideran sus necesidades, no se atienden sus demandas, se obstaculiza su acceso a las oportunidades de desarrollo y se limitan sus derechos fundamentales. Las personas discriminadas pasan a ser marginales y son excluidas socialmente.

2. Efectos de la discriminación

La discriminación es moneda de uso corriente en nuestro país, y el contexto canchino no se escapa de esta dura realidad. Somos una sociedad muy discriminadora: fenómenos sociales como el machismo, el racismo o la intolerancia religiosa forman parte de la vida de grandes sectores de la población, con efectos muy graves, porque atacan la dignidad de las personas. Al avasallarlas, al mancillarlas, las despoja de su condición de seres humanos y las deja en estado de fragilidad frente a todo tipo de injusticias. Muchas personas incluso interiorizan tanto la discriminación que terminan pensando que ellas son las responsables por padecerla.

Asimismo, las prácticas discriminatorias reproducen la desigualdad, la exclusión y la pobreza; atentan contra los derechos fundamentales de las personas, obstaculizan el desarrollo, impiden la consolidación de un Estado democrático cuyo deber [...] además de sancionar y respaldar los derechos de ciudadanía política implicados por un régimen democrático, por medio de su sistema legal e instituciones, sanciona y respalda una amplia gama de derechos emergentes de la ciudadanía civil, social y cultural de todos sus habitantes” (O'Donnell 2008).

En el Ande peruano la discriminación nos ha lastimado históricamente y sigue haciéndolo, ensañándose con personas y grupos vulnerados o en desventaja por su origen étnico, sexo, edad, discapacidad, condición social, económica o de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones políticas, etcétera; y el Estado democrático es todavía un sueño, por la presencia de la discriminación política, económica y sociocultural.

Asimismo, la discriminación va contra el principio de ciudadanía. Comúnmente este concepto se entiende como garantía de igualdad de los habitantes de un país frente al Estado, entre personas con iguales derechos ante todo tipo de exclusión. En la modernidad el concepto de ciudadanía aparece, en un primer momento, para poner énfasis en las obligaciones o deberes y, más específicamente, en la lealtad y obediencia de los súbditos frente a la autoridad monárquica. En un segundo momento, la ideas sobre la condición

ciudadana consideran los derechos, comenzando por los derechos políticos, luego los civiles y finalmente los económicos, sociales y culturales.

Otro efecto negativo de la discriminación es que niega la diversidad, pues se caracteriza por agraviar y, en ocasiones, perseguir activamente determinadas diferencias que juzga indeseables, ilegítimas o perturbadoras, cancelando la expresión de la diversidad que es connatural a toda sociedad y que constituye el corazón de la convivencia en democracia.

Los derechos culturales han sido mayoritariamente ignorados. En el peor de los casos ha habido limpieza étnica y supresión brutal de identidades, tales como la prohibición de hablar un idioma minoritario o la indiferencia a promover su uso social. Pero la falta de respeto a la libertad cultural es también un problema en las sociedades democráticas con políticas sociales y económicas justas. Hay a menudo, incluso en estas sociedades, presiones para la integración, como que todos los niños en la escuela sean como los demás. Se han ridiculizado algunas prácticas culturales, se han denigrado las costumbres o se las ha tachado de inferiores (Fukuda 2004).

Para aprender a ser ciudadano entre las distintas instancias en que esta formación puede ocurrir, la escuela es un lugar privilegiado. Allí las competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la ciudadanía no solamente se pueden aprender sino que también se pueden practicar en ambientes reales. Sin embargo, esto no ocurre de manera espontánea. La formación para la ciudadanía debe diseñarse con base en principios claros, implementarse con persistencia y rigor, y evaluarse permanentemente para garantizar que se está logrando el impacto deseado.

La discriminación atenta contra el desarrollo económico en general. Se ha hecho común ver que para conseguir empleo y ocupación hay tratos desiguales que ponen por encima criterios de color de piel, sexo, religión, ideas políticas, etcétera, sobre el de capacidad de las personas. Esto conduce a dejar de lado cualificaciones y méritos reales de las personas, desperdiциando talentos y perjudicando así el progreso económico de la sociedad.

El rechazo a las personas o colectivos sociales atendiendo a prejuicios termina por impedir que se incorporen a la vida productiva muchos con capacidad y genera pérdidas incalculables para la economía y un gran desperdicio de talentos, aptitudes y experiencias. De igual modo, otro prejuicio que atenta contra la producción es la idea de que las técnicas productivas del mundo moderno son las únicas que llevan al desarrollo y que las que existen en las comunidades originarias son atrasadas. Se pierden así recursos técnicos cuyo funcionamiento por largos cientos de años ha aportado a la sobrevivencia humana, y la pérdida de estos saberes va contra la economía de nuestros países.

En las sociedades andinas, toda opción de cambio deberá suponer un complejo de elementos que involucra las tradiciones culturales colectivas, las tecnologías andinas. Los elementos modernos en algunos casos asimilados y transformados por cada sociedad local deben apuntar a potenciar lo existente en cada contexto sin que ello signifique encerrarse en una torre de marfil donde todo pareciera estar muy bien.

Para lograr el desarrollo a partir del potencial local considerando el contexto global es importante tomar en cuenta algunos elementos que propugnan las nuevas corrientes ecológicas modernas, como el ecodesarrollo, el desarrollo sostenible, el desarrollo rural sostenible y otros (Tapia 2006). Debemos ver también las tendencias de las nuevas corrientes ecológicas y modelos de desarrollo que dicen contener el componente ecológico y del medio ambiente y que, sin embargo, en el fondo simplemente utilizan estos conceptos con otros fines políticos.

3. La discriminación y los derechos humanos

La discriminación social no debe ser entendida como un problema que solo incumbe a las minorías o poblaciones minorizadas. En realidad estamos ante un problema que afecta a sectores amplios que sufren discriminación en razón de ser lo que son, lo que incluye a las mujeres, que por sí solas constituyen una mayoría demográfica, a los adultos mayores, a los indígenas que somos millones y millones, y a las personas con discapacidad, que quizá son una cantidad equivalente. También está la discriminación a los homosexuales.

Otra idea que debe ser analizada tiene que ver con cómo es pensada la discriminación. Contrariamente a lo que uno podría creer, la gran mayoría de la gente sí se da cuenta de la existencia de la discriminación; dicen que a veces discriminan y son discriminados, y también asocian el término discriminación con la idea de maltrato a otros. Pero lo preocupante es que solo muy pocos son conscientes de que la discriminación es un atentado contra los derechos humanos. Es decir, tenemos muy claro que en nuestro país hay discriminación, pero no resulta igual de claro que esa discriminación a la larga atenta contra los derechos fundamentales y las oportunidades de desarrollo, que arruina y limita la vida de millones de personas.

Como afirman Berger y Luckman (1998), dos sociedades —cada una de las cuales posee universos en conflicto— que se enfrentan desarrollan mecanismos conceptuales destinados a mantener sus respectivos universos. Sin embargo, la cuestión de cuál prevalecerá depende más del poder que de la habilidad teórica: la sociedad que tenga “el palo más grande tiene mayores probabilidades de imponer sus definiciones de la realidad”.

Si no se toma conciencia de que la discriminación no es un daño pequeño y que muchas veces es irremediable; mientras se siga disimulando con conductas como pasarla por alto, minimizarla y no enfrentarla como un problema grave, la acción de la exclusión social seguirá causando y manteniendo las heridas sociales y abriendo otras. Por eso, se debe exigir al Estado que intervenga para defender los derechos de todas las personas.

4. La presencia de la discriminación en la escuela

Toda la sociedad padece la discriminación. Seamos víctimas o victimarios, está presente en todos los ámbitos sociales y las instituciones, de modo que las escuelas no son ajenas a ella. En una comunidad educativa en la que interactúan docentes, directivos, personal administrativo, alumnos, padres de familia y visitantes, se crea una red de relaciones sociales con normas escritas y verbales, se forman juicios de lo que vale y no vale. Desgraciadamente, en esas interacciones muchas veces se reproducen los prejuicios discriminatorios presentes en la sociedad mayor.

En la escuela la discriminación se manifiesta a través de diferentes formas, varias de las cuales pasan a diario y llegan a verse como naturales y casi imposibles de cambiar. Pensemos, por ejemplo, en el acorralamiento del que son objeto los niños y las niñas pertenecientes a otros credos religiosos ante su negativa a participar en actos cívicos. Los estudiantes que aún practican la religiosidad andina en su familia con frecuencia son desacreditados y objetos de burla. Lo mismo ocurre con los alumnos y alumnas que padecen alguna discapacidad, a quienes por esa razón les es negado el acceso a los servicios educativos. O con los niñas y niñas indígenas en la escuela —suponiendo que tengan la suerte de acudir a una—, discriminación que adopta formas aberrantes como docentes que sancionan física y moralmente a niños por hablar en su propia lengua, o que señalan que la única posibilidad para estos estudiantes es abandonar la escuela o recurrir a un sistema de educación especial, porque, como no hablan castellano, piensan que tienen alguna discapacidad intelectual.

Pero no son los únicos casos. También está presente esa discriminación más oculta, pero no por ello menos dañina, en la vida cotidiana de la escuela y dentro del aula misma, y que incluye, por ejemplo, tratos preferenciales a ciertos alumnos y alumnas en demérito de otros en función de su sexo, características físicas, condición social o económica, apariencia, etcétera.

Aunque muchos profesores reconocen los daños que ocasionan los estereotipos, los prejuicios y la discriminación étnica, se percibe que cuando analizan el ambiente escolar difícilmente identifican en qué momentos se hacen presentes estos elementos y cómo se insertan en él. Por tanto, no se aprecia que ellos elaboren formas sistemáticas de combatir el prejuicio y la discriminación en el ambiente escolar (Hevia e Hirmas 2005).

Se haría mal en perder de vista las conductas de acoso, intimidación y violencia de unos alumnos hacia otros; con frecuencia aquéllos victimizan a niños pertenecientes a grupos discriminados y en condición de desventaja social; y no obstante el grado de violencia que suelen emplear, pocas veces merecen una respuesta articulada y energética por parte de los docentes y la escuela.

5. La escuela debe asumir su responsabilidad en el problema de la discriminación

Es cierto que las instituciones educativas, y el profesorado en especial, se ven confrontados con todo tipo de desafíos que la sociedad y el Estado les exigen para formar a los niños, niñas y jóvenes en los más variados temas y para ofrecer soluciones a todo tipo de problemas sociales, del medio ambiente, la falta de valores cívicos, la corrupción, los desastres naturales, y hasta la inseguridad pública. Y todo se hace mediante directivas del Ministerio de Educación. Ante tanta demanda, los directores logran convencer a los profesores de que lleven a cabo estas tareas, pero la recarga de actividades hace que éstos cumplan sin la debida calidad y sin una reflexión profunda sobre su labor. Hay incluso quienes se muestran reacios a asumir nuevos temas.

No es difícil entender, aunque sea en parte, estas reacciones, pues no hay institución pública u organismo social alguno que no le pida algo a la escuela, como apoyo y distintos espacios, porque usualmente no hay causa que no tenga un importante elemento educativo (por ejemplo, en el ahorro de energía, en el cuidado del agua o en la prevención de enfermedades como la gripe AH1N1). Para que éstas y otras causas avancen se necesita educación.

Asumiendo esta realidad, resulta necesario organizar de mejor manera las acciones formativas que se piden a la escuela y otorgarles prioridad, discutiendo con ellas mismas un orden de prioridades. En el caso de las instituciones educativas andinas urbanas y rurales de todo el Perú, uno de los problemas de fondo es la discriminación social y cultural. Se podría pensar que éste es un tema muy complejo, que sobresaturaría las acciones escolares, y que, además, no está en las directivas del Ministerio de Educación, razón por la cual no es obligación de esta entidad solucionarlo. Se suele decir, además, que éste es un problema de la sociedad en general. Aquí trataremos de mostrar que es un asunto prioritario, porque no es un problema externo a las instituciones educativas sino que está en el centro de la acción educadora, ligado estrechamente a la formación humana, y cuyas causas y consecuencias ponen en cuestión el sentido mismo de la institución escolar.

El resultado es que esta cultura escolar opprime y excluye a determinados niños y niñas de manera sistemática. Oprime, sobre todo, porque los vuelve inferiores en sus relaciones con otros niños; y excluye cuando calla ante las agresiones que sufren en la escuela. Este silencio opresor y excluyente revela la escasa importancia que se le da a este tema en el ambiente escolar (Hevia e Hirmas 2005).

Todos y todas los niños y las niñas deben, de acuerdo con los pilares de la educación, aprender a vivir juntos y a comprender y respetar al otro para relacionarse con él sanamente. Deben realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz, y aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal (Delors 1996).

Cualquier tipo de discriminación en la escuela va contra la formación humana, porque la escuela fue creada para formar seres humanos. De no atenderse esta situación, la escuela seguirá fracasando en su tarea humanizadora, porque mantendrá su rol de espectadora pasiva ante la humillación, la violencia psicológica o física de la que son objeto los niños o niñas por su condición sociocultural o física, y porque en un lugar donde prevalece la exclusión lo que aprende el alumnado no es la cultura de la tolerancia, la empatía y la cooperación, sino las duras y hasta crueles reglas de la injusticia, la fuerza y el abuso.

Empeñarse en tomar otro rumbo para la escuela comienza por analizar en profundidad sus problemas, que no son sino el reflejo de los que se dan en la sociedad en que vivimos. Salir de la crisis educativa y construir una escuela para la vida, para fomentar el respeto, nos lleva a romper el individualismo, la competitividad y la indiferencia social, para sustituirlos por una educación intercultural que permita la participación, la cooperación y el análisis. No dudamos de la importancia de temas como la educación vial, el cuidado del agua, la documentación que acredita la identidad de los niños, la limpieza dental, etcétera, pero lo que no puede seguir postergándose es la problemática de la discriminación, que tiene, como se ha visto, graves consecuencias para la formación de los alumnos. Y para hacerle frente con seriedad es necesaria la participación de todos los actores de la comunidad educativa.

Ser consciente de que se es discriminado es pernicioso, ya que hace sentir a las víctimas que sus oportunidades son limitadas en comparación con las de los grupos privilegiados; les crea sentimientos de desesperanza y depresión, y afecta la autoestima, la sensación de control y el afecto de los individuos (Branscombe, Schmitt y Harvey 1999).

En esta ya larga lista tendríamos que añadir el comportamiento de algunos docentes que, con base en imágenes estereotipadas, etiquetan rígidamente a su alumnado, y de esa forma incluso terminan condicionando su desempeño escolar.

Por eso es necesario asumir una posición fuerte contra la discriminación. Para desterrarla es preciso incorporar nuevos contenidos en los programas educativos, pero, sobre todo, urge cambiar las formas en que se relacionan los alumnos entre sí y con los docentes, los docentes con los padres de familia y, finalmente, la escuela con la comunidad. A esto se suma la necesidad de transformar el ambiente escolar y las formas de gestión y dirección bajo principios de respeto y atención a la diversidad.

6. Razones para combatir la discriminación en la escuela

En cuanto a la educación peruana, se creyó que era correcto dirigir los esfuerzos del Estado a formar una sola nación desde una mentalidad citadina y criolla, sin tomar en cuenta que en nuestro país existían y existen diversas culturas. Así, lo que se hizo fue igualarlas y asimilarlas a una sola manera de ver el mundo y el desarrollo. Por eso la escuela se ha convertido en un instrumento que pretende igualar a los niños, niñas y jóvenes sin respetar sus diferencias. De ahí que sea bueno e importante preguntarse cómo puede colaborar la escuela en este nuevo desafío de reconocimiento de lo diverso.

Se ha dicho ya que la discriminación que se presenta día a día en la comunidad educativa tiene efectos negativos porque, entre otras cosas, los estudiantes aprenden a verla como un comportamiento social “normal”, y, además, porque aquel estudiante que la sufre por lo general pierde la seguridad en sus capacidades. No tiene un rendimiento escolar conveniente, porque gran parte de sus preocupaciones y de su energía están dirigidas a protegerse y superar las agresiones que recibe. De ahí el fracaso y la deserción escolar.

Aquellos que posean un mayor número de características “indeseables” para la cultura escolar se desenvolverán peor y soportarán mayores abusos que quienes tienen menos características consideradas negativas. Se crea, entonces, una especie de escalera en la que quienes se ubican en los peldaños más altos reciben el mandato de agredir a los que se encuentran atrás y debajo (Callirgos 1995).

Ningún estudiante que sea víctima de maltratos, prejuicios y discriminaciones puede aprender con tranquilidad. Si levantar la mano y hacer una pregunta o responderla despierta burlas, el alumno optará por callarse. Si el trabajo en equipo lo sitúa en el centro de discriminaciones, preferirá quedarse solo en un rincón. Si obtener buenas notas provoca la agresividad o la exclusión basada en categorías sexuales, confesionales o étnicas, evitará tener éxito. En ese sentido, luchar contra las discriminaciones de género, étnicas y sociales en la escuela no es únicamente preparar para el futuro: es hacer que el presente sea más humano para todos.

Existen entonces motivos más que suficientes para que la escuela afronte la discriminación, pues éste es un tema que tiene que ver con la equidad y la justicia. Asimismo, es un reto que va enfocado directamente a su sentido y fundamento intrínsecos: enseñar a aprender. El que es discriminado no puede verdaderamente aprender y hacer valer su derecho a una educación de calidad. Precisamente por ello, ni la escuela ni los docentes pueden seguir siendo indiferentes a la problemática de la discriminación.

7. La afirmación cultural con mirada intercultural como estrategia para afrontar la discriminación en la escuela

Los profesores reproducimos exclusivamente los saberes modernos de la cultura occidental, y dejamos de lado la gran riqueza acumulada en la sabiduría de los pueblos andinos. En la vida profesional rendimos un culto supremo al mundo moderno, aunque estamos inmersos en un rico entramado de tejido social que contiene el saber popular, local, cotidiano, común, campesino, y en el que se acumulan y se recrean dinámicamente, generación tras generación, significados que han garantizado la supervivencia del hombre a lo largo del tiempo.

La afirmación cultural se podría entender como la identificación cultural a través de la diferencia, pero también de la subjetivización y naturalización de elementos ancestrales, aunque éstos hayan experimentado profundas modificaciones. En suma, a atributos de carácter objetivo como el idioma se adicionan e internalizan componentes subjetivos

que refieren a un pasado común, a una memoria ancestral, pero, al mismo tiempo, a una realidad de dominación en la que la identidad indígena es marginada y humillada desde el poder representado por el Estado nacional y el modelo de desarrollo prevaleciente (Tricot 2008). Practicar la interculturalidad implica respetar nuestra cultura, afirmarnos en ella, hacer que la respeten, pero a la vez conocer y respetar la de personas de otras culturas.

En el afán por estar en la misma ola donde se mueven los conceptos y teorías universales del conocimiento científico —la punta tecnológica—, hemos obviado nada más y nada menos que nuestras propias esencias culturales. Es como cuidar solo el cuerpo —la apariencia— y dejar de lado el alma —la esencia— de nuestros pueblos (Núñez 2004). Las culturas locales han sido desvalorizadas por la homogeneización de la cultura dominante u occidental, y por ello en la actualidad la tarea de los docentes es, básicamente, la de ser mediadores culturales, poniendo en práctica la interculturalidad en la escuela y la comunidad, para fortalecer la identidad en la diversidad cultural y tener un mejor conocimiento de la realidad para realizar un trabajo más pertinente.

La afirmación cultural con *perspectiva intercultural* promueve la afirmación y práctica del educando en su propia cosmovisión, en lo cultural, social y científico, así como la apropiación selectiva y crítica de elementos culturales de las otras sociedades por parte de los indígenas; además, facilita la apropiación de los elementos culturales indígenas por otros sectores de la sociedad nacional en forma consciente y crítica (Quishpe 2001).

8. La educación intercultural bilingüe requiere más desarrollo

La escuela ha naturalizado el supuesto de que inicialmente todos los alumnos se encuentran en “las mismas condiciones”, y por ello se aplican metodologías de enseñanza y evaluación estandarizadas, como las que acabamos de presenciar en las evaluaciones del Ministerio de Educación. En ellas no se consideran órdenes culturales ni, mucho menos, lingüísticos. La lógica es arrolladora: se parte de la creencia de que todos los niños y las niñas empiezan en las mismas condiciones y que será la propia escuela, desde el nivel inicial, la que atribuirá en el proceso los sellos que marcarán la diferencia. Es pues el sistema escolar el que homogeneiza y establece sus parámetros de diferenciación. Se ve así cómo el sistema niega desde el inicio las diferencias de capacidad y sobre todo las socioculturales, pero, a la vez, se encarga de producir buenos y malos estudiantes. Paradójicamente, la igualdad, que no se debe a la naturaleza sino a la homogeneización, produce desigualdad.

Se aprecia que la forma en que maniobra la escuela considera dispositivos que hacen diferencias entre niños y niñas eficientes y deficientes, tanto por su rendimiento académico como por las exigencias comportamentales, a la vez que propone otros compensatorios (homogeneizadores) de esta necesaria “discriminación” interna a través de los que se busca asegurar, dentro de lo posible, la igualdad de oportunidades para el aprendizaje y la preparación que cada alumno requiere. Las deficiencias de la función socializadora

de la escuela estriban en que se parte solo de una opción cultural que se impone sobre las demás y que a su vez impone marcos de discriminación. Parra (2002) señala que los currículos básicos nacionales han dejado un espacio para contextualizar los programas educativos a las especificidades culturales de las comunidades, y que aun así la educación se encuentra en deuda con las acciones que apuntan a revalorizar las culturas locales.

Tanto en las zonas rurales como en la ciudad, la escuela tiende a enfatizar su dimensión homogeneizadora, pero en la realidad su capacidad efectiva de generar individuos "acreditados" ante la sociedad es reducida. Por ello se muestra como una instancia carente de sentido, incapaz de generar expectativas reales en cuanto al desempeño académico de sus agentes, por lo que deviene espacio propicio para manifestaciones específicas, permanentes y recursivas de discriminación en su interior. Las instancias más comunes de discriminación sociocultural permanecen más bien, o se han desarrollado, debido a la poca práctica de la misma escuela para autoobservarse o hacer una autocrítica, tanto entre los profesores y las autoridades escolares como entre los propios estudiantes.

La educación intercultural bilingüe, en su sentido más amplio, tiene como misión la transmisión y participación de los conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales y aquéllas que se renuevan dinámicamente en interacción con el saber universal. Sin embargo, por el desconocimiento y la falta de investigación se están olvidando dichos conocimientos indígenas, lo que ha contribuido a la desvalorización y a la pobreza cultural, la pérdida de la lengua y la distorsión de los valores culturales. Hay, pues, pérdida de la identidad y alienación en los pobladores de las comunidades.

Los profesores comparten esa mirada de los campesinos indígenas, con el añadido de que las representaciones de los comuneros, aquello que constituye parte del ser andino indígena quechua, es un obstáculo para aprender el castellano, el contexto sociocultural, la ciencia y la tecnología. Sus ojotas o sus pies descalzos, su olor, su vestimenta, su dieta alimentaria, sus tejidos no pueden entrar en la escuela porque no guardan simetría con la imagen de escuela citadina occidental moderna. La escuela es como los textos clásicos de lectura: con figuras de niños y niñas de clase media norteamericana, aquéllas en las que se aprecia a estudiantes que asisten a clases rayando en la pulcritud, con mochila, con uniforme urbano o militar, con terno en muchos casos, y que con todo esto pretende ignorar que existen niños diferentes en el Ande peruano.

El sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) yerra en la aplicación de su modelo educativo —realizado por las autoridades de los ministerios de Educación y de Cultura—, y, dicho sea de paso, algunos son renuentes a aceptarlo. Se está generando la globalización educativa, lo que puede traer como consecuencia la extinción de las lenguas y conocimientos científicos de las culturas indígenas. Además, las propias comunidades o los padres de familia indígenas se niegan a que sus hijos se involucren con la EIB.

La EIB no ha puesto en práctica su modelo educativo por las siguientes causas: falta de docentes bilingües coordinados (que sepan entender, hablar, leer y escribir la lengua indígena y el español), formados y capacitados; el Estado ha asignado pocas partidas

presupuestarias para nombrar docentes; existen muy pocos libros escolares en lenguas indígenas; en los centros educativos de EIB existen educadores monolingües castellanos con nombramiento, y muchos de ellos no coordinan ni toman en cuenta las orientaciones de los supervisores de la jurisdicción de la EIB. Otro factor que es necesario recalcar es que hace falta el seguimiento, asesoramiento, evaluación administrativa y educativa por parte de supervisores competentes.

También nos hemos encontrado con un fenómeno lingüístico en los establecimientos educativos interculturales bilingües, y es que tanto los docentes como los alumnos están hablando la lengua indígena y el español con un cierto grado de interferencia; es decir, no hablan correctamente ni el castellano ni el quechua. Una mayor incidencia de este problema se ha encontrado en la cultura quechua, pues se está hablando mitad quechua y mitad castellano, algo a lo que algunos lingüistas llaman ‘quechuañol’.

A pesar de estos obstáculos, los avances logrados hasta la fecha constituyen un paso adelante. Hace muchos años las escuelas de las ciudades eran homogéneas y tenían una identidad definida. Se impartían conocimientos en forma unilateral —solo para los alumnos que accedían e integraban al mismo grupo social—, porque todos eran hijos de ciudadanos asentados durante buen tiempo y que tenían poder económico y político, por lo general al interior del sistema del latifundio. Ahora este tipo de escuelas quedaron en el recuerdo, porque actualmente en las instituciones educativas la educación intercultural se ha convertido en una exigencia de la sociedad, de modo que en adelante no será adecuada una educación que no sea intercultural (Fermoso 1992).

1. Presentación de videos para conocer las raíces de nuestra cultura tawantinsuyana

1.1. Objetivo

Aceptar su pertenencia a una cultura local y ancestral.

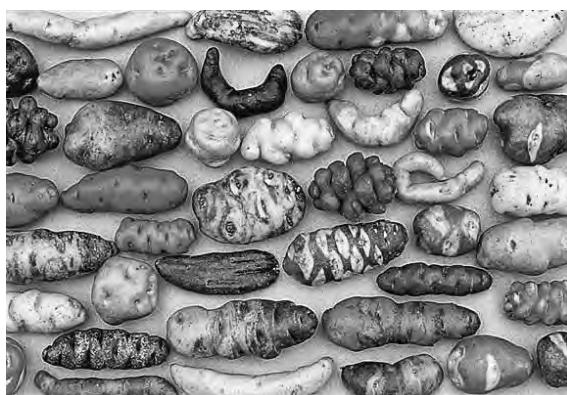
1.2. Indicadores

Prefieren consumir productos andinos porque conocen su valor nutritivo. Muestran interés por conocer los saberes locales andinos.

1.3. Descripción de la actividad

Conforme a lo programado, niñas y niños de tercer grado vieron videos que muestran la riqueza cultural de nuestros antepasados y que aún se practica en las comunidades andinas. Uno de ellos fue “La cosecha de papa en la comunidad de Paropata”, ubicada en el distrito de Combapata, provincia de Canchis, departamento del Cuzco. Los niños observaron muy concentrados otro material, “Saberes de crianza de la diversidad de papa nativa”, en el que identificaron la participación de padres y madres de familia, hijos, abuelos y otros miembros de la comunidad campesina. En el referido video pudieron ver:

- ✓ Un festival de la variedad de papas nativas realizado por los niños y niñas de la institución educativa de Paropata, en el que se muestran las variedades que se cultivan en dicha comunidad. Entre ellas citaron los nombres *puma maki, quwi sullu, ch'aska, q'iwillu, puka lumu*, etcétera.
- ✓ La actividad de escarbe o cosecha de papa, para lo que realizaron el ritual de agradecimiento a la *Pachamama* (Madre Tierra) que se hace al iniciar esta la-



Variedad de papas nativas.

sacrificado que es el trabajo del campesino y cómo toda la familia participa en cada actividad, de tal manera que los niños y niñas del campo aprenden los saberes andinos para practicarlos, respetarlos, conservarlos y transmitirlos a las nuevas generaciones. Luego cada niño y niña dieron su opinión en forma oral sobre lo observado, y se concluyó que es muy importante rescatar las costumbres y tradiciones de nuestras comunidades y aprender los saberes andinos que vienen de nuestros antepasados, ya que ellos nos muestran el respeto a la *Pachamama* que nos da los alimentos.

Las docentes reforzaron el contenido del video en idioma castellano para que los niños lo comprendieran mejor. Finalmente escribieron con sus propias palabras un texto narrativo y dibujaron la escena que más les impactó. Motivados por esta actividad, los niños y niñas pidieron salir al campo para aprender a preparar la *watia* y, luego, compartirla entre todos.

2. Los niños y niñas dialogan con personas destacadas sobre sus experiencias y logros profesionales

2.1. Objetivo

Aceptar y sentir orgullo de su cultura y de sus padres.

bor agrícola. Seguidamente se observó la preparación de la *watia* (papa cocida en un pequeño horno hecho de terrones) y el momento de compartir las. La *watia* es una comida oriunda que se prepara exclusivamente en tiempo de cosecha o escarbe de papas en cada chacra y en fechas festivas o *hatun p'unchaw* (días de fiesta o de guardar). Se degusta acompañada de queso, *uchu kuta* (ají molido con perejil, culantro, *wakatay* o *chikchipa*), ocpa, ensalada y, en algunos lugares, con *ch'aqu* (arcilla blanca comestible). Las familias andinas tienen la costumbre de compartir esta deliciosa comida con los vecinos, transeúntes de los alrededores de la chacra y entre familias.

La mayoría de los niños observadores no entendían el video, porque estaba editado en quechua, pero se esforzaban por comprender preguntando a algunos de sus compañeros que sí entendían este idioma. Después reflexionaron sobre lo valioso y

2.2. Indicadores

- Respetan a sus padres tal como son.
- Aceptan y respetan su apellido y el de los demás.

2.3. Descripción de la actividad

Mediante un acuerdo se eligió a los padres de familia de las cuatro secciones en las que se aplica el trabajo de investigación. Las profesoras buscaron a los que están identificados con la institución educativa y tienen diferentes talentos, habilidades y profesiones, destacándose su procedencia rural y que hoy son profesionales exitosos en su área de desempeño, así como personas muy respetadas. Participaron el abogado Luciano Huamán, los ingenieros Atilio Molero Escobar y Guillermo Carpio, padres de familia de 3.^º "A"; la agricultora Mercedes Quispe de Cruz y el artista plástico Rubén Alata Quispe, padres de familia de 3.^º "E", y un integrante de la Compañía de Bomberos Voluntarios del Perú, Julio César Zamalloa Choque, padre de familia de 3.^º "F". Todos ellos aceptaron gustosamente la invitación y dieron su testimonio de vida desde su infancia hasta la actualidad.

Uno de los momentos de la narración que hizo uno de los invitados y que impactó a los niños fue la comparación de la vida de José María Arguedas con su testimonio. Como Arguedas quedó huérfano de madre, pasaba más tiempo con la cocinera, porque la madrastra era muy mala: ella fingía ser amorosa cuando estaban frente a su padre, pero en su ausencia lo maltrataba. Por eso consideraba a la cocinera como a su madre, y gracias a ella aprendió a hablar el idioma quechua y empezó a escribir los cuentos que ella le contaba, y así se convirtió en autodidacta. Los niños y niñas relacionaron este ejemplo con el testimonio del ingeniero Guillermo Carpio, quien además manifestó que su madre los educó sola porque su padre era alcohólico, a pesar de lo cual él obtuvo dos profesiones y todos sus hermanos también son profesionales. El ingeniero Carpio contó que su madre era quechuahablante y tenía grado de instrucción primaria. Ella les inculcó el amor por el estudio y por el trabajo. Según él, el hecho de que su madre fuera quechuahablante le sirvió y le sirve aún de mucho en su desenvolvimiento profesional. Éste es un buen ejemplo de vida que sirvió para que niños y niñas reflexionaran, y así sacaron la conclusión de que no solo los hijos de los profesionales pueden llegar a terminar una carrera y ser competitivos, sino que también los hijos de las personas que no concluyeron la escuela se pueden autoeducar y así salir adelante.

Este testimonio estimuló a que los niños reflexionen y adopten un compromiso para ser buenos ejemplos, salir adelante y ser muy buenos ciudadanos y profesionales. Para el cumplimiento de esta actividad se siguió la siguiente estrategia:

- Narración por el ingeniero Guillermo Carpio.
- Comprensión por parte de los niños y niñas.
- Interrogación y diálogo entre los niños y niñas y el ingeniero.
- Comentarios de los niños, las niñas y la docente del aula.

- Producción de textos solo por los niños y niñas.
- Ilustración, solo por los niños y niñas.

3. Contraste entre la cultura andina y la cultura occidental a través del avance científico: Arquitectura y Medicina

3.1. Objetivo

Concebir la cultura quechua como equivalente y dialogante con la cultura moderna.

3.2. Indicadores

- Tratan a la naturaleza como a un pariente vivo.
- Cuidan y respetan a la *Pachamama* como su Madre Tierra.



Docentes viviendo el trabajo de la chacra.

3.3. Descripción de la actividad

A través del material que vieron, en el que se muestran las consecuencias que trae el abuso de productos químicos en los terrenos de cultivo, los docentes planificaron realizar el contraste entre la cultura andina y la moderna. Observaron el video "Cuerpecito de niño", editado en Chile en 1994. En él se pudo ver cómo los insecticidas, pesticidas y otros químicos utilizados en la agricultura tecnificada destruyen la vida de generaciones por la contaminación ambiental. Los niños apreciaron duras imágenes, como el nacimiento de muchos bebés con malformaciones congénitas (extremidades incompletas, tumores en diversas partes del cuerpo, labio leporino, etcétera).

Estas imágenes impactaron a los niños y niñas, los padres y madres de familia y los mismos maestros, por lo que dialogaron acerca de la toma de conciencia sobre estos hechos: el ser humano está destruyendo la naturaleza y los pobladores andinos debemos consumir los productos que cultivamos porque todavía no tienen el alto contenido de insumos químicos que usan en otros países. Luego las profesoras prepararon una sesión de aprendizaje en la que dieron a conocer las formas de vida del mundo moderno, en el que la naturaleza es considerada como un recurso natural que el hombre debe explotar para beneficio propio

LA NATURALEZA: Lugar donde vivimos



VISIÓN MODERNA

- Se divide en seres vivos y no vivos.
- Conjunto de seres creados, donde encontramos todo para vivir.
- El hombre busca en la naturaleza su comodidad: construye carreteras, fábricas, vehículos, casas, puentes, etc.
- El hombre, al buscar su comodidad, NO RESPETA LA NATURALEZA Y LA ¡DESTRUYE!

VISIÓN ANDINA

- Todos los seres que existen en la naturaleza tienen vida.
- La tierra es la "Pachamama" que nos da de comer; los cerros son los "Apus" que nos cuidan y protegen de todo mal.
- El hombre andino agradece a la naturaleza por todo lo que nos da, ofreciéndole todo lo mejor que tiene mediante ofrendas.
- El hombre vive respetando la naturaleza.

y cómo en el mundo andino se respeta, se conserva y se considera a la naturaleza como pariente vivo del hombre. De acuerdo con esta última concepción la naturaleza cría a los hombres y viceversa. La sesión concluyó con la elaboración de un cuadro de contraste o comparación entre la cultura andina y la cultura moderna occidental. Esta actividad dio como resultado que los niños y niñas tengan una idea clara sobre cómo se considera a la naturaleza en ambas culturas, y los ayudó a reflexionar profundamente sobre cuál de las culturas es la que la respeta, valora y protege. Como resultado, adoptaron compromisos para un cambio de actitud, de cuidado y respeto a nuestra Madre Tierra, tal como nos lo enseñan nuestros hermanos del Ande. Así estaremos protegiendo y prolongando la vida en el planeta y, con ella, la de los demás seres.

4. Escucha la grabación del *Qanchi runa*

4.1. Objetivo

Respetar y cultivar el género musical huaino como legado cultural de sus ancestros, evitando ser absorbidos por la música de otras culturas.

4.2. Indicadores

- Escuchan con satisfacción huainos andinos.
- Disfrutan ejecutando variedad de huainos y diferentes géneros musicales.



Niños, niñas y padres de familia luego de participar en la hora cívica.



Profesores demostrando su identificación con su cultura local.

4.3. Descripción de la actividad

Las profesoras decidieron presentar a los niños el video del Grupo Sicuani, grupo que difundió la música andina en el continente europeo y alcanzó fama con temas compuestos en quechua e hizo conocer nuestra cultura en otros contextos mundiales.

Actualmente sus canciones se escuchan en todo el territorio peruano y especialmente en nuestra localidad, y tienen mucha acogida entre los niños, jóvenes y adultos. Destacan por su estilo propio, por la combinación en el uso de instrumentos andinos en sus interpretaciones musicales, así como por la presentación de sus integrantes con atuendos propios del lugar.

Este grupo musical es la muestra de cómo la identidad cultural andina puede transmitir a los jóvenes de hoy un sentimiento de pertenencia que han perdido poco a poco al no querer identificarse con su cultura originaria y adoptar sobre todo las costumbres del mundo moderno y foráneo.

Los niños y niñas vieron el video con mucho interés e incluso cantaron el tema "*Qanchi Runa Kani*" ("Soy hombre canchino"), que fue el que más les impactó. El tema es interpretado en quechua y en castellano. Esto demuestra que los menores aceptan la música, la vestimenta, el idioma y el canto de nuestra cultura andina. Luego aprendieron la letra y la coreografía de este tema, las ensayaron y la presentaron en la hora cívica cultural de la institución educativa el día que tuvieron la responsabilidad de conducir esta actividad. Así demostraron sus habilidades artístico-culturales (en la interpretación de la música, el canto y las danzas andinas), tratando de revalorar las expresiones artísticas y culturales de los pueblos andinos. De esta forma los niños y niñas, los padres y madres de familia y los docentes van recuperando y valorando nuestra cultura ancestral, afirmándola cada vez más.

5. Los profesores involucrados en la investigación participan en el ritual a la Pachamama (“Año Nuevo Andino”) en la comunidad de Queromarca, distrito de Tinta

5.1 Objetivo

Profesores adecuadamente afirmados en su cultura local.

5.2 Indicadores

- Se afirman en su cultura andina participando activamente en diversos rituales.
- Respetan los rituales de ofrenda a las deidades andinas.



Profesores participando del ritual de ofrenda a la Pachamama.

5.3. Descripción de la actividad

Los profesores involucrados en la investigación-acción, con el propósito de afirmarnos más en nuestra cultura andina, decidimos asistir a la ceremonia ritual de ofrenda a la Pachamama programada por CEPROSI, que se realizó en la comunidad de Queromarca, distrito de Tinta.

Antes de la ceremonia todos se organizaron y participaron activamente en el *Uchurikuy* (compartir la merienda) en la comunidad, que consistía en diferentes ajiacos. Luego

escuchamos al Director de la institución educativa, que explicó sobre el calendario agrofestivo y ritual del cultivo del maíz en esa comunidad. Posteriormente participamos de la ceremonia que el *paqu* (sacerdote andino) inicia invocando a los *apus* y otras deidades de la comunidad utilizando los *pututus*. Sus colaboradores expusieron la mesa de despacho e invitaron a la persona más longeva, a la más joven y a la máxima autoridad de la comunidad para que ofrecieran a la Madre Tierra sus poderes mediante el *sullu* (feto de alpaca), alado con hojas de la mama coca, que representa la unión y la armonía en la convivencia de la comunidad. Asimismo, se invitó a todos los participantes a que ofrecieran sus *k'intus* (conjunto de hojas de coca) invocando a los *apus* (cerros tutelares) y manifestando sus deseos.

Terminada la ceremonia, todos los participantes acompañamos al *paqu* a la quema del despacho donde se permanece de espaldas al momento de quemar. Luego se recibe la señal de buen augurio con pintura de taco rojo, flores y sahumerio, para finalizar con un abrazo de buenos deseos entre los participantes por el Año Nuevo Andino que comienza. Con esta actividad se logró que los profesores participantes se afirmaran más en su cultura andina y en el uso social del idioma quechua, para que transmitan a sus alumnos y a los padres de familia la importancia de rescatar estas costumbres rituales ya en desuso entre las nuevas generaciones.

6. Ofrenda a la *Pachamama* y demás deidades con participación de los niños, niñas y algunos padres de familia de la institución educativa

6.1. Objetivo

Profesores y padres de familia adecuadamente afirmados en su cultura local.

6.2. Indicadores

- Participa en rituales de ofrenda a la *Pachamama*.
- Observa y respeta las ofrendas de los rituales a las deidades.

6.3. Descripción de la actividad

Se sabe que en la cosmovisión andina el Año Nuevo se inicia en el mes de agosto, motivo por el cual se realizan múltiples fiestas rituales de ofrenda a la *Pachamama* en casi toda la región surandina, como agradecimiento y para solicitar buenos augurios para el nuevo año. Por esta razón, por primera vez los docentes investigadores, junto con los niños, niñas y algunos padres de familia, programamos este ritual de ofrenda a la Madre Tierra en nuestra institución educativa. Contamos con la participación de 220 alumnos y 6 profesores de las seis secciones de tercer grado.

Pusimos nuestra actividad en conocimiento de la Dirección de la institución educativa para que nos proporcione el local adecuado, y el Director aceptó gustosamente.



Profesores, padres de familia, niños y niñas participando del ritual a la Pachamama.

Asimismo, solicitamos el apoyo de la directora de CEPROSI, Elena Pardo Castillo, para que nos proporcionara los insumos para la ofrenda, por ser la pionera y principal promotora de la recuperación de nuestra cultura ancestral.

Fijamos la fecha para el 14 de agosto del 2008. Llegado el momento, las secciones participantes se organizaron en sus aulas y algunos niños trajeron coca y flores de clavel. También pusimos más coca, bosta, chicha, cerveza y gaseosas. Antes de ingresar en el local los docentes dieron recomendaciones previas a los niños y niñas. Entraron en el local (Sala de las Américas) en orden, empezando por la sección "A" hasta la "F". Una vez dentro, los niños se ubicaron en el contorno del salón para escuchar y observar al *paqu*, que estaba en medio de la sala.

Este personaje inició la ceremonia dando el saludo y la bienvenida a todos los participantes en castellano y en quechua, y los niños y niñas respondieron muy entusiasmados también en los dos idiomas. Luego explicó en qué consistía este ritual. Seguidamente ordenó que se repartieran las hojas de coca para que los niños y niñas las escogieran y formen los *k'intus* (las mejores hojas de coca agrupadas de tres en tres). Las otras hojas se podían *chacchar* (masticar). Mientras el *paqu* realizaba todos los preparativos para la ofrenda, algunos niños y niñas escogieron rápidamente sus hojas para formar los *kintus*, porque ya conocían este ritual, pues suele ser practicado por sus familias. Para otros fue muy novedoso, porque nunca habían tenido la oportunidad de participar en esta clase de ceremonia y, por ende,

no sabían cómo escoger sus hojas de coca. Pensaban que solo era para *chacchar* y se la comieron sin escogerla. Los docentes observaban atentos las actitudes de los alumnos, muchos de los cuales espontáneamente demostraban respeto y trataban de cumplir las indicaciones de *chacchar* e invocar a los *apus*. También hubo, sin embargo, algunos que no tomaron interés en la actividad.

Terminado el armado de la mesa, el *paqu* dio instrucciones para que los niños y niñas se acercaran en orden con sus *kintus* y pidieran los mejores deseos de salud, estudio y trabajo para sus padres, el bienestar de su escuela y de su comunidad. El *paqu* recibió los *k'intus* de cada uno y los colocó a la ofrenda. Algunos los entregaron con mucha devoción y otros informalmente. Luego los niños y niñas se retiraron a sus aulas y quedaron solo los docentes y los padres y madres de familia para continuar con la ceremonia.

Los maestros alcanzaron sus *k'intus* invocando a sus *apus* para que los protegiera, les diera salud, para que hubiera comprensión en el trabajo y que se mantuviera la armonía entre sus familiares y en la institución educativa. La profesora Modesta alcanzó los *k'intus* pidiendo por la salud de los miembros de la institución educativa, y al momento de colocarlos el sacerdote andino observó algo raro y manifestó que alguien cercano a la institución iba a fallecer. Todos, sorprendidos, nos preguntamos de quién se trataría, pero finalmente no le dimos mucho crédito.

Finalmente, el *paqu* empaquetó el despacho, pidió que cada uno le diera su aliento, lo ‘sahumeó’ al mismo tiempo que a las personas y todos lo acompañamos al lugar escogido, llamado *Q'unyana* (lugar sagrado donde se quema la ofrenda). Este ritual era muy frecuente en la cultura andina, y en ningún hogar faltaba este lugar sagrado, porque se consideraba la ocasión para el contacto más cercano con los *apus* y la *Pachamama*. Exactamente al medio día se prosiguió al quemado de la ofrenda a la *Pachamama ch'allando*, asperjando a la tierra con cerveza, chicha, vino y gaseosa, y diciendo: “Santa Tierra, *chaskiykuwayku kay haywarikuyta tukuy sunquykuwan apachimuchkaykiku*” (“Madre Tierra, recíbenos esta ofrenda que te alcanzamos de todo corazón”).

Al día siguiente el ritual fue el tema principal de conversación de los niños y niñas del tercer grado. En forma libre, pero con la guía del docente, hicieron sus textos sobre la impresión que les causó la actividad. El enfoque consistía en revalorar y poner en práctica las costumbres rituales que se están perdiendo. En la clase de Educación Artística dibujaron todo lo observado, y en sus casas comentarían con sus padres sobre esta experiencia.

7. Observación del camino de los astros por parte de los profesores

7.1. Objetivo

Contrastar los saberes andinos con los conocimientos modernos a través de visitas a centros ceremoniales y videos.

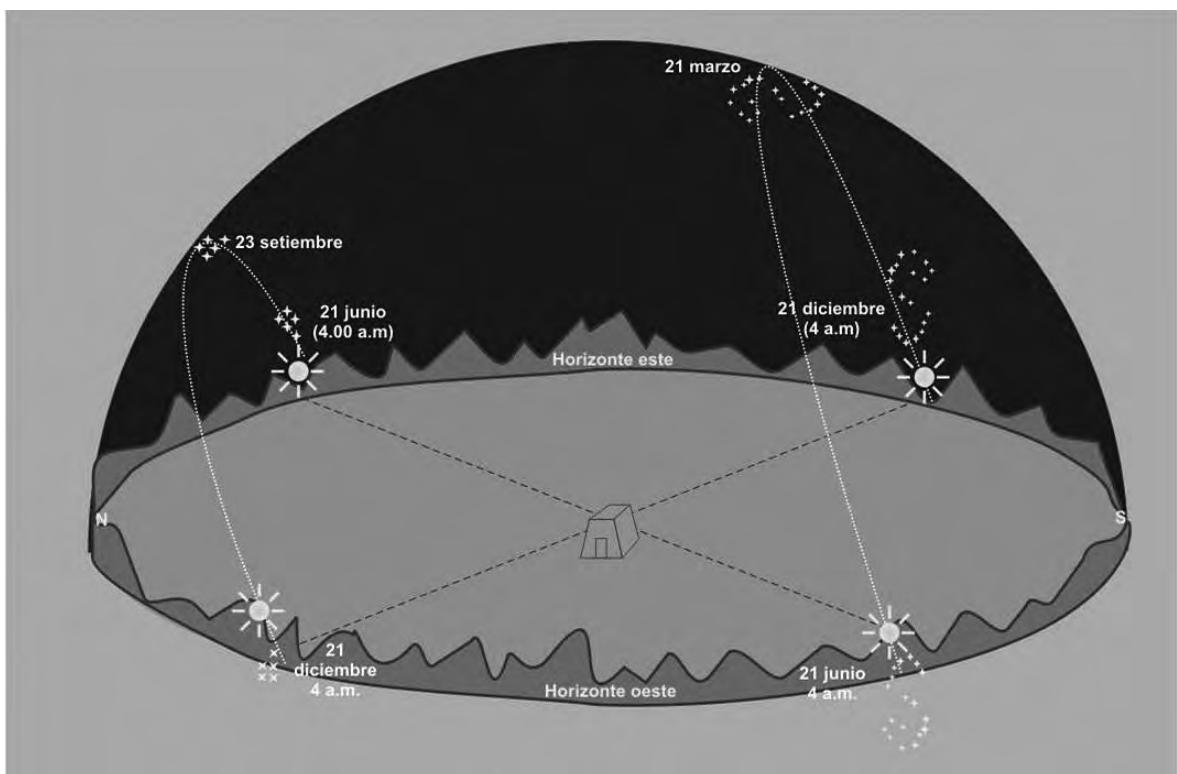
7.2. Indicadores

- Conocen el camino del Sol y la Luna, para transmitirlos a sus estudiantes.
- Respetan los saberes locales y andinos.

7.3. Descripción de la actividad

Para comprender la trascendencia y el significado de la existencia de los astros en el mundo andino, observamos un video sobre la exemplificación del Camino del Sol y la Luna, desde el observatorio del Centro Ceremonial de la Comunidad de Raqchi, además de la exposición del profesor Exaltación Mamani Amaro y la colaboración de la profesora Modesta Chalco Inca, quienes ofrecieron algunas precisiones básicas que nos ayudarán a comprender que el hombre andino conoce que el Sol tiene un camino bidireccional, es decir, de ida y vuelta, al igual que la Luna y la agrupación de estrellas (*Qutu*). Es con base en estos saberes y señas que realizan sus actividades agrícolas de siembra, riego, aporque y cosecha, y pronostican si el año será bueno —con abundante cosecha— o malo —con poca cosecha—. Todo esto acompañado de una serie de rituales y ofrendas que terminan en fiestas.

Con la observación de este video pudimos comprender que los hombres del Ande tenían conocimientos sobre astronomía desde épocas remotas, y que aún los conservan. Por ello, debemos RESPETAR estos conocimientos como SABERES ANDINOS y seguir transmitiéndolos a nuestros hijos y alumnos, impidiendo que desaparezcan por la influencia de costumbres extranjeras.



Camino de los astros observado por los docentes.

8. Visita al Centro Ceremonial de Raqchi, para que los niños y niñas observen el camino de los astros acompañados de sus profesores y padres de familia

8.1. Objetivo

Valorar los lugares sagrados incaicos de nuestra localidad para comprender la sabiduría inca.

8.2. Indicadores

- Participan activamente en la visita al Centro Ceremonial de Raqchi.
- Reflexionan responsablemente sobre el camino de los astros.
- Asumen el compromiso de seguir fortaleciendo los saberes de su cultura andina.

8.3. Descripción de la actividad

Teniendo el privilegio de contar con un centro ceremonial dentro de la provincia, que preserva los restos del legado cultural de nuestros ancestros, las docentes y cinco padres de familia por sección, con sus respectivos hijos, cumplimos con visitar el Centro Ceremonial de Wiracocha, actualmente denominado por el Instituto Nacional de Cultura como Parque Arqueológico de Raqchi. La visita sirvió para reflexionar sobre la importancia del lugar como elemento que permite la afirmación de la identidad cultural en la institución educativa y la comunidad, pues es uno de los centros ceremoniales sagrados del Tahuantinsuyo. Y en conversación con el maestro Julio Valladolid nos dimos cuenta de que frecuentemente utilizamos la expresión “Ruinas de Raqchi”, que es errónea, pues la destrucción fue perpetrada por los invasores; por lo tanto, no podemos seguir incurriendo en estas denominaciones. Hemos logrado ubicar cada lugar: el templo principal, las colcas, la plaza, el *usnu* (lugar sagrado de rituales), el camino inca, y comentado los contrastes entre lo andino y lo occidental. También se conocieron los caminos del Sol, la Luna, la *Chakata* y demás astros chacareros y su relación con la lectura y el pronóstico del tiempo y las fechas de sembrío.



Niños, niñas y profesores en el cráter del volcán Kimsachata Raqchi (San Pedro).



Niñas y niños luego de recorrer el Centro Ceremonial Raqchi.

En otro sector ubicamos las viviendas para los ejércitos, pero estos espacios también eran lugar de retiro de los sabios de los diferentes suyos, todas con las denominadas hornacinas que servían para colocar los armamentos. También se nos explicó que eran lugares sagrados para guardar sus *qhuyas* o *illas* (prendas sagradas en cristiano).

La conclusión a la que se llegó es que en Raqchi hubo lugares sagrados y vivos que fueron destruidos con la extirpación de idolatrías, así como la desaparición de las costumbres por la imposición del cristianismo. Pero el hombre andino es criador, y aun a escondidas realizaba estas prácticas de respeto a la vida, a la naturaleza y a sus deidades ancestrales. Ahora también se vive la fe cristiana.

Todas estas reflexiones llevaron a los participantes a momentos de perplejidad, y tras la narración de diversas experiencias se advirtió la necesidad de que padres, madres, niños, niñas y docentes revitalicen nuestra cultura. Para ello se planificó conocer en profundidad la cultura andina en lo referente, por ejemplo, al camino de algunos astros, así como su tratamiento científico como parte de la astronomía actual. A los padres de familia en particular, los motivó a seguir reflexionando para afirmarnos en nuestra cultura y conocer acerca de sus conocimientos científicos.

9. Participación en el ritual de ofrenda a la *Pachamama* realizado por los responsables de la institución educativa

9.1. Objetivo

Participar con respeto en la ofrenda a la divinidad andina como una ceremonia para la conversación y la crianza a la Madre Tierra, y estimular la intervención comprometida de los integrantes de la institución educativa.

9.2. Indicadores

- Demuestran interés por participar en el ritual de la ofrenda a la Madre Tierra.
- Incentivan la conservación de las costumbres ancestrales.



Ofrenda a la Madre Tierra.

9.3. Descripción de la actividad

Por iniciativa de las profesoras involucradas, se invitó al Director y al personal de la institución educativa a participar en la ceremonia de ofrenda a la *Pachamama*, invitación que fue aceptada gustosamente.

Con ese propósito, nos organizamos por grupos, y la responsabilidad de la actividad recayó en los profesores de las aulas de tercer grado. Ellos mismos se encargaron de llevar a cabo la ceremonia bajo la conducción de un *paqu*.

La ceremonia se inició con una consulta a la *Pachamama* y a las deidades tutelares, a través de la mama coca, para saber si la ofrenda sería aceptada o no.

Luego de los pedidos iniciales a los *apus*, hechos por el *paqu*, quien se dirigió con bastante devoción a su *apu* protector, se invitó a cada participante a que indique el lugar de su procedencia y su *apu* protector, para que el maestro lo invoque en su nombre. Seguidamente él armó la mesa extendiendo una *unkhuña* (manta blanca tejida con lana de alpaca u oveja), y puso en el medio el papel blanco con los insumos que contiene el despacho: el *sullu* (feto de alpaca), variados caramelos, la *ch'aska* (objeto de color con figuras diversas), el *quri libro* y *qullqi libro* (láminas de papel brilloso de color plata y amarillo). También colocó mazorcas de maíz blanco de doce surcos, una porción de cebo de alpaca, *ñawin* de vino (una copa de vino, la primera), claveles rojos y abundantes hojas selectas de coca llamadas *k'intus*.

El *paqu* indicó que cada participante elabore su *k'antu* y que los colocaran en la mesa, acompañados por un pedazo de *untu* (cebo de llama) y de dos a tres granos de maíz. Previa invocación de salud, trabajo, amistades, negocio, etcétera, de cada uno de los participantes, se llegó a formar una *chakata* (cruz andina).

Concluidos los pedidos, procedió a empaquetar "la mesa" atándola con un hilo blanco. Luego, en la manta de la base se procedió a *ch'allar* (asperjar con vino, chicha o cerveza) y, comenzando por el lado derecho, pasó el despacho a cada participante para que cada uno deje su aliento y así sus deseos fueran entregados con respeto a la Madre Tierra. Por último, los varones acompañaron al *paqu* a la quema en la brasa de la *q'awa* (bosta de vacunos) con dirección a la salida del sol. Todo esto fue preparado con anticipación por su asistente.

Las docentes indican que en esta ceremonia algunos profesores participan activamente y con respeto pese a no creer y considerar estos ritos como brujerías o hechicerías, comprometiéndose además a seguir esta práctica en sus hogares.

De igual forma, esta costumbre de servir a la tierra se estableció en la institución educativa, donde deberá realizarse cada año, bajo la responsabilidad rotativa de cada grado. De esta manera se incentivará también a los padres de familia a seguir cultivando nuestras costumbres andinas.

10. Confección de diversas prendas de bayeta: cojines, cartucheras, bolsas para pan y ch'uspas

10.1. Objetivo

Aceptación de pertenencia a una cultura andina.

10.2. Indicadores

- Elaboran tapetes en bayeta incorporando elementos culturales propios.
- Experimentan que la bayeta se puede utilizar para confeccionar diversas prendas.
- Aceptan con naturalidad el uso de prendas de bayeta.

10.3. Descripción de la actividad

En una escuela urbana se propuso ejecutar un Taller de Artesanía, con la finalidad de incorporar la valoración de la artesanía andina como parte de la tarea de trabajar la interculturalidad. La artesanía es la habilidad manual que adquiere una persona con la práctica, mejorada si tiene talento, para realizar ciertos trabajos.

Los diversos trabajos manuales son muestra de la riqueza ancestral de nuestra cultura milenaria. Además, la artesanía brinda hoy sustento económico y es promovida por muchas ONG debido al crecimiento de la demanda de este tipo de objetos. Constituye así una actividad que proporciona un ingreso para los que la ejecutan y para los que la comercializan, e incluso algunos han logrado exportar estos trabajos, pues son muy apreciados por su calidad y finos acabados.

Para lograr este objetivo los docentes de cada aula de tercer grado motivamos a los niños dialogando con ellos sobre la importancia de la práctica de la artesanía en nuestra localidad, en la región y en el país. Para hacerles entender mejor, observaron diferentes trabajos artesanales como prendas típicas de vestir, cerámica de arcilla, collares de semillas y de piedras e instrumentos musicales. Asimismo, apreciaron, en láminas, otros trabajos artesanales de las distintas regiones del Perú, lo que les permitió hacer una comparación. La reflexión general consistió en tomar conciencia del valor de la riqueza artesanal que hemos heredado de nuestros antepasados y que aún se mantiene viva.

Para la ejecución de esta tarea los docentes llamaron a una reunión de padres de familia para informarles sobre la propuesta de confeccionar un tapete de bayeta. Al escuchar los beneficios que se lograrían, estuvieron de acuerdo y se comprometieron a proporcionar los materiales y a colaborar con el trabajo desde sus casas.

Dicha actividad se llevó a cabo en la hora de la Interculturalidad. Ese día los niños llevaron sus materiales: bayeta, lanas de colores, aguja y tijeras. Cada docente dialogó con sus alumnos en el aula sobre la procedencia de los materiales. En el caso de la bayeta, algunos sabían que procedía de la lana de oveja, pero otros no. Los maestros tuvieron que explicar sobre el uso y las ventajas de este material.



Niños y niñas mostrando las diferentes prendas confeccionadas.



Alumnos bordando bolsas de bayeta.

El trabajo se inició enseñándoles cómo se ensarta la lana en la aguja. Luego se les mostró cómo eran las puntadas, de uno en uno, empezando el bordado con punto hilván. Los niños iban mejorando en cada sesión de aprendizaje. Algunos avanzaban rápidamente y lograban hacer varios puntos, pero otros iban más lentamente. Incluso hubo quienes llegaron a bordar figuras incaicas, paisajes naturales, animales del lugar, etcétera.

Al finalizar la actividad se expusieron los trabajos en el aula, y los alumnos mostraron su satisfacción por la labor realizada, indicando que los tapetes que habían confeccionado eran muy bonitos. Se comprometieron a seguir practicando este tipo de artesanía, y se propusieron que al año siguiente aprenderían además a tejer con palitos y confeccionarían chalinas y “chullos” de lana.

A comienzos del año escolar 2009, los docentes programaron Talleres de Artesanía para la confección de chalinas y gorros a palitos, para lo cual presentaron un pequeño proyecto a CEPROSI solicitando apoyo con el material: lanas para los 225 alumnos más los siete profesores de cuarto grado. Cuando se tuvo el material, cada sección se organizó con diferentes técnicas para la enseñanza del tejido, y en algunas aulas incluso participaron las madres de familia, que también enseñaron.

11. Profesores y alumnos usan prendas con motivos andinos para identificarse con su cultura

11.1. Objetivo

Utilizar prendas con motivos andinos para aceptar con naturalidad que proceden de una cultura andina.

11.2. Indicadores

- Aceptan y aprecian con naturalidad las diferentes formas de vestir de las personas.
- Asisten a su institución educativa, una vez por semana, usando prendas de vestir con motivos andinos.

11.3. Descripción de la actividad

Fruto de la aplicación de entrevistas a padres y madres de familia, a niños y niñas, el equipo de docentes planificó el uso de algunas prendas típicas de la cultura andina, para reflexionar sobre su valor, los costos, el uso de elementos culturales andinos confeccionados con lana de alpaca u otros materiales y en cuya manufactura participan los propios *runas* (hombres y mujeres andinos), permitiendo que la gente canchina (originarios de la provincia de Canchis) sea la principal —aunque no única— beneficiaria.



Profesores y alumnos usando prendas andinas.

La información recogida en las entrevistas dio como resultado el reconocimiento de que existe marginación entre los niños y niñas por la forma de vestir de quienes proceden de las comunidades y que, incluso, los propios maestros adoptan esta actitud. Entre las evidencias se encontró el caso de una de las docentes del equipo que concurrió a la institución educativa luciendo una casaca de bayeta blanca como si quisiera demostrar sus orígenes andinos y fue objeto de burla con expresiones como: “¿Por qué has venido con tu *thanaku* (estropajo) olor a llama?”. Sin embargo, en otros casos recibió felicitaciones y admiración de otros profesores con manifestaciones como: “¡Qué linda casaca! ¿Te calentará bien? ¿Dónde la mandaste confeccionar?”. Los primeros comentarios le produjeron tristeza y abatimiento, y los otros, alegría y halago. Este hecho sirvió de motivación para continuar con el proceso de afirmación cultural y mejor comprensión de la interculturalidad.

Los habitantes rurales son vistos como personas pobres solo por la ropa que usan, pues no tienen dinero para comprar ropa de fábrica. Por eso usan *usuta* (sandalias), *ch'ullu* (gorro de lana), *pullira* (falda plisada), y son considerados como indios o cholos, términos despectivos para nuestro medio.

Como respuesta a la actitud discriminatoria de algunos de sus colegas, los docentes acordaron mandarse confeccionar casacas de lana de alpaca multicolor con algunos íconos andinos y utilizarlas con mayor frecuencia.

Cuando uno de los integrantes del equipo de investigación que ocupó el cargo de especialista en educación primaria usó prendas originarias, recibió el maltrato de algunos trabajadores. Así, el jefe de área le manifestó que en la sede de la UGEL no debería usarse ese tipo de atuendo ni la *ch'uspa* (utilizada como bolsa porta cuadernos), y le dijo despectivamente que esa prenda la usan los *qamilis* en su tierra. Esos maltratos nos fortalecen más en la labor de afirmar nuestra identidad y en dar el ejemplo a la comunidad educativa: lo que se enseña debe ser concordante con nuestros actos.

El equipo de docentes pensó que si en las fiestas de las comunidades se utilizan vestimentas originarias, debe darse el ejemplo a todos los niños y niñas con hechos prácticos y no usarlas solamente con fines folclóricos y comerciales. Que debería haber días programados para ello

en cada aula, ya que de esta manera se avanzará en la afirmación de la identidad cultural. Entonces se estableció que los jueves se asistiría a la institución educativa usando alguna prenda originaria. Los padres apoyaron la medida y, de acuerdo con sus posibilidades, inicialmente alquilaron trajes y por último los hicieron confeccionar para sus hijos e hijas.

12. Preparación de refrigerios saludables con productos andinos

12.1. Objetivo

Consumir con satisfacción los alimentos preparados con productos andinos de la localidad y conocer su alto valor nutritivo.

12.2. Indicadores

- Consumen productos andinos conociendo su valor nutritivo y los combinan con productos industrializados.
- Se desinhiben al consumir su refrigerio elaborado con productos andinos

12.3. Descripción de la actividad

En la institución educativa se observó que la gran mayoría traía como refrigerio gaseosas, chizitos, galletas, papas fritas, chocolatillos, refrescos envasados, etcétera; apenas uno que otro niño consumía tostado, mote con queso o papa sancochada a escondidas de sus compañeros, para no ser criticados, insultados o tratados como “cholos”, “pobrecitos”. Pensamientos errados que vienen desde sus hogares, pues se suele creer que consumir productos andinos es sinónimo de pobreza.

Con la finalidad de disminuir en los niños el consumo de comida “chatarra”, causante de diferentes enfermedades (obesidad, parasitosis, desnutrición, anemia, cáncer y otras), se ofrecieron charlas de sensibilización a los padres de familia, haciendo hincapié en la necesidad de consumir productos andinos por su alto valor nutricional, por lo que nos hacen personas saludables, razón por la cual en ningún momento se debe pensar que su consumo es manifestación de pobreza.

Estos mismos contenidos fueron considerados en sesiones de aprendizaje para que los niños y niñas sepan diferenciar entre un tipo de alimentación y la otra; para ello se les indicaban los beneficios que aporta una (la comida preparada con productos andinos) y las desventajas de la otra (la comida chatarra), y que, por lo tanto, no deben tener vergüenza de consumir o traer a la escuela su refrigerio hecho con estos productos andinos. Se habló e insistió en la falsa idea de que la comida andina es señal de pobreza o que es “propia de indios”.

Este mensaje fue captado tanto por los padres y madres de familia como por los niños y niñas, y a partir de estos diálogos los papás y mamás empezaron a enviar como “pitanzas”



Preparación de refrigerios saludables con productos andinos.

<u>Watya ruway</u>	<u>Elaboración de las watias.</u>
Kanan: <ul style="list-style-type: none"> - K'urpakuna - Llant'a - Nina sansa - T'ugpina - papa - Uña - Hawas. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> - Terrones de la chacra - leña - Palo para atizar - Papa - oca - habas
Agnata ruwananchis: <ol style="list-style-type: none"> 1.- K'urpakunawan hurnota p'irqananchis. 2.- Llant'awon kanananchis allin r'ophag Kanankama hornunchis. 3.- T'ugpinawan allinta sansete masari nanchis. 4.- Hatuchag papakunata churananchis. 5.- Sumagllata hurnota urmay kachina, huchuy papata churanan chispaq. 6.- Kaspawan p'anaspa k'urpakunata maruna, hallpawantak pampayuna. 7.- Watya chayagintag hasp'ina. 8.- Mikhunanchistag, uchukutawon kisu wampus, ch'agu wampus su maqpunin Kangta. 	Preparación: <ol style="list-style-type: none"> 1.- Construimos el horno con los terrones. 2.- Atizar o quemar el horno hasta que esté bien caliente. 3.- Con el atizador expandir bien la brasa. 4.- Colocar encima de la brasa las papas más grandes por que puedan cocer. 5.- Con mucho cuidado de quemar el horno y poner las papas pequeñas que faltan. 6.- Con un palo tratar de des-trozar los terrones para cubrir las papas, luego enterrarlo con tierra. 7.- Cuando las watias estén cocidas escarbarlas. 8.- Las watias se pueden comer con ocpa, queso o ensalada.

<u>Sopa Chancos</u>	
Ingredientes: <ol style="list-style-type: none"> 1.- papa 2.- ch'urru remojado chancado 3.- hala rica remojado 4.- ajo 5.- zanahoria 6.- Tripa de cerdo o res 7.- maíz, trigo pelado 	Materiales <ol style="list-style-type: none"> 8.- orégano culantro 9.- zapallo 10.- ajo y comino al gusto 11.- sal al gusto
Preparación: <p>Hacer agua en una olla cuando ya el agua este hervida agregarle la zanahoria al ajo pelado, la tripa bien lavada y las halas peladas ajo y comino malido dejar hervir 20 minutos.</p> <p>Luego agregarle la papa picada en cuatro, cuando la papa este bien cocinada agregarle el maíz pelado y el ch'urru chancado y cuando ya este lista la sopa agregarle el orégano y el culantro y servir caliente.</p>	<p>Harrison Mercado Gutiérrez "3" E</p>

Receta para la preparación de watias.

(refrigerios) productos andinos: tostado, mote de habas o maíz, papa sancochada con queso, chuño sancochado, mate de yerbas, limonadas, frutas, etcétera. Los estudiantes empezaron a comerlos sin temor ni vergüenza, e incluso llegaron a compartirlos con sus compañeros, como es la práctica normal en la comunidad. Y hasta a veces los ofrecieron e invitaron a las personas que los visitaban en el aula.

También llegaron a producir textos instructivos sobre la elaboración de comidas típicas de la región con productos andinos, para lo que contaron con la ayuda de sus madres y la orientación de la profesora.

Es muy útil incluir aquí el concepto de *soberanía alimentaria*, que es el derecho de cada nación y de su gente a mantener y desarrollar su capacidad de producir los alimentos básicos con la correspondiente diversidad productiva y cultural. La soberanía alimentaria es la condición previa de una auténtica seguridad alimentaria.

13. Presentación de danzas de padres y madres de familia

13.1. Objetivo

Ejecutar diversas danzas de la región para aceptarlas y sentirse orgullosos de su cultura quechua.

13.2. Indicadores

- Se identifican con su cultura al ejecutar danzas de su región con alegría y esmero.
- Demuestran habilidades artísticas al ejecutar danzas de su región.
- Ejecutan danzas andinas previa comprensión de su sentido histórico y cultural.

13.3. Descripción de la actividad

Con motivo del aniversario de la institución educativa, y gracias a la iniciativa de los docentes y la APAFA, se realizó el I Concurso de Danzas Típicas de la Región para padres de familia, con premios pecuniarios para el primer y segundo lugar. El objetivo fue resaltar las danzas típicas de nuestra región.

Hubo una gran participación y los padres tuvieron la oportunidad de desplegar sus habilidades y destrezas artísticas bailando diversas danzas de la región. En muchos casos el entusiasmo era tal que algunas madres de familia se vistieron de varones y danzaron como tales, dada la falta de hombres en el aula. Asimismo, se resaltó la participación de algunos padres y madres de familia en números presentados por salones diferentes a los que estaban sus hijos.

También demostraron su identificación con su cultura y con la institución educativa al darse tiempo para ensayar en las tardes e incluso en las noches; en algunos casos tuvieron que



buscar espacios donde ensayar: calles, losas deportivas, patios de instituciones privadas, etcétera, porque la escuela no se abastecía para dar cabida a tantos grupos de danzantes y músicos. Al mismo tiempo, demostraron colaboración, entusiasmo y solidaridad, y se logró que profesores, padres de familia y niños afiancen lazos de amistad y confraternidad.

Esta actividad causó gran impacto en la población sikuaneña, por lo magistral de la presentación. Los participantes recibieron ovaciones y felicitaciones y el público en general expresó su deseo de que este festival siga realizándose en los años venideros.

14. Enseñanza de la oralidad del idioma quechua mediante canciones, poesías y adivinanzas con el apoyo de madres y padres de familia

14.1. Objetivo

Perennizar el uso del quechua en los educandos a través de canciones, poesías y adivinanzas.

14.2. Indicadores

- Usan oralmente el quechua en actividades escolares.
- Cantan, recitan y dicen adivinanzas en quechua sin manifestar temor.
- Hablan el idioma con espontaneidad y sin temor.

14.3. Descripción de la actividad

El aprendizaje del quechua como segunda lengua por los alumnos del tercer grado de la IE 56003, Glorioso 791, es muy importante, pues a través de él se revitaliza, no solo en

el ámbito rural sino también en el urbano. El diagnóstico sociolingüístico desarrollado en la IE nos muestra la pérdida de nuestro idioma madre debido a que no se transmite a las nuevas generaciones, y sostiene que de aquí a veinte años —o menos— se habrá extinguido, y con él nuestra cultura.

Hoy es tarea de todos los adultos motivar y transmitir el aprendizaje de nuestro idioma quechua para tratar de salvarlo y mantenerlo vivo, garantizando su subsistencia. La lengua es la columna vertebral de una cultura y no debe ser reemplazada por idiomas foráneos.

Para el cumplimiento de esta actividad los docentes participantes de la investigación desarrollaron sesiones de enseñanza y aprendizaje utilizando diferentes estrategias seleccionadas muy cuidadosamente, teniendo en cuenta que los alumnos que asisten a la institución educativa proceden de las comunidades campesinas y que otros son netamente ciudadanos.

Ejemplo de una sesión para la enseñanza de una canción en quechua

- Se inició con el diálogo sobre las plantas medicinales de nuestra localidad.
- Los niños y niñas expresaron lo que sabían sobre las plantas medicinales que conocen. La retama fue una de las mencionadas.
- Junto con la profesora, comentaron sobre las propiedades medicinales de esta planta.
- La maestra propuso aprender una canción en quechua alusiva a la retama, y los niños y niñas aceptaron con alegría.

Se escribió la letra de la canción en un papelógrafo.

Ritamacha
(Takiy)

*Q' illu t' ikachayuq munay ritamachay,
q'illu t'ikachayuq munay ritamachay. (Iskay kutita)
Qanta ch'unqasunki ritamay,
Pillpintuchakuna. (Iskay kutita)*

*Ñuqatataqmi lakilla qatiwan,
ñuqatataqmi lakilla qatiwan. (Iskay kutita)
Imachá kawsayniy ritamay,
imacha saymiyqa. (Iskay kutita)
Qhawarichkankichu haqhay phuyuchata,
qhawarichkankichu haqhay phuyuchata. (Iskay kutita)
Qhawarimuwantaq ritamay,
qunqarimuwantaq. (Iskay kutita)*

- Observaron e intentaron leer el texto.
- La profesora leyó la canción pausadamente y con buena pronunciación.
- En seguida la leyó con los niños en voz alta.
- Identificaron las palabras quechua conocidas y comentaron sobre su significado.
- La profesora entonó la canción con la debida melodía, original y apropiada.
- Luego los niños cantaron la canción, por grupos y en forma individual.
- Los niños que sabían el quechua colaboraron con el aprendizaje de sus compañeros.
- Copiaron la canción en sus cuadernos.
- Desde entonces, como parte de las actividades permanentes, entonan la canción.

Para el desarrollo de las demás actividades, los padres de familia colaboraron con adivinanzas y poesías, demostrando sus habilidades artísticas en el aula. Además, el aprendizaje de la oralidad del quechua lo pusieron en práctica en las presentaciones durante las horas cívicas, con lo que mostraron su talento y naturalidad al expresar, sin ningún temor, canciones, poesías, adivinanzas y otro tipo de textos.

15. Aprendizaje de nombres de yerbas medicinales en quechua

15.1. Objetivo

Conocer y pronunciar los nombres de las plantas medicinales de la localidad en quechua.

15.2. Indicadores

- Practican la oralidad de palabras en quechua que tengan sílabas aspiradas, globalizadas.
- Reconocen las propiedades curativas de las plantas medicinales.
- Utilizan dichas yerbas en su alimentación diaria.

15.3. Descripción de la actividad

Los niños tuvieron como tarea averiguar el nombre de tres plantas medicinales en quechua y sus respectivas bondades curativas.

Después de una semana expusieron sus trabajos ante sus compañeros. Cabe resaltar que una gran mayoría llevó yerbas medicinales de las más conocidas y comunes de nuestro medio, y que fueron pocos los que trajeron yerbas nativas. Esto significa que muchas de ellas están extinguiéndose y que por ello son muy poco usadas.

Con esta actividad se logró que los niños y las niñas aprendan a prevenir enfermedades gracias al uso de yerbas medicinales; además, se les enseñó que también sirven de base

para la elaboración de medicinas como jarabes, pastillas y otras. Se puso énfasis en el hecho de que si una persona tenía un mal avanzado, las yerbas ya no causarán ningún efecto curativo, por lo que se hace necesario recurrir a un médico y a la medicina química.

El propósito de esta actividad era que los niños y niñas, además de conocer las propiedades curativas de las plantas medicinales nativas, aprendieran los nombres y, al mismo tiempo, practicaran la pronunciación de sílabas glotalizadas y aspiradas —por ejemplo, ch'iri ch'iri, q'itu q'itu, sílabas que se les hacen muy difíciles de pronunciar—.

16. Actividades de aprendizaje para trabajar la afirmación cultural

16.1. Objetivo

Reconocer la pertenencia de la cultura local andina a través del proceso de reflexión y práctica de los valores culturales.

16.2. Indicadores

- Admiten la afirmación cultural andina como un proceso de autovaloración e interacción en la comunidad (*ayllu*).



Niños y niñas conociendo las propiedades de las plantas medicinales.

16.3. Descripción de la actividad

Los docentes comprometidos con el trabajo de interculturalidad se propusieron realizar profundas transformaciones en la tarea educativa en el contexto urbano, construyendo buenas formas y estilos de aprendizaje y haciendo de la pedagogía una práctica que resalte los saberes locales.

Comprometidos con esta difícil misión, nos impusimos la tarea de recuperar nuestra cultura andina, empezando en la IE 56003, ubicada en la zona urbana. Para cumplirla se desarrollaron diferentes sesiones de aprendizaje sobre la interculturalidad. A continuación se describen algunas de ellas.

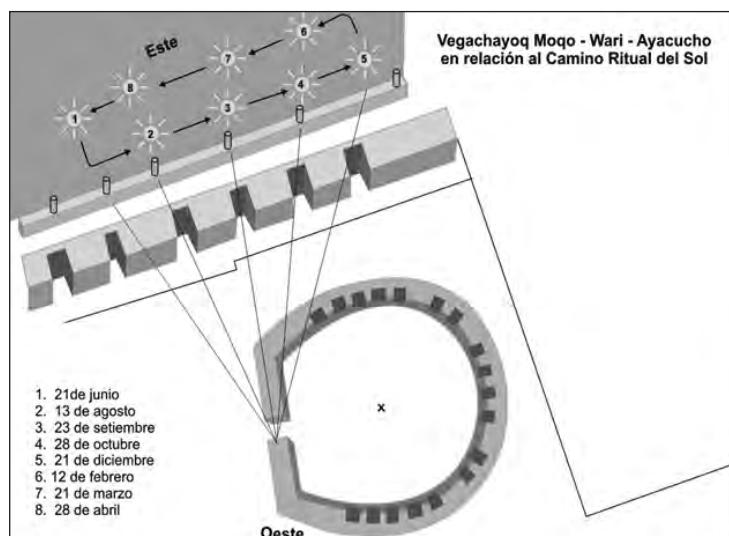
Camino del Sol

Luego de que los docentes nos informáramos sobre el Camino del Sol y la Luna, hicimos partícipes a los niños de estos conocimientos y les mostramos un video. En éste se muestra el Centro Ceremonial de Verayuq, Ayacucho, donde está el observatorio del Camino del Sol y la Luna.

También se ven imágenes del observatorio del Centro Ceremonial de la Comunidad de Raqchi.



Observatorio del Centro Ceremonial de la Comunidad de Raqchi.



IE 56003, Glorioso 791, Sicuani**Estrategia metodológica de aprendizaje****Actividad significativa: Conocemos el camino del Sol y de la Luna**

Profesora: Carolina Farfán Rojas

Grado y sección: 3.^o "A"

Fecha: 19 de diciembre del 2008

I Bloque

Momentos	Estrategias metodológicas	RECURSOS	INDICADORES
I N I C I O B Á S I C O	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuchan el cuento del Sol y la Luna. ▪ Responden a preguntas: ¿Quiénes no se entendían? ¿Qué decisión tomó la Luna? ¿Qué hizo el Sol? ¿Qué decidieron ambos? ¿En qué se trasformaron los frijoles? Desde entonces, ¿quiénes viven en el firmamento? ▪ Observan el video del camino del Sol y la Luna llena. ▪ Escuchan la explicación sobre el solsticio de junio y diciembre. ▪ Contrastan los saberes andinos con los conocimientos científicos. 	Láminas. Videos.	❖ Conoce los solsticios invierno y verano.
Saberes andinos		Conocimientos científicos	
	<p>➤ 21 de junio, Año Nuevo Andino, Fiesta del Sol con ofrendas.</p> <p>Al Sol se le denomina "Sol Joven", pues sus rayos no tienen mucha fuerza y hace bastante frío.</p> <p>➤ El 21 de diciembre al Sol se le denomina "Sol Maduro", porque sus rayos llegan con fuerza y producen mucho calor.</p>	<p>➤ El 21 de junio empieza el invierno. El 24 es la noche más fría del año.</p> <p>Los rayos del Sol llegan muy inclinados, por lo que hace frío y los días son más cortos.</p> <p>➤ El 21 de diciembre empieza el verano: los rayos solares llegan verticalmente, hace calor y los días son largos.</p>	
E X T E N S I ÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionamos sobre los saberes que tuvieron los incas y que mantienen actualmente los campesinos y comparamos con los conocimientos científicos. ▪ Dibujan los solsticios de junio y diciembre. ▪ Escriben dos conocimientos andinos y dos conocimientos científicos. ▪ Escriben dos compromisos sobre la manera cómo cuidar a nuestra <i>Pachamama</i>. 		❖ Contrastan los conocimientos andinos con los conocimientos científicos de los solsticios de junio y diciembre.

Posteriormente cada niño completó una Ficha de Trabajo en la que pintaron el observatorio y luego reconocieron y completaron los conocimientos modernos contrastados con los saberes andinos sobre el solsticio de verano y el de invierno.

CONOCIENDO EL CAMINO DEL SOL Y LA LUNA

SABERES ANDINOS	CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS
<p>Venturazo de junio año nuevo andino, fiesta al Sol con obrendas.</p> <p>El Sol se le denominara "Sol Joven"; sus rayos llegan muy débiles y hace bastante frío.</p> <p>El 21 de diciembre el Sol se denominara "Sol Maduro"; sus rayos solares llegan con fuerza y produce mucho calor.</p>	<p>El 21 de junio empieza el invierno, el 24 de junio es la noche más frígida.</p> <p>Los rayos del Sol llegan muy inclinados, por lo que hace frío los días cortos y las noches largas.</p> <p>El 21 de diciembre empieza el verano, los rayos del Sol llegan verticales, hace mucho calor y los días son largos y las noches cortas.</p>

ENTONCES:

LOS SOLSTICIOS se producen dos veces al año.

- El 21 de junio, donde el día es más corto y la noche más larga.
- El 21 de diciembre, donde el día es más largo y la noche más corta.

Las deidades ancestrales

Entendiendo que la cosmovisión andina es la forma en que esa población percibe el mundo, para los andinos los cerros y las montañas tienen atributos de sacralidad. Se trata de deidades llamadas *apus* (dioses tutelares). El hombre andino continúa viviendo en armonía y en una relación de cariño y respeto con los *apus* y la *Pachamama*, en la cual la biodiversidad se manifiesta en todas sus formas a través del cultivo de la papa, la quinua, el maíz, la *uqa* (oca), las plantas medicinales, etcétera. Esta biodiversidad se mantiene gracias a la forma de vivir y pensar de la cultura andina u originaria.

Para las comunidades del *ayllu*, todas las cosas del mundo tienen vida. Así, *Tayta Inti* es el Padre Sol; *Mama Killa*, la Madre Luna, protectora de las mujeres; *Pachamama*, la representante de la fertilidad agrícola; *Illapa*, el rayo; *Wayra*, el viento; *k'uychi*, el arco iris; *kuntur*, el cóndor; *para*, la lluvia; *qatu*, la planta sagrada de los incas; *Willkamayu*, el río Vilcanota; *Mama Qucha*, una laguna; *Mamasara*, la diosa del alimento; y *Mamakuka*, la hoja sagrada de la coca, entre otras.

En ese sentido, para que los niños y niñas comprendan y respeten el significado de la sacralidad y las deidades de la cultura andina se planificó una sesión de aprendizaje en la que pudieran recuperar y valorar el significado espiritual que inspiran estos seres.



Cerros tutelares de la provincia de Canchis.

La Wak'a de Suyo.

IE 56003, Glorioso 791, Sicuani

Estrategia metodológica de aprendizaje

Actividad significativa: Conociendo las deidades ancestrales de nuestra localidad

Profesora: Modesta Challico Inca

Grado y sección: 3.^o "F"

Fecha: 12 de diciembre del 2008

I Bloque

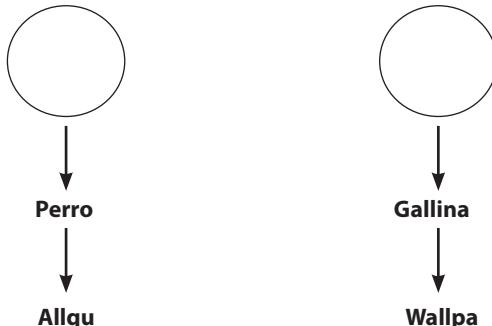
Momentos	Estrategias metodológicas	Recursos	Indicadores										
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> Escuchan diversos sonidos onomatopéyicos reproducidos por una grabadora. Adivinan los sonidos escuchados. Clasifican los sonidos en: <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">SONIDO</td> <td style="text-align: center;">SONIDO</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">De animales</td> <td style="text-align: center;">De fenómenos atmosféricos</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">➤ Gato</td> <td style="text-align: center;">➤ Viento</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">➤ Pato</td> <td style="text-align: center;">➤ Lluvia</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">➤ Perro</td> <td style="text-align: center;">➤ Rayo</td> </tr> </table>	SONIDO	SONIDO	De animales	De fenómenos atmosféricos	➤ Gato	➤ Viento	➤ Pato	➤ Lluvia	➤ Perro	➤ Rayo	Grabadora	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprende qué son las deidades.
SONIDO	SONIDO												
De animales	De fenómenos atmosféricos												
➤ Gato	➤ Viento												
➤ Pato	➤ Lluvia												
➤ Perro	➤ Rayo												
B Á S I C O	<ul style="list-style-type: none"> Observan el material presentado. Responden a preguntas como: ¿Qué dibujos ven? ¿Dónde, cuándo los sentimos y vemos? Escuchan la explicación de la profesora sobre las deidades andinas. Primero, en forma grupal, leen en quechua pronunciando adecuadamente el nombre de las deidades. Además, diferencian las palabras simples, las aspiradas y las glotalizadas. Luego lo hacen en forma individual. Sistematizan lo aprendido en sus cuadernos. 	Láminas. Carteles léxicos.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aprende el nombre de las deidades en quechua. 										
E X T E N S I ÓN	 <p>DEIDADES: Se considera dioses a los lugares, seres, cerros, lagunas, ríos, plantas, etcétera, que nos amparan y protegen.</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprenden los nombres de las deidades en quechua. Usando carteles léxicos, reconocen a las deidades y colocan sus nombres donde corresponde. Averiguan el nombre de tres deidades de su localidad. 	Grabadora.											

Aprendiendo nombres de animales en quechua

La reducción del uso de las lenguas originarias es muy notoria en los últimos años, sobre todo en las zonas urbanas. Esto se debe al temor de los quechuahablantes a ser marginados por los hispanohablantes. La jerarquización social dota al español de más prestigio comparado con las lenguas originarias, y es motivo para que las estén desplazando. No olvidemos que el idioma castellano, como lengua oficial de la Colonia, siempre gozó de poder y prestigio. Sin embargo, el cambio en las políticas educativas de los últimos años reconoce, revitaliza e incentiva el uso de las lenguas originarias como el quechua, el aimara y otras lenguas amazónicas, lo que representa un logro importante. Sin embargo, este avance se está dando solo en el ámbito rural.

Para que el uso social de la lengua quechua realmente se recupere, debe impulsarse su enseñanza en todos los ámbitos. En la escuela se realizaron actividades que ayudaron a los alumnos a aprender la oralidad y que, por ende, favorecieron su uso social (por ejemplo, aprender el nombre de los animales que existen en la localidad). Esto, además, permitiría que los niños y niñas tengan facilidad para la pronunciación del alfabeto quechua.

En la ejecución de estas actividades se contó con la ayuda de los padres de familia, quienes tenían la tarea de enseñar a sus hijos el nombre de seis animales en quechua. A continuación presentamos la estrategia aplicada para el cumplimiento de esta actividad.

IE 56003, Glorioso 791, Sicuani Estrategia metodológica de aprendizaje Actividad significativa: Aprendemos nombres de animales en quechua Profesora: Petronila Huarca Vargas Grado y sección: 3. ^o "E" Fecha: 12 de diciembre del 2008 <i>II Bloque</i>			
Momentos	Estrategias metodológicas	Recursos	Indicadores
I N I C I O B Á S I C O E X T E N S I O N	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización de actividades rutinarias. ▪ Presentación de figuras de animales en una tira doblada. ▪ Mediante una adivinanza, indican el nombre de los animales presentados en la tira. ▪ Responden a preguntas como: ¿Saben el nombre de estos animales en quechua? ¿Qué sonidos emiten? ▪ Recuperación de saberes previos, a través del diálogo de las mascotas que tienen en casa. ▪ Entonación de la canción: "Uywachaykichus kayman". <p><i>Allquchaykichus kayman (bis)</i> <i>Wasiyki qhipachamanta guau. guau...</i> <i>Nispa nimuykiman.</i></p> <p><i>Michichaykichus, khuchichaykichus...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Usando carteles léxicos, cantan la canción por grupos de acuerdo con el cartel que indica la profesora. ▪ Mencionan en castellano y quechua los nombres de los animales presentados.  <pre> graph TD C1(()) --> Perro[Perro] Perro --> Allqu[Allqu] C2(()) --> Gallina[Gallina] Gallina --> Wallpa[Wallpa] </pre> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer en castellano y quechua los nombres de los animales. ▪ Se retiran los carteles léxicos de los nombres. ▪ La profesora reparte a los niños y niñas, indistintamente, los carteles. ▪ Leer y colocar el cartel debajo del animal que corresponde. ▪ Dibujan los animales en sus cuadernos y escriben sus nombres en castellano y en quechua. ▪ Dibujan y escriben el nombre de tres animales salvajes de la localidad en castellano y quechua. 		❖ Aprende en quechua el nombre de algunos animales domésticos.

Los verbos

Como los niños y las niñas ya conocían los nombres en quechua de algunos animales, se creyó conveniente que aprendan las acciones que realizan. Entonces, esta actividad se realizó para que ellos puedan formular pequeñas oraciones en quechua, teniendo como referencia sus saberes y su entorno familiar.

IE 56003, Glorioso 791, Sicuani

Estrategia metodológica de aprendizaje

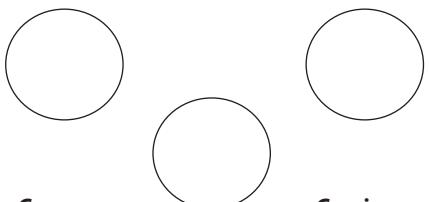
Actividad significativa: ¿Qué hacen las personas y los animales?

Profesora: Zunilda Montúfar Yépez

Grado y sección: 3.^o "C"

Fecha: 19 de diciembre del 2008

II Bloque

Momentos	Estrategias metodológicas	Recursos	Indicadores
I N I C I O B Á S I C O	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cantan la canción "Cuando tengo ganas": <i>Cuando tengo ganas de saltar, no me quedo, no me quedo, con las ganas de saltar...</i> ▪ Comentamos sobre las acciones que realizamos en la canción. ▪ Escribimos en la pizarra las acciones descritas en la canción. ▪ Se presentan figuras de animales domésticos; luego indican tres acciones que puede realizar cada animal. <p style="text-align: center;">  Comen → Mikhun Caminan → Wallpa Duermen → Puñun </p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escribimos en quechua las acciones que realiza cada uno de los animales presentados. ▪ Leemos los verbos en castellano y en quechua. ▪ Mencionan los verbos aprendidos en quechua. ▪ Con los verbos aprendidos forman oraciones en quechua. <ul style="list-style-type: none"> ➢ El gato juega. Michi pukllan. ➢ El chancho come. Khuchi mikhun. ➢ El perro muere. Allqu kanin. ▪ Dibujan y transcriben a sus cuadernos las oraciones formadas. ▪ Aprenden y escriben tres verbos en quechua. 	Láminas. Carteles léxicos.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aprende y escribe verbos en quechua. ❖ Formula oraciones cortas en quechua.

17. La utilización de textos escritos en quechua

17.1. Objetivo

Incentivar el aprendizaje del idioma quechua a través de la lectura de textos.

17.2. Indicadores

- Se interesan por leer textos en quechua.
- Disfrutan al leer textos con ilustraciones y viñetas atractivas.

17.3. Descripción de la actividad

Con el objetivo de inculcar el aprendizaje de la lectura y escritura del quechua como segunda lengua, en la institución educativa se gestionó la donación de algunos libros en ese idioma y que tuvieran contenidos de interés para los niños y niñas del tercer grado.

Araíz de la presentación del texto *Pachanchismanta Yachaykuna*, a cargo de Tarea, se solicitó la adquisición de éste y otros textos en quechua para implementar nuestras bibliotecas de aula. Entonces pudimos contar con seis ejemplares de *T'ika* y *Pachanchismanta Yachaykuna* y dos de *Runa Simiya Qillqani* y *Paco Yunque*. La presencia de estos libros causó mucha expectativa en los niños de cada salón, quienes mostraron curiosidad por conocer su contenido.

Cada docente optó por diferentes formas, métodos y estrategias para poner a los niños y niñas en contacto con los libros. Algunos trabajaron con la dinámica de grupos, en la que los niños con un aceptable dominio del quechua colaboraron con sus compañeros que no entendían ni podían leer en ese idioma y que, por ello, se sentían impotentes. Incluso, en algunas secciones hubo quienes se pusieron a llorar, pero con la ayuda de la profesora y de sus compañeros poco a poco superaron las dificultades iniciales.



Niños leyendo textos en quechua.

Lo rescatable es que los niños y niñas de cada sección mostraron entusiasmo al hojear y tratar de leer esos textos escritos en quechua; además, quedaron muy impresionados por las coloridas ilustraciones de los cuentos, adivinanzas, historietas y poesías, basados en los saberes locales andinos. Aunque no entendían la lectura, trataron de comprender los contenidos observando los dibujos.

El hecho de contar con estos libros en la biblioteca de cada aula motivó el interés de los alumnos por aprender a hablar, escribir y leer en quechua. Animados por sus profesoras, los niños y las niñas llegaron a manifestar que ya no querían más castellano porque ya lo sabían, y que deseaban aprender el quechua y otros idiomas más.

En el contexto urbano en el que se labora, se encontraron dificultades en la conducción de sesiones de aprendizaje de lectura en quechua frente a las sesiones de aprendizaje en castellano. La comprensión de textos en castellano es más sencilla para los niños que lo tienen como lengua materna; en cambio, el quechua lo están adquiriendo como segunda lengua, por lo que tienen muchas dificultades. Y a esto se suma el hecho de que la escritura de algunas palabras difiere de la pronunciación.

Luego de que los niños y las niñas manipularon, hojearon, leyeron y apreciaron en distintas formas el material, dieron a conocer su parecer, lo expusieron por grupos o individualmente y aprendieron canciones, adivinanzas, cuentos o historietas para luego contar lo que comprendieron, traduciéndolo al castellano.

A pesar de las dificultades encontradas en la incorporación de lecturas en quechua, es rescatable el interés que demuestran los niños y niñas de una zona urbana por practicar la lectura en ambos idiomas, lo que demuestra que estamos avanzando en el trabajo de inculcar y revalorar las sabidurías de nuestra cultura ancestral y la lectura de textos en quechua.

18. La comprensión lectora de niños y niñas bilingües (castellano y quechua)

18.1. Objetivo

Motivar entre sus compañeros monolingües (castellano) el uso del idioma quechua, permitiéndoles ser bilingües (castellano-quechua).

18.2. Indicadores

- Respetan a sus compañeros bilingües dentro y fuera de la institución educativa.
- Leen los textos de la biblioteca del aula escritos en quechua y se interesan por comprender lo que dicen.
- Respetan las formas de comunicación de las personas quechuahablantes.

18.3. Descripción de la actividad

Con motivo de la presentación del libro *Diagnóstico sociolingüístico* publicado por Tarea, el profesor Huber Santisteban Matto, uno de los autores de esta obra, invitó al grupo de docentes investigadores para que hagan participar a dos de sus alumnos en la lectura y narración de textos escritos en quechua o castellano. Con mucha preocupación constatamos que, de un promedio de treinta niños, un porcentaje mínimo maneja el quechua, a pesar de que la gran mayoría de ellos procede de familias quechuahablantes. Aun así, se organizaron los salones y se eligió a dos representantes de cada uno (un total de ocho) por medio de una prueba de lectura, comprensión y narración de diferentes textos en quechua. Durante el proceso de selección se apreció que todos los participantes leían y comprendían textos en quechua, algunos con más fluidez que otros, lo que demuestra que los niños y niñas están en capacidad de leer, comprender y expresarse oralmente en los dos idiomas sin diglosias (cambio de "e" por "i", "o" por "u"). El resultado de este proceso fue que se eligió solo a dos participantes (niño y niña) para que representen a su escuela.

19. Cartel diversificado de capacidades con enfoque intercultural

19.1. Objetivo

Incorporar la cultura local en la programación curricular.

19.2. Indicadores

- Usan el quechua en actividades escolares.
- Comprenden que el quechua es otra forma de comunicarse, que merece respeto y que no es excluyente.

19.3. Descripción de la actividad

El diseño curricular de Educación Básica Regular contiene los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país, con el fin de asegurar la calidad educativa y la equidad. Al mismo tiempo, considera la diversidad humana, cultural y lingüística, expresada en el enfoque intercultural que lo caracteriza y que se manifiesta en las competencias consideradas en los tres niveles educativos y en las diferentes áreas curriculares, según contextos sociolingüísticos.

En el diseño curricular se propone 30% de pertinencia para construir una propuesta curricular diversificada. De igual manera, está considerada en la visión y en los ejes estratégicos del Proyecto Educativo Regional del Cuzco y del Proyecto Educativo Local de la Unidad de Gestión Educativa Local Canchis. En ambos se tomó muy en cuenta la visión de la Institución Educativa 56003, Glorioso 791 de Sicuani:

La tarea principal del docente es participar activamente en la diversificación curricular. La institución educativa concreta y explicita la diversificación en el Proyecto Curricular Institucional, tomando en cuenta la visión y los objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Nacional y del Proyecto Educativo Regional.

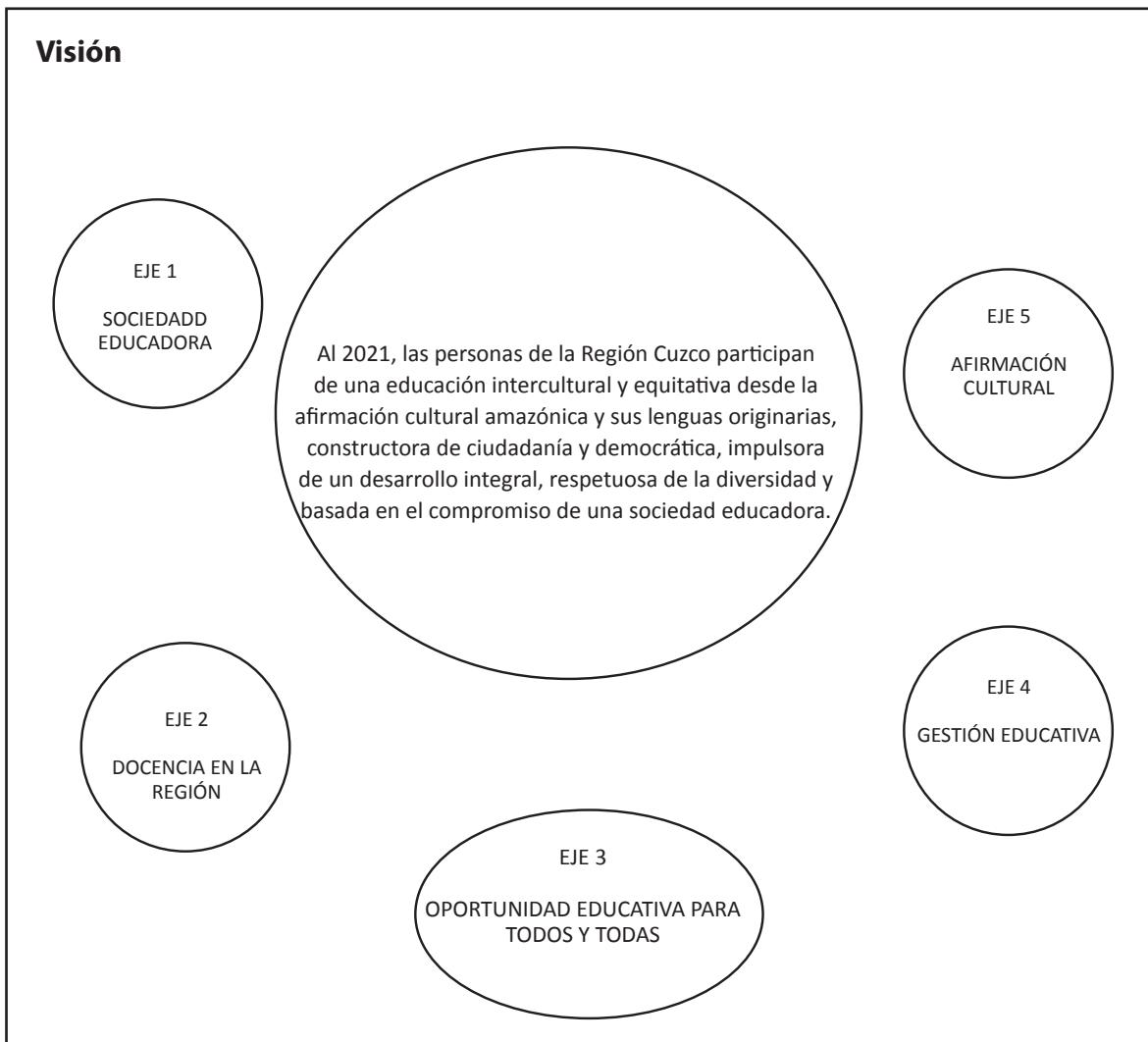


Diagrama PEL UGEL Canchis



Visión de la IE 56003, Glorioso 791, Sicuani

Al año 2011, la Institución Educativa 56003, Glorioso 791, será una institución pionera a nivel regional, forjadora de una educación competitiva, democrática, transformadora, saludable, intercultural, inclusiva y axiológica; con niños y niñas líderes, participativos, reflexivos e investigadores, con habilidades artísticas, culturales y laborales; con docentes líderes, proactivos e innovadores; con padres de familia comprometidos con el desarrollo educativo, con un trabajo corporativo y eficaz para el desarrollo de la sociedad.

Cuadro de insumos

M e s	Problemas sociales	Temas transversales	Necesidades, intereses y expectativas del niño y su familia	Actividades comunales	Actividades religiosas	Fechas cívicas	Possibles actividades de aprendizajes significativas	Possibles nombres de unidades de aprendizaje
M a r z o	• Escasa práctica del respeto entre las personas y el medio ambiente.	• Educación y formación en valores. • Educación para la equidad de género.	• Valore y proteja recursos naturales. • Que mi hijo sea respetuoso.	• Ferias sabatinas. • Día del Carpintero.	• Semana Santa. • Venta de cruces y hierbas medicinales. • Día del Patrono San José, patrono de los carpinteros.	• Día Internacional de la Mujer (8). • Día del Agua (22).	• Respetemos nuestras costumbres. • Aprendamos a respetarnos.	• Cuidemos el agua como fuente de vida. • Nos organizamos para vivir con respeto y en armonía. • Aprendemos a vivir en democracia.
A b r i l	• Baja autoestima.	• Educación y formación en valores.	• Que me respeten.	• Compra y venta de productos agrícolas.	• Preparación de la cruz para su fiesta.	• Día de la Educación (1). • Día de las Américas (14). • Aniversario de la inauguración del pabellón antiguo de la IE (20). • Día Mundial de la Tierra (22).	• Fortaleciendo nuestra autoestima. • Cuidamos a la Pachamama, porque nos cría.	• Nos aceptamos y nos respetamos tal como somos. • Cuidamos a la Pachamama, porque nos cría.
M a y o	• Madres adolescentes y desintegración familiar. • Escasez de fuentes de trabajo.	• Educación para el amor, la familia. • Educación para el trabajo emprendedor.	• Que haya comunicación y confianza entre padres e hijos.	• Comercio. • Festejos por el Día de la Madre.	• Cruz Velakuy 03 • Virgen de Fátima: Patrona de la IE 13	• Día del Trabajo (1). • Día de la Madre (segundo domingo). • Sacrificio de Túpac Amaru y Micaela Bastidas. • Día del Idioma Nativo (28). • Día de la Reflexión sobre los Desastres Naturales.	• Promovamos la unión familiar. • Busquemos nuestras propias fuentes de trabajo.	• Aprendemos a ser unidos en la familia. • El trabajo comprometido y en equipo nos permite avanzar. • Participamos en el festejo del Día de la Madre.
J u n i o	• Contaminación del medio ambiente. • Indiferencia del sector urbano frente al sector rural. • Incremento de la violencia familiar.	• Que se evite el deterioro del medio ambiente. • Que haya comprensión entre los integrantes de la familia.	• Elaboración y venta de papa helada y chuno (q'achu ch'únurantikuy). • Preparación de watas.	• Realización de fogatas por San Juan. • Peregrinación al Señor de Quyllurit'i.	• Día del Medio Ambiente (5). • Batalla de Arica (7). • Día del Padre (tercer domingo). • Día del Cuzco y del Campesino (24).	• Protejamos el medio ambiente. • Conoce el trabajo del papá.	• Amamos la naturaleza cuidando los recursos naturales de nuestra localidad. • Valoramos el trabajo del padre campesino.	
J u n i o	• Escasa muestra de civismo. • Poca consideración al trabajo que realizan los docentes.	• Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía.	• Que ame y respete a su patria. • Que se identifique con su institución educativa.	• Comercio, trujeque (Chalay).	• Quema de Capiz por la primera aparición de la imagen del Señor de Pampacucho.	• Día del Maestro (6). • Aniversario de la Institución Educativa (28). • Fiestas Patrias (28).	• Respeto al trabajo abiogado y responsable del maestro. • Conozcamos la historia de nuestra independencia y de la IE.	• Festejamos a nuestra escuela y a la Patria junto con nuestros maestros. • Conocemos las diferentes etapas de la historia del Perú.

M e s	Problemas sociales	Temas transversales	Necesidades, intereses y expectativas del niño y su familia	Actividades comunales	Actividades religiosas	Fechas civicas	Possibles actividades de aprendizajes significativas	Possibles nombres de unidades de aprendizaje
A g o s t o	• Pérdida del significado de nuestras costumbres.	• Educación intercultural.	• Que se identifique y valore las costumbres de su localidad.	• Ofrenda a la Pachamama (<i>Haywakuy</i>). • Expoferia del Señor de Pampacucho. • Matrimonios (<i>Kasarakuy</i>).	• Feria del Señor de Pampacucho.	• Día mundial del Folklore (22). • Reincorporación de Taana al seno de la Patria (28).	• Respetemos las costumbres de nuestro pueblo.	• Identifiquémonos con nuestras costumbres y tradiciones de la localidad.
S e p t i e m b r e	• Actitudes irrespetuosas entre niños y niñas. • Irresponsabilidad en el cuidado de las áreas verdes.	• Educación en población. • Educación ambiental.	• Evitar el deterioro del medio ambiente.	• Comercio. • Observación de señas.	• Peregrinación al Señor de Huanta.	• Día del Árbol; Día Mundial de la Familia. Día Internacional de la Paz. Día de la Juventud y del Estudiante (23).	• Sembraremos y cuidaremos las plantas. • Aprendamos a escucharnos para comprendernos mejor.	• Cuidemos y protejamos nuestra familia y el medio ambiente. • Comunicándonos nos entendemos y ayudamos.
O c t u b r e	• Desconocimiento del valor nutritivo de los productos de nuestra región.	• Educación para la salud, el respeto y el mejoramiento de la calidad de vida.	• Priorizar el consumo de los productos de nuestra localidad y la región. • Alimentación equilibrada, saludable.	• Elaboración de panes, bizcochuelos y ofrendas. • Siembra.	• Procesión del Señor de los Milagros.	• Acción heroica de Daniel A. Carrillo en Combate de Angamos (8). • Día de Canchis (14). • Día Mundial de la Alimentación (16).	• Consumiremos los productos de nuestra región. • Practiquemos los hábitos de higiene. • Seamos sanos y fuertes consumiendo los productos de nuestra región.	• Identifiquemos el valor nutritivo de los alimentos. • Nuestra provincia de Canchis y su trayectoria histórica.
N o v i e m b r e	• Pérdida del significado de nuestras costumbres. • Malversación económica en nuestras costumbres.	• Educación intercultural.	• Que creen espacios donde puedan desarrollar sus habilidades. • Que aprendan a recuperar, conservar y respetar nuestras tradiciones y costumbres.	• Fiesta de Todos los Santos. Visita al cementerio. Paseo alegórico y desfile cívico por el Día de Sicuani. Siembra de terrenos temporales.	• Celebración de misas por el Día de los Difuntos. (<i>Almapaq rischay</i>).	• Día de Sicuani (4). Rebelión de Tupac Amaru II. Día de la Biblioteca Escolar. Declaración Universal de los Derechos del Niño (20).	• Recatemos nuestras costumbres ancestrales. • Participemos en las fiestas por el aniversario de Sicuani.	• Respetemos las costumbres de nuestro pueblo. • ¡Qué linda es mi tierra, Sicuani, Perla del Willkamayu!
D i c i e m b r e	• Mercantilismo navideño. • Indiferencia y subestima por el anhelo navideño de niños y niñas.	• Educación para el amor, la familia y la sexualidad.	• Que aprecien el sentido real de la Navidad.	• Santo Rantikuy. Comercio navideño. Quema de <i>chupas</i> (fogata con charamoscas) y fuegos artificiales.	• Fiesta de la Virgen Inmaculada, patrona de la ciudad. • Natividad del Niño Jesús.	• Aniversario de la Batalla de Ayacucho (9). Día de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.	• Compartamos con nuestros semejantes en Navidad.	• Festejemos el nacimiento del Niño Jesús.

Propuesta de diversificación de capacidades

Proponemos ejemplos para contextualizar, adecuar o ‘interculturar’ las capacidades por trabajar. Cada docente deberá determinar los fundamentos del enfoque intercultural. Se destaca el trabajo en equipo, característico en las profesoras del equipo de investigación.

Área: Comunicación 4.º grado

Componente: Expresión y comprensión oral

Capacidad DCN	Conocimiento	Opciones	Capacidades diversificadas
Se expresa con pronunciación y entonación adecuadas al recitar poemas, odas, coplas, entre otros, de la misma complejidad. Se considera la declamación, técnicas de entonación y pronunciación y la postura corporal.		Contextualizada	Se expresa con pronunciación y entonación adecuadas al recitar poemas referidos a fechas cívicas del calendario escolar y el calendario comunal.
		Adecuada	Recita poesías de cuatro estrofas con cuatro versos cada una, alusivas al maestro, a la escuela y a la patria.
		Intercultural	Recita en quechua, pronunciando adecuadamente, poesías de cuatro estrofas, con cuatro versos, alusivas al maestro, a la escuela y a la patria.

Área: Matemática 4.º grado

Componente 2: Geometría y medida

Capacidad DCN	Conocimiento	Opciones	Capacidades diversificadas
Resuelve y formula problemas que requieren diferentes unidades de medición.	Volumen de sólidos en unidades oficiales.	Contextualizada	Resuelve problemas sobre medición de volumen utilizando unidades oficiales: “El kilogramo”.
		Adecuada	Resuelve problemas de medición de volumen utilizando unidades oficiales, con la balanza y el dinamómetro.
		Intercultural	Conoce las formas de medición utilizadas por nuestros antepasados usando unidades de medición de volumen como el <i>phuqtuy</i> (dos puñados), <i>tupuy</i> (medida en costal), <i>marq'ay</i> (medida por brazos).

Área: Ciencia y Ambiente 2.º grado**Componente: Seres vivientes y conservación del medio ambiente**

Capacidad DCN	Conocimiento	Opciones	Capacidades diversificadas
Identifica los componentes del microsistema, los que tienen vida y los que no tienen vida.	<ul style="list-style-type: none"> Ecosistema: Microsistema (como una maceta, un pequeño territorio, un acuario, un pedazo de jardín). 	Contextualizada	Identifica los componentes con vida y sin vida en pequeños ecosistemas: ríos, huertos, jardines, chacras.
		Adecuada	Identifica los componentes que tienen vida y los que no en una maceta y en un jardín.
		Intercultural	Comprende que para el mundo andino “todo tiene vida” y que necesita del respeto y cariño para vivir.

Área: Personal Social 3.º grado**Componente: Construcción de la identidad y de la convivencia democrática**

Capacidad DCN	Conocimiento	Opciones	Capacidades diversificadas
Expresa su sentido de pertenencia a un grupo familiar, escolar y comunal.	<ul style="list-style-type: none"> Familia Derechos y responsabilidades de los miembros de familia. 	Contextualizada	Identifica al grupo escolar, familiar y comunal al que pertenece.
		Adecuada	Identifica su familia nuclear y su familia extendida.
		Intercultural	Comprende que su familia está formada por la comunidad de deidades, naturaleza y humanos, y que todos ellos forman un <i>ayllu</i> .

20. Participación en talleres regionales sobre la elaboración del cartel curricular del quechua como segunda lengua**20.1. Objetivo**

Proponer una matriz de cartel curricular del quechua como segunda lengua en la zona urbana.

20.2. Indicadores

- Participan activamente en la ejecución de un cartel curricular del quechua como segunda lengua en la zona urbana.

- Comparten la matriz del cartel curricular del quechua como segunda lengua entre los demás profesores de su institución educativa.

20.3. Descripción de la actividad

Los docentes de la institución educativa participaron, junto con otros maestros y maestras de las regiones de Apurímac, Puno y Cuzco, en un evento que fue convocado por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, en cuyo documento de trabajo, denominado “Matriz curricular para el área de Comunicación Integral en lengua materna quechua, Cusco, Collao”, lo consideran pertinente para la labor pedagógica en el ámbito urbano y para el desarrollo de actividades que tomen al quechua como segunda lengua.

1. Empoderamiento de nuestras raíces andinas

Al observar los videos se logró que los niños, niñas y padres de familia sepan que la papa fue un producto básico en la alimentación de los *ayllus*, y que hasta la actualidad sigue siendo el producto de mayor consumo en cada uno de los hogares de la localidad. Por ello, hasta ahora cultivan y consumen muchas variedades de papa en su dieta alimenticia (soberanía alimenticia), abonadas con estiércol de animales domésticos.

Los niños y niñas mostraron interés por conocer los saberes del mundo andino y se los hizo partícipes activos y directos en actividades agrícolas costumbristas como la elaboración de las *watias*, en la cuales departieron momentos de confraternidad entre compañeros y docentes del grado.

También se logró que traten de consumir, preferentemente, los productos que se cultivan en nuestra región, lo que se hizo de manera festiva (el momento de la siembra y la cosecha) y ecológica. Estos alimentos tienen un alto valor nutritivo, mientras que los productos derivados, industrializados e importados, contienen un alto porcentaje de insumos químicos.

El logro más satisfactorio que tuvimos los integrantes del equipo de investigación fue que, al comprender que los productos andinos tienen mayor valor nutricional, los padres y madres de familia prefirieron empezar a enviar, como refrigerio para sus hijos, mote, tostados de habas, maíz, trigo, postres de quinua, papa y chuño sancochados, choclo con queso, torrejitas de harina de trigo o cebada, etcétera; todos éstos productos andinos que no faltan en ningún hogar de la sierra y que, además, no generan basura, porque no vienen en envases sintéticos como los productos industrializados, derivados o importados, que contaminan el medio ambiente al ser desechados.

Asimismo, a partir del conocimiento de los nombres, el poder curativo y medicinal de algunas plantas nativas, ahora consumen mates o infusiones de hierbas en lugar de gaseosas o refrescos envasados.

Igualmente, se logró que los niños y niñas comprendan el contraste que existe entre la cultura occidental, que estudia la naturaleza como un recurso que puede ser explotado y aprovechado por el hombre para beneficio propio, y la cosmovisión andina, en la que la naturaleza es respetada, valorada, protegida y considerada como persona y pariente vivo del hombre.

La observación de los videos fue una oportunidad para que los profesores nos diéramos cuenta de que es necesario incorporar, en la contextualización y en los sistemas de aprendizaje, la realidad sociocultural y lingüística de las comunidades donde laboramos, no solo en el ámbito rural sino también en el urbano, para propiciar el fortalecimiento de sus formas de vida, sus costumbres, valores, etcétera, que aún tienen vigencia en nuestros pueblos andinos y que constituyen grandes potencialidades de una cultura ancestral milenaria. Por otra parte, pudimos comprender que para afirmarnos culturalmente y dialogar sobre interculturalidad, niños y niñas, docentes y padres de familia, debemos buscar el ambiente y momentos propicios para, por ejemplo, participar directamente en actividades vivenciales con tareas específicas para cada quien, previa planificación y organización con los *yachaq* (personas que conducirán la actividad). Actividades con las cuales los profesores seamos capaces de comprender, aprender o reaprender sobre la diversidad cultural de los pueblos o comunidades andinas.

Es necesario recordar continuamente a los padres de familia que preparen el refrigerio de sus hijos con productos andinos, manteniendo así su vigencia en las generaciones posteriores.

Los profesores que estamos involucrados en este proyecto, con estas actividades vivenciales, logramos la aceptación tanto de la Dirección como de la mayoría de los profesores de la institución educativa para que se establezca la realización de estos rituales costumbristas de ofrenda a la *Pachamama*. Conseguimos, también, que algunos profesores participaran activamente y con respeto en la ceremonia, pese a que no son creyentes, ni acostumbran realizar estos ritos a las deidades. De la misma manera, logramos que se comprometieran a seguir con esta costumbre en sus hogares y en la escuela para, así, afirmar cada vez más su cultura, rescatando el uso social del idioma quechua.

Consideramos que otro importante logro fue convocar a más de 200 niños y niñas de la institución educativa para que participen en un ritual de ofrenda a la Madre Tierra, sin temor ni vergüenza, así como lo hacen en sus casas o comunidades. Y que aquellos que nunca lo habían hecho mostraran respeto, orden y agrado al elaborar sus *kintus* de manera eficiente. Que observaran el desarrollo de la ceremonia atentamente para, posteriormente, hacer que cada uno exprese sus impresiones, en forma escrita y en dibujos, así como las escenas que más les gustaron o impactaron durante la ceremonia.

Al participar en estas actividades vivenciales, los profesores nos dimos cuenta de que podemos ser criadores o estimuladores de nuestra cultura y que no solo debemos participar en rituales sino también involucrarnos en la vida doméstica, cotidiana, en las actividades productivas (agricultura, ganadería), en la preparación de comidas típicas y en el conocimiento de su folclor (danzas, música y vestimenta) de nuestra comunidad.

Al conocer dichas actividades también debemos tratar de entablar conversaciones con los abuelos o personas mayores de la casa o la comunidad, para que nos transmitan su sabiduría a través de cuentos andinos recreados, que no son meros diálogos porque en ellos participan de manera armónica muchos elementos de la naturaleza y las deidades de la cultura local, para que a su vez nosotros, los profesores, los adecuemos y usemos pedagógicamente como un medio para difundir, fortalecer y rescatar todo este cúmulo de sabidurías.

Con la visita que se hizo al Centro Ceremonial de Raqchi se logró que los padres de familia, docentes y alumnos entiendan y reconozcan sus orígenes y procedencia familiar, y que además comprendan que nuestra cultura andina es uno de los centros de origen, de domesticación y dispersión de plantas alimenticias de gran importancia nutritiva y medicinal. Asimismo, durante el recorrido recordaron que nuestro departamento, Cuzco, es Patrimonio Cultural de la Humanidad por sus gigantescas construcciones arqueológicas, y que Machu Picchu es una de las Maravillas del Mundo.

También enseñamos a los niños y niñas, padres y madres de familia, y a los profesores y profesoras participantes, que los centros ceremoniales servían para rendir culto a las



Vista de la ciudad de Machu Picchu.

divinidades y como observatorios astronómicos desde los cuales se podía y se puede apreciar el Camino del Sol y la Luna, la cruz andina y las pléyades. De igual manera, logramos que entendieran que dichos observatorios sirven para pronosticar las siembras y cosechas de los productos andinos, así como para los momentos importantes en el proceso de crianza de animales.

Finalmente, conseguimos que todos los participantes en esta actividad vivencial asumieran el compromiso de seguir afirmándose en su cultura, con su familia, su barrio y demás lugares a los que asistan; y los docentes nos comprometimos especialmente a seguir desarrollando sesiones de aprendizaje sobre la interculturalidad como una manera de mostrar respeto a los saberes locales.

Aún es necesario seguir buscando información sobre el enfoque intercultural de los saberes locales, para comprender la forma de vida de las comunidades andinas; la relación que existe entre el ser humano, la naturaleza y las deidades; la crianza de las diversas semillas; el conocimiento para descifrar señas. Para todo ello podemos recurrir siempre a las personas mayores de nuestra localidad.

Por otra parte, debemos convocar cada vez más a los padres de familia para seguir reflexionando sobre nuestra identidad cultural y de esta manera involucrarnos en la tarea pedagógica diaria, haciendo que en casa también se practiquen las costumbres, tradiciones locales y el uso del idioma quechua en narraciones de cuentos andinos.

Es igualmente nuestro deseo que los niños y niñas del grado aprendan a tocar algunos instrumentos musicales para que posteriormente ejecuten temas, preferentemente de nuestra región, para rescatar y revalorar las melodías ancestrales.

Es preciso también insistir en que los centros arqueológicos no deben servir solo para que turistas extranjeros o nacionales los visiten y admiren sino que, del mismo modo, deben seguir cumpliendo su función como centros ceremoniales y observatorios, pues son lugares cargados de energía y que invitan a la reflexión.

En esa línea, sugerimos que, para afirmar nuestra cultura, debemos informarnos sobre los santuarios históricos y lugares de reserva natural, y realizar visitas guiadas a dichos lugares donde podemos reflexionar, valorar y recuperar los conocimientos ancestrales propios de su riqueza tanto espiritual como material y social. Así también se garantiza su permanencia en el tiempo.

2. Madres y padres aliados y comprometidos que comparten sus vivencias en la escuela

Se realizaron talleres de reflexión y sensibilización para los padres y madres de familia sobre recuperación lingüística y cultura andina.



Docentes y padres de familia afirmándose en Machipitumarca.

También se logró que algunos padres y madres de familia aceptaran la invitación que les hicimos las profesoras para que narren sus experiencias y den su testimonio de vida personal en cada aula. Igualmente, que se comprometieran a compartir las experiencias vividas en sus comunidades de origen y a participar en actividades agrofestivas, rituales y folclóricas.

Al escuchar los testimonios, todos los padres de familia llegaron a comprender el mensaje de que todas las personas tenemos oportunidades en la vida para lograr nuestros objetivos si ponemos esfuerzo, sacrificio y mucha responsabilidad en todos nuestros actos. Y los niños produjeron un texto narrativo en su propio lenguaje sobre la parte que más les impactó, conmovió o simplemente gustó.

Hace años que se cuestiona el rol de los padres de familia en la escuela, que muchas veces se reduce a matricular, ratificar a sus hijos o dar un aporte económico de poca importancia para el arreglo del local escolar, la ambientación del aula u otras de tipo extracurricular. Es de vital importancia redefinir su participación en las actividades educativas de sus hijos, pues son ellos quienes tienen los conocimientos de la cultura y pueden ser muy buenos aliados en la transmisión y enseñanza de los saberes locales: las tradiciones y costumbres. De igual manera, se requiere cambiar el rol tradicional del docente como la única fuente de información de conocimientos para los alumnos.



Padre de familia aliado, dando su testimonio de vida a los alumnos.

Por ello, es necesario promover el aprendizaje de muchos de los saberes que provienen de la herencia cultural, involucrando directamente a los padres y madres de familia, quienes, dando a conocer sus testimonios y experiencias de vida, lograrán que sus hijos encuentren en ellos a los sabios ocultos de la comunidad de quienes pueden aprender las herencias culturales que les permitirán desenvolverse con competencia y satisfacer sus necesidades, en armonía con su entorno natural y social.

Es equivocado pensar que los habitantes del medio rural son personas atrasadas, incultas e ignorantes. Por lo contrario: ellos poseen saberes ancestrales que están desapareciendo poco a poco porque no se les da su verdadero valor. Los saberes de los *yachaq* y adultos de las comunidades son producto de su herencia cultural y de sus experiencias, por lo que deben ser rescatados, difundidos y practicados por los docentes, autoridades y población en general.

Los padres y madres de familia procedentes de las comunidades campesinas que con esfuerzo alcanzaron a ser buenos profesionales, artesanos o trabajan en el sector agropecuario y que hoy son personas sobresalientes, demuestran que todos los ciudadanos podemos superarnos en todo aspecto. No importa nuestra procedencia: es un derecho que todos tenemos. De ahí que sea errado considerar que los campesinos no pueden llegar a ser profesionales ni tener éxito. Sabemos hoy que los que más triunfan como empresarios, artistas o políticos son personas procedentes de medios rurales.

Sabemos también que en las comunidades andinas se realizan desde tiempos antiguos diversos eventos sociales: fiestas patronales, quermeses, campeonatos deportivos y otros relacionados con actividades productivas, cívicas y religiosas. Estos eventos son parte de la herencia cultural de cada pueblo y constituyen símbolos de su identidad.

Es muy pertinente que la escuela promueva y organice esta clase de actividades en las que participan los padres de familia junto a sus hijos, pues son espacios donde se consolidan los lazos y enfatizan los sentimientos de pertenencia a un grupo. Además, son oportunidades en las que los padres pueden demostrar sus aptitudes artísticas y deportivas, y gozar de la admiración de sus hijos. En ellas también comparten potajes típicos preparados con productos andinos.

Los estudiantes deben saber que en las comunidades andinas se han ido produciendo muchos cambios a lo largo de la historia, y que es necesario analizarlos y conocer su impacto en los pobladores. La vida del niño campesino también ha ido cambiando: por ejemplo, antes aprendía como lengua materna el quechua o aimara y la utilizaba como forma habitual en su comunicación y en sus juegos. Su alimentación y vestido también eran distintos. Hoy la mayoría de los niños procedentes de las comunidades tienen como lengua materna el castellano y se visten y alimentan con productos industrializados. ¿Qué está pasando, entonces? Se están perdiendo los valores culturales de nuestros antepasados, y con ellos la lengua madre de las comunidades.

La reducción en el uso de las lenguas originarias —en nuestro caso el quechua— en zonas urbanas se debía al temor de ser marginados por los que solo hablan castellano. Como éste era usado por las mayorías, fue ganando prestigio social y desplazando a las otras lenguas. Sin embargo, en los últimos años el cambio en las políticas culturales ha hecho posible el reconocimiento y la revitalización de lenguas originarias como el quechua, el aimara y algunas lenguas amazónicas. Se está promoviendo el uso y aprendizaje de la lectoescritura de estas lenguas originarias, pero esto solo se observa en el sector rural: en las zonas urbanas el uso aún es pobre.

El logro más relevante en nuestra institución educativa es que los niños de cuarto grado practican el saludo en el idioma quechua todos los días en sus aulas, acompañado de abrazos como muestras de afecto y respeto hacia sus compañeros. Sin embargo, aún les falta practicar la oralidad del quechua fuera del aula.

El proceso de adquisición y transferencia de la oralidad del quechua tiene diversos actores, espacios y momentos. Determinar la situación sociolingüística de la población es importante para emprender un programa de aprendizaje de lenguas. Además, nos servirá para conversar con los padres de familia y pobladores sobre su importancia en nuestras vidas y las relaciones que podemos establecer en diversos contextos sociales y culturales.

Luego de llevar a cabo un diagnóstico de este tipo también es necesario realizar uno psicolingüístico para conocer el nivel de dominio, tanto de la lengua originaria como del



Potajes típicos preparados con productos andinos.

castellano, que podemos encontrar en una misma aula. Es importante precisar el nivel de sus capacidades comunicativas orales en su interacción diaria, en cualquiera de las lenguas. La manera básica de determinar un diagnóstico psicolingüístico es estableciendo una conversación amena con los niños y niñas en un marco de entera confianza, cariño y ánimo. Al conversar se identificará en qué lenguas se comunican más y mejor.

Para realizar este diagnóstico de forma sistemática debemos valernos de instrumentos de evaluación y ubicación del nivel de dominio oral respecto de la lengua elegida como segunda lengua, respetando sus posibilidades de aprendizaje.

La IE 56003, Glorioso 791, está ubicada en un ámbito urbano donde la mayoría de los niños y niñas hablan el castellano, y un menor porcentaje de quienes proceden de medios rurales comprenden y hablan el quechua. Estaríamos entonces ubicados en un escenario de niños y niñas monolingües en castellano (L1), otro con dominio incipiente del quechua (L2) y otros grupos con dominio en ambas lenguas (bilingües).

Con esta situación lingüística, se puede iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua originaria, en este caso el quechua como segunda lengua. Aquellos niños que saben hablar castellano pero que también comprenden el quechua constituyen un grupo preparado para insertarse con facilidad en el aprendizaje de la oralidad del quechua. Los

bilingües conforman un grupo privilegiado, por cuanto tienen las habilidades básicas de oralidad avanzadas. De ello se colige que es con el grupo de monolingües castellanos con quien se debe tener mayor paciencia en el aprendizaje del quechua. Ya aquí sus compañeros que cuentan con un nivel mínimo de dominio del idioma pueden constituirse en sus mejores aliados, siempre y cuando se muestren respetuosos de estas diferencias.

Para el aprendizaje efectivo de la oralidad del quechua es trascendental valerse del uso adecuado de diferentes medios y estrategias. Así, mediante saludos, canciones, poesías, adivinanzas, trabalenguas, rimas, palabras en cadena y otros pueden desarrollarse y entrenarse las expresiones. Todo esto implica enseñar a pronunciar poco a poco nuevos sonidos, palabras y combinaciones de palabras que utilizarán para comunicarse con los quechuahablantes.

En algunas zonas la lengua originaria está sufriendo un fuerte proceso de desplazamiento por parte del castellano. Sin embargo, su uso aún persiste —aunque con diferentes intensidades—, de acuerdo con la generación de los que la hablan. En este contexto la escuela bilingüe aparece como un espacio más para favorecer la revitalización de las lenguas originarias en un esfuerzo por construir lealtades lingüísticas e identidad en las nuevas generaciones. Además, el interactuar estratégicamente en dos lenguas, respetando los tiempos específicos para cada una, posibilita un sinfín de aprendizajes interculturales en los niños y niñas y, a la vez, contribuye con la revitalización social de la lengua y la cultura originarias en pos de construir identidades.

3. Respeto a la forma de vivir

En nuestra institución educativa se realizan diversas actividades (en las fechas relevantes del calendario cívico cultural), entre ellas la presentación de danzas típicas del Perú, para las que se requiere conseguir la vestimenta necesaria. En estas situaciones los padres de familia, los niños e incluso los docentes utilizaban siempre el término “disfraz”.

Por otra parte, las entrevistas hechas a padres de familia, alumnos y algunos profesores arrojaron una notoria discriminación por la forma de vestir de las personas, hecho que nos llamó a reflexionar al respecto. Por ello, los docentes de investigación convocamos a reuniones de padres de familia para reflexionar sobre la forma de vestir de las personas de las ciudades y de las comunidades, y lo mismo se hizo con los niños, y así se logró que un buen porcentaje de todos ellos aprenda a respetar las diferentes vestimentas, los materiales empleados en su confección, sus bordados, y las formas y momentos o fechas en las cuales son usadas.

Una manera de revalorar la cultura andina, específicamente la tecnología artesanal del tejido y la confección de prendas de vestir, es conociendo los materiales y sus técnicas de manufactura, además de comprender el significado de sus diseños, manifestación de los sentimientos y costumbres de los pueblos. Asimismo, compartiendo el uso de la ropa típica se puede mostrar nuestra identificación con nuestra cultura.

Es muy importante saber cómo están confeccionadas estas producciones locales y reconocer su valor monetario, las habilidades implícitas en su diseño y elaboración, así como su valor estético para cada grupo social y para el país.

Promover en la escuela la fabricación de prendas u objetos de artesanía constituye un reto para los maestros y un requisito para el logro de mayores niveles de conocimiento y afirmación cultural. No se trata solo de un trabajo manual, sino de un acercamiento a la producción de un pueblo, reconociendo sus capacidades de adecuar y transformar lo que la naturaleza le brinda sin causar efectos contaminantes.

Luego de varias sesiones de reflexión, se logró que los niños y niñas usaran una prenda típica una vez a la semana, para demostrar que la ropa ancestral no es un disfraz sino una prenda que se usa en diferentes ocasiones.

Con estos antecedentes de reflexión y con la propuesta del uso de ropa típica, se planteó la confección de tapetes en bayetas, material elegido por ser poco común y rechazado por los pobladores de la ciudad, quienes erróneamente creen que solo lo usan los "cholos" o campesinos, sin tener en cuenta que este material es elaborado con lana pura de oveja sin ningún componente sintético. Esto hace que su uso sea muy saludable.

Al conocer las bondades de la bayeta logramos que los niños y niñas elaboraran sus tapetes y desarrollaran paulatinamente sus habilidades manuales. Luego de sortear una serie de dificultades en el proceso de ejecución, culminaron sus trabajos satisfactoriamente.

4. Marcado interés por aprender el quechua

Para implementar nuestras bibliotecas en las aulas, el grupo de profesoras solicitó a Tarea libros escritos en quechua, situación que despertó en los niños y niñas una gran expectativa y curiosidad.

Fueron los estudiantes de la zona urbana —monolingües en castellano— quienes mostraron mucho interés por leer los textos, mientras que los bilingües (castellano-quechua) se manifestaron sin temor y con naturalidad al leer y comprender los textos. Con esta actividad se pudo descubrir con mucha pena que son poquísimos los alumnos bilingües (castellano-quechua), que otro tanto entiende pero no habla el quechua, y que este idioma se está perdiendo cada vez más. Peor aun si contamos con que en nuestra institución educativa hay muchos alumnos procedentes de familias campesinas.

Por tal razón, las profesoras brindaron apoyo a los niños y niñas que tenían poco dominio del quechua pero que mostraban interés por aprenderlo. Se emplearon diferentes estrategias para despertarles el gusto por estos textos en quechua y no sintieran temor ni vergüenza en hablar nuestro idioma, pues es uno más, como el inglés, el francés, etcétera, y no un signo de atraso e ignorancia.

No debemos olvidar que el quechua fue el idioma oficial del gran imperio incaico que se extendió por gran parte de América y llegó a dominar por el Norte hasta la región Pasto, en Colombia, y por el Sur hasta Argentina.

Contar con estos libros en quechua en cada biblioteca de aula hizo que los niños se familiaricen y se pongan en contacto directo con los cuentos, adivinanzas, poesías e historietas escritos en quechua, a tal punto que algunos preferían quedarse en el aula a leer antes que salir al recreo o participar en las formaciones. Aunque no entendían la lectura, trataban de comprender los contenidos observando los coloridos dibujos.

También los niños bilingües colaboraban con sus compañeros que no entendían, apoyándolos en la pronunciación de las palabras glotalizadas y las aspiradas, además de ayudarlos para que entendieran el contenido de los textos. Cuando los monolingües leían quechua, como es natural, no pronunciaban adecuadamente algunas palabras, por lo que los bilingües les hacían observaciones y correcciones. Por su parte, los docentes incentivaban este trabajo de apoyo entre compañeros. Con el fin de sostener este sistema, se estableció el día jueves para trabajar sesiones de interculturalidad, y los niños siempre esperaban con mucho entusiasmo ese día.

El proceso de aprendizaje de la lectura en quechua tiene diversos matices. Aquellos niños que saben leer en castellano y comprenden y hablan el quechua son un grupo privilegiado, pues tienen las habilidades básicas para introducirse en la comprensión lectora de textos en quechua, de modo que deben ser ellos los aliados de los docentes para el aprendizaje del quechua por sus demás compañeros.

Los alumnos que solo leen fluidamente en castellano notaron que hay diferencia de sonidos en el alfabeto quechua en relación con el castellano, en especial en el caso de algunas consonantes simples (como q-h), de los fonemas glotalizados (p', t', k'), de las aspiradas (ph, th, kh), de las palabras normalizadas terminadas en chik y el chka. Estas dificultades también se presentaron en las docentes, porque no se tiene muy clara la lectoescritura de algunas palabras.

Para lograr la lectoescritura en quechua en las instituciones educativas urbanas, primero hay que trabajar con la lengua materna (en este caso el castellano) para, luego, proceder al aprendizaje del quechua por transferencia.

Paralelamente, deben desarrollarse procesos de reflexión respecto de la identidad cultural con la finalidad de afirmarla; todo esto con el apoyo de los padres y madres de familia y docentes que mantienen los valores de la cultura andina.

Con motivo de la presentación del libro *Diagnóstico sociolingüístico*, de la Asociación Tarea, en la ciudad del Cuzco, se eligió a dos niños que lean, comprendan y narran en quechua. En su momento lo hicieron muy bien, y así quedó demostrado que quieneslean, comprenden y narran correctamente en su lengua materna lo harán también en una

segunda lengua sin diglosias, siempre que las estrategias aplicadas para la lectoescritura respeten su lengua materna.

Asimismo, los docentes comprometidos con el trabajo intercultural se proponen realizar profundas transformaciones en la tarea educativa en el contexto urbano, haciendo de la pedagogía una práctica de hechos que respeta los saberes locales y mostrando a los niños, a través de videos, los avances que tenían los incas, por ejemplo en materia de Astronomía.

Otra manera de motivar el aprendizaje del idioma quechua como segunda lengua es la enseñanza de los nombres de algunos animales y las acciones que éstos realizan, para que, luego, generen pequeñas frases y oraciones en forma oral y finalmente puedan emplearlas en sus conversaciones diarias, sea en el contexto escolar o en el familiar.

5. Participación en talleres para elaborar la matriz curricular del quechua como segunda lengua

Las docentes involucradas en el trabajo de interculturalidad en la zona urbana promovieron la participación en talleres regionales sobre la elaboración de una matriz curricular del idioma quechua como segunda lengua. En los mencionados talleres hubo una participación activa y, con base en las experiencias recogidas en el aula, se construyó la primera matriz curricular del quechua como segunda lengua en las zonas urbanas para niños monolingües (castellano), con el afán de ayudarlos a desarrollar su capacidad comunicativa. Dicha matriz fue revisándose, corrigiéndose y mejorando en cada taller, teniendo siempre en cuenta las experiencias vividas en el aula con los niños cuando narran sucesos relacionados con ellos mismos, con su familia, con la escuela y con la comunidad.

Todos estos aspectos fueron planificados a partir del contexto de cada institución educativa. También se llegó a elaborar un Calendario Intercultural considerando los saberes locales del hombre andino, creador de la biodiversidad.

Debemos tener en cuenta que las actividades propuestas en la matriz curricular del quechua como segunda lengua no se cumplen como uno desearía, porque los docentes estamos más abocados al conocimiento de contenidos exigido por las instancias superiores y por los padres y madres de familia, quienes desean que sus hijos alcancen determinados conocimientos. A pesar de ello, insistimos en el trabajo de interculturalidad, y hemos involucrado a los padres y madres de familia que, no obstante que al principio no estaban de acuerdo, han ido comprendiendo paulatinamente nuestros objetivos y ahora son nuestros primeros aliados.

Tenemos que entender que la cosmovisión andina tiene relación con los conocimientos científicos u occidentales, lo que equivale al *iskay yachay* (los dos saberes), y esto debe ser valorado no solo por los niños y niñas sino también por los padres y madres de familia y por los docentes.

Asimismo, no solo se trata de que nuestros alumnos hablen el idioma quechua sino también de que conozcan nuestra música, danza, comida y vestimenta, y de que no vean estas manifestaciones como parte de una cultura atrasada. Al contrario: se procura que se sientan orgullosos de la cultura milenaria de la que hemos heredado mucho y de la que hasta hoy en día, a pesar de lo avanzado de la tecnología, se siguen tomando muchos conceptos (por ejemplo, en los sistemas de canales de riego). Siempre debemos ser nosotros, los directos descendientes, los que más apreciemos estos legados, y no como sucede a veces: las personas de afuera aprecian y valoran nuestra cultura más que nosotros mismos.

Luego de cada taller incentivamos y motivamos a los docentes de la institución educativa en la que trabajamos para que sigan involucrándose en el desarrollo de las actividades de interculturalidad. Esto es necesario hasta que finalmente logremos nuestro objetivo.

Ahora contamos con el apoyo de la institución cuzqueña Centro de Promoción y Servicios Integrales (CEPROSI), cuyos miembros nos brindan talleres de reflexión con participación directa en las actividades vivenciales sobre rituales a las deidades, conocimiento de los centros arqueológicos del departamento, así como los talleres de afirmación cultural para, de esta forma, alcanzar la diversificación curricular con enfoque intercultural.

6. Diversificación de capacidades con enfoque intercultural

La diversificación curricular es un proceso dinámico y reflexivo que ha permitido la participación de niños y niñas, padres y madres de familia y profesores y profesoras de la institución. Para abordarla se ubicó la problemática de la localidad y se tomaron en cuenta las necesidades, intereses y expectativas de los niños y sus familias, las actividades de la localidad y las religiosas, las fechas cívicas, el Diseño Curricular Nacional, la cultura global y las políticas educativas regionales y nacionales.

Al observar el entorno local cercano se verificó que los habitantes tienen intereses, necesidades y costumbres particulares y diferentes, a pesar de que todos pertenecen a la misma localidad, provincia o región. De ahí que sea muy necesario aplicar los procedimientos propuestos para una construcción curricular apropiada para el logro de capacidades contextualizadas, adecuadas e interculturales.

La información real y objetiva recopilada a través de los diversos instrumentos de los actores educativos avala la demanda social para la construcción de aprendizajes significativos en los niños y niñas. La participación de los padres y madres de procedencia andina de diferentes profesiones y oficios permite el acercamiento y puesta en práctica de la intención de incorporar la cultura local, pues son ellos los que conocen las diferentes actividades que se desarrollan durante el año en la localidad.

Las raíces y los vestigios dejados por nuestros ancestros se convierten en manifestaciones de la diversidad cultural del país, situación que, más que una desventaja, constituye

una potencialidad que debe ser aprovechada en el trabajo educativo. La programación curricular con enfoque intercultural y la ejecución de la enseñanza-aprendizaje del idioma quechua, debidamente preparadas en las aulas inmersas en la investigación/acción, permitirán el logro de los objetivos trazados.

Se rescata la actitud positiva demostrada por las niñas y niños para el aprendizaje oral y escrito de la lengua originaria del Tahuantinsuyo, lo que favorece el respeto por la interculturalidad. En la institución educativa inicialmente se programaba con base en el Diseño Curricular Nacional, pero vimos que en él se parte de programas oficiales no contextualizados con la realidad local, lo que no deja alternativa de desarrollo laboral en las áreas tradicionales. Esto ha originado una fuerte migración de jóvenes a las ciudades más grandes y la desvalorización de la cultura local, considerada por ello como una forma folclórica de supervivencia —atópica pero valedera— en relación con las formas de organización, de trabajo y de vida de las ciudades.

7. Calendario intercultural de la institución educativa

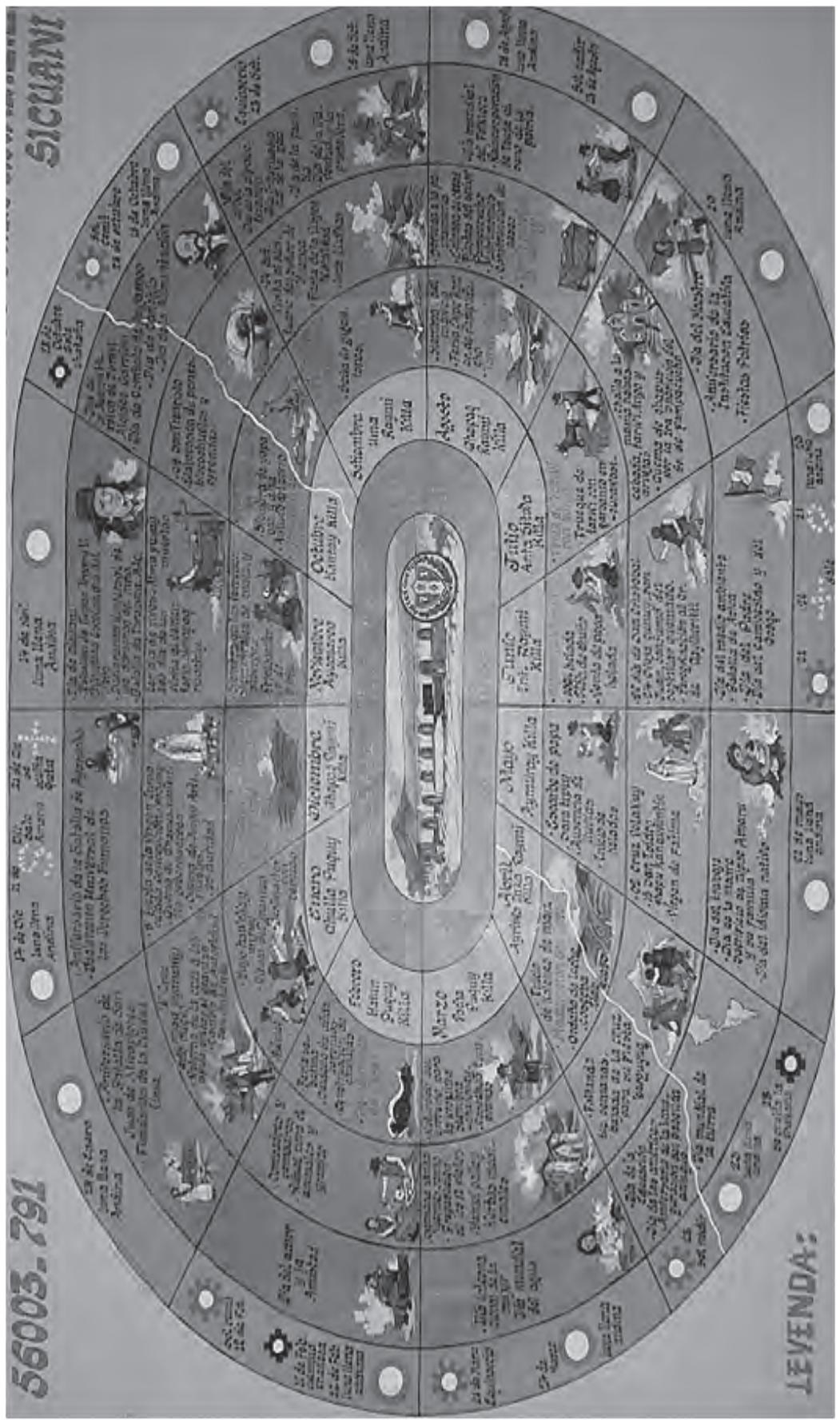
Se generalizó la inserción del calendario en las carpetas pedagógicas de los profesores y profesoras de 49 secciones de la institución educativa, cuyo insumo orienta la diversificación y programación curricular.

Los profesores cambiaron la denominación de Calendario Agrofestivo Comunal —exclusivo del trabajo en las comunidades campesinas— por Calendario Agrofestivo Cívico-Cultural. Así lo incluyeron en sus programaciones, porque vieron que era más funcional que el anterior. Además, se planteó incluir, posteriormente, las actividades comerciales, locales y de otro tipo de la ciudad de Sicuani.

El referido calendario fue socializado con, por ejemplo, el Instituto Superior Pedagógico Gregorio Santos, con la participación de los docentes de varias instituciones de la UGEL Canchis. También se realizó el Taller de Elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que se llevó a cabo en la ciudad de Abancay con docentes seleccionados de Puno, Cuzco y Apurímac, con el propósito de realizar la revisión del cartel curricular del quechua como segunda lengua. Dicho taller fue convocado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del Ministerio de Educación, y actualmente también está considerado como documento de trabajo a nivel regional.

Continuando con su propósito de contar con los instrumentos adecuados y suficientes para la gestión técnico-pedagógica, la institución emprendió la elaboración del PEI, en la que se insertó el calendario con la denominación de Calendario Agrofestivo Cívico-Cultural, que guió el proceso de elaboración del referido PEI.

El acercamiento de las personas de procedencia andina y de diferentes profesiones y oficios ha sido un éxito, pues ellos se sienten muy contentos y agradecidos por la oportunidad —que jamás habían tenido— de compartir sus experiencias.



Caleño comunitario, ritual y elenco cultural de la E. 36003 (ex 9).

Logros, lecciones y conclusiones

El calendario intercultural se constituyó así en el cimiento primordial de la diversificación curricular, pues permitió elaborar matrices curriculares contextualizadas que hicieron posible el conocimiento y manejo de los saberes andinos y científicos globales. Además, abrió una nueva perspectiva que tiene como reto lograr una convivencia armoniosa entre la cultura citadina y los saberes ancestrales, de tal forma que se desarrollen guiados por las personas de experiencia y sirvan de médula para el estudio conforme a la cosmovisión propia y para que el docente conozca ambas visiones, y para que en su ejecución y cumplimiento corresponda un papel protagónico a los niños, niñas, padres y madres de familia y personajes destacados. Admitir la interculturalidad implica respetar nuestra cultura y conocer y respetar a las personas procedentes de otras culturas.

Debido a la variedad en la procedencia de los estudiantes (diversas localidades, comunidades campesinas y la propia ciudad de Sicuani), ya es momento de que los maestros y maestras diseñemos nuestro calendario con la participación real de los actores de la educación, y en especial conversando con personas de mayor edad conocidos como sabios (*yachaq*).

Para superar la discriminación cultural es preciso que los actores educativos conozcamos las visiones andinas y globales y que demostremos aceptación con nuestras actitudes favorables. Es muy urgente que las capacitaciones orienten a los maestros en contenidos y temas que apunten a profundizar el conocimiento de los valores, costumbres, sabiduría y filosofía andina, así como a conocer las implicancias de sus rituales y fiestas. A veces en las instituciones educativas urbanas los niños y niñas no participan en las actividades programadas en el calendario intercultural. Es típico el tradicional discurso del docente de aula encerrado entre cuatro paredes con la ayuda eventual de alguna lámina, que sustituye a actividades de encuentro con personas mayores que vierten sus experiencias en el campo de los hechos bajo la conducción de los propios padres y madres.

8. Logros de la experiencia

La escuela es como una caja de resonancia: lo que pasa allí se reproduce en la sociedad y en el hogar, y viceversa. Si logramos generar en la escuela un trabajo preventivo sobre la problemática de la discriminación, estaremos dando un paso importante. Trabajar desde dentro del aula sería la mejor forma de erradicar el flagelo de la discriminación, pues las expresiones de no aceptación del otro en su diferencia están cada vez más presentes en la escuela, y muchas veces son potenciadas por el mal uso de las redes sociales. Con frecuencia, los chicos y chicas en edad escolar dicen —sin filtros morales— expresiones que en realidad son ofensas discriminatorias; no tienen incorporado un sentido de respeto por el otro en su individualidad (aspecto físico, condición social, procedencia, etcétera).

La aplicación de nuestra propuesta permitió algunos logros. De acuerdo con los indicadores elaborados por los profesores y profesoras de esta investigación, se produjeron los siguientes cambios:

	ANTES (%)			DESPUÉS (%)		
	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre
1. Emplea el quechua como valor de uso social	98,0	2,0	0	87,9	8,7	3,4
2. Habla con espontaneidad y sin temor el idioma quechua	95,3	4,7	0	85,9	9,4	4,7
3. Usa el quechua en actividades escolares	85,9	14,1	0	4,7	90,6	4,7
4. Motiva el uso del idioma quechua entre sus compañeros	96,0	4,0	0	61,7	32,2	6,1
5. Acepta y respeta a sus padres tal como son	4,7	95,3	0	0	1,3	98,7
6. Acepta y respeta los apellidos de los demás y el suyo propio	4,7	95,3	0	0	4,1	95,9
7. Prefiere consumir productos andinos conociendo su valor nutritivo	56,7	43,3	0	0,7	74,5	24,8
8. Acepta y aprecia con naturalidad las diferentes formas de vestir de las personas	14,8	85,2	0	0	36,2	63,8
9. Elabora artesanías incorporando elementos culturales propios	97,3	2,7	0	0	99,3	0,7
10. Ejecuta danzas andinas previa comprensión de su contenido histórico y cultural	41,6	58,4	0	0,6	98,7	0,7
11. Escucha con agrado diferentes formas del género musical <i>waynu</i>	85,9	14,1	0	2	97,3	0,7
12. Muestra curiosidad por conocer los saberes locales andinos	97,3	2,7	0	3,4	81,2	15,4
13. Trata a la naturaleza como a un pariente vivo	90,6	9,4	0	2,7	67,8	29,5
14. Conoce elementos básicos de la astronomía andina	99,3	7,0	0	7,0	94,6	4,7
Porcentajes promedio	69,22	30,92	0	17,88	56,85	25,26

Primero haremos un análisis de cada indicador, empezando por los que tienen mayor porcentaje, para luego seguir con los que alcanzaron una proporción menor. Finalmente haremos un comentario global sobre los porcentajes bajos obtenidos.

1. El porcentaje más elevado corresponde al indicador número 5, "Acepta y respeta a sus padres tal como son". Vemos que del 4,7% que nunca y el 95,3% que a veces respetaba a sus padres, respectivamente, se ha pasado a 1,3% y 98,7% que lo hace a veces y siempre, respectivamente, gracias a que en clase siempre se conversa sobre este valor fundamental, sin importar la condición sociocultural y socioeconómica de sus progenitores.
2. Respecto del indicador "Acepta y respeta los apellidos de los demás y el suyo propio", si antes mostraba 4,7% que no los aceptaba ni respetaba, ahora sí lo hace el 95,9%. El cambio fue significativo porque escucharon y reflexionaron sobre los testimonios de padres de familia (profesionales y artesanos que, aun teniendo apellidos quechua o aimaras, ahora son personas exitosas).
3. También se observa que de 14,8% que "No aceptaba ni apreciaba con naturalidad las diferentes formas de vestir de las personas", ahora tenemos 63,8% que sí lo hace. Los cambios se lograron a partir de sesiones de análisis y reflexión que encaminaron la actitud de respeto de los niños hacia las diferentes formas de vestir de los padres y madres campesinos que dieron su testimonio, por lo que asumieron el compromiso de asistir a la institución educativa un día a la semana con un traje típicamente andino.
4. En el indicador "Trata a la naturaleza como un pariente vivo" se observa que, antes, 90,6% nunca la consideró como tal. Ahora, 29,5% ya la considera así. Debido a que los niños y sus maestros participaron en actividades vivenciales de ofrendas a la *Pachamama*, pudieron contrastar los conocimientos modernos con los saberes andinos. Este resultado también nos indica que debe seguir trabajándose con actividades referentes al cuidado y conservación de la naturaleza.
5. En cuanto a "Prefiere consumir productos andinos conociendo su valor nutritivo", antes 57,7% nunca lo hizo, y en cambio ahora sí lo hace, y siempre, el 24,8%. Este logro se debe a que se dio a conocer a los educandos el valor nutricional de los productos andinos propios de su contexto para que los consideraran en su alimentación diaria. Se resaltó que los alimentos procesados, a diferencia de los naturales, contienen muchos preservantes, saborizantes, colorantes, etcétera, que provocan enfermedades cancerígenas y que son menos nutritivos que aquéllos.
6. Con respecto a "Respetá los rituales de ofrenda a las deidades andinas", 96,0% nunca lo hacía, y ahora 20,1% sí lo hace. Este logro obedece también a la participación en los rituales de ofrenda a la *Pachamama*.
7. El indicador "Motiva entre sus compañeros el uso del idioma quechua" nos muestra que de 96,0% que antes no lo hacía, ahora 6% motiva a sus compañeros. Esto debido a que utilizaron textos escritos en quechua, que fueron rápidamente captados por los niños y niñas quechuahablantes, quienes disfrutaban de su contenido. Y, a su vez, ellos motivaban a sus compañeros a aprender el idioma. Corresponde a los docen-

tes reforzar estos aprendizajes, porque mientras más idiomas aprenda el estudiante, más desarrollará habilidades lingüísticas y cognitivas.

8. El indicador "Muestra curiosidad por conocer los saberes locales andinos" revela que de 97,3% que no los conocía, ahora 15,4% sí tiene curiosidad por tales saberes. Este cambio considerable se ha dado gracias a que los niños y niñas tuvieron oportunidades de observar videos y tener experiencias vivenciadas sobre la sabiduría andina. Este resultado también nos muestra que se tiene que incidir más en el trabajo a este respecto, buscando para ello nuevas estrategias metodológicas.
9. El porcentaje del indicador "Conoce elementos básicos de la astronomía andina" nos indica que antes 99,3% nunca supo del tema, y que ahora 4,7% tiene conocimiento. Este cambio se debe a que ampliaron sus saberes previos observando videos sobre la astronomía andina para luego contrastar los conocimientos modernos con los andinos. Este cambio revela que debemos persistir en el logro de este contenido.
10. En lo concerniente al "Uso del quechua en actividades escolares" y "Habla con espontaneidad y sin temor el idioma quechua", tenemos entre 85,9% y 95,3% que nunca lo hizo, y 4,7% que, en ambos casos, ahora sí lo hace. Tal logro se debe a que emplean permanentemente el idioma quechua en las diferentes actividades escolares. Este porcentaje también nos demuestra que los niños y niñas tienen que seguir practicando y promoviendo el uso del idioma quechua con apoyo de sus padres y docentes de manera permanente.
11. Con respecto a "Emplea el quechua como valor de uso social", 98,0% nunca lo empleaba, y ahora 3,4% sí lo hace. Este logro sustancial obedece a que las docentes realizaron muchas actividades de sensibilización sobre el uso del idioma quechua en cualquier circunstancia y sin temor. Para que este porcentaje se incremente es imprescindible que los padres enseñen a sus hijos e hijas nuestro idioma madre de manera que se mantenga y que, por otra parte, los docentes reforcemos esos aprendizajes en cada institución educativa.
12. En lo que atañe a "Ejecuta danzas andinas previa comprensión de su contenido histórico y cultural" y "Escucha con agrado diferentes formas del género musical del *waynu*", se tiene que 46,6% y 85,9% nunca lo practicaron, y que en ambos casos 7% ahora sí lo hace. Este logro fue posible porque en el aula niños y niñas escuchaban y ejecutaban diversas canciones y danzas andinas en sus diferentes actividades escolares. El resultado nos compromete a incentivar a los niños y niñas a la práctica de la danza y la música andinas, teniendo presente que lo nuestro es primero, aun respetando los diferentes gustos musicales de cada persona.

Cabe recalcar que los indicadores que aparecen con menor porcentaje son los referidos al uso del idioma quechua en sus diversas formas de expresión (canto, melodías, poesías, adivinanzas, dichos, etcétera), lo que implica que se debe seguir insistiendo con los padres para que cultiven en sus hijos el amor a su identidad cultural. Los niños y las niñas

pueden perder su legado si los padres y maestros no les transmiten sus costumbres de generación en generación.

9. Afirmación cultural, empezando por los alimentos y la salud

Es de vital importancia conocer o reconocer el importante legado alimenticio de la papa, resaltar que fue un producto básico en la alimentación de los *ayllus* de nuestros antepasados y que hasta la actualidad sigue siendo el producto de mayor consumo en los hogares de la localidad. Los niños, niñas, padres y madres de familia que tomaron parte de esta experiencia comprendieron que es necesario saber aprovechar nuestras riquezas naturales y culturales. Es el caso de la papa, por su importancia en la nutrición y por su identificación con nuestras costumbres más arraigadas. Su cultivo es el que produce más alimento por unidad de superficie y necesita menos tierra que cualquier otro de los principales cultivos. Además, es el cuarto cultivo alimentario mundial después del trigo, el arroz y el maíz; es oriundo del Ande del Perú y su origen se remonta a los tiempos prehispánicos.

Tomaron en cuenta que aún es cultivada de manera sana y abonada con estiércol de animales domésticos, que es un abono natural. También surgió el interés de niños y niñas por conocer los saberes del mundo andino y por participar activa y directamente en actividades agrícolas costumbristas como la elaboración de las *watias*, pues son momentos de confraternidad entre los compañeros y los maestros de los diferentes grados.

Del mismo modo, se logró que niños, niñas y padres y madres de familia consuman preferentemente los productos que se cultivan en nuestra región y que aún son cultivados de manera festiva y ecológica, manteniendo un alto valor nutritivo. Al respecto, el logro más satisfactorio de los integrantes del equipo de investigación fue que, al comprender que los productos andinos tienen mayor valor nutricional, los padres y madres de familia prefirieran enviar como refrigerio para sus hijos mote, tostados de habas, maíz, trigo, postres de quinua, papa y chuño sancochados, choclo con queso, torrejitas de harina de trigo o cebada, etcétera; todos éstos productos andinos que no faltan en ningún hogar del Ande sureño peruano. Y que además no generan basura, porque no vienen contenidos en envases sintéticos como los productos industrializados, derivados o importados que contaminan el medio ambiente al ser desechados.

Es necesario recomendar continuamente a los padres y madres de familia la preparación y consumo de refrigerios con base en productos andinos, para que este hecho siga vigente en las generaciones posteriores. Se reconoció que se ha ido perdiendo el consumo de alimentos autóctonos y que es necesario retomar muchas prácticas alimenticias, porque si no la desnutrición seguirá avanzando. Asimismo, se reconoció el poder curativo de las infusiones, mates y hierbas que tienen un valor preventivo y medicinal y que han sido reemplazadas por el consumo masivo de gaseosas o refrescos envasados que no son nutritivos.



Profesoras y niñas compartiendo un refrigerio andino.

10. Lengua

La disminución del uso de las lenguas originarias —en nuestro caso el quechua— en zonas urbanas se debe al temor de ser marginados por los que solo hablan el castellano. Por el uso mayoritario, el español fue ganando prestigio social y desplazando a las lenguas nativas. Sin embargo, en los últimos años se ha ido reconociendo poco a poco la importancia cultural de la lengua quechua y su revitalización al lado del aimara y las lenguas amazónicas, de modo que se ha promovido el uso y el aprendizaje de la lectoescritura de estas lenguas. Esto sobre todo en el sector urbano, puesto que es ahí donde se practica muy poco.

Para promover su recuperación y la práctica de la lengua quechua u otra lengua originaria se debe impulsar su enseñanza, aprendizaje y uso en todo ámbito y con más fuerza en zonas urbanas, por la razón ya expuesta, aunque las últimas generaciones de las zonas rurales ya no tienen como lengua materna el quechua u otra lengua originaria. Es tarea de todos la recuperación del idioma que hablaron nuestros antepasados; debemos ser

conscientes de que si se pierde nuestra lengua, con ella también se perderá nuestra cultura.

El proceso de adquisición y transferencia de la oralidad del quechua tiene diversos actores, espacios y momentos. Determinar la situación sociolingüística de la población es importante para efectuar un efectivo programa de aprendizaje. El objetivo es conocer la realidad lingüística local. Además, nos servirá para conversar con los padres de familia y pobladores sobre la importancia de las lenguas en nuestras vidas y las relaciones que podemos establecer en diversos contextos sociales y culturales.

Luego de realizar un diagnóstico sociolingüístico, también es necesario un diagnóstico psicolingüístico para conocer el nivel de dominio tanto de la lengua originaria como del castellano que podemos encontrar en una misma aula. Este diagnóstico consiste en precisar el nivel de sus capacidades comunicativas orales en su interacción diaria tanto en una lengua como en la otra.

La manera básica de determinar un diagnóstico psicolingüístico es estableciendo una conversación amena con los niños y niñas en un marco de entera confianza, cariño y ánimo. Al conversar se identificará en qué lenguas se comunican más o mejor; si hablan castellano u otra lengua originaria, y en qué nivel.

Para realizar el diagnóstico de forma sistemática nos debemos valer de instrumentos de evaluación y ubicación del nivel de dominio oral. Este instrumento nos ayudará a ubicar a los niños y niñas en los diferentes niveles en cuanto a la lengua elegida como segunda lengua, respetando sus posibilidades de aprendizaje. Una vez ubicado el escenario lingüístico, se puede iniciar con el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua originaria, en este caso el quechua, como segunda. Aquellos niños o niñas que saben hablar en castellano pero comprenden en quechua constituyen un grupo preparado para insertarse con facilidad en el aprendizaje de la oralidad del quechua. Los bilingües constituyen un grupo privilegiado, pues tienen las habilidades básicas de oralidad avanzadas. Pero es con el grupo de monolingües castellanos con quienes se debe tener mayor paciencia en el aprendizaje del quechua; sus compañeros que tienen un nivel mínimo de dominio del quechua pueden constituirse en sus mejores aliados, siempre y cuando se muestren respetuosos de estas diferencias.

Para un aprendizaje efectivo de la oralidad del quechua es trascendental valerse del uso adecuado de diferentes medios y estrategias: saludos, canciones, poesías, adivinanzas, trabalenguas, rimas, palabras en cadena y otros pueden desarrollar las expresiones orales del quechua, entrenando oralmente en situaciones en las que sea común y natural hablar el quechua. Todo esto implica enseñar a pronunciar poco a poco nuevos sonidos, palabras y combinaciones de palabras que utilizará para comunicarse con los quechuahablantes. Promover situaciones de comunicación en el aula y la escuela, en las que los niños utilicen el quechua que han aprendido hasta el momento, será muy atinado en el progreso del aprendizaje de la oralidad del quechua.

En algunas zonas la lengua originaria está sufriendo un fuerte proceso de desplazamiento por el castellano. Sin embargo, su uso aún persiste con diferentes intensidades entre las diversas generaciones de hablantes. En este contexto, la escuela bilingüe aparece como un espacio más para favorecer la revitalización de las lenguas originarias en un esfuerzo por construir lealtades lingüísticas e identidad en las nuevas generaciones. Además, interactuar estratégicamente en dos lenguas en la escuela, respetando los tiempos específicos para cada una, posibilita un sinfín de aprendizajes interculturales en los niños y niñas y, a la vez, contribuye socialmente con la revitalización de la lengua y la cultura originaria en pos de construir identidades.

11. Marcado interés por aprender el idioma quechua

Para implementar nuestras bibliotecas de aula, el grupo de profesoras gestionó con la institución Tarea la donación de libros escritos en el idioma quechua, que causaron mucha expectativa entre los niños y niñas curiosos por conocer el contenido de estos volúmenes. Fueron los niños y niñas monolingües en castellano de la zona urbana los que mostraron un marcado interés en leer los textos, mientras los bilingües se manifestaron sin temor y con naturalidad al leer y comprender estos textos. Con estas actividades se pudo descubrir con mucha pena que son poquísimos los bilingües, que otro tanto entiende pero no habla el quechua y que el idioma quechua se va perdiendo cada vez más, lo que se agrava si se considera que nuestra institución educativa cuenta con alumnos procedentes de familias campesinas.

Por tal razón, las profesoras brindaron apoyo constructivo a los niños y niñas con poco dominio del quechua y que demostraban interés; algunos niños preferían leer los textos en quechua. Por ello, las docentes emplearon diferentes estrategias para lograr que les gusten y no sientan temor ni vergüenza en hablar nuestro idioma.

No debemos olvidar que el quechua fue el idioma oficial del gran imperio incaico que se extendió por gran parte de América y llegó a dominar por el Norte hasta la región Pasto, en Colombia, y por el Sur hasta Argentina.

Contar con estos libros en cada biblioteca de aula hizo que los niños y niñas se familiaricen y se pongan en contacto directo con los cuentos, adivinanzas, poesías e historietas escritos en quechua, a tal punto que algunos preferían leer antes que salir al recreo o participar en las formaciones. Aunque no entendían la lectura, trataban de comprender observando las coloridas ilustraciones que muestran los saberes locales andinos.

Asimismo, los niños bilingües colaboraban con sus compañeros que no podían leer solos, apoyándolos en la pronunciación de las palabras glotalizadas y aspiradas y haciéndoles entender el contenido del cuento, historieta, poesía o adivinanza leída. Esto porque cuando lo hacían no pronunciaban adecuadamente algunas palabras glotalizadas, aspiradas y algunas simples, por lo que los niños bilingües les hacían una serie de observaciones y correcciones, motivados además por las profesoras. Muchos

alumnos esperaban con entusiasmo los jueves, día establecido para trabajar sesiones de interculturalidad.

El proceso de apropiación de la lectura en quechua tiene diversos matices, ya que aquellos niños que saben leer en castellano y comprenden y hablan el quechua constituyen un grupo privilegiado, por cuanto tienen las habilidades básicas para introducirse en la comprensión lectora de textos en esa lengua, razón por la cual deben ser ellos los aliados de los docentes para el aprendizaje del quechua por sus demás compañeros.

En cambio, aquéllos que leen fluidamente en castellano notaron la diferencia de sonidos del alfabeto quechua en relación con el castellano. Es diferente en especial en algunas consonantes simples, como q-h, en los fonemas glotalizados (p', t', k') y en las aspiradas (ph, th, kh), así como en las palabras normalizadas terminadas en chik y chka. Estas dificultades también se presentaron en las docentes, pues no se tiene muy clara la lectoescritura de algunas palabras.

Para lograr esta habilidad en quechua en instituciones educativas urbanas, primero se debe lograr la lectura y escritura en su lengua materna (en este caso el castellano), para, luego, proceder al aprendizaje del quechua por transferencia. Paralelamente, se debe programar procesos de reflexión acerca de la identidad cultural y la afirmación progresiva, para después ingresar paulatinamente a la oralidad del quechua, con apoyo de los padres de familia y docentes que mantienen los valores de la cultura andina.

Con motivo de la presentación del libro *Diagnóstico sociolingüístico* de la Asociación Tarea en la ciudad del Cuzco, se seleccionó a dos niños que lean, comprendan y narren en el idioma quechua. Y lo hicieron muy bien, con lo que quedó demostrado que el niño que lee, comprende y narra correctamente en su lengua materna, lo hará también en otra segunda lengua sin diglosias, siempre que las estrategias de lectoescritura aplicadas respeten su lengua materna.

Asimismo, los docentes comprometidos con el trabajo de interculturalidad se proponen realizar profundas transformaciones en la tarea educativa en el contexto urbano, haciendo de la pedagogía una práctica de hechos que respeta los saberes locales, y mostrando a los niños, a través de videos, los avances logrados por los incas en Astronomía: cada centro ceremonial contaba con un observatorio donde ellos podían apreciar los Caminos del Sol y la Luna, las pléyades, etcétera. Con esto se evidencia, una vez más, que para el hombre andino todo en el mundo tiene vida y que hay que brindar ofrendas a través de rituales, como muestra de respeto y cariño. Por supuesto, estas costumbres nada tienen que ver con actos de brujería o hechicería negra. De esta manera comprendieron que tenemos que respetar nuestra cultura con sus costumbres y ver en sus deidades a seres que nos observan y custodian de las malas vibras.

Otra manera exitosa de motivar el aprendizaje del idioma quechua como segunda lengua es mediante la enseñanza de nombres de animales y las acciones que éstos realizan, para

que, luego, los niños generen pequeñas frases y oraciones en forma oral y las empleen luego en sus conversaciones diarias, en su contexto escolar y familiar.

12. Vestimenta

En diferentes fechas relevantes del calendario cívico cultural, en nuestra institución educativa se realizan actividades, como la presentación de danzas típicas del Perú, en las que se requiere conseguir las vestimentas necesarias para cada participación. Nos dimos cuenta de que los padres de familia, los niños y niñas, e incluso los mismos docentes, siempre utilizaban el término "disfraz".

Por otra parte, las entrevistas que se hicieron a algunos padres de familia, niños y niñas y docentes, revelaron la notoria discriminación por la forma de vestir de las personas, hecho que nos llamó a reflexionar al respecto. Con ese ánimo, los docentes de investigación convocamos a reuniones de padres de familia para reflexionar sobre las formas de vestir de las personas de las ciudades y las de las comunidades. Lo mismo se hizo con los niños, y así se logró que un buen porcentaje de padres de familia y sus hijos aprendan a respetar las diferentes formas de vestir, el material empleado para su confección, sus bordados y las formas y fechas en los cuales son usadas.

Una forma de revalorar la cultura andina, específicamente la tecnología artesanal del tejido y confección de prendas de vestir, es conociendo los materiales y las técnicas de fabricación, además de comprender el significado de sus diseños que son la manifestación de los sentimientos y costumbres de los pueblos. Asimismo, el uso de estas ropas típicas es una manera de mostrar nuestra identificación con nuestra cultura.

Es muy importante conocer detalles de la confección de las prendas para así reconocer su valor monetario, las habilidades implícitas en su diseño y elaboración y el valor estético que tienen para cada grupo social y para el país.

Promover en la escuela la fabricación de prendas u objetos de artesanía constituye un reto para los maestros y un requisito para el logro de mayores niveles de conocimiento y afirmación cultural. No solo se trata de un trabajo manual, sino también de un acercamiento a la producción material de un pueblo, reconociendo sus capacidades de adecuar y transformar lo que la naturaleza les brinda sin causar efectos contaminantes.

Luego de varias sesiones de reflexión, se logró que los niños y niñas usaran una prenda típica una vez a la semana, con lo que se demostró que la ropa ancestral no es un disfraz sino una prenda que se usa en diferentes ocasiones.

Con estos antecedentes de reflexión y propuestas de uso de ropas típicas, se planteó la confección de tapetes en bayetas, material elegido por ser poco común y rechazado por los pobladores de la ciudad, quienes creen, erróneamente, que solo lo usan "cholos" o

campesinos, sin tener en cuenta que este material es elaborado con lana pura de oveja sin combinación sintética alguna. Por ello, su uso es muy saludable.

Al conocer las bondades de la bayeta logramos que los niños y niñas elaboraran sus tapetes, para lo que desarrollaron paulatinamente sus habilidades manuales. Luego de sortear una serie de dificultades en el proceso de ejecución, culminaron sus trabajos satisfactoriamente.

13. Rol del profesor en la afirmación cultural

Al participar en estas actividades vivenciales los profesores nos dimos cuenta de que podemos ser criadores o estimuladores de nuestra cultura (mediadores), y que no debemos participar solo en los rituales sino también involucrarnos en la vida doméstica, cotidiana, en las actividades productivas (agricultura, ganadería), en la preparación de comidas típicas, en el folclore (danzas, música, vestimentas) y en la observación de señas de nuestra comunidad. Luego de cada taller motivamos a los docentes de la institución educativa en la que trabajamos a que se involucren en el desarrollo de las actividades de interculturalidad.

14. Valoración del patrimonio arqueológico y natural para afirmar la cultura

Con la visita al Centro Ceremonial de Raqchi se logró que padres de familia, docentes y niños entendieran y reconocieran sus orígenes y procedencia familiar, para llegar luego a



Uso de instrumentos musicales andinos.

comprender, por ejemplo, que muestra cultura andina es uno de los centros de origen de domesticación y dispersión de plantas alimenticias de importancia nutritiva y medicinal. De igual forma, durante el recorrido recordaron que nuestro departamento, Cusco, ha sido declarado Patrimonio Cultural de la Humanidad por sus gigantescas construcciones arqueológicas, y que ahora Machu Picchu es una de las Maravillas del Mundo.

Es preciso dar a conocer que los centros arqueológicos no deben servir solo para que turistas extranjeros o nacionales los visiten, conozcan y admiren, sino que deben volver a cumplir su función de centros ceremoniales y observatorios, ya que son lugares cargados de energía y espacios de reflexión.

Sugerimos que para acentuar nuestra afirmación cultural debemos informarnos de la existencia de santuarios históricos y lugares de reserva natural, y realizar visitas guiadas a dichos lugares. Con estas visitas podremos, luego, reflexionar, valorar y recuperar los conocimientos ancestrales de nuestra cultura, tanto espirituales como materiales y sociales.

15. Currículo y afirmación cultural

Los profesores cambiaron la denominación de Calendario Agrofestivo Comunal, exclusivo para el trabajo en las comunidades campesinas, por Calendario Agrofestivo, Cívico-Cultural, incluyéndolo en sus carpetas pedagógicas porque vieron que era más funcional que el anterior. También creyeron conveniente incorporar las actividades comerciales y locales de la ciudad de Sicuani.

El referido calendario fue socializado en diferentes eventos, como el realizado en el Instituto Superior Pedagógico Gregorio Santos de Sicuani, en el que participaron los docentes de varias instituciones de la UGEL de Canchis. También se realizó el Taller de Elaboración de PEI, que se llevó a cabo en la ciudad de Abancay con la participación de docentes seleccionados de Puno, Cuzco y Apurímac, con el propósito de realizar la revisión del Cartel Curricular del Quechua como segunda lengua. Dicho taller fue convocado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del Ministerio de Educación, y sus conclusiones e informes están considerados como documentos de trabajo a nivel regional.

Continuando con el propósito de contar con los instrumentos adecuados para la gestión técnico-pedagógica, la institución educativa emprendió la elaboración del PEI, en el cual se insertó el Calendario Agrofestivo, Cívico-Cultural. El calendario intercultural se constituyó en el cimiento primordial de la diversificación curricular, y permitió elaborar carteles curriculares contextualizados y posibilitó el conocimiento y manejo de los conocimientos andinos y científico globales.

Permitió asimismo abrir una perspectiva que tiene como reto una convivencia armoniosa en la que la cultura citadina sea conocida como es y los saberes ancestrales se desarrollen

guiados por las personas de experiencia. Ambos factores deben ser la médula del estudio, y el docente ha de conocer ambas visiones y tener a los niños, niñas y padres y madres de familia, así como a personajes destacados, como los principales protagonistas.

Debido a la diversidad en la procedencia de los estudiantes (diferentes localidades, comunidades campesinas y la propia ciudad de Sicuani), es ya momento de que los maestros y maestras diseñemos nuestro calendario con la plena participación de los actores de la educación, y en especial conversando con personas de mayor edad a quienes vamos conociendo como sabios (*yachaq*).

16. Calendario intercultural de la institución educativa

Se generalizó la inserción del calendario en las carpetas pedagógicas de los profesores y profesoras de 49 secciones de la institución educativa que orientan la diversificación y programación curricular. Por ello, las docentes del equipo fueron estimuladas a desarrollarlo. Todos los resultados serían capitalizados por la Subdirección, instancia encargada de las acciones técnico-pedagógicas, así como por la propia Dirección General.

Se trata de que nuestros alumnos no solo hablen el idioma quechua sino también de que conozcan nuestra música, danza, comida y vestido, y de que se sientan orgullosos de todo ello, pues no son signos de una cultura atrasada sino que, muy por el contrario, son parte de una cultura milenaria que sigue aportando hasta hoy conocimientos (por ejemplo, en la construcción de canales de riego), a pesar de lo avanzado de la tecnología moderna.

Inicialmente, en la institución educativa se programaba con base en el Diseño Curricular Nacional, con programas oficiales no contextualizados a la realidad local, lo que no dejaba alternativa de desarrollo laboral en las áreas tradicionales. Como consecuencia de ello, ha habido una fuerte migración de jóvenes hacia las ciudades más grandes, con la consiguiente desvalorización de la cultura local, considerada como una forma folclórica de supervivencia, atávica y no valedera, en relación con las formas de organización, de trabajo y de vida de las ciudades.

17. Padres de familia

Por otra parte, debemos convocar cada vez más a los padres y madres de familia para seguir reflexionando sobre nuestra identidad cultural y, de esta manera, involucrarlos en la tarea pedagógica diaria, haciendo que en casa se sigan practicando las costumbres, tradiciones locales y el uso del idioma quechua a través de la narración de cuentos andinos.

Con este propósito, se realizaron talleres de reflexión y sensibilización dirigidos a los padres y madres de familia en relación con la recuperación lingüística y la cultura andina.

También se logró que algunos padres y madres de familia aceptaran la invitación que les hicimos las profesoras para que narren sus experiencias y den su testimonio de vida en cada aula. Igualmente, se consiguió que los padres y madres de familia involucrados en las actividades escolares se comprometieran a brindar y compartir las experiencias vividas en sus comunidades de origen y que participen de las actividades agrofestivas, rituales y folclóricas.

Al escuchar los testimonios de los padres y madres de familia y aliados, los niños y niñas llegaron a comprender el mensaje de que a todas las personas la vida nos ofrece oportunidades para lograr nuestros objetivos si ponemos esfuerzo, sacrificio y mucha responsabilidad en todos nuestros actos. Como producto de estas narraciones, los niños produjeron un texto en su propio lenguaje resaltando lo que más les impactó, conmovió o simplemente gustó.

Hace años que se cuestiona el rol de los padres de familia en la escuela, reducido generalmente a matricular o ratificar a sus hijos y dar pequeños aportes económicos para el arreglo del local escolar, la ambientación del aula y otros gastos extracurriculares. Es de vital importancia redefinir su participación en las actividades educativas de sus hijos, pues son ellos quienes tienen los conocimientos culturales y pueden ser muy buenos aliados en la transmisión y enseñanza de los saberes locales, sus tradiciones y costumbres. De igual manera, se requiere cambiar el rol tradicional del docente como la única fuente de información de conocimientos para los alumnos.

Por ello es necesario promover el aprendizaje de muchos de los saberes que provienen de su herencia cultural y otros conocimientos, involucrando directamente a los padres y madres de familia para que, al dar a conocer sus testimonios y experiencias de vida, logren que los niños encuentren en ellos a los sabios ocultos de la comunidad, de quienes pueden aprender las herencias culturales que les permitirán desenvolverse con competencia y satisfacer sus necesidades, en armonía con su entorno natural y social.

Los padres y madres de familia procedentes de las comunidades campesinas, que con esfuerzo alcanzaron a ser buenos profesionales, artesanos o trabajadores agropecuarios, demuestran que todos los ciudadanos podemos superarnos en todo aspecto —cultural, social o económico—, sin importar nuestra procedencia. Es un derecho que todos tenemos. De ahí que es erróneo creer que los campesinos no pueden llegar a ser profesionales ni, mucho menos, tener éxito. Sabemos hoy que los que más triunfan como empresarios, artistas o políticos son personas procedentes de medios rurales.

La participación de los padres de procedencia andina de diferentes profesiones y oficios permite el acercamiento y puesta en práctica de la incorporación de la cultura local, porque son ellos los que mejor conocen las diferentes actividades que se cumplen durante el año en la localidad. El acercamiento a las personas de procedencia andina y de diferentes profesiones y oficios ha sido un éxito, porque ellos se sienten muy contentos y agradecidos por la oportunidad que se les brinda para poder compartir sus experiencias.

El logro más relevante en nuestra institución educativa es que los niños de cuarto grado practican el saludo en quechua todos los días en sus aulas, acompañado de abrazos como muestras de afecto y respeto para con sus compañeros. Sin embargo, aún les falta practicar la oralidad del quechua fuera del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Berger, P. y T. Luckmann (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Branscombe, N. R., M. T. Schmitt y R. D. Harvey (1999). "Percepciones sobre la discriminación generalizada entre los afroamericanos: Implicaciones para la identificación de grupo y el bienestar". *Revista de la Personalidad y la Psicología Social*.
- Callirgos, J. C. (1995). *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones/UNESCO.
- Fermoso, P. (1992). *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Editorial Narcea.
- Fukuda, S. (2004). "El informe sobre desarrollo humano 2004: Extendiendo libertad cultural en el mundo diverso de hoy". *Derechos culturales y desarrollo humano*. Barcelona: AECL.
- Hevia, R. y C. Hirmas (2005). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Lochak, Daniélle (1987). "Reflexiones sobre el concepto de discriminación. Ley de empleo". *Thermis*. Canadá: Universidad de Montreal.
- Núñez, J. (2008). *Formación docente y saberes locales: Una mirada desde la ruralidad*. Caracas: Núcleo de Investigación EDUCA.
- O'Donnell, G. (2008). *Democracia, desarrollo humano y derechos humanos*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

- Parra, B. (2002). *Foro sobre Formación Docente. VI Jornadas Institucionales de Investigación.* Caracas: Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.
- Quishpe, C. (2001). "Educación intercultural y bilingüe". *Boletín ICCI-RIMAI, Instituto Científico de Culturas Indígenas*, año 3, volumen 31.
- Tapia, N. (2006). *Agroecología y agricultura campesina sostenible en los Andes bolivianos: El caso del ayllu Majasaya Mujlli del departamento de Cochamba-AGRUCO*. La Paz: Plural Editores.
- Tricot, T. (2008). "Identidad y política en el nuevo movimiento mapuche". *HAOL* número 15. Santiago de Chile: Centro de Estudios Interculturales/ILWEN.

ADIVINANZA EN QUECHUA Y CASTELLANO

Imasmari Imasmari
K'umillo machucha
vinulla gustuyoc

¿ Imatac?

Piqui



Adivina adivinador
un viejito jorobadito
que solo le gusta vino

¿Qué será?

La pulga

Karen Estefany Carrasco Mamani N° de orden:

5

Grado: 3^{ro} Sección: "E"

Testimonio del señor Julio Cesar

El señor Julio Cesar nos contó que su padre lo abandonó, cuando él era pequeño, vivía con sus abuelos a partir de los 10 años se volvió drogadicto y alcoholíco, estudió en la escuela # 9 y cuando entró al colegio no tenía dinero para matricularse. Trabajaba y estudiaba para sostenerse él mismo en el colegio Pumacahua.

Tenía malos amigos que lo llevaron a la drogadicción y al alcoholismo.

Con el tiempo estudió en el Instituto Superior Vilcanota, ahora ha culminado sus estudios y también es bombero.

El consejo que nos dio:

Ama lillo, Ama ruo, Ama quella.

Autora: Brandon Mijor Santorum

La Vida del Ingeniero Guillermo

El ingeniero Guillermo nos contó lo que pasó en su vida, primero nos dijo que vivía en el campo y era pobre, él no estudiaba en la ciudad, estudiaba en el campo, cuidaba a su ganado y nos dijo que era bruno leer. Ahora es profesional.

El nos contó de un señor llamado José María Brque das que vivía en el campo con su papá porque su mamá había muerto y se casó con una mujer rica. El papá de José María Brque das era abogado y andaba en pueblo en pueblo mientras trabajaba su esposa llevaba a José María quedas a la cocina, ella era muy mala pero él vivía muy feliz en la cocina, porque la cocinera le quería como a su propio hijo y le contaba muchos cuentos. El cuenta que si supiera su madrestra que vivía muy feliz en la cocina, ella la hubiera llevado a su lado. Con el tiempo José María Brque das se convirtió en un gran escritor.

Autora: Nury Caballero Serrera.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156-164 – BREÑA

CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com

PÁGINA WEB: tareagrafica.com

TELÉFONO: 332-3229 FAX: 424-1582

DICIEMBRE DEL 2011 LIMA – PERÚ



Esta publicación se realiza gracias al apoyo de:

