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

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAISES ANDINOS
PROEIB Andes

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DE DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA FRENTE A NIÑOS TRAVIESOS ANDINOS EN LA UNIDAD EDUCATIVA CENTRAL DE JESÚS DE VENTILLA PONGO

Justo Ventura Guarayo

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención
del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe
con la Mención Formación Docente**

Asesor de tesis: Dr. Gustavo Gottret

Cochabamba, Bolivia
2004

La presente tesis ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DE DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA FRENTE A NIÑOS TRAVIESOS ANDINOS EN LA UNIDAD EDUCATIVA CENTRAL DE JESÚS DE VENTILLA PONGO fue aprobada el .....

Asesor **Tribunal**

Tribunal **Tribunal**

Jefe del Departamento de Post-Grado **Decano**

Dedicatoria

A quienes siempre echo de menos

Marco Antonio y Laura Nadir mis hijos, les debo mucho.

A Leocadia, esposa admirable, con amplia visión de superación, tomó la decisión de apoyarme, en todo momento.

A mis hermanos(as), a Valeriano e Isabel, mis padres, quienes
me apoyaron moral y materialmente en todo momento.

Agradecimientos

Mis sinceros agradecimientos a la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo por permitirme la realización de la investigación. Al cuerpo de autoridades originarias, educativas, a los profesores, por brindarme la información requerida en el trabajo de campo.

A mi familia, a quien le privé de mi atención y cariño durante mi permanencia en la universidad, por ello quiero expresarle mis sinceros agradecimientos por su tolerancia y por haberme brindado apoyo moral y material.

A los compañeros del grupo aimara del PROEIB Andes por apoyarme en la redacción de tesis, en los momentos de tristeza y alegría.

A la Facultad de Humanidades, al PROEIB-Andes, por apoyarme con distintos materiales de trabajo; de la misma forma a mis catedráticos: Pedro Plaza, Carmen López, Pamela Calla, Fernando Prada, José Antonio Arrueta, Mahia Maurial y Jacqueline Roblin, por haberme compartido sus experiencias, conocimientos y amistad.

Mis sinceros agradecimientos al Dr. Luis Enrique López, a la Dra. Inge Sichra, por su labor incansable en la administración del programa PROEIB Andes GTZ.

Agradezco en especial al Dr. Gustavo Gottret, mi docente y asesor de tesis, por haberme brindado sus sabios consejos y conocimientos, durante la elaboración y redacción de este trabajo realizado con gran esmero y profunda dedicación.

Resumen

La Ley de la Reforma Educativa boliviana considera distintas modalidades de educación: la educación formal, la no formal y la especial; las cuales se desarrollan de acuerdo a características propias. Así, por ejemplo, la educación especial se centra en los niños discapacitados, pero no en los niños traviesos, niños en principio normales y semejantes a los otros, pero que necesitan ser atendidos de manera adecuada, de acuerdo a su ritmo de aprendizaje y ciertas particularidades de comportamiento que ellos presentan.

Con esta investigación, se ha tratado de identificar las estrategias metodológicas que profesores y padres desarrollan frente a los comportamientos de los niños aimaras con características traviesas. Estos comportamientos no parecen ser comprendidos de manera adecuada en el ámbito escolar y tampoco en el familiar y comunal.

En una primera parte, se considera el contexto y la cosmovisión de la cultura andina del niño travieso aimara, donde se destaca el desarrollo y aprendizajes del niño andino, instancia considerada como primer espacio de reproducción sociocultural. Luego se observa al niño en el contexto escolar, esto como un espacio de reproducción de patrones socioculturales dominantes. Además, se considera igualmente la educación antes y después de la Reforma Educativa.

En una segunda parte, se expone el contexto comunal del niño travieso andino y cómo los padres transmiten y los niños internalizan los valores culturales de la comunidad. Además, se trata de identificar concepciones diferentes del niño travieso, tanto desde una perspectiva occidental como desde la mirada indígena aimara.

Por otro lado, se establece una relación del comportamiento del niño travieso aimara en el contexto escolar y el de la comunidad. Así, se pretende caracterizar las estrategias educativas que despliegan los docentes y padres de familia para trabajar con los niños traviesos andinos.

AYMARATA IRNAQÄWI

1. Janwalt’awinaka yatiyawi (plantemiento del problema)

Janira yatichawi thijrakipawi utjkipanxa, marka yatiñutanakanxa mayakiwa wawanakaxa uñjatäna, ukatxa yatiñutanxa kunaymana wawanakawa utji, suma luririnaka ukhamaraki wali jani ina utt’irinaka. Jani inaki utt’iri wawaruxa *lisu* satawa, kastilla arutxa “*travieso*”satawa, uka wawanakaxa kunaymana kankaña uñacht’ayi, sisnawa; jinchuta masiparu jiyiri, qillqañapa apariri, tiwana pataru sayt’iri, yatichiriru yatiqiriru yatxapayiri.

Akïri wawanakaxa yatichirinakapanxa janiwa yäqatarakixiti, juk’ampirusa jawq’atakiwa jikxatasxapxarakiwa, uka pachparaki tatapa mamapasa kawkhimsa wawanakaparuxa uñjapxaraki. ukatpi yatxatañaxa wakisixa.

2. Irnaqawi arxatawi (justificación)

Wakisiwa aka jani walt’awi yatxataña, kunakitixa ukïri wawanakana kankañanakapaxa masinakapansa ukhamaraki yatichirinakapansa janiwa suma yäqatapkiti, ukatpiya lisu wawanakaxa jani walt’awinakanwa amuyutaxa jikxatasipxarakixa. Kunaymana irnaqawinakansa nayraqatwa sarapxarakixa, ukhamäkipansa janiwa yäqatakiti, ukatpi yatichirinakaxa wawanakana kankañanakapxa wali jak’ata uñt’añapaxa.

Yatichäwi thijrakipawinxa sarakiwa, akhama wawanakaruxa yanapt’añasawa, sasina, irnaqawinxa janirakiwa ukaxa utjkiti, inasa jach’a markanakana yanapt’añaxa utjchi ukaxa, ayllunakasanxa janirakiwa utjkarakiti. Ukatpi aka irnaqawinxa wakisixa uksata yatxatañaxa.

3 AMUYT’AWINAKA

3.1. TAQI AMTA PHUQHAWI (OBJETIVO GENERAL)

Jesús de Ventilla Pongo yatiñutana ukhamaraki pachpa markana kunjamsa yatichirinakasa tatapa mamapasa amuyt’apxi, uka yatiñataki, ukhamaraki lisu wawanakana kankañapa uñacht’ayañataki.

3.2. T’AQA AMTA PHUQHAWI (OBJETIVO ESPECÍFICO)

- Jesús de Ventilla Pongo uksa marka yatiñutana ukhamaraki pachpa markana lisu wawanakana kankañapa uñch’ukiña

- Lisu wawanakaxa yatichiri kuna irnaqawi churipansa kunjamsa thuqtasipxi uka uñjaña.

- Yatichirinakaxa lisu wawanakaru yatiñutana kunjamsa yanapt’ixa, uka thakhipa uñt’aña.

- Tatapamamapa lisu wawanakapana kankañapa yanapt’añataki luräwi thakhipa uñt’aña.

4. Yatxataña thakhi (metodología)

4.1. YATXATAWI KASTA (TIPO DE INVESTIGACIÓN)

Aka yatxatawinxa kunanaksa lisu wawanakaxa, yatiñutana ukhamaraki pachpa markansa lurkapxäna, ukanakawa yatxatatarakinxa, ukaxa pachpa arunakapa isch’ukisana, ukhamaraki lurawinakapa uñjasawa apthapitanxa. Ukampirusa markatpacha yatxatawimpiwa lisu wawanakana lurawinakapasa, anatawinakapasa wali jak’atwa uñch’ukitanxa, ukxa sapüruwa uñjatarakinxa kikiparaki qillqatarakïnxa.

4.2. UÑACHT’AWI (MUESTRA)

Yatiñutanxa kimsïri, pusïri, phisqhïri marankki uka yatiqiri wawanakaruwa uñch’ukitarakinxa, ukampirusa paya yatichiriru, jupanakaxa janirakiwa aymara arutxa arsusipkanti, jani ukasti kastilla arutaki.

Juk’ampirusa suxta wawaruwa uñjatarakïna, ukatxa kimsaniwa utaparkama uñch’ukinitäna, mayninakasti yatiñutanaki uñch’ukitana, uka wawanakaxa aymarata uka pachparaki kastilla aruta arsusipxarakirina.

4.3. SARAPARU LURAWINAKA (TÉCNICAS)

Irnaqawi nayraru aptañatakixa ukhamaraki kunaymana yatiyanaka apthapiñatakisa akïri saraparu lurawinakrakwa apnaqatanxa, sañani: unch’ukiwi, ukhamaraki sikt’awimpi, kunaymana atiniskaña yatiya apthapiñataki. Ukxarusti tumpa wakicht’ayata sikt’awiwa apnaqatarakina ukhamata walja yatiya jikxatañataki.

4.4. YATXATAWI YANAPT’IRI YÄNAKA (INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÒN)

Akïri irnaqawinxa yatxatawi yanapt’irinakaxa askirakinwa, qalltatpacha tukuyañkama walpinrakwa yanapt’ituxa, ukaxa akïrinakarakinwa: sapüru qillqaña panka, ukhampacha aru katuqiri, llipjtasa waraqiri, kikiparaki mä kunkachayiri laphi.

Sapüru qillqaña pankanxa qillqasirakinwa: yatiñutana, thakhina ukhamaraki utanakana junch’ukitanakawa qillqatanxa. Aru waraqirixa, lisu wawanakata, yatichirinakata, uka pachparaki tatanakatsa kunanakti arsupxi ukhampacha waraqäna. Kikiparaki llipjtasa waraqirixa yanapt’arakitu kuntixa khitisa lurki ukhampacha waraqañataki. Ukhamaraki kunkachiri laphisa, walpinrakwa irnaqawinxa yanapt’arakitu.

4.5. SUMA SARNAQAWXATA (CONSIDERACIONES ÉTICAS)

Yatiwi apthapiñatakixa p'iqiñchirinakampiwa aruskipatanxa, yatiñuta irpirimpi, marka apnaqirinakampi, yatichirinakampi, ukhamana jani walt'awiru jani puriñataki.

5. Yatiwi utt'ayata (fundamentación teórica)

Akïri yatiwi utt'ayawinxa, kunaymana amuyunakawa utjaraki, ukatxa kunaymana qillqawinakampi qillqirinakampi yanapt'asitarakiniwa, lup'iwi tuquta, wawana jilawipa tuqutsa umuyt'atarakiniwa.

Maysa tuqutxa aymara aru jakatatayañatakixa, marka sartawiwa amuyt'ataraki. ukhama amuyt'asaxa jichha yatichawinakarakiwa uñacht'ayataxa amtasisapini paya amtawi anqa marka qamawita ukhamaraki pachpa marka qamawisata, uka purapa amuyuxa kunjamsa markachirinakaru yanapt'ixa.

Nayririnxa wawa jilawi tuquta amuyt'atarakini, jisk'atpachaxa kunjamasa jilasïnxa, khitinakampisa jakasïnxa; ayllu, marka wawampixa jach'a markana qamasiri wawanakampixa kikipati janicha, ukanxa walja pankanaka kikipayañataki uñakipatarakiwa sisnawa Romero (1994), Acayú y Pardo (2000), akïri pankanakanxa kunjamasa wawanakaxa jach'a markanakana ukhamaraki ayllunakasana jilasipxaraki, uka uñacht'ayarakistuxa ukampirusa kunjamasa akïri wawanakanxa yatiqawinakapaxa yatichirinakanxa amuyt'ataskaraki.

Maysa tuqitxa wawana arupata, jakawipata, yatiqawipatwa aruskipatarakixa. juk'ampirusa yatiñutana paya aru tuqitwa yatxatatarakixa, sisnawa kunjamasa yatichawixa ayllu tuqinakana aka paya aruta yatichawimpixa sartayataskaraki, ukhamaraki tatapa mamapasa kamsaskarakisa aksa tuqita. Aksa tuqita amuyt'añatakixa uñakipatanwa Montaluisa (1993), Küper (1993), López y Küper (2000), akïri pankanakaxa walpinwa akïri wakichawi amuykipañatakixa yanapt'arakitu.

Juk'ampirusa wawana kunaymana chaqana kankañäpwa amuyt'atarakinixa: anatawi tuqina, pachpa marka sarnaqawipana, ukhamaraki yatiñutana, masinakapampi, jilïrinakapampi kikiparaki yatichirimpisa. Akaxa paya amuyumpi uñtasa amuyt'atarakinwa, saraksnawa anqa markanxa kunjamasa uka pachparaki jiwasa markasana kawkhimasa ukanakatwa amuykiparakinxa. Akïri t'aqatakixa kunaymana pankanakawa uñakipatanxa, sisnawa: Delval (1998), Rubin, Fein y Vandenberg (1983), Caillois (1994), Cutipa (2000), Bally (1992), Gottret (1997). Mä anatawixa kunjamsa yanapt'ixa wawanakana jilawipana, ukata juk'ampinakatwa amuyt'ayistu.

Maysa tuquta utjarakiwa kunjamasa wawanakaru yatiñutana yanapt’ataskaraki, ukhamata wawanakana amta jilawipana nayraru sartañapataki. Taqi ukanakatwa akïri t’aqanxa amuykipataskaraki.

6 Jikxatatanaka uñacht’awi (presentación de resultados)

Kunjamatixa taqi amta phuqhawinxa ukhamaraki t’aqa amta phuqhawinakanxa amuyt’atanxa ukhamarjamawa kunaymana yatiyanakaxa apthapitanxa, ukatxa kikiparakiwa yatiya uñacht’ayañataki chhijllt’atanxa.

Akïri irnaqawinxa nayraqataxa jikxatatanwa kunjamasa pachpa markaxa irnaqawinakapana sartaskaraki, kunjamaskarakisa marka sartawinakasa, sisnawa: aruta ukhamaraki kuna lurawinakatsa, kunjamasa apnaqataskaraki, ukatwa amuykipataxa.

Maysa tuqitxa amuykipatarakiwa yatiñutaxa aka yatichawi thijrakipawimpixa kunjamasa nayraru aptataskaraki. Akïrinxa sarakirijtwa yatichirinakampi ukhamaraki yatiqirinakampixa maya arukiti apnaqapxiti, jani ukasti sapa maynina mayja arsusipxi, yatichirixa kastilla aruta, yatiqirinakaraki aymara aruta. Ukatpiya sañjamaxa, akawxatwa mä lisusiñaxa qalltasixa kunakitixa wawanakaxa arupata sikt’apxi ukhamaraki kut’ayapxi, jani arüpa yäqataxi ukaxa, ukatpi lisusiña qalltapxixa.

Ukxaruxa lisu wawanakana kankañanakapaxa yatiñutana ukhamaraki pachpa utanakapana jikxatatarakinwa. Yatiñutanxa, kunaymana kankaña uñacht’ayaraki, sisnawa ch’axwasa, chuymañchasa, amuyt’asa, machaqa uñstayawi ukhamaraki kunjamsa wawanakaxa phiñtasipxi jalla ukanakawa jikxatatarakinxa. Askirakispawa akirinakata mayakisa uñacht’ayañaxa: mä uruxa yatichirixa sarakinwa qunt’asipxma, sasina, ukata jupaxa yatichawimpiwa qalltarakina, ukhama yatichkipana mayniri wawaxa akhama kankaña uñacht’ayaskana, *David* sata yuqallaxa “qunuñanwa wali unuqiskanxa q’aspasa p’iqiru uchxatasita” (CC 23-7-02, p. 21) ukhama luripanxa taqiniwa uñtapxaraki, jani lurañapa lurasa, ukhama luripanxa yatichirinakaxa janirakiwa kamsapxirikisa, yaqhipa urasaxa tuqitatapxarakiriwa.

Maysa tuqita saraksnawa, utaxa taqininsa wali suma uñjatawa ukanxa kikiparakiwa wawanakaxa lurapxarakirixa, ukhamapanxa tatapa mamapaxa ukhama lurawinaka uñjasaxa,janirakiwa kamsapxirikisa, sutipini lisusxipanxa jupanakaxa nayraqataxa jani janwalinaka lurapxañapataki iwxt’apxarakiwa, ukatxa wawanakaxa tatapamamaparu iyawsapxakirakiwa.

Jichhaxa amuykiparakiñaniwa kunjamsa yatichirinakaxa yatiqiri wawanakaru nayraru sartapxañapataki yanapt'apxaraki, juk'ampirusa saraksnawa, lisu wawanakaruxa kawkhimatsa kunkacht'araki iyawsayasiñatakixa ukhamaxa waljawa, sisnawa, yatichirjamaxa kunapachakitixaya wawanakaxa laruraykchi ukhamaraki yatichawinakanxa yanapt'kchi ukhakiwa lisu wawanakaru iyawsapxaraki. Maysa tuqita sarakiristha, kunapachakitixaya lisu wawanakaxa yatichirinakaru phiñasiychi ukaxa, jupanakaxa walpinrakwa tuqitatixa "jani luramti", sasina ukata wawanakaxa juk'apachaxa iyawsapxiwa, ukatxa kikipakiwa luraskapxaraki, ukhamapanxa yatichirinakaxa sapxiwa "jumanakaxa anatañatakixa walïpxtawa, lurañatakisti kikipäpxañamawa", sasa, ukhama sipanxa wawanakaxa ch'uch'ukiwa titiqipxi. Mayampi lurapxakipini ukaxa, yatichirinakaxa sapxarakiwa "nayraqata kunaymana lurawinaka tukupxma, ukata kawki anatirisa sarapxata", sasina, ukhamapanxa wawanakaxa wali k'uchikirakiwa irnaqrantapxarakiri, maya yatichiri anqaru mistxipanxa, jupanakasa kikipakirakiwa janira lurawinakapa tukt'kasina mistuwiyapxarakirixa. Yatichiritixa walpini phiñtaschi ukaxa wali thuthunuqaraki, awispanxa jawq'atatiriwa, sapxiwa wawanakaxa.

Jichhaxa saraksnawa, tatapamamapaxa janirakiwa wawanakaparuxa suti runkhapxarakiti jani ukaxa jupanakaxa antuttatapxakirakiwa, ukata wawanakapaxa kunsa lurapxakirakiwa. Awkinakaparu sikt'ataxa sapxiwa, "ukhamäpxapiniwa jisk'anakakasaxa, ukaxa iyawsañakirakispawa, sasina. Sutpini kulirayapchi ukaxa jani mayampi lurapxañapataki lasumpirakiwa mutuyapxi, ukhamana qhiphüruxa suma yäqatapxañapataki ukhama sasakiwa tatanakaxa arsusipxarakinxa.

7. Tukuyawinaka (conclusiones)

Kunjamti ninkharaxa kunaymana tuqita amuykipawiytana, juk'ampirusa lisu wawanakana kankañanakapata, jupanakaxa lisusiña qalltapxiwa kunapachakitixaya amuyunakapaxa jani yäqatakchi ukhaki, uka sistwa kawkintixa yatichirinakaxa janiraki wawanakana mayïri arupata arsusiña yatkapxarakiristwa, juk'ampirusa wawanakasa janirakiwa suma kastilla aru arsuña yatkapxiti, ukawa yatichiri yatiqiriruxa jani walt'asiyiti, ukatpi lisusiña qalltapxixa.

Yatichirinakaxa lisu wawanakaruxa janikirakiwa kuna anatawinakapsa yäqxapxarakiti, jani ukasti runkhañanpikirakiwa iyawsayasipxi. Sisnawa, "lurma janukaxa janiwa mistkataki" sasawa tuqipxi, ukhamaraki suti kulirasisaxa walrakwa thuthunupapxi.

Tatapamamanakapaxa janirakiwa ukhama lurapxarakirikiti, jani ukasti nayraqataxa iwxantapxiwa jani lurapxañapataki, ukatxa jani iyawsipanxa lasumpiwa mutuyapxaraki.

Ukatpi sañaspaxa yatiñutanakanxa janirakiwa akhama amuyuwinakaxa utjkarakiti, jani ukasti runkhañakiwa jilpachaxa, ukatpi yatichirinakaxa kunjamasa yatiqirinakaxa qamasipxaraki ukanaka yatipxañapaxa.

8. Machaqa amta yatiyawi (propuesta)

Akïri irnaqawi ukhamaraki tukuyäwinaka amuyt'asaxa, uñakipañarakispawa kunaymana uñtäwinaka, ukhamana lisu wawanakaru kunkacht'añataki ukhamaraki amuyt'ayañataki qhipha urunakana suma jaqïpxañapataki, ukatakixa akïri amuyunakawa lup'ikipatarakixa, ukanakpi jichhaxa uñacht'ayatanixa.

Yatichirinakjamaxa wawanakaru kuna lurapxipansa yatiñasawa sikt'aña, janirakiwa jani yatkasaxa runkhatatañakaspati.

Uka pachparakiwa jiwasanakaxa yatichirjamasa jani ukaxa tatanakjamasa wawanaka aruskipkipana suma ist'aña yatiñasawa.

Kunapachakitixaya wawanakaxa juchachasixi ukaxa, jilirinakjamaxa wakisispawa aruskipaña, ukhamata jupanakaxa wali k'uchiki jikxatasipxañapataki. Ukata uka aruskipawinxa tatanakasa ukhamaraki yatichirinakasa kikiparaki yatiqirinakasa jiwasa amuyunakasana, thuljtañasawa ukhamata purapata jani ñanqhachjasiñataki, jani ukhamaspa ukaxa jani walt'awiruwa pursnaxa.

Taqi amuyunaka amuykipasaxa jiwasanakaxa kikiparakiwa aka jani walt'awitxa yattanxa, ukhamaraki yatiñasawa askichañasa. Jani ukaxa aynacht'añarukirakiwa sarantawiysnaxa, ukatpi amuyt'añapinirakispaxa wawanakaru suma jilawipana yanapt'añasataki.

INDICE

Dedicatoria ..... **i**
Agradecimientos ..... **ii**
Resumen ..... **iii**
AYMARATA IRNAQÄWI ..... **iv**
INDICE ..... **x**
ABREVIATURAS ..... **xiv**
INTRODUCCIÓN **1**
CAPITULO I **4**
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **4**
1.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN **6**
1.1.1 Objetivo General 6
1.1.2 Objetivos específicos 6
1.2 JUSTIFICACIÓN **6**
CAPITULO II **8**
2. METODOLOGÍA **8**
2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN **8**
2.2 DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN **8**
2.3 TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN **9**
2.3.1 Observación directa no participante 9
2.3.2 Entrevista a profundidad 9
2.4 DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO **10**
2.5 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN **11**
2.5.1 Cuaderno de campo 12
2.5.2 Guías de observación 12
2.5.3 Guía de entrevista semiestructurada 12
2.5.4 Equipos de apoyo 12
2.6 PROCEDIMIENTO ETNOGRÁFICO EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD **13**
2.6.1 Observaciones 13
2.6.2 Entrevistas 14
2.7 PROCESAMIENTO DE LOS DATOS RECOLECTADOS **14**
2.7.1 Transcripción de datos registrados 14
2.7.2 Categorización y jerarquización de datos 15
2.7.3 Análisis e interpretación de datos 15
2.8 ALGUNAS CONSIDERACIONES ÉTICAS **16**
CAPÍTULO III **17**

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 17
3.1 EL CONTEXTO CULTURAL DEL NIÑO ANDINO 17
3.1.1 Cosmovisión de la cultura andina 17
3.1.2 La lengua aimara como referente cultural 18
3.2 EL NIÑO AIMARA EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y COMUNAL 19
3.2.1 El hogar y la comunidad como primeros espacios de reproducción sociocultural 19
3.2.2 Desarrollo del niño indígena 19
3.2.3 Educación informal 20
3.2.4 El rol del niño en el hogar 23
3.2.5 El comportamiento lúdico y creativo en el ámbito familiar y comunal 24
3.3 EL NIÑO AIMARA EN EL CONTEXTO ESCOLAR 26
3.3.1 La escuela como espacio de reproducción de patrones socioculturales de la sociedad dominante 26
3.3.2 Educación formal 30
3.3.2.1 La educación antes de la Reforma Educativa 32
3.3.2.2 La Educación Intercultural Bilingüe en la RE 34
3.3.3 El rol del niño en la escuela 38
3.3.4 Comportamiento lúdico y creativo del niño en el ámbito escolar 38
3.3.4.1 En los juegos no reglados 39
3.3.4.2 En los juegos reglados 39
3.4 CONCEPCIÓN DEL NIÑO TRAVIESO 40
3.4.1 En el mundo occidental 40
3.4.2 En el mundo indígena 42
CAPITULO IV 44
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS 44
4.1 ASPECTOS GENERALES DE LA COMUNIDAD 44
4.1.1 Ubicación geográfica 44
4.1.2 Población 45
4.1.3 Aspectos socioculturales 45
4.1.3.1 Organizaciones locales 45
4.1.3.2 Aspecto económico 47
4.1.3.3 Aspectos políticos 48
4.1.3.4 Aspectos artísticos 48
4.1.3.5 Aspectos lingüísticos 49
4.1.3.6 Aspectos religiosos 50
4.1.3.7 Ocupaciones laborales 51

4.1.3.8 Nivel de instrucción de la comunidad 51
4.1.4 Procesos de transmisión e internalización de valores 51
4.1.4.1 Transmisión directa 51
4.1.4.2 Transmisión indirecta 53
4.1.4.3 Internalización de valores 55
4.2. CONTEXTO EDUCATIVO 56
4.2.1 Historia de la Unidad Educativa Central 56
4.2.2 Implementación de la EIB 57
4.2.3 Nivel educacional 57
4.2.4 Cobertura de la educación en la comunidad 58
4.3 PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN JESÚS DE VENTILLA PONGO 58
4.3.1 Organización pedagógica según la EIB en la escuela rural de JVP 58
4.3.1.1 Planificación curricular 59
4.3.1.2 Contexto del aula de transformación 59
4.3.1.3 Procesos de enseñanza y aprendizaje en la EIB 59
4.3.1.4 Contenidos y uso de módulos 63
4.3.1.5 Participación de los niños aimaras en la clase 65
4.3.2 Uso de la lengua aimara en la escuela 67
4.3.2.1 De los niños aimaras 68
4.3.2.2 De los profesores 70
4.3.2.3 De los padres de familia 72
4.3.3 El juego del niño andino 74
4.3.3.1 En la escuela 74
4.3.3.2 En la familia 78
4.4 CONCEPCIÓN DEL NIÑO TRAVIESO 84
4.4.1 Concepto de travesura en el contexto indígena 84
4.4.2 Hacia una comprensión del concepto andino de travesura 86
4.5 EL NIÑO TRAVIESO EN LA ESCUELA Y COMUNIDAD 86
4.5.1 Comportamiento del niño 86
4.5.1.1 En la escuela 86
4.5.1.1.1 Conductas distractoras 87
4.5.1.1.2 Comportamientos de aliento 90
4.5.1.1.3 Conductas propositivas 92
4.5.1.1.4 Creatividad del niño travieso 93
4.5.1.1.5 Reacción del niño travieso 96
4.5.1.1.6 Conductas de agresión 97

4.5.1.2 En el hogar 101
4.5.1.2.1 Distracción 101
4.5.1.2.2 Desobediencia 103
4.5.2 Estrategias educativas 105
4.5.2.1 Docentes 105
4.5.2.1.1 Aceptación 105
4.5.2.1.2 Represión o rechazo 108
4.5.2.1.3 Castigo en la escuela 116
4.5.2.2. Padres de familia 120
4.5.2.2.1 Valoración de la actitud del niño 120
4.5.2.2.2 Desvalorización 121
4.5.2.2.3 Advertencia 123
4.5.2.2.4 Tolerancia 124
4.5.2.2.5 Castigo 126
CAPÍTULO V 130
CONCLUSIONES 130
CAPITULO VI 136
PROPUESTA METODOLÓGICA PARA DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA 136
BIBLIOGRAFÍA 146
ANEXO 155

ABREVIATURAS

ACHDAR	Asociación de Chuyma de Apoyo Rural.
ASAR	Asociación de Apoyo Rural.
CEPROSI	Centro de Promoción y Servicios Integrales.
CETHA	Centro de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria.
EIB	Educación Intercultural Bilingüe.
EO	Estatuto Orgánico.
INE	Instituto Nacional de Estadística
JVP	Jesús de Ventilla Pongo.
MECyD	Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
ONG	Organización No Gubernamental.
PAN	Programa de Alimentación y Nutrición.
PEN	Proyecto Educativo de Núcleo.
PP FF	Padres de familia.
PROEDUCA	Programas & Proyectos Educativos.
Prof.	Profesor.
Profa.	Profesora.
RE	Reforma Educativa.
RI	Reglamento Interno.
TCC	Transcripción de Cuaderno de Campo.
TCE	Transcripción de la Entrevista.
UPN	Universidad Pedagógica Nacional.

INTRODUCCIÓN

Cuando egresé de la Escuela Normal de Caracollo, a principios de la gestión fui a solicitar cargo a la dirección departamental, donde se encontraban los supervisores de la zona. “Soy docente egresado, busco trabajo para desempeñar mis funciones en cualquiera de las unidades educativas”, manifestaba. El supervisor no pareció escucharme, en ese momento estaba conversando con uno de sus compañeros y no pareció dar importancia a mi petición. Al final, insistí para ser atendido o no serlo, en ese momento se sentó y me pidió documentos que inmediatamente le entregué. Al recibirlos, manifestó que estaban buscando docentes con experiencia, por lo que tuve que abandonar la oficina y continuar buscando un cargo.

Así, muchas veces, siendo personas mayores o profesionales relegamos de manera discriminatoria a otras, en particular si se trata a personas o profesionales de procedencia indígena.

De la misma forma pasa con los niños. Si las personas adultas conversan, a ellos no les es permitido participar, les dicen: “Estamos hablando entre personas mayores, aléjense”. En algunas ocasiones, cuando los niños se introducen en las conversaciones, los adultos manifiestan: “¡Estén quietos, cállense, silencio!”. Es de esta forma que los silenciamos.

Clara está la situación, en la que se marca la diferencia de unos a otros, donde los expertos están en un lado y los no expertos en el otro, los que tienen experiencia en un lado y los que no en el otro, del mismo modo se encuentran los docentes en un lado y los niños en el otro, escuchando lo que dice su maestro.

Hay circunstancias en las que uno puede aceptar esta realidad, pensando que la vida es así, pero eso tiene su momento, en particular cuando hablamos de personas mayores. Pero, ¿qué de los niños?, ¿especialmente de los niños traviesos? La voluntad de los niños no puede competir la de los adultos o docentes. Muchas veces se ve a los niños como a seres inferiores que tienen que estar siempre guiados por las personas mayores o por personas capaces. Lo único que queda a los niños, por ser considerados indefensos, es la obediencia, supuestamente por su propio bien, de lo contrario tendrían que enfrentarse al dolor del castigo. De esta manera, los niños se encuentran sometidos por miedo y subordinados por sus profesores o padres de familia. Esta situación motivó la realización del presente trabajo.

Esta investigación se hizo en la unidad educativa “Max Fernández” de la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo del distrito escolar de Caracollo del Departamento de Oruro. La unidad educativa central está con el programa de transformación[1] y mejoramiento[2]. La observación en esta investigación ha estado centrada en los niños de cuarto y quinto año del programa de transformación.

La comunidad tradicionalmente mantiene la cultura andina, donde la lengua predominante es el aimara, pero los niños en la actualidad ya son bilingües aimara-castellano, por la influencia de la escuela.

El trabajo analiza el comportamiento de niños traviesos aimaras y en particular las estrategias de atención de los docentes y padres de familia frente a dichos niños. Respecto al primer punto, se describe el comportamiento de los niños en dos contextos: el de la escuela y el de la comunidad o familia, para luego comparar el comportamiento de los niños en ambos. Por otro lado, se trata de identificar las estrategias que los docentes y padres de familia utilizan con los niños traviesos.

Este estudio se ha realizado con el objetivo de determinar cómo los niños traviesos están siendo atendidos en los contextos ya mencionados.

El presente informe de investigación comprende seis capítulos.

En el primer capítulo se introduce aspectos sobresalientes del trabajo.

En el segundo capítulo se muestra la metodología empleada durante la investigación. Se plantea el problema, los objetivos, la justificación y los aspectos metodológicos que orientaron la investigación, la descripción de la muestra, los instrumentos utilizados para la recolección de datos y, al final, se mencionan algunas consideraciones éticas del investigador.

En el tercer capítulo se trabaja la fundamentación teórica de la investigación, la misma que incluye distintas referencias bibliográficas relacionadas con diversas concepciones del niño travieso.

[1] Implementa la propuesta de la Reforma Educativa desde el año 1996 y hasta el momento promocionó a los alumnos de sexto año.
[2] Educación con el sistema anterior a la reforma educativa.

El cuarto capítulo contiene la presentación de los resultados, parte central del trabajo. En ésta, los lectores podrán encontrar una descripción del contexto sociocultural y educativo de la comunidad estudiada. Posteriormente se muestra los distintos datos y resultados encontrados. En cada uno de los datos se presenta un análisis e interpretación de los resultados, para los cuales la base fundamental son los datos observados, las entrevistas y algunas teorías relacionadas.

En lo que concierne al comportamiento del niño aimara en la escuela, se considerará distintos tipos de conductas: distractoras, propositivas, de aliento y agresivas, esto tanto en la escuela como en la comunidad. Asimismo, se analiza las estrategias educativas de docentes y de padres para trabajar con los niños traviesos andinos.

En el quinto capítulo se encuentran las conclusiones, datos sobre los hallazgos encontrados en el capítulo cuatro, en este caso referencias sobre el comportamiento del niño en la escuela y la comunidad y las estrategias utilizadas por las docentes. Además, está la relación de los resultados encontrados y los objetivos planteados considerados como el logro parcial de la investigación.

En el sexto capítulo se presenta una propuesta de investigación, esto a partir de las conclusiones vistas en el capítulo anterior, donde se propone algunas estrategias para atender a los niños traviesos andinos, tanto para los padres como para los docentes. Dichas estrategias no constituirán una regla, sino sugerencias orientadoras.

CAPITULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las escuelas rurales, hasta antes de la RE, no se tomaban en cuenta las diferencias individuales de los alumnos en la práctica educativa, ya que la atención que se daba era homogeneizadora, a pesar que en la realidad existen alumnos que tienen comportamientos diferentes a lo normal o cotidiano. A algunos de estos niños se los llama vulgarmente “traviesos”, ya que demuestran actitudes y conductas distintas (tal vez insólitas, o incluso impropias) respecto a las de sus compañeros. Frente a este hecho, estos niños en su mayoría no son comprendidos por sus profesores; al contrario, suelen sufrir castigos en vez de recibir un tratamiento especial. Por ello, resultaría de gran interés investigar qué estrategias metodológicas utilizan los docentes y cuál es el papel que asumen los padres de familia para atender al niño travieso.

En la actualidad, la ley 1565 de la Reforma Educativa toma parcialmente en cuenta estas particularidades, en la medida en que se enfatiza la importancia de integrar a niños que presenten problemas especiales, de manera que puedan recibir la orientación que necesiten de parte de los docentes (DS.23950 Cap. XI, Art. 85)[3]. Sin embargo, en el área rural en particular no se observa esta orientación especial por parte de los profesores, ya que tampoco ellos recibieron una orientación en las instituciones donde se formaron para ser docentes de aula.

Por ello, encuentro útil recordar algunas de mis experiencias sobre prácticas educativas de aula. En mi curso, tenía alumnos que eran traviesos, quienes con frecuencia ocupaban su tiempo con actividades como: jalar la oreja de sus compañeros, quitarles sus bolígrafos, pararse sobre la mesa, remedar al docente o a sus compañeros o en otras actividades. Para tratar a este tipo de niño, no encontré otro remedio que el del castigo, o el de la asignación de alguna tarea fuera del aula; esto último, para poder distraer al niño o para tenerlo ocupado en la escuela. Sin duda esto revela un desconocimiento por parte del docente de las estrategias pedagógicas de atención a esta clase de niños.

[3] La Educación Especial de los estudiantes que no presenten problemas de alta dificultad se desarrollará integrándolas a las Unidades Educativas regulares del sistema educativo, bajo la orientación permanente de personal debidamente calificado. (Serrano 1996: 147)

Lo propio he podido identificar en mi segundo trabajo de campo[4], donde me tocó observar clases de sexto grado. Hubo un alumno que nunca estaba en su asiento, siempre estaba pasando de un grupo a otro, ayudando o molestando a sus compañeros. Cuando el docente se daba cuenta de este niño, sólo le advertía: "¡Cuidado, ya sabes!", lo que generaba que el alumno se siente un momento para luego continuar con la misma actitud.

Con esta clase de comportamientos demostrados por parte de los alumnos traviesos, los docentes se enfrentan a situaciones críticas para las cuales, al parecer, no tienen estrategias metodológicas en las cuales apoyarse. Al contrario, y de acuerdo a mi experiencia personal, los padres de familia sí parecen utilizar diferentes estrategias para tratar a los niños cuando son traviesos, en relación con el contexto cultural en que se encuentran.

Hasta antes de la RE boliviana, los docentes descuidaban las particularidades culturales y psicosociales de sus niños y niñas. Esto era alimentado en las escuelas normales, donde se formaba a los futuros docentes para reproducir un modelo educativo homogeneizador. Habiendo seguido dicha formación, puedo afirmar no haber recibido instrumentos adecuados para trabajar con niños con características especiales, en particular, traviesas. Al respecto, cuando los niños demostraban comportamientos traviesos en el curso que estaba bajo mi responsabilidad, me limitaba a reproducir estrategias normativas con poca flexibilidad.

La ley 1565 de RE autoriza adecuar el currículo y la gestión de la clase a las particularidades de una comunidad educativa determinada, así como a las de los niños y niñas con quienes se va a desarrollar el proceso educativo. Esta base legal, sin embargo, no garantiza que dicha adecuación se plasme en la práctica de aula. De ahí, el interés de la presente investigación, la cual busca indagar si, con el aporte de la RE, los docentes -de una comunidad aimara determinada- han logrado desarrollar estrategias que les permitan trabajar adecuadamente con aquellos niños llamados traviesos. Además, se pretende comparar dichas estrategias con las que los padres de familia utilizan en sus hogares y en la comunidad.

De esta forma, se espera apoyar al desarrollo de la clase en su conjunto, clase en la cual se pueda integrar a niños que presentan comportamientos que se alejan de aquellos normados por el docente o por el establecimiento escolar.

[4] Trabajo de campo (2001) realizado en el departamento de La Paz, provincia Los Andes de la comunidad de Qiwaya, el mismo que comprendió un seguimiento a los egresados en 1999 de los Institutos Normales Superiores que funcionan con la modalidad de educación intercultural bilingüe.

1.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.1 Objetivo General

Comparar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes y los padres de familia para encarar el comportamiento de niños traviesos de la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo, tanto en la escuela como en la comunidad.

1.1.2 Objetivos específicos

- Describir el comportamiento de los niños traviesos de J. Ventilla Pongo en procesos de aula y otros contextos propios de la comunidad.
- Establecer la reacción de los niños traviesos cuando los profesores les asignan alguna actividad.
- Identificar el tipo de estrategias metodológicas que utilizan los docentes para atender a niños de J. Ventilla Pongo que presentan comportamientos traviesos durante los procesos de aula.
- Identificar tipos de estrategias educativas utilizadas por los padres de familia para atender a sus hijos traviesos.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Por lo expuesto anteriormente en el planteamiento del problema[5], se considera indispensable investigar el problema indicado, porque los niños traviesos J. Ventilla Pongo no parecen recibir la atención necesaria frente a los comportamientos que demuestran con sus compañeros y ante sus docentes en los procesos de aula. Al contrario, pareciera que sólo reciben llamadas de atención, tanto por parte de los docentes como de sus padres.

Además de recibir llamadas de atención, los niños traviesos, ya sea son relegados por sus compañeros, o bien son quienes liderizan en trabajos grupales, actividades recreativas y en las actividades sociales. Así mismo, el docente no comprende las actitudes manifestadas por los niños traviesos en las sesiones de clase, lo cual no puede menos que afectar el desarrollo normal de su personalidad, de sus capacidades innatas y de sus talentos.

[5] Confróntese con el numeral 1. del capítulo I.

Para prever esta situación, los docentes deberían conocer muy de cerca las características de estos niños traviesos con el fin de potenciar, desarrollar sus capacidades de manera integral, tanto en la escuela como en su desenvolvimiento en la sociedad. De la misma manera, los docentes ganarían conociendo las necesidades especiales y básicas de los niños traviesos, lo cual les permitiría fortalecer las potencialidades de éstos, de acuerdo al contexto cultural en el que se desenvuelven.

La Ley de la Reforma Educativa reconoce la atención a niños con necesidades educativas especiales. Tal como está descrito en el nuevo compendio, donde dice: “División de educación especial, responsable de la formación de las personas con necesidades educativas especiales con discapacidad, dificultades de aprendizaje o talento superior, integradas y no-integradas, tanto en el área formal como alternativa” (MEC. s/f: 61). Sin embargo, en la práctica educativa dicha atención no parece observarse en las ciudades, mucho menos en el área rural. Estas formas especiales de atención son, además, desconocidas por el docente.

Los profesores no suelen tolerar a los niños traviesos, en particular porque éstos con frecuencia rompen el esquema de clase planificada o preestablecida para el proceso de enseñanza. Además, aquéllas parecen desconocer los distintos ritmos de aprendizaje y desarrollo de estos niños en relación con el resto del grupo.

La situación descrita motiva la realización de este trabajo investigativo en el área de educación, principalmente considerando el aspecto pedagógico, puesto que en la unidad educativa existen niños que presentan comportamientos especiales, pero los cuales, al parecer, no reciben un apoyo adecuado por parte de los docentes ni de los padres de familia, hecho que no facilita el pleno desarrollo de su personalidad.

Estas son las razones que nos llevan a realizar la investigación, con el fin de aportar y coadyuvar al desarrollo integral de los niños de la unidad educativa “Max Fernández R.” de Jesús de Ventilla Pongo.

CAPITULO II

2. METODOLOGÍA

En el presente capítulo, se describirán los distintos procedimientos metodológicos que se utilizaron en la recolección y el procesamiento de datos según los objetivos planteados en el capítulo I. Los aspectos considerados son: caracterización de la investigación, descripción metodológica, técnicas, descripción del estudio de caso, instrumentos, procedimiento o procesamiento de datos y algunas consideraciones éticas.

2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Se realizó la investigación en la unidad educativa “Max Fernández R.” de la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo, teniendo como sujetos de estudio a seis alumnos que responden a las características de la temática planteada. Primeramente, se identificó a los estudiantes a ser observados de acuerdo a los objetivos.

La investigación fue de carácter cualitativo etnográfico, se basó principalmente en las observaciones de conductas y comportamientos de los alumnos considerados traviesos.

Se tomó en cuenta la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo, porque he sido docente de aula de esa unidad educativa, lo cual me permitió establecer una mayor confianza en la relación con los alumnos y los padres de familia. Por otro lado, los profesores que estuvieron trabajando anteriormente fueron transferidos de dicho establecimiento a otro similar, lo cual facilitó recabar información fidedigna, porque, si hubiesen estado los mismos docentes, hubieran supuesto que mi persona ya conociera los datos o hubiesen tal vez demostrado desconfianza para dar mayor información.

2.2 DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

El carácter *cualitativo* y *etnográfico,* de esta investigación permitió una comprensión profunda del comportamiento de los alumnos, tanto dentro como fuera del aula según lo expresan los siguientes autores:

> Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historia de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las

> situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez, Gil y García 1999: 32)

Por consiguiente, se buscó profundizar en el comportamiento de los sujetos de estudio participando en la vida cotidiana y escolar de los niños, observando, escuchando, preguntando sobre la realidad de su vida cotidiana. Ello, además, ha servido para orientar las estrategias de recolección e interpretación de los datos.

2.3 TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las técnicas usadas en esta investigación fueron la observación y la entrevista, las mismas que se desarrollan a continuación:

2.3.1 Observación directa no participante

La técnica de la *observación directa no participante* permitió recolectar una información confiable de los actores investigados, en concordancia con lo que describe la siguiente cita:

> Tradicionalmente el acto de 'observar' se asocia con el proceso de mirar con cierta atención una cosa, actividad o fenómeno, o sea, concentrar toda su capacidad sensitiva en algo por lo cual estamos particularmente interesados. A diferencia de 'mirar', que comporta sólo un fijar la vista con atención en algo, la 'observación' exige una actitud, una postura, un fin determinado en relación con la cosa que se observa (...) el proceso de observación exige tener un plan o por lo menos algunas directrices determinadas en relación con lo que se quiere o espera observar. (Cerda 1993: 237)

Con ello se pudo registrar las distintas manifestaciones desde los propios actores investigados, tomando en cuenta los contextos en los que se desenvolvieron los sujetos.

2.3.2 Entrevista a profundidad

Con la entrevista a profundidad se pudo obtener mayor información y fidedigna, pues este instrumento permitió recoger datos con mayor detalle. Al respecto, se presenta la siguiente cita:

> Se afirma que por medio de la entrevista se obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación, porque a través de ello podemos penetrar en el mundo interior del ser humano, conocer sus sentimientos, su estado anímico, sus ideas, sus creencias, conocimientos. De ello se deduce que la entrevista no es otra cosa que una conversación entre dos personas, una de las cuales se denomina entrevistador, la otra entrevistado. (op. cit.: 258)

Además, cabe mencionar que la recolección de datos se apoyó en los instrumentos diseñados previamente como cuadernos de campo, la grabadora, cámara fotográfica y las fichas de observación.

2.4 DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

Para el presente trabajo de investigación, en primera instancia se escogió la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo, principalmente en la unidad educativa “Max Fernández R.” del distrito de Caracollo, Provincia Cercado del Departamento de Oruro. Luego, en la primera fase se identificó a varios niños con características de travesura en las distintas aulas y con distintos profesores. Ya en la segunda fase, se delimitó esta observación a dos aulas de primero y segundo ciclo, observando a dos docentes y luego a seis niños traviesos.

Una vez identificados los sujetos del estudio, se empezó con el registro de datos de la unidad educativa y de la comunidad. Del mismo modo, la segunda fase de observación también se dividió en dos partes: las primeras cinco semanas se recolectó información del contexto de aula, especialmente relativas a la interacción docente-niño. Las tres semanas restantes, se observó a tres alumnos traviesos con la modalidad de estudio de caso en contexto familiar y comunal, ya que estos niños vivían en lugares muy distantes de la escuela e inclusive sólo llegaban los fines de semana a sus casas.

La mayoría de los niños identificados son varones de una edad aproximada entre siete a diez años, teniendo como lengua materna el idioma aimara. Además, estos niños pertenecen a familias humildes, quienes viven en las zonas más alejadas de la población central.

Al respecto, se puede presentar de manera detallada a cada uno de ellos:

Gonzalito tiene tres hermanos varones y una mujercita, en total son cinco hermanos en la familia incluyendo a Gonzalo. De estos niños, tres varones están en la escuela y, cuando hay clases durante la semana, viven en la comunidad, mientras los fines de semana retornan hasta su estancia, que se encuentra a unos 10 a 12 km de distancia de la población centrada. Ahí es donde sus padres viven con los animales y con la chacra. Para ir a asistir a la escuela, los niños caminan cerranías y ríos, además de soportar el fuerte viento, calor del sol y, en otras ocasiones, las lluvias o granizadas.

José Luis es otro de los niños traviesos. A diferencia del anterior niño, éste es el mayor de sus hermanitos. Ellos son solamente tres hermanitos: dos varones y una mujercita. José Luis y su hermanito asisten a clases; ellos van a pasar clases a diario desde su casa y no se quedan en la población, o sea, van a la escuela que se encuentra aproximadamente a unos 6 a 7 km de distancia, recorriendo cerranías y ríos para

llegar a la escuela.

Juán Carlos es otro de los niños traviesos que ha sido investigado. Él es el penúltimo niño de la familia, tiene tres hermanos mayores varones y una hermana y una hermanita menor; en total, son seis hermanos de la familia. Este niño vive en la misma población y no tiene dificultades de trasladarse a la escuela; del mismo modo, vive conjuntamente con sus padres.

Otro niño travieso es Yamilo, hijo de una profesora que está trabajando en esa unidad educativa. Ellos radican en las viviendas de los profesores en el mismo establecimiento y vienen de la ciudad de Oruro de lunes a viernes. Este niño, la mayoría de las veces, llegaba atrasado a clases, pero era más extrovertido que sus otros compañeros. Siempre participaba en clases: esta actitud fue ponderada por la maestra.

Ever y Fabián, los últimos niños traviesos considerados, provienen del mismo sector que Gonzalito. Como eran del mismo lugar, los niños venían haciendo sus travesuras por el trayecto hacia la escuela, con frecuencia molestando a sus compañeros y compañeras. De la misma forma, los padres de estos niños (como de otros niños de la región) se dedican a la agricultura y la ganadería, actividad que asegura la subsistencia de la familia.

2.5 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Los instrumentos en cierta medida resumen la labor de la investigación, teniendo en mente que los criterios, seleccionados para los instrumentos, son los que orientan para alcanzar los objetivos propuestos; como define Cerda “Los instrumentos son la traducción operativa de los conceptos, variables teóricas, o en su defecto, de los objetivos generales y específicos. Si un instrumento es defectuoso o están mal planteadas las preguntas o los criterios para la selección de la información, lo más seguro es que fracase” (op. cit.: 235).

Los instrumentos que se utilizaron en el trabajo de recolección de datos fueron: cuadernos de campo y las guías de observación. De la misma forma, se utilizó instrumentos auxiliares como la grabadora reportera y la cámara fotográfica.

2.5.1 Cuaderno de campo

El cuaderno de campo es una herramienta de considerable importancia para registrar las distintas observaciones. Al respecto, Velasco y Díaz (1997) manifiestan que el cuaderno de campo es donde queda grabado el discurso social, por ello se utilizó este instrumento para registrar las distintas observaciones que se realizaron diariamente, ya sea en los procesos de aula como en actividades de grupo, las interacciones verbales entre compañeros en los juegos y reuniones con el docente y los padres de familia, e inclusive en algunos trabajos que realizaron los niños traviesos en la comunidad.

2.5.2 Guías de observación

Este instrumento me guió durante el proceso de la investigación para la recolección de datos. Las guías de observación permiten orientar y guiar al investigador durante la recolección de datos.

2.5.3 Guía de entrevista semiestructurada

Los instrumentos de guías de entrevista semiestructurada son aquellos donde están formuladas algunas interrogaciones relacionadas con el tema de investigación, las cuales pueden ser contestadas mediante reflexiones realizadas por los entrevistados sobre las preguntas hechas. Así, en el presente tema de investigación ha sido muy útil y beneficioso para la recolección de datos, en donde durante el proceso fue la guía principal para obtener la información requerida.

2.5.4 Equipos de apoyo

Además de los instrumentos, se usaron equipos auxiliares, como: la grabadora reportera que permitió registrar las entrevistas a los alumnos, a docentes y a padres de familia; además también se contó con una cámara fotográfica, la cual se empleó para registrar imágenes de las actividades importantes dentro y fuera del aula resultando muy valiosa para el trabajo, como afirman Rodríguez, Gil y García: ”Las grabadoras permiten registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se producen entre entrevistador al igual que el entrevistado. Asimismo, la utilización de grabadoras en las entrevistas permite prestar más atención a lo que dice el informante, favoreciendo así la interacción entrevistador-entrevistado” (op.cit.:182).

2.6 PROCEDIMIENTO ETNOGRÁFICO EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Esta fase está referida a los procedimientos para la recolección de datos que se desarrollaron en dos fases: validación y profundización de datos.

En la primera etapa, del 15 de julio al 2 de agosto de 2002, se obtuvo una primera información en la unidad educativa “Max Fernández R.” de Jesús de Venilla Pongo. Aquí se coordinó con los distintos actores, autoridades, docentes, padres de familia e inclusive con los alumnos del establecimiento, principalmente con el director de la unidad educativa central. En este proceso, se validó el anteproyecto del trabajo de investigación, identificando a los niños traviesos aimaras y a las docentes, quienes se encontraban trabajando con esos niños: Cabe mencionar que ellas estuvieron predispuestas a colaborar en la recolección de datos.

En la segunda etapa, retorné y permanecí en la misma unidad educativa del 23 de septiembre al 15 de noviembre de 2002. En esta fase, se detalló en gran medida la investigación, pues el tiempo fue de dos meses de recolección de datos, tanto de la escuela como de la comunidad. Con este fin, se coordinó con las autoridades, profesores, director, alumnos y padres de familia.

2.6.1 Observaciones

La observación es el acto de percibir diferentes cosas mediante los sentidos. De esta forma, se registraron las distintas interacciones y comportamientos de los niños traviesos, así como del uso de estrategias de los docentes. Al comienzo, se observaron y luego se registraron las variadas manifestaciones de los niños en la interacción con sus compañeros y con las docentes durante los procesos de aula.

Del mismo modo se trabajó, considerando las actitudes de los niños traviesos fuera del aula, principalmente en los momentos de descanso o en algunos casos antes de ingresar al aula. Las actividades observadas fueron los juegos con pelota, con bolas de cristal, juegos al escondite, conversaciones entre compañeros, en algunos casos en la recepción de su desayuno. Todas las manifestaciones de los niños fueron registradas en el cuaderno de campo.

Igualmente, se realizó observaciones en la comunidad y primordialmente en la familia. En este contexto, se tuvo algunas dificultades en el registro de datos, las cuales fueron superadas gracias a las estrategias utilizadas como: escribir en horas de la madrugada, registrar palabras clave en el cuadernillo y buscar un espacio propicio para anotar los datos requeridos.

En el contexto familiar, se pudo registrar observaciones de las diferentes interacciones de los padres como de los niños: en la cocina, en su patio, en la chacra, en el trayecto a su casa e, inclusive, se registró el comportamiento de los niños en actividades sociales tales como: en el trabajo comunal, en las tradiciones religiosas de Todos los Santos y en la celebración de matrimonios en la comunidad.

2.6.2 Entrevistas

Esta técnica se utilizó para obtener datos directamente de los docentes que tienen a su cargo a los niños traviesos de la unidad central, asimismo del director del establecimiento.

Se entrevistó de forma individual y grupal a los niños. En las entrevistas individuales, tuvieron temor en responder a las preguntas y aun más frente al uso de la grabadora. Ya en las entrevistas en grupo, varios de ellos contestaron al mismo tiempo, lo cual no permitió obtener la información con claridad.

La situación con los padres de familia fue distinta, porque la mayoría de ellos tuvo miedo al uso de la grabadora y no respondió a las preguntas como se esperaba, razón por la cual el uso de este material auxiliar para entrevistar a los padres y madres de familia tuvo que usarse sin que ellos lo noten, ocultando la grabadora en el bolsillo.

Además, se enfrentó problemas diversos como: en algunas ocasiones cuando se estaba entrevistando, corría mucho viento, lo cual no dejaba escuchar bien, e inclusive la grabadora grabó con ruido. Esto pasó, especialmente, con los padres de familia y los docentes, porque a ellos siempre se les encontraba fuera de su casa; no así con los niños de la escuela, ya que a ellos se les podía entrevistar en sus aulas.

2.7 PROCESAMIENTO DE LOS DATOS RECOLECTADOS

El procesamiento de datos se realizó en tres etapas: transcripción de datos registrados, categorización y jerarquización de categorías, y análisis e interpretación de la información.

2.7.1 Transcripción de datos registrados

La primera fase comprendió la transcripción de los distintos datos registrados durante el trabajo de campo. Las notas provenían de las grabaciones de los procesos pedagógicos de aula, de las entrevistas a los alumnos, a profesores y por último a los padres de familia.

Este proceso de transcripción de las observaciones y de las entrevistas fue difícil. En muchas ocasiones, los actores hablaban al mismo tiempo, lo cual no permitía escuchar claramente la opinión de cada uno de ellos. En otras, los entrevistados respondían con una voz muy suave, lo cual dificultaba la transcripción. Además, las grabaciones que fueron hechas en contextos abiertos, como en el patio de la escuela y en el patio del domicilio de los padres de familia, no se escuchaban en forma nítida, lo cual dificultaba una transcripción nítida de los datos.

Sin embargo, cabe mencionar que hubo algunas grabaciones con datos excelentes, porque se escuchaba a las personas entrevistadas con una voz fuerte y clara, lo cual permitió transcribir los datos con facilidad. La trascripción estuvo igualmente dificultada, porque algunas grabaciones se hicieron fuera de la habitación, donde entonces era el viento el que no permitía distinguir la respuesta de los entrevistados.

2.7.2 Categorización y jerarquización de datos

Aquí, se seleccionaron y organizaron los datos sobre la base de algunas claves o indicadores de categorización de acuerdo a los objetivos propuestos en la investigación.

En primera instancia, se identificaron algunas categorías principales, posteriormente otras secundarias, para luego codificar todo de acuerdo a su importancia. Una vez categorizada y organizada la información, se la jerarquizó considerando su relevancia.

2.7.3 Análisis e interpretación de datos

Esta fase fue muy interesante, porque ya se contó con los distintos datos impresos, como por ejemplo las entrevistas, cuaderno de observaciones, datos bibliográficos de los textos de consulta, los cuales fueron la base fundamental para triangular la información.

Contando con este material, se trianguló la información comparando la observación, las entrevistas y los datos teóricos, considerados como informaciones básicas. Esta triangulación no ha sido fácil, ya que existió diferentes limitaciones, como por ejemplo, en una ocasión se contaba con muchos datos en una sola categoría y se debía volver a las fuentes primarias, o en otros casos se tenía citas bibliográficas cuya fuente no se recordaba.

Estas limitaciones se superaron acudiendo a las fuentes originales: a las transcripciones del cuaderno de campo y las entrevistas transcritas.

2.8 ALGUNAS CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se consideraron algunos aspectos éticos en este proceso de obtención de datos: la cortesía y el respeto a los informantes, pues ellos son los que nos proporcionaron toda la información.

La recolección de datos se hizo coordinando con las autoridades educativas, comunales, docentes y de igual forma con los estudiantes. Esto, para poder recoger los datos regularmente.

Las distintas acciones se realizaron en el marco de respeto, ganando con ello la confianza de los informantes. Además, cabe aclarar que todas las informaciones compartidas en el mismo contexto se manejaron con delicadeza y de manera reservada.

Las entrevistas personales se realizaron previa consulta al informante para evitar problemas en la recolección de datos. Además, se respetó el anonimato de los informantes utilizando algunos seudónimos.

CAPÍTULO III

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El presente capítulo de fundamentación teórica contiene diferentes conceptualizaciones que orientan el desarrollo del marco teórico de la tesis, proceso apoyado en los enfoques de distintos autores, quienes tocan puntos relacionados con el tema investigado. Así, los puntos centrales que se consideran –además de la parte contextual- son: el desarrollo del niño, la educación como proceso formativo del ser humano, el comportamiento del niño, el concepto de niño travieso, tocando finalmente algunas estrategias disciplinarias de los docentes y padres de familia que es la parte central de mi trabajo y además, donde se considera la parte lingüística y algunas tradiciones de las comunidades indígenas aimaras.

3.1 EL CONTEXTO CULTURAL DEL NIÑO ANDINO

3.1.1 Cosmovisión de la cultura andina

Cuando nos referimos a la cosmovisión del mundo andino, se hace importante recordar la expresión de Domic y Ayllón: “El mundo andino esta (sic) estructurado en base a la dialéctica de oposición complementaria, es decir, que la ‘totalidad se divide en dos mitades opuestas pero complementarias” (2001:130). De esta forma, se puede señalar que en la cosmovisión andina siempre existe una perspectiva dialéctica: hombre - mujer, arriba - abajo, derecha – izquierda, etc. Esto no solamente es una oposición, sino que se complementan unos a otros: por ello se dice que en la cosmovisión andina todo funciona de una forma dual qachu-urqu[6]. Además, el hombre nunca está separado del contacto con la naturaleza debido a sus distintas actividades agrícolas y ganaderas, lo cual implica un singular respeto a la madre Pachamama. En estas actividades, los niños están en permanente interacción con sus padres. Por ello, se puede decir que los padres de familia y los miembros de la comunidad siempre están enseñando a los niños las distintas formas de vida. Al respecto, Achahui y Pardo dicen que:

> Los padres y los demás miembros de la comunidad han enseñado a los niños, generación tras generación, a convivir con la Pachamama, a cultivar la tierra, a criar las plantas, los animales, el suelo, a través de la interrelación del hombre con la naturaleza. De esta manera vemos que los niños aprenden en la propia vida, ella es la mejor maestra. (2000: 102)

[6] El hombre y la mujer.

Las afirmaciones de estos autores evidencian que la enseñanza en las comunidades indígenas siempre se da orientada con relación a la madre Pachamama. Además, la educación en el mundo aimara se da autónomamente, donde los niños y las niñas aprenden observando las actividades diarias de la familia, pues los varones están más con el padre y las mujeres con la madre. Así, los niños aprenden observando y haciendo las cosas. Además, el aprendizaje que ellos adquieren está inmerso en su cultura. Al respecto, Choque sostiene que: "... la enseñanza [yatiña] es la tarea pedagógica más delicada que corresponde al jefe de la familia aymara, lo cual implica el proceso educativo del hombre desde su niñez hasta más allá de la adolescencia. Entonces, la educación abarca lo biológico, lo social y lo cultural" (1992: 265). Generalmente, la responsabilidad del jefe de la familia es compartida en el mundo indígena entre el hombre y la mujer, y no como la cita descrita: dependiendo de la situación en que se encuentren, a veces el padre se ausenta y la madre asume también dicha responsabilidad, tanto en la familia como en la comunidad; afirmo esto por tener experiencia vivida en las comunidades. De esta forma, los niños aprenden de manera simple y práctica: observando, escuchando, haciendo e imitando. Así, no existen espacios ni tiempos delimitados para el aprendizaje, sino que se van dando en la vida diaria y, de esta forma, los niños van adquiriendo experiencias mediante la interacción con sus semejantes.

De esta forma, Alva (2000) manifiesta que el niño campesino posee su propia cosmovisión y su propia forma de recrear sus saberes. Lamentablemente, la escuela oficial, en lugar de propiciar un diálogo entre los conocimientos del niño y una nueva vivencia en la escuela, impone criterios, formas de vida y conductas extrañas al contexto del niño.

En otros términos, se puede decir que la escuela desarticula y quita la esencia misma de la cultura andina de los niños, los cuales así van perdiendo su identidad cultural.

3.1.2 La lengua aimara como referente cultural

Se puede considerar que el lenguaje es un instrumento principal para la transmisión cultural, cualquiera sea el contexto social. Al respecto. Anderson y Carter señalan: "El lenguaje, entonces, es el vehículo para la transmisión del significado entre los componentes de un sistema cultural y entre un sistema cultural y otras culturas" (1994: 94). Por esta razón, los autores consideran al lenguaje como un medio que permite simbolizar, comunicar y comprender valores culturales de una determinada población.

En las comunidades rurales, la lengua es un referente cultural para la transmisión de distintos valores. A través de estas prácticas, los niños aprenden de manera objetiva y real, porque los que enseñan son personas que se comunican directamente con ellos.

3.2 EL NIÑO AIMARA EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y COMUNAL

En este acápite, los contenidos que se abordará son los que siguen: el hogar como primer espacio de reproducción sociocultural, el desarrollo del niño, la educación informal, el rol del niño en la familia y el comportamiento del niño.

3.2.1 El hogar y la comunidad como primeros espacios de reproducción sociocultural

Como en otras culturas, el hogar y la comunidad constituyen los primeros espacios de reproducción social para los niños andinos aimaras, ya que desde temprana edad se encuentran presentes en las distintas actividades que realizan sus padres, hermanos mayores, tías y otras personas de la comunidad. Con relación a esto, Rengifo manifiesta que: “Los niños aprenden las costumbres caminando, haciendo chacra, jugando, viviendo juntamente con los otros niños (...) Todos los niños aprenden en el campo atreviéndose y principalmente recreando nuestras costumbres en los juegos” (2001: 4).

Asimismo, los niños aprenden de las actividades que realiza la familia. “La vida del niño es un juego pero también un aprendizaje constante, se diría que juego y aprendizaje es una unidad en la vida campesina. Este aprendizaje no constituye un momento serio separado del juego. Los niños en las comunidades rurales aprenden jugando y porque se sienten en un habitat cálido que lo (sic.) estimula”. (Ibíd.). Así, a través de estas actividades, los niños aprovechan para adquirir nuevos conocimientos.

3.2.2 Desarrollo del niño indígena

Los niños en las comunidades indígenas, en los primeros años reciben la atención de sus padres y, posteriormente, cuando empiezan a gatear en la casa o en el patio, son cuidados por los hermanos mayores. Como señala Romero, el niño andino “aprende a caminar desde aproximadamente los nueve meses de edad. Para ello, se acostumbra dejarlo gatear por la cocina y el patio interior, al principio bajo la mirada de los padres o los hermanos mayores y luego completamente solo” (1994: 93). A medida que se van desarrollando, los niños aimaras andinos están en permanente contacto con la naturaleza: las montañas, animales, plantas silvestres y otros. Allí, los niños escuchan el silencio del ambiente o los ruidos de la naturaleza.

Los niños citadinos, al parecer, siguen un proceso de desarrollo algo distinto al de los niños indígenas, en la medida que algunos de ellos desde los primeros años de su vida están bajo el cuidado de empleadas domésticas, mientras su madre va a trabajar durante el día. Además, en la etapa donde el niño está empezando a gatear, algunos niños son auxiliados por el andador, lo cual facilita sus desplazamientos de un lugar a otro. Los niños y niñas andinas, durante la fase de socialización primaria, siempre están junto a sus padres. Las niñas están junto a sus mamás, ayudando en la cocina, en el pastoreo de los ganados y en la chacra. Cuando son jovencitas, ayudan a cuidar a sus hermanitos menores. De la misma forma, los niños están junto a sus padres haciendo chacra, pastando ganados y ayudando en algunas actividades que realiza el padre.

Como los niños están en permanente interacción en el contexto familiar, de la misma forma el aprendizaje del niño indígena se da mediante la participación directa en las actividades agrícolas y ganaderas, según se trate de varón o mujer. "Los niños adquieren responsabilidad desde muy temprana edad, apenas adquieren sus primeros reflejos a los 2 a 3 años de edad, la madre campesina da a su hijo tareas sencillas dentro de la cocina, también en el pastoreo y en momentos que hace la chacra" (Asociación Paqalqu- Yunguyo 2000: 77). Al respecto, corroboran Domic y Ayllón: "La socialización de las *wawas*[7] se realiza a través del '*thakhi*'[8], camino de la *wawa*, a través del cual él (ella) llegará a ser una persona social que trabaje por la comunidad. Por ello, desde que nace el niño en la comunidad es parte importante en el camino que realiza" (op. cit. 132). De esta forma, los niños aprenden a respetar a las autoridades, a sus padres, hermanos y a sus vecindarios.

3.2.3 Educación informal

Cuando nos referimos a la educación informal, hablamos de la educación que se realiza en la casa, donde los niños adquieren de manera no sistemática algunos conocimientos sobre su entorno, pero de manera práctica. Además, estos aprendizajes se dan constantemente considerando la edad de los niños. Al respecto, Suess (1992) enfatiza que la educación se da desde temprana edad hasta la vejez, lo cual es corroborado por Küper, quien señala que:

> El sistema educativo indígena es informal, gradual y continuado. Comienza antes del nacimiento y no se detiene en la vejez. La educación indígena es una tarea compartida entre padres, clan y comunidad. Danzas, cantos, ritos, juegos y trabajo

[7] Se refiere a los niños y niñas.
[8] En el mundo andino, significa "camino".

> son siempre ensayos de educación comunitaria. La vida en la comunidad no coerce la espontaneidad y libertad individual. (1993: 236)

Considerando la cita descrita, concuerdo con las aseveraciones del autor, ya que la educación en las comunidades indígenas es siempre informal, gradual y continuada, donde los padres están presentes en cualquier labor ganadera o agrícola con sus hijos. Estando con el ganado, los niños ayudan a arrearlo de un lugar a otro; en la chacra, de la misma manera, ayudan a dirigir las yuntas aprendiendo al mismo tiempo a dirigir el arado. Como Cutipa (2000: 59) manifiesta: "En el barbecho el niño participa volteando los terrones arrancados por los chaquitajlleros[9]; cuando se barbecha con yunta los niños ayudan". Esto es igualmente corroborado por Suess (op. cit.), en el sentido que la educación es compartida entre los padres y la comunidad.

Se puede indicar también que, en la primera socialización, los niños aprenden muchos valores, como el respeto a sus mayores, el saludo a las personas (esto diferenciando su parentesco)[10], ser honrados en sus actitudes, etc. Asimismo, se puede mencionar que "muchas personas que educan a sus hijos en casa proceden así porque sostienen vigorosamente unos determinados principios filosóficos o religiosos" (Farnham-Diggory 1996: 225). Es decir, que la educación en la casa es determinante para el desarrollo del niño, considerando su cultura y especialmente su lengua. Esta última es otro de los elementos importantes en la educación de los niños. Al respecto, Montaluisa afirma: "Toda lengua sirve para las necesidades de cada cultura y toda lengua tiene un sistema lógico y una estructura dinámica que le permite desarrollase de acuerdo a las circunstancias" (1993: 99). Así, se puede considerar que cada cultura transmite sus valores culturales de distinta forma y, una de ellas, es mediante la lengua.

De esta forma, durante su socialización primaria el niño andino desarrolla sus propias manifestaciones considerando sus expresiones culturales y lingüísticas. Además, se desarrolla de manera independiente, con escasa ayuda de sus padres y otras personas del contexto. Esta educación es la base fundamental en el desarrollo de su personalidad. Con esta formación ingresará luego a la fase de socialización secundaria donde enfrentará otra realidad.

- La familia

La familia está compuesta por: padres, hijos, tíos y abuelos. La familia juega un papel importante en la educación de los hijos. Mead, al respecto señala: "La familia responde

[9] Son personas que viven en la comunidad de Chaquitajlla (comunidad rural de Puno).
[10] El parentesco se refiere aquí a los hermanos, padres o madres, tíos o tías, abuelos o abuelitas y otras personas mayores de la comunidad.

a las exigencias, mandatos de los sistemas sociales más amplios. Se adapta o, mejor, se ajusta a los objetivos requeridos por la sociedad en la que está inserta" (1994:216). Algunos autores consideran que la familia es el núcleo más importante para el desarrollo de las personas, no solamente en la infancia, sino también en etapas posteriores. El niño une a los miembros de la familia, inclusive es el que alegra a los padres cuando éstos están tristes y son los que motivan en las distintas actividades de la familia. En ese sentido, Anderson y Carter (op. cit.) manifiestan que la familia y la comunidad son los campos de interacción primordial para las personas desde la niñez, pasando por la adolescencia, adultez y hasta vejez. Así, las personas se desarrollan socialmente en un determinado contexto.

Por las situaciones expuestas, es sumamente importante el rol de la familia en el desarrollo y la educación del niño, ya que aquí el niño se apropia de muchos elementos culturales, como por ejemplo: el ayni, la ch'alla[11], el asistir a los acontecimientos sociales, la forma de roturar la tierra, el cuidado de los animales entre otros.

- La comunidad

Cuando se habla de la comunidad, en primera instancia se hace importante definir el término mismo:

> Llamamos comunidad a una población cuyos miembros se identifican conscientemente unos con los otros. Pueden ocupar un territorio común: se abocan a actividades en común. Tienen alguna forma de organización que les indica una diferenciación de funciones que le permite a la comunidad adaptarse a su medio, satisfaciendo de ese modo a las necesidades de sus componentes. Estos últimos pueden ser personas, grupos, familias y organizaciones dentro de su población y las instituciones que ella misma crea para satisfacer sus necesidades. (Anderson y Carter op. cit.: 109)

Así, se puede indicar que una comunidad siempre está compuesta por un grupo de personas quienes persiguen unos fines para satisfacer las necesidades en el grupo. Las comunidades son parte de la crianza de los niños. Una población tiene distintas manifestaciones culturales y lingüísticas que se transmiten mediante las distintas prácticas, donde siempre están presentes los niños, participando o en algunos casos sólo observando los distintos eventos, asimilando de esta manera muchas prácticas y manifestaciones.

Tomando en cuenta las descripciones anteriores, se puede decir que esta es la forma de educación informal, porque los niños aprenden de manera permanente en la

[11] La realizan los comunarios en agradecimiento a la Pachamama con la coca, cigarro y alcohol.

interacción con las personas mayores, con la comunidad y con la naturaleza. Este aprendizaje constituye una base principal, en la medida en que los niños han aprendido mediante la interacción con las personas y con su entorno. Además, el aprendizaje que adquieren estos niños es de la vida y para la vida, lo cual es ventajoso para cuando sean personas mayores.

3.2.4 El rol del niño en el hogar

Según Tucker (1982), el niño es un ente receptor de diferentes influencias de acuerdo con la cultura dentro de la cual ha nacido y, en particular, según sean los caminos o modos en los que dichas influencias han sido ejercidas sobre él por sus padres y hermanos mayores.

Entonces, los niños, mediante la relación con los demás, construyen sus propios conocimientos y la comprensión de la realidad que los rodea; por eso se dice que, mientras mayores posibilidades de acceder al juego y al trabajo tengan los niños, mayor preparación obtendrán para su vida futura. Esta es la base fundamental en las poblaciones indígenas, donde los niños andinos, al parecer, tienen mayor preparación sociocultural que algunos niños de la ciudad. En lo social, asisten a reuniones y al trabajo comunal; en lo cultural, presencian las festividades locales, cumpleaños, buena llegada del cuartel, corte de pelos y otras actividades; en algunas de las cuales observan y en otras son parte de las actividades sociales, aquéllas que realizan los padres y la comunidad.

En el contexto familiar, los niños tienen como rol el de guardar respeto a las personas mayores. Oléron, al respecto, manifiesta: “Su rango confiere también al niño unos deberes: respetar ciertas reglas de la vida familiar, someterse a las decisiones de los adultos responsables de él, obedecer a determinadas normas de cortesía, ir a la escuela, etc. El rango pone en juego las relaciones del niño con los demás.” (1987: 173). Guardar respeto frente a las personas mayores es cumplir las obligaciones, ayudar en las distintas actividades de trabajo, cuidar a sus hermanitos menores, etc. Pero estos niños, en algunas ocasiones, sufren también discriminaciones al interior del entorno familiar o comunal, siendo relegados en algunos momentos de actividades de juego, de participar en actividades sociales[12] y siempre están al mandato de las personas mayores o hermanos.

[12] Corte de pelo, cumpleaños, matrimonios, a ellos los dejan con los ganados.

En este sentido, se puede afirmar que “todos los niños pueden ser diferentes en cuanto a lo que aportan a su entorno, así como en lo que adquieren de él” (Tucker, op. cit.: 51). Por ello, mucho depende del entorno en el que se encuentra el niño. En algunas sociedades, los adultos tratan a los niños como adultos pequeños y, en otras, pretenden someterlo al control de sus comportamientos, delegándole responsabilidades en su desarrollo. Así, a temprana edad el niño se convierte en una persona responsable.

En el contexto familiar, los niños en las comunidades indígenas tienen roles como: ayudar a pastar los ganados ovinos, camélidos, vacunos, etc. Del mismo modo, ayudar en la chacra llevando semillas, echando abono al surco, ayudando a dirigir la yunta, tanto en la siembra como en la cosecha. De la misma forma, las niñas siempre están ayudando a sus mamás en la cocina, trayendo agua, atizando el fuego, pelando papa, pellizcando el chuño y demás acciones. Las diferentes actividades que realizan los niños suelen ser valoradas por sus padres o personas mayores de la comunidad, dependiendo de las características que aquéllas tengan.

3.2.5 El comportamiento lúdico y creativo en el ámbito familiar y comunal

- En los juegos no reglados

Los niños indígenas, al igual que otros niños, practican juegos no reglados, tanto en momentos imprevistos como previstos, siempre con los objetos de la región o, como expresa la Asociación Savia Andina Pukara, “Los juguetes en las comunidades andinas son las recreaciones de la misma naturaleza o una actividad concreta” (2001: 28). En los niños andinos, el juego está más orientado a su contexto. En estas prácticas lúdicas, la actividad de la familia sirve de patrón o referente en el juego. Al respecto, Cutipa dice: “El juego de los niños del campo siempre es dirigido a la recreación de la crianza de chacras, animales y a las actividades que se realizan dentro de la familia y de la comunidad. En el momento en que están jugando, efectúan de manera más real sus vivencias” (op. cit.: 71). O, como Rengifo manifiesta: “El juego no está descolgado de la vida cotidiana. La cosecha de papas incorpora el *pukllay*[13]. El juego aquí no sólo puede ser visto sólo como una actividad divertida y relajante luego de la cosecha, sino como agradecimiento, ritual propiciatorio y anuncio de bienestar y fecundidad” (op. cit.: 1). Así, los niños del contexto indígena practican distintos tipos de juego en diferentes momentos.

[13] Es el juego.

Además, las distintas prácticas de los juegos de los niños siempre están en la mayor parte en relación con la naturaleza: con los cerros, las plantas, los animales y en algunas ocasiones relacionadas con los Apus[14] de su entorno: "Los juegos de los niños andinos no constituyen un modo de alejarse de la naturaleza sino de acercarse y de convivir con ella, de parecerse y sintonizarse con los ciclos agro-climáticos y sociales de su comunidad" (Rengifo op. cit.: 5). De esta forma, los juegos de los niños indígenas siempre están orientados a la reproducción de la cultura indígena. La música, danza, rituales, la lengua como otras tradiciones importantes de la cultura aimara son reproducidas en forma vivencial por los niños en sus actividades de juego. Mientras que, en la escuela, el juego "no está para conversar con la naturaleza sino para propiciar su transformación. El juego no es recreador, en el sentido de enriquecer la vida existente sino que es un medio didáctico para cambiarla" (Ibíd.). Además, "En la concepción de la sociedad moderna, el juego tiene por fin divertir o entretener a la persona, los juegos fortalecen las capacidades psíquicas del niño, (...), mientras, para los *ayllus*, el juego como tal no existe. *Pukllay* (juego) es la forma de hacer cariñosamente las cosas, también de vivir afectuosa y alegremente entre parientes" .(Asociación Bartolomé Aripaylla y Machaca 2001: 25 - 26). Coincido con la última afirmación de Rengifo, en la medida en que, cuando los niños juegan en la escuela, esta actividad está basada en normas que rigen el proceso mismo del juego, lo cual puede ser más interesante para el niño, quien de esta forma va relegando los juegos que practicaba en la casa.

- En los juegos reglados

Los niños, en el contexto indígena, también practican juegos que tienen reglas. Estos pueden ser: la práctica de billar, que consiste en jugar con las bolas de cristal o llamadas también *cachinas;* este juego es practicado por dos personas o más, donde toda vez que se hace billar[15], el ganador es acreedor de una cachina. Encontramos también el juego del *trompo,* que consiste en hacer girar y chocar a una cachina, para luego llevarla adelante hasta hacerla llegar a la meta, el que hace llegar primero a la meta una cachina es el ganador. Del mismo modo, los niños practican el *fútbol:* en la familia se agrupan entre hermanos o con los niños de los vecinos, en donde siempre consideran las reglas establecidas. Estos juegos pueden más considerarse como reproducciones del contexto escolar.

[14] Dioses o lugares sagrados de los indígenas.
[15] Cuando el jugador logra hacer chocar su cachina con otras dos cachinas que está en el campo de juego, esto significa "billar".

Los niños en la familia sólo juegan en los espacios previstos, es decir, sólo en momentos libres, como en horas de la mañana mientras la madre está cocinando el almuerzo, porque después tienen que cumplir distintas obligaciones, como ir con el ganado o, en la época de clase, ir a la escuela. Juegan también en horas de la tarde después de hacer regresar el ganado o después de trabajar en la chacra.

3.3 EL NIÑO AIMARA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En este acápite se considerará los siguientes temas: la escuela como espacio de reproducción de patrones culturales occidentales, la educación formal, el rol del niño en la escuela y el comportamiento del niño. Los mismos se apoyarán en referencias teóricas de distintos autores.

3.3.1 La escuela como espacio de reproducción de patrones socioculturales de la sociedad dominante

La escuela es una institución educativa organizada de manera sistemática, donde los niños y jóvenes andinos asisten para adquirir algunos aprendizajes para su desarrollo personal.

Acuden los niños a la escuela para formarse o educarse según las normas de la sociedad. En las sociedades andinas, se puede considerar que hace siglos no hubo escuelas, por ello muchas poblaciones indígenas consideran la escuela como una institución ajena a su contexto. Jorda expresa que:

> La escuela es una institución ajena a la comunidad, cuyo papel fundamental asignado por la política educativa es la incorporación-integración de los indios a la sociedad nacional para sacarlos de su atraso y alcanzar el desarrollo de la Nación. Sin embargo, las metas propuestas por la política educativa no se han cumplido cabalmente, la educación formal de las comunidades indias muestran serias deficiencias ya que, las formas de transmisión cultural en la familia y en la comunidad sufren una discontinuidad en la escuela, provocando conflictos culturales y psicológicos en el alumno. (1992: 83-84)

Considerando estas aseveraciones, se observa que en la realidad de nuestro contexto boliviano, especialmente de la población indígena, la escuela es considerada como algo ajeno a su contexto cultural, pese a que las políticas educativas, como las de la Reforma Educativa de Bolivia, enfatizan que la educación: “Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (MECyD 1994: Título I Capítulo 1 Artículo 1 numeral 5). Pese a ello, se percibe que existen ciertos conflictos culturales que no pueden menos que repercutir en el desarrollo del niño. Por ello, algunos autores expresan que:

> La escuela para algunos niños solo les sirve para aprender a sumar, restar, leer y escribir. Las cosas de la vida, se aprenden con los padres, con la familia y en el Ayllu. Para algunos niños la escuela viene a ser sólo un estorbo en su vida, que le roba el tiempo de aprender cosas para la vida. El profesor es calificado de “malo”, no tanto porque enseña mal, sino porque les transmite cosas que nada tienen que ver con la vida de su propia realidad, por lo que es sentido como un agente que no les permite gozar de la crianza de la vida. (Chambi et al. 2000: 61)

En alguna medida, son pocos los habitantes indígenas que manifiestan que la escuela sólo sirve para sumar y restar. Es el caso del tercer trabajo de campo, donde en conversaciones informales con los padres de familia de la comunidad, éstos concebían la escuela como algo positivo que les puede ayudar a salir de la pobreza.

Por consiguiente, se puede indicar que, al parecer, algunas poblaciones indígenas están disconformes con la imposición de la institución escolar y el currículum ajeno a su realidad. Al respecto, Suess (op. cit.), manifestaba que la escuela sería más útil siempre y cuando no imponga sus normas, calendarios escolares, contenidos curriculares, etc. Cuando el currículo es impuesto, los indígenas llegan a pensar como los occidentales y a soñar como ellos, lo cual no corresponde a su realidad. Esto coincide con las entrevistas o comentarios informales de los padres de familia de la comunidad observada, donde ellos expresaban que prefieren una educación acorde a las necesidades propias del contexto en el que viven; además, comentaban que elegirían una educación donde sus hijos puedan salir profesionales como: médicos, enfermeros, ingenieros, abogados, profesores y no solamente tener la educación básica. Estas manifestaciones coinciden con la afirmación de Suess (op. cit. 78), quien manifestaba: “Si Ud. Viene acá a ofrecerme los primeros añitos de escuela, para que yo me convierta en obrero de Ud., yo quiero que me dé estudios para ser médico, ingeniero, cura, obispo...”.

Se busca y requiere de una educación que responda a las necesidades de la comunidad cultural, que sea más dinámica para que la utilidad de estos aprendizajes sea en beneficio de los niños, permitiéndoles un desarrollo social e intelectual pertinente.

El establecimiento educativo en este contexto, al parecer, es una institución donde se reproduce los distintos valores, principios y normas occidentales, de tal manera que los docentes de las escuelas pareciera que reproducen estas normas sin considerar las diferencias ni procedencias de los niños.

Hasta antes de la Reforma Educativa boliviana (RE)[16], la escuela estaba considerada como una institución donde los niños sólo recibían conocimientos de los profesores. Muchos de éstos parecían considerar que la mente de los niños estaba vacía y les impartían conocimientos ajenos a su contexto. De esta manera, creían disciplinar al individuo para que pueda ser útil a la sociedad. “Quiero creer que mis alumnos tienen mentes vacías y receptivas en donde mis palabras se plantan, germinan y echan raíces. Complica mi tarea el hecho de tener que recordar que, por el contrario, mis alumnos se afanan en construir programas de la memoria de trabajo de una naturaleza extraordinariamente compleja” (Farnham-Diggory op. cit.: 81) Por ello, se pensaba que la educación era instruir a los alumnos conforme a contenidos temáticos en los que no se tomaba en cuenta la procedencia de los estudiantes.

Al contrario, se puede afirmar que, en las instituciones educativas públicas y privadas, desde la educación inicial hasta la educación superior, los niños o estudiantes aportan un cúmulo de conocimientos adquiridos de su contexto: “Hasta los más pequeños de un jardín de infancia aportan al centro infinidad de conocimientos. Pueden referirse extensamente a numerosos temas. Poseen un amplio volumen de información acumulada en formatos declarativos. Se hallan bien dotados de destrezas y normas” (Ibíd.).

Se ve, entonces, que la educación no tomaba en cuenta las consideraciones mencionadas, principalmente las relacionadas con el conocimiento de los niños. El aprendizaje estaba restringido a la transmisión de conocimientos por parte de quien supuestamente los detentaba. Becerra y Charría (1992), al respecto, manifestaron que el aprendizaje es la transmisión por parte de uno que todo lo sabe, a otro que todo lo ignora. En el espacio escolar, los que saben son los docentes y los que no, son los niños. En la práctica, esto no corresponde, en la medida en que los niños tienen un cúmulo de conocimientos adquiridos previamente durante su fase de socialización primaria. En la escuela, sin embargo, dichos conocimientos no suelen ser valorados, limitándose con frecuencia los docentes a encarrilar a los niños o a someterlos a una disciplina homogeneizadora.

El aprendizaje de las personas puede ser considerado como la acumulación de conocimientos y experiencias a lo largo de su existencia, desde la niñez hasta la edad adulta; para ello, la escuela y la comunidad juegan un papel importante.

[16] A partir de aquí se utilizará la abreviación RE, cuando nos referimos a la Reforma Educativa.

- Espacio normativo

En cualquiera de las instituciones sociales existen algunas normas que rigen el comportamiento institucional para el mejor funcionamiento de sus actividades. De la misma manera, se puede observar en las distintas instituciones educativas algunas normas de conducta que rigen la vida escolar de parte de los directores a docentes y principalmente de docentes hacia los alumnos. Los docentes, son los protagonistas del éxito o fracaso de una sesión escolar, puesto que son ellos quienes planifican las distintas actividades a desarrollar en clase con condiciones de orden o metodología de trabajo, sea individual o grupal, y sobre todo para estimular los esfuerzos demostrados por parte de los estudiantes, por eso depende mucho del profesor la conducta escolar. Al respecto, Alcázar expresa la importancia de:

> ... considerar la disciplina escolar como el dominio de sí mismo para ajustar la conducta a las exigencias del trabajo y de la convivencia propia de la vida escolar, no como un sistema de castigos o sanciones que se aplica a los alumnos que alteran el desarrollo normal de las actividades escolares con una conducta negativa. La disciplina es un hábito interno que facilita a cada persona el cumplimiento de sus obligaciones y su contribución al bien común. Así entendida, la disciplina es autodominio, capacidad de actualizar la libertad personal; esto es, la posibilidad de actuar libremente superando los condicionamientos internos o externos que se presentan en la vida ordinaria y de servir a los demás. (Alcázar http://www.nalejandria.com/00/colab/convivencia.htm)

Considerando las afirmaciones de este autor en cuanto a la disciplina, se puede indicar que los docentes deben comprender el comportamiento de los alumnos para orientarlos de manera coherente y oportuna. Aún así, muchos de los profesores no lo hacen y recurren a reprender, al castigo corporal y emocional para “encarrilar” a sus alumnos según las normas institucionales.

Al margen de reproducir los distintos conocimientos ajenos a la realidad de los niños, las instituciones educativas imponen reglas de *disciplina*. Sarabia, al respecto, dice: “En la escuela, los alumnos han de incorporar un conjunto de normas y reglas que permita el funcionamiento del centro educativo en general, del aula en concreto y que les ayude a tener conciencia de que el grupo como la institución a la que pertenece espera de ellos una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo” (1996: 142). Estas normas, en la escuela, en muchas ocasiones no son expresadas de manera explícita sino implícitamente, ya sea con algunos ejemplos o, en algunos casos, asignando algunas responsabilidades a los niños. Cuando éstas no son cumplidas de manera satisfactoria, se acude a algunas sanciones de acuerdo a las reglas internas institucionales.

Asimismo, los docentes parecieran no comprender a los niños, imponiendo su punto de vista sólo por cumplir con las normas establecidas por las autoridades. En este sentido, a los niños sólo les queda aceptar lo que les proponen o les instruyen sus docentes: “Aprender es decir y tratar de ver el mundo como el maestro, la única posición para el niño es memorizar y en consecuencia, negar el propio punto de vista, muy a pesar de sí mismo” (Becerra y Charría op. cit.: 60). La actitud de los niños traviesos se podría corregir siempre y cuando fuera tomada en cuenta por sus docentes, pero en la práctica, al parecer, esto no ocurre.

Las reglas que existen o se implementan en las instituciones educativas al parecer suelen pues ser verticales, donde los niños tienen que someterse a ellas en las escuelas y van más orientados a la obediencia y sumisión. Así, se afirma que: “... la disciplina se cumple por la disciplina, por obediencia acrítica del niño al maestro y entonces la clase se convierte, en un alto porcentaje, en una lucha del maestro por lograr el silencio de los niños” (Becerra y Charría op. cit.: 62).

De esta manera, las normas sociales o institucionales definen los patrones de conducta de las personas, en este caso de los niños, ya que los establecimientos educativos ya tienen reglas o normas pre-establecidas. Los docentes pareciera que las validan, sin tomar en cuenta las características sociales e individuales de los niños, sometiendo a los infantes y olvidándose de lo que ellos tenían ya adquirido en la socialización primaria, ya sea en el contexto familiar y comunal.

3.3.2 Educación formal

Piaget, considera etapa preoperatorio cuando el niño está entre dos a siete años, a esta etapa Gottret (1997) considera: “Teoría de estadios de Piaget”. Mientras, Chirinos (1999) denomina: “Etapas del desarrollo cognitivo”. En esta etapa, en especial, los niños y las niñas a los seis años son obligados a ingresar a la escuela. Una vez estando en la escuela, los niños andinos se enfrentan a otras realidades, como la interrelación con nuevas amistades en las primeras etapas de la vida escolar, el uso del castellano de niños andinos o, fundamentalmente, tener que contar en los procesos de aula con una persona ajena a su vida diaria, la cual desconoce su lengua materna. Romero, señala que: “La escuela rural en Bolivia tiene una larga tradición alienante, ‘castellanizante’, ya que los programas que imparte corresponden a un horizonte socio-cultural occidental, nada tienen que ver con la experiencia cotidiana y el contexto socio-cultural de las personas hacia quienes está dirigida” (op. cit.: 102). En otras palabras, la escuela rural desconocía la forma de vida del niño, su lengua,

sus costumbres y sus juegos. Por ello, se puede decir que, antes de la RE, la escuela profundizaba la alienación cultural de los alumnos al imponerles experiencias occidentales con criterios ajenos o extraños a su vivencia cotidiana. No obstante en la actualidad, con la promulgación de la Ley de la RE boliviana (1994), en una de sus bases se especifica que la educación es intercultural y bilingüe, esto por asumir la heterogeneidad socio-cultural del país. Al parecer, sin embargo, algunas escuelas siguen con la enseñanza sólo en el idioma castellano y no están tomando en cuenta la lengua materna de los niños andinos.

Aquí, resulta útil recordar mi experiencia pedagógica personal en aula, estando como docente, donde habían niños monolingües aimaras, quienes, cuando ingresaron a la escuela, se enfrentaron con muchos problemas: el uso de la lengua oficial, el cambio de ambiente y otros. Según experiencias propias[17], los niños escuchaban en la clase sin entender, porque los aprendizajes se daban sólo en castellano. Los niños no pudieron comprender los temas desarrollados en español, aunque en los recreos jugaban, cantaban, saltaban y conversaban en su idioma materno con sus compañeros de la escuela.

De acuerdo a mi experiencia como docente de aula, en el proceso pedagógico, pude constatar que las normas institucionales están más centradas en el docente; los alumnos por su parte, se limitan a realizar actividades de acuerdo a las normas ya establecidas y lo único que les queda es cumplirlas. Además, pareciera que algunos docentes, en el proceso pedagógico, ayudan a los niños considerando su procedencia social: a los menos necesitados les ayudan más y a los otros menos.

Considerando estas situaciones en la socialización secundaria, los niños indígenas se enfrentan la mayoría de las veces a contextos adversos a su realidad. Tienen que someterse a distintas reglas y normas establecidas en el entorno escolar, con el único argumento de estar recibiendo una educación.

Al hablar de la educación, es importante recordar la educación antes de la reforma educativa, esto para tener una idea clara del contexto en el cual vivían los niños indígenas. Por ello, se considerará a continuación algunas temas importantes.

[17] Observaciones realizadas por el investigador como docente en la gestión de 1998 en la comunidad de Humacollo –Cercado– Oruro. La escuelita estaba muy alejada de la ciudad y funcionaba con una modalidad de educación multigrado, ofertando el Primer, Tercer y Cuarto años.

3.3.2.1 La educación antes de la Reforma Educativa

Anteriormente, las comunidades indígenas estuvieron marginadas de la educación. La escuela era sólo para los que tenían poder económico y para la clase alta, razón por la cual los indígenas no accedían a una educación formal, pese a que estaban conscientes de que existía la escuela. La única escuela para ellos era la práctica diaria donde los niños aprendían junto a la familia, no solamente en el contexto boliviano sino en otros. Al respecto, Gardner manifestaba:

> Antes de esta época, la educación tenía lugar ampliamente en casa o en la vecindad del propio hogar, donde los niños observaban a los adultos en su trabajo y se les introducía con prontitud en las actividades diarias reales como ayudantes. Fuera como fuera, nacieron en todo el mundo diferentes variedades de escolarización. (1994: 52)

En la actualidad, muchos niños indígenas ya asisten a instituciones educativas, lo cual les permite adquirir algunos conocimientos de manera sistemática. Esto, considerando que las escuelas cumplen diferentes fines sociales:

> Las escuelas sirven a muchos fines sociales, culturales, desde la formación del pensamiento del niño hasta la transmisión de valores morales; pero su razón de ser institucional es siempre la función de traspasar una parte del conocimiento acumulado de una sociedad, así como la evaluación del éxito de los niños en la adquisición de ese conocimiento. (Edwards y Mercer 1994: 14)

Del mismo modo, se puede encontrar muchas experiencias educativas indígenas, tal como el caso de la escuela Ayllu[18] de Warisata, cuyas políticas estaban orientadas principalmente a una escuela del trabajo:

> Al crearse la escuela indigenal boliviana, se consiguió que toda esa gran fuerza se utilizara voluntariamente a favor de las tareas escolares, naciendo entre los indios la emoción de una nueva causa, el sentido de una nueva vida en la que, sin embargo, se mantenían por entero sus tradiciones sociales y de trabajo. (...); el indio, trabajador de por vida, trabajaba esta vez por su propia liberación, convertida su escuela en punto eminentemente del *ayllu*. (Salazar 1962: 58)

Además, la escuela indigenal boliviana de Warisata, como Salazar (1962) expresaba, era la Escuela del Trabajo; pero no el trabajo como una caricatura de la realidad, sino el trabajo mismo, productivo, social por excelencia, en donde las personas mayores fabricaban adobes y los niños ladrillos, todos ellos trabajaban para el beneficio de la escuela ayllu. Por otro lado, la labor de los docentes en ese entonces se hizo muy

[18] Es una forma de organización social aimara. Además "entendemos por ayllu a la institución social que estructura socialmente a varias comunidades y donde la forma que se establece de vida es eminentemente cooperativa y de alto sentido de trabajo colectivo, que inhibe la usura y acumulación privada de los bienes. Este espacio no sólo tiene significación socioeconómica sino también política, ideológica y espiritual, de allí que, se la comprenda como la unidad social integral, en la que el hombre es parte de la naturaleza, el cosmos y la vida supraterrenal (Domic y Ayllón op. cit.: 129).

sacrificada, pero no solamente por parte de ellos, sino también de los alumnos que accedían al espacio escolar. Así, se expandía la educación en el área rural.

A partir de la expansión de las escuelas en las comunidades rurales, las personas del campo accedían a la educación para adquirir algunos aprendizajes y principalmente el aprender a leer y escribir, para así desarrollar distintas capacidades como personas. Los responsables de la construcción social son la escuela y los docentes, como dice Escámez (1996: 65) “La escuela y los profesores son corresponsables en la construcción de una sociedad más humana, más justa, más tolerante, y a ello tienen que comprometerse; corresponsabilidad que ha de ser ejercida en el ámbito que les es propio, en el ámbito de la educación”.

Asimismo, en la educación antes de la reforma educativa, el profesor asumía por lo general el papel de transmitir conocimientos, quedando los alumnos sólo como receptores pasivos. Los conocimientos expuestos solían estar descontextualizados, razón por la que el docente era considerado como aquél que lo sabía todo, como señalan Becerra y Charría (Op. cit.: 62): “Como el maestro es concebido por los niños como el que lo sabe todo y el que repite la verdad, sin tenerlos en cuenta, los niños se distraen, conversan y entonces el maestro se convierte en un controlador del grupo a través de gestos duros, palabras severas y sanciones, generalmente”.

Además, no era infrecuente que los docentes sometan a los alumnos a determinados condicionamientos, como el condicionamiento operante de Skinner, donde los profesores indicaban en la clase a sus alumnos que cumplan con tareas asignadas, caso contrario, se les amenazaba con privarles, por ejemplo, de sus recreos, mientras que aquellos estudiantes que cumplían con las mismas recibían premios o estímulos reforzadores en respuesta a su actitud obediente. De esta forma, los niños estaban condicionados a cumplir con sus responsabilidades en la escuela. Los conocimientos impartidos eran generalmente programados con anticipación desde instancias superiores.

De esta forma, la escuela antigua o tradicional no respetaba las características de los niños y su contexto cultural, lo que contribuía en el mantenimiento de un bajo nivel de rendimiento escolar. Sólo se imponían algunos contenidos que no despertaban el interés de los niños. Esto, para cumplir disposiciones de las autoridades superiores plasmadas de acuerdo a los intereses de los docentes.

La educación tradicional no permitía que los niños desarrollen de manera autónoma sus aprendizajes. Siempre estaban supeditados a las reglas establecidas y, además,

según las palabras de Freinet: “La escuela acostumbra al niño a recurrir a la experiencia ajena, consignada en los libros y definida en las leyes. Se le inicia así en una técnica anormal de la vida que suprime casi totalmente los recursos personales o no los toma en cuenta, que entra en competencia con una técnica personal basada en experiencias vitales desconocidas por la escuela” (1997: 115).

Respecto a esta clase de educación, Rogers y Kuntnick manifiestan: “La autoridad del profesor puede manifestarse bajo modos autoritarios, dominantes y permisivos (...). Este estilo de autoridad se ve reflejado en la preferencia de los niños por los profesores que son ‘firmes, pero justos’ y ‘serios, pero humanos’ **”** (1992: 142). Vemos que, al tener los docentes este tipo de actitudes, los niños aprendían de manera tal vez eficiente pero en todo caso mecánica. Por ello, algunos padres de familia han considerado como bueno que el docente imponga sus conocimientos y que los niños simplemente obedezcan. Cuando no cumplían con sus obligaciones, los alumnos recibían castigos, dependiendo esto en gran medida de las actitudes del docente, de cómo se comportaba con sus alumnos, siendo con frecuencia autoritaria y forzando a los niños a aprender de esta manera.

Pese a esta situación, muchos niños andinos se esforzaban seguramente en adquirir diversos conocimientos y habilidades útiles para su desarrollo. Cabe recordar una anécdota interesante: cuando era docente en una comunidad, conversaba con algunos padres de familia y ellos manifestaban que aprendieron con el eslogan: “La letra entra con sangre”, por ello consideraban como una buena y mejor educación a la tradicional.

La educación en los últimos años, como se verá en el acápite siguiente de manera detallada, comenzó a apoyarse en la teoría pedagógica constructivista, como es el caso de la reforma educativa boliviana. La reforma considera que son los niños quienes construyen sus propios conocimientos y aprendizajes.

3.3.2.2 La Educación Intercultural Bilingüe en la RE

La Ley 1565 de la RE, promulgada el 7 de julio de 1994, en uno de sus bases señala que la educación “Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (MECyD op. cit.). A partir de esta Ley, la educación con el sistema anterior ha sido transformada en una propuesta denominada Educación Intercultural Bilingüe.

Con esta propuesta educativa, se insta a la participación coordinada entre los diferentes actores de la educación[19], quienes coadyuvan en el aprendizaje de los alumnos. Para esto, se debe conocer más de cerca el desarrollo de los niños en edad escolar, tal como dice Gerstner (1996: 172): "Las escuelas deben permitir que los padres y la comunidad general conozcan los fundamentos de la madurez escolar, desde el cuidado de la salud prenatal hasta la práctica de leerles a los niños pequeños". Del mismo modo, coincidimos con Küper y López, quienes afirman que:

> La EIB se orienta en y hacia el niño y la niña. Este es otro principio básico de su concepto pedagógico. Los niños y las niñas son personas y son, ante todo, diferentes (...) una perspectiva pedagógica desde y hacia el niño y la niña implica el compromiso y un obligado respeto a las características particulares de su desarrollo y socialización el cual, en el caso preciso de las sociedades indígenas, está definido por un proceso de aprendizaje orientado hacia las exigencias concretas de la vida escolar cotidiana de su comunidad. (2000: 50)

Además, con la EIB, los padres de familia asumen diferentes roles en el quehacer educativo. Pueden intervenir en las distintas actividades de los docentes, porque "la EIB siempre se ha referido a la importancia de la participación de la comunidad en la organización de un proceso educativo eficaz y en el logro de un aprendizaje exitoso en sus niños y niñas" (Ibíd.).

Así, la demanda de la EIB se ha dado desde las poblaciones indígenas, como nos dice López: "Desde temprano las poblaciones indígenas han exigido su derecho a la educación e incluso aportado decididamente para que la escuela llegue a las comunidades indígenas" (2002: 385). Esta demanda, en la actualidad, se plasma en las leyes bolivianas, pero se advierte dificultad en la implementación de las mismas.

En cuanto al currículum*,* la RE tiene como objetivo: "Ofrecer un currículo flexible, abierto, sistémico, dialéctico e integrador" (MECyD Op. cit.: Título II Capítulo IV Artículo 8 numeral 6). Se considera la incorporación de los distintos conocimientos sobre las características locales de las comunidades indígenas.

La visión de currículo de la reforma educativa boliviana parece coincidir con la que dan Rodríguez y Masferrer, quienes expresan que "la acción educativa debe ser flexible y tomar en cuenta la adaptación local del calendario escolar, luego, la distribución de actividades sobre los ritmos locales, del espacio físico, materiales didácticos y equipo educativo acorde con la realidad del grupo" (1992: 77). Sin embargo, la implementación de la Reforma educativa boliviana no parece haber generado cambios significativos. Por un lado, al parecer algunos docentes siguen tomando en cuenta

[19] Los actores de la educación considerados son, principalmente, los padres de familia, los alumnos, docentes, directores y los asesores pedagógicos.

contenidos que no son propios de la comunidad, mientras otros maestros utilizan los módulos propuestos por la RE, pero pareciera que estos últimos tienen dificultad en implementarlos, esto al parecer por dos razones principales: carencia de materiales y desconocimiento, por parte de los profesores, de la lengua originaria (unos entienden algo y otros nada). Por otro lado, los materiales propuestos por la reforma educativa tales como: textos, módulos, juegos didácticos y otros, pareciera que no son aprovechados de manera adecuada en el proceso pedagógico, esto no por la incapacidad del docente, sino por falta de orientación en el uso de materiales. Asimismo, la autoridad sigue centrada en el docente, donde los alumnos, para realizar alguna actividad[20], tienen que pedir permiso al profesor siendo que, sin su autorización, no pueden desplazarse a ningún lugar.

Con la implementación de la EIB, se toma en cuenta en la enseñanza la lengua materna de los niños, pero en la práctica en algunos establecimientos, en este caso la de JVP, pareciera que la lengua es usada sólo como medio auxiliar para la enseñanza. Al respecto, Montaluisa dice que “el idioma indígena, es sólo como un instrumento auxiliar para la castellanización de los niños” (op. cit.: 13). Esto hace pensar que la lengua en la escuela sería como un instrumento de transición de aimara a castellano. Pese a ello, la lengua materna es usada entre alumnos, ya sea en la clase o fuera de ella, lo cual es permitido por los profesores de la escuela.

En resumen, considerando esta situación, se pretende que la educación intercultural bilingüe considere en la práctica las distintas características individuales y sociales de los niños.

Con el enfoque de la RE, el proceso de aprendizaje se apoya más en la corriente pedagógica constructivista, donde los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje, como lo expresa Frisancho (1996: 5): “El modelo constructivista asume que todo conocimiento es una elaboración personal a partir de un intercambio dinámico con el medio ambiente, lo que conlleva a plantear estrategias educativas específicas para que el maestro cree y renueve de forma continua en su práctica”.

Aquí, sería importante recordar la aseveración de Not (1994),según la cual los niños pueden aprender de manera heteroestructurante[21] donde el profesor ejerce una presión en los alumnos por medio de refuerzos positivos o negativos. Por el contrario, a través de un aprendizaje autoestructurante[22], son los niños quienes construyen con

[20] Prestarse material de sus compañeros, jugar, conversar con sus compañeros y otros.
[21] Es, cuando el niño aprende con la ayuda del entorno.
[22] Es, donde el niño aprende de manera autónoma, sin la ayuda del maestro.

relativa autonomía sus propios conocimientos por una acción propia. Gottret (1998a) expresa, sobre las pedagogías de auto-estructuración y hetero-estructuración, que las primeras privilegian al alumno como el principal responsable en el desarrollo de sus aprendizajes, mientras que las segundas se centrarían más en el papel desempeñado por el entorno[23]. Un postura integradora permite entender que la educación siempre se da de manera autónoma y por medio de la influencia del entorno, mediante la interacción permanente con los demás. Al respecto, Gerstner expresa: “La educación es más que conocimientos. Incluye aptitudes y competencias. Las escuelas ayudan a dar forma a las actitudes con respecto al trabajo, los amigos y los compañeros, y con respecto a uno mismo, tanto en el programa académico regular como en el programa no académico” (op. cit.: 149). Así, la institución escolar puede igualmente ayudar a dar forma a las actitudes de los niños.

De la misma forma, se puede decir que los niños aprenden de sus propias experiencias, por ejemplo manipulando objetos. También son capaces de pensar en sus propios procesos de desarrollo mental, tal como afirma Gardner (1996 115): "Los niños aprenden también a pensar en sus propias actividades de solución de problemas: (...) a menudo estas lecciones se aprenden observando”. Esto va igualmente en el sentido que los niños aprenden a construir sus propios conocimientos en interacción permanente con su entorno.

Por ello, se puede sostener que, en esta clase de actividades, los niños emplean sus inteligencias emocionales individuales, como nos dice Goleman (1997: 54): “La inteligencia emocional: habilidades tales como ser capaz de motivarse, persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor, luego evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas”, un ejemplo es que los niños aprenden mediante la interacción con sus compañeros, lo cual se describe de la siguiente manera:

> Los equipos son heterogéneos, compuestos de niños y niñas de rendimiento alto, medio y bajo, de alumnos de todos los grupos étnicos que estén representados en la clase (...) La idea que subyace tras esta forma de aprendizaje cooperativo es que si los alumnos quieren triunfar como equipo, animarán a sus compañeros de equipo a hacerlo bien y les ayudarán a que así sea. (Slavin 1992: 250)

En este tipo de aprendizajes, los niños son los que se benefician de manera conjunta, porque se ayudan unos a otros para sobresalir en equipo. El docente ahora juega un rol distinto. Pinto y Valladares, al respecto afirman: “El maestro es el conductor del proceso de aprendizaje en el aula que, desde la perspectiva constructivista, respeta

[23] Son los padres, los profesores, la escuela, etc.

las características del desarrollo de los niños a quienes considera sujetos con ideas propias sobre el mundo, con deseos, afectos, ilusiones y con una historia personal y colectiva" (1994: 75). Además, con la reforma educativa y según el documento de Organización Pedagógica (MECyD 1997), el rol del maestro es el de: mediador, iniciador, moderador, organizador, observador y comunicador intercultural. Por ello, se puede decir que la función docente en la actualidad ha cambiado a lo que era antes de la reforma educativa. Personalmente, coincido en que el maestro debe ser el dinamizador y orientador del proceso de aprendizaje, donde se cree una interacción permanente entre alumnos y el docente, y, de esta manera, fortalecer la autoestima de los niños considerando sus distintos valores nobles[24].

3.3.3 El rol del niño en la escuela

En el contexto escolar, el rol del niño indígena es distinto al del entorno familiar o comunal. Aquí, los niños actúan de manera independiente sólo con alguna orientación de sus mayores o, en este caso, de los padres de familia, sus directos responsables. No obstante, cuando los niños indígenas ya tienen la edad escolar suficiente, son obligados a ingresar a la escuela, donde solos enfrentan diversos problemas ya mencionados anteriormente.

En la escuela, el niño tiene algunas obligaciones, como portar el uniforme escolar, cumplir con las tareas asignadas por el maestro, llegar a la hora exacta a la escuela, estar en las formaciones bien alineados, portar útiles escolares de acuerdo a las exigencias del docente, así como cumplir las instrucciones de este último, caso contrario es reprendido o castigado.

Cabe mencionar que las exigencias en el cumplimiento de las tareas limitan las actividades de juego. Aún el juego es dirigido, supervisado y controlado por los docentes. Los niños no son libres en sus propias actividades.

3.3.4 Comportamiento lúdico y creativo del niño en el ámbito escolar

En este acápite, como en el referido al contexto del hogar y la comunidad, se considerarán los juegos reglados y los no reglados.

Sea cual fuera la actividad lúdica, con reglas o sin reglas, el juego es importante para las personas. Al respecto, señala Bally: "El hombre, a través del juego, se muestra a la altura de la libertad" (1992: 103). También reconoce que el juego desempeña "un

[24] Se considera valores nobles, al respeto, el amor al prójimo, la honradez, la perseverancia y otros.

papel central en las actividades de los niños en general, especialmente en el caso de los niños que asisten a centros de preescolar y de enseñanza primaria" (Smith 1992: 161). Es entonces una actividad muy importante para el desarrollo de la inteligencia de las personas. Los niños, al realizar esta actividad, se sienten libres de todo. Allí demuestran distintas manifestaciones, como la alegría, el dinamismo en el proceso, la iniciativa, creatividad e inclusive una gran seguridad en sí mismos. En otras palabras, el juego ayuda a los niños a lograr confianza en sí mismos, en sus potencialidades y al interior de distintas interacciones sociales que les permiten construir una empatía con los demás. Además, el juego motiva a los niños a explorar y experimentar muchas inquietudes.

Considerando otros aportes, está el de Delval, quien dice que el juego es "un ejercicio preparatorio o un preejercicio para el desarrollo de funciones que son necesarias para los adultos y que el niño ensaya sin la responsabilidad de hacerlas de una manera completa" (1998: 286). Deducimos que el niño se interesa más por los procesos que por los productos de su actividad, el juego puede ser considerado como uno de los mejores espacios para aprender muchas cosas. Esto tiene que ser considerado por los docentes en los procesos de aula. En ese sentido: "No podemos relegar el juego a los momentos extraescolares o al patio de recreo, sino que tenemos que incorporarlo al aula, que el chico encuentre placer en realizar la actividad escolar por ella misma, no por obtener la aprobación de padres o maestros" (op. cit.: 308). Es decir, que se debe considerar el juego como otro recurso más que puede ayudar a adecuar estrategias de enseñanza y aprendizaje en los niños.

3.3.4.1 En los juegos no reglados

Algunos juegos que practican los niños no se desarrollan siguiendo reglas fijas y predeterminadas: son los niños quienes empiezan a crearlas o las inventan en el momento. Caillois (1994) comenta que muchos juegos no tienen reglas, por eso no son rígidos; los niños pueden jugar con las muñecas, al soldado, a policías y ladrones, al caballo, al avión y, en general, a los juegos que suponen una libre improvisación. La principal atracción en estos juegos es la de representar un papel y comportarse de acuerdo al mismo.

3.3.4.2 En los juegos reglados

El juego normado es practicado por varias personas, sean niños o personas mayores. Pueden dedicarse a esta actividad sólo los que tienen interés; al respecto, Caillois expresa: "El juego sólo existe cuando los jugadores tienen ganas de jugar y juegan,

así fuera el juego más absorbente y más agotador, con intención de divertirse y de escapar de sus preocupaciones, es decir, para apartarse de la vida corriente" (op. cit.: 32). Además, los juegos con reglas son practicados en su mayoría por las personas mayores. Mientras los juegos sin reglas o normas son practicados desde niño, según Delval: "A partir de la edad de seis o siete años el niño empieza a participar en juegos de reglas, como las canicas, policías y ladrones, 'tula', el escondite, etc., que son exclusivamente sociales, caracterizados por unas reglas, que definen el juego" (op. cit.: 293). La afirmación del último autor es aplicable al contexto que nos ocupa, ya que los niños indígenas practican desde temprana edad los juegos reglados[25]. Se debe considerar que, para este último autor, los juegos con reglas son vistos como particularmente complejos, pues se tiene que establecer algunas reglas que puedan conducir el proceso y que por sí mismas determinen quién será el ganador.

El juego no sólo se practica así por así y tampoco es de una sola clase. Por ello, Delval (op. cit.) rescata la clasificación del juego por los autores: Rubin, Fein y Vandenberg (1983)[26], donde ellos clasificaron al juego en cuatro grupos o teorías importantes: las teorías del exceso de energía, de la relajación, de la práctica o del pre-ejercicio y la teoría de la recapitulación. Según la primera teoría, el juego sirve para gastar el exceso de energía que tiene acumulada un organismo. De acuerdo a la segunda teoría, el juego sirve para la relajación cuando uno se siente fatigado. La tercera teoría se refiere a que el juego es un ejercicio preparatorio, donde el niño ensaya actividades de adultos. La última se refiere a que el niño, a través del juego, reproduce o recapitula durante su infancia los juegos que han sido practicados de manera extensa por sus mayores o personas adultas.

3.4 CONCEPCIÓN DEL NIÑO TRAVIESO

3.4.1 En el mundo occidental

Para abordar una concepción de travesura occidental, se buscó autores que han investigado sobre el tema, sin que se haya podido encontrar referencias significativas al respecto. En primera instancia, se revisó algunas definiciones de lo que es un niño travieso.

Según el diccionario Pequeño Larousse Ilustrado de García Ramón, Pelayo y Gross (1993), el término travesura significa:

[25] Fútbol, cachinas, el trompo, palamo (jugar con piedras planas) y otros.
[26] Rubin, K. H., Fein, G.G. y Vandenberg, B. (1983): Play. En P.H. Mussen (Ed.): **Hand-book of child psychology**, vol. IV. Nueva York: Willy, pp. 693-774. Recopilado por Delval (1998)

> Travesura: Acción traviesa: hacer travesuras. // Fig. Viveza de genio. // Fig. Acción digna de castigo, pero hecha con destreza y maña. (1021)
>
> Travieso, sa. Adj. (lat. transversus). Puesto de través. // Fig. turbulento revoltoso: chiquillo travieso. (SINON. Demonio, diablillo, diablo, pícaro, revoltoso) // Fig. Sagaz, sutil.// Fig. aplíquese a las cosas que están en continuo movimiento: arroyuelo travieso.// De travieso, de través. // For. Por línea transversal.(1021)

Asimismo, en el diccionario el pequeño Larousse Ilustrado (1996), se pudo encontrar algunos conceptos que tienen relación con la definición de travesura:

> Travesura n. f. Acción realizada particularmente por los niños, con afán de divertirse o burlarse de alguien, sin que haya malicia en el hecho, aunque sí puede ocasionar algún trastorno o peligro. (1996: 994)
>
> Travieso. A. adj. Inquieto o revoltoso. (1996: 994)

Del mismo modo, según el diccionario Diccionario Enciclopédico Estudiantil Océano (1998), lo travieso está definido como:

> Travesura f. Fig. Acción culpable verificada con destreza e ingenio. (1998: 937)
>
> Travieso, sa fig. Sutil, sagaz./ fig. Inquieto y revoltoso./ fig. Aplícase a las cosas bulliciosas e inquietas. (1998: 937)

De esta forma, tomando en cuenta varios autores, se puede decir que el niño travieso es un niño que no está quieto, es juguetón y, además, en algunos momentos puede inventar cosas: También puede destruir o, en ocasiones, exponerse a algunos peligros sin prever situaciones.

Del mismo modo, sobre travesura no existen referencias específicas. Sólo se obtuvieron algunas descripciones de estudios que realizaron algunos autores, quienes darán luces para comprender algo más sobre el niño travieso según la concepción occidental.

Un primer estudio es el realizado por Samper (2002), quien hizo estudios sobre características del comportamiento de niños de contexto occidental. Identificó dos categorías principales: el inmamable y el insoportable:

> El inmamable nunca da las gracias, nunca pide el favor, nunca tiene un gesto cariñoso con nadie, siempre está haciendo mala cara, es caprichoso, veleidoso, empecinado. Los padres nunca lo corrigen, pues desde muy pronto profesan un secreto temor inspirado por la altanería y grosería de atrabiliario guámbito. Y es que, además, el inmamable suele pegarle al papá o a la mamá, sobre todo si está frente a otras personas. Algunos inmamables conservan esta mala costumbre hasta los diez o doce años, y algunos mucho más tarde. (Samper 2002: s/p)

De la misma forma, describe las características del comportamiento del niño insoportable:

> (...), el insoportable es el típico niño travieso. El que no se queda quieto un solo minuto, y cuando se queda quieto es mucho más peligroso que cuando está haciendo ruido porque significa que anda comprometido en alguna tarea silenciosa y profunda de demolición: desarmar un televisor, por ejemplo, o lanzar un ventilador por la ventana a ver si logra mantenerse en el aire gracias a la hélice.
>
> En otros tiempos, el niño insoportable robaba los nidos de las mirlas, trepaba a los árboles, colgaba latas vacías en el pescuezo de los gatos silvestres y ataba entre sí las colas de las vacas. Más tarde el insoportable se volvió ejemplar urbano, y se dedicó entonces a taponar los tubos de escape de los carros, timbrar en todos los citófonos de un edificio, hacer pegas por teléfono a los bomberos y colarse al cine de barrio sin pagar. (Ibíd.)

Las distintas manifestaciones demostradas por los niños en estas descripciones están referidas a un contexto distinto al nuestro. Se puede observar que las características del comportamiento del inmamable y del insoportable se diferencian en sus manifestaciones. El primero nos muestra una conducta muy distinta que puede ser alejada del tema que se trata en la presente investigación ya que tiene otras características de comportamiento, mientras que el segundo sí guarda relación con el tema que se está tratando, pues la conducta de este tipo de niño integra las características del concepto de travesura. Por ello, este será tomado como referente para el presente trabajo.

3.4.2 En el mundo indígena

Siguiendo un procedimiento semejante, se obtuvo algunas aproximaciones a la noción de travesura en los diccionarios de la lengua aimara.

Según el autor Gómez (1999), lo travieso en el idioma aimara se ve de esta manera:

> *Thijwa*: v. Travieso, curioso (1999: 236)
>
> *Lisu*: adj. Pícaro, bandido. (1999: 138)
>
> *Qhaxu*: adj. Molestoso. (1999: 201)

El autor Layme (1997 y 2002), de la misma forma considera la travesura en el idioma aimara como:

> *Thijwa*:. adj. Travieso, sa. Curioso, sa. Niño travieso.// molestoso, hurguete (1997: 187)
>
> Thijwa:.s. Burla, mofa, gesto, remedo, broma, chanza, chiste. (1997: 187)
>
> *Lisu*:.adj. y s. Díscolo, la. Indócil.//fig. bandido, da. (1997: 106)
>
> *Lisusiña*: entr. Picardiar. Decir o hacer picardías. (1997: 106)
>
> *Travieso*, sa: adj. Turbulento, revoltoso. *Qhaxu, lisu, t*hijwa. (1997: 394)

> *Qhaxu*: *lisu, thijwa*. adj. Travieso, sa. Turbulento, revoltoso. Molestoso, fastidioso. (1997: 156)
>
> Lisu. st. = lisuxa wali anatiri, larkaña arusiri, jaqiwa / lisu jaqinakaxa utjapuniwa (2002: 105)
>
> Qhaxu.s. = qhaxuxa jani inakt'iri, sinti ch'axmiri wawawa. / yaqhipa yuqalla wawaxa ancha qhaxuwa.[Qhaxu nunca está quieto, es un niño muy bullicioso. / personas traviesas siempre existe]. (2002:162)
>
> Thijwa.s. = thijwa wali t'axwiri, jani inakt'iri, kunsa lurjaskiriwa. / khä yuqallaxa ancha thijwawa. [Thijwa muy hurguetón, nunca está quieto, cualquiera cosa siempre hace. / aquel niño es muy travieso]. (2002: 196)

Los autores Gómez y Layme conceptúan la travesura de los niños andinos de esa manera, tomando en cuenta las características conductuales del niño travieso. Para su mejor comprensión, resulta útil analizar algunos términos que tienen una relación estrecha con el comportamiento de travesura. Aquí, se dispone de términos como thijwa, lisu, qhaxu, thaju, los cuales guardan relación entre sí, pero se usan en forma diferenciada dependiendo del contexto en que se utilizan.

En términos occidentales, la travesura parece estar vista como un comportamiento de picardía, de turbulencia; del mismo modo que un niño puede demostrar inquietudes y éstas pueden ser consideradas como actitudes que pueden afectar el normal desenvolvimiento de las personas mayores.

Se puede hallar una diferencia con el mundo andino, donde la travesura está vista más como un comportamiento de curiosidad: el niño travieso andino se caracteriza por ser el que juega más o, en algunos casos, el que molesta más a las personas mayores y, especialmente, a sus compañeros.

Desde una perspectiva relacional, los occidentales parecen considerar la travesura como una conducta problemática, por ello suelen acudir a consultas psicológicas. Mientras que, en el mundo andino, la travesura está vista como algo positivo que no constituiría un problema que exija un tratamiento particular.

CAPITULO IV

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo, se presentan los puntos más sobresalientes de la investigación realizada en la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo. Se da a conocer, en primer lugar, aspectos de carácter contextual respecto a la población en la que se trabajó; se expone luego datos relacionados con el contexto educativo de dicha localidad, tomando en cuenta el rol que asume esta institución en beneficio de la población; asimismo, se pretende mostrar la concepción del niño travieso desde una noción propia de la comunidad.

En la segunda parte del presente capítulo, se observa diversos procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños en la unidad educativa estudiada, utilizando como referente el comportamiento travieso de algunos niños, los mismos que fueron identificados como tales por los profesores, de igual forma en el contexto familiar y comunal. Este será el espacio que permitirá describir y analizar las estrategias de los profesores y padres de familia frente al comportamiento del niño travieso.

4.1 ASPECTOS GENERALES DE LA COMUNIDAD

En este acápite, se da a conocer algunas características principales de la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo. Las mismas se detallan de acuerdo a los siguientes puntos: ubicación geográfica, población, aspectos socioculturales (organizaciones locales, económicas, políticas, artísticas, lingüísticas, religiosas y ocupación laboral), y el proceso de transmisión e internalización de valores.

4.1.1 Ubicación geográfica

La comunidad de Jesús de Ventilla Pongo está ubicada en la Provincia Cercado del Departamento de Oruro, a 24 km al Este de la ciudad intermedia de Caracollo, el centro urbano más cercano de la comunidad.

La comunidad fue fundada el 14 de diciembre de 1940 por la junta de autoridades de la localidad. Comprende cuatro zonas[27]: Queñuani, Caviña, Huertapampa y Centro

[27] La zona, en la comunidad andina de Jesús de Ventilla Pongo, constituye un sector de la misma comunidad, donde viven cuatro a diez familias y un representante, responsable de comunicar cualquier situación; este es nombrado por el sindicato agrario de la comunidad y tiene que vivir en el lugar para poder asumir esta responsabilidad.

Pongo. Posteriormente, estas zonas se convirtieron en comunidades que actualmente se mantienen así.

Las principales vías de comunicación son terrestres y el acceso principal a esta comunidad es la carretera que sale de Caracollo en dirección al centro minero de Colquiri, pero a unos 18 km de distancia desvía a la población de Jesús de Ventilla Pongo.

Los medios de transporte más usados son: camiones, taxis, motocicletas, etc., que transportan pasajeros, carga de manera esporádica durante la semana y los días domingos de manera regular aseguran el tráfico desde y hacia la ciudad intermedia por la feria dominical.

4.1.2 Población

La comunidad de Jesús de Ventilla Pongo tiene una población aproximada de 1045 habitantes de acuerdo al último censo del 2001. Esta se caracteriza por tener una población mayoritaria aimara y minoritaria quechua, quienes mantienen aún sus valores culturales.

4.1.3 Aspectos socioculturales

Se consideran en esta parte: las organizaciones locales, económicas, políticas, artísticas, lingüísticas, políticas y laborales, las mismas que se desarrollan a continuación.

4.1.3.1 Organizaciones locales

Entre estas se tienen: sociales y educativas. Sociales: Sindicato Agrario, Centro de madres “Bartolina Sisa”, Clubes deportivos. Entre las instituciones educativas, están las de educación primaria y secundaria de la Unidad educativa “Max Fernández R.”, Centro Educativo Técnico Humanístico de Adultos (CETHA): la Iglesia evangélica del 7mo día y católica como instituciones religiosas importantes, además, la población cuenta con el Programa de Alimentación y Nutrición (PAN) que atiende a niños menores de 5 años.

El Sindicato Agrario. Es la organización encargada de vigilar el bienestar de la comunidad, de sus habitantes. Para ello, tienen como documento legal el Estatuto Orgánico (EO) y un Reglamento Interno (RI), donde están escritos los roles y obligaciones de las autoridades y comunarios.

Centro de madres "Bartolina Sisa". Acuden a esta organización todas las madres mayores de edad, como las jóvenes mayores de quince años. Aquí se alfabetizan y tienen algunos talleres de artesanía y repostería. Esta organización recibe el apoyo de la ONG ASAR que subvenciona algunos proyectos: construcción de conejeras, letrinas de pozo ciego, apriscos, bijiñas[28], entre otros. La ejecución de estos proyectos, no solamente está a cargo de las mujeres que son parte de la organización, sino también de toda la familia. En algunos casos realizan el tradicional *ayni*[29], para cumplir con el compromiso. Una vez que han culminado con los proyectos, reciben como recompensa algunos productos que consisten en harina, arroz, aceite y otros, por ello muchas familias se esfuerzan por cumplir con las actividades asignadas.

Los *Clubes deportivos* (Andino, Cristal, Wilstermán y Strongest). Estas organizaciones deportivas tienen el objetivo de incentivar el deporte en la comunidad. Se encargan de auspiciar campeonatos anuales y relámpagos en la disciplina de fútbol varones y básquetbol damas. En estas competencias deportivas, se entregan premios especiales consistentes en ganado vacuno, llama, cordero y otros premios de incentivo, dependiendo de las posesiones que ocupen los clubes.

Instituciones educativas. Entre éstas, se pueden mencionar la escuela Central y el Colegio Humanístico "Max Fernández". Son encargadas de formar a la niñez y juventud de la comunidad. Además, se tiene al Centro de Educación Técnico Humanístico Agropecuario (CETHA) de Jesús de Ventilla Pongo que es el encargado de formar a personas mayores que no han tenido la oportunidad de culminar sus estudios.

La *iglesia evangélica* del "Séptimo Día" aglutina a muchas familias donde participan personas mayores, jóvenes y niños de la comunidad. Esta secta religiosa realiza diferentes actividades culturales y sociales. En lo cultural, hacen presentaciones de música cristiana con distintos instrumentos musicales: charango, guitarra, acordeón y la trompeta. En lo social, hacen presentaciones de música cristiana en distintos eventos sociales como cumpleaños, matrimonios y festejos de buena llegada del cuartel.

La *iglesia católica.* Muy pocas familias participan en esta, ya que la mayoría pertenece a la secta evangélica del séptimo día. Pese a ser una minoría, siempre practican las

[28] Bijiña es un hoyo en la superficie de la tierra hecha para la contención de agua de la lluvia en épocas de sequía, principalmente para los ganados de la región.
[29] Es el trabajo de ayuda mutua que realiza la población indígena y este tiene que ser retribuido; puede ser en la cosecha, siembra o en algún trabajo social de la comunidad.

distintas costumbres o tradiciones de la comunidad en los diferentes actos culturales y sociales.

Además, la comunidad ejecuta el denominado Programa de Alimentación y Nutrición (PAN) que atiende a los niños menores de cinco años. Es encabezado por un líder nombrado por los mismos padres de familia. Este debe reunir ciertos requisitos para poder prestar este servicio, mínimamente ser bachiller, por ejemplo. Por su servicio, éste percibe mensualmente un reconocimiento económico ínfimo al salario básico del trabajador.

4.1.3.2 Aspecto económico

Los habitantes de la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo tienen como sustento económico la agricultura y la ganadería. En la agricultura cultivan distintos productos de la región, los mismos que son conservados año tras año. Estos son: papa, oca, papaliza; asimismo algunos cereales: trigo, cebada, quinua, cañahua. Dichos alimentos son conservados en la pirwa[30], donde se mantienen de manera más segura por varias gestiones.

La mayoría de los pobladores se dedica a la crianza de animales. Cuidan: ganado ovino, porcino, camélidos, vacunos y algunas aves de corral; dichos animales son comercializados en un porcentaje menor en la feria dominical de la localidad de Caracollo, siendo los más consumidos por ellos mismos.

Los productos que cultivan los habitantes de la comunidad son solamente para el sustento familiar, porque el lugar no es apropiado para la producción por ser muy pedregoso, en lugares pendientes o en arenales. Estas características geográficas impiden implementar una tecnología[31] moderna para el mejoramiento de la agricultura, hecho que hace que los habitantes de esta comunidad se dediquen al uso tradicional de la yunta y el arado.

El irregular rendimiento de los productos agrícolas en esta población hace que la mayoría de los jóvenes migren hacia las ciudades grandes del país (Cochabamba, La Paz y, en menor porcentaje, a Santa Cruz). De esta manera, pueden encontrar algunas fuentes de trabajo en beneficio de la subsistencia familiar. Esto hace que la población tenga un alto número de personas jóvenes ausentes de la comunidad. En

[30] Es una construcción de adobe, de tamaño pequeño y que mide aproximadamente 2m de altura por 1.5m de largo. Está construida como una casa en miniatura.
[31] Cuando se refiere a una tecnología adecuada, se habla de un tractor u otra maquinaria, con que los comunarios pueden mejorar el cultivo tradicional de la yunta y el arado.

algunos casos, están las señoras reemplazando a sus esposos ausentes y en otras se ve la presencia de niños de diez a doce años reemplazándolos en el trabajo.

4.1.3.3 Aspectos políticos

La población está dividida en seis zonas: Lajoya, Viluipata, Carachuyo, Qullpa, Cotapampa y Centro Pongo. En estas, los habitantes asumen distintas responsabilidades, porque la mayoría de ellos son afiliadas a su sindicato agrario; mediante esta organización, son controlados tanto los titulados[32] como los agregados. Además, ellos asumen diferentes cargos de autoridad de inferior a superior, es decir, primero empiezan a ser el Comisario, luego Agente comunal y, finalmente, Corregidor de la población.

El servicio de una autoridad en esta comunidad es por una gestión. Asumiendo esta responsabilidad, la misma participa en diversas actividades sociales y educativas, impulsando la ejecución de algunos proyectos elaborados por la dirección de la unidad educativa y junta de autoridades de la región.

De la misma forma, los habitantes de esta población en las distintas actividades sociales mantienen los valores culturales de la comunidad desde los ancestros, como por ejemplo se tiene el *ayni* y la *mink'a*[33], que se transmiten de generación en generación.

4.1.3.4 Aspectos artísticos

Los pobladores de la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo tienen distintas formas de manifestación cultural artística, ya sea mediante la danza o, en algunos casos, por medio de los tejidos. Esto, no solamente por parte de las personas adultas, sino también de las jóvenes.

Los habitantes de esta comunidad practican distintas danzas, dependiendo de la época en que se encuentran. Por ejemplo, se tiene la danza de la *moseñada*, la cual se toca cada treinta de noviembre en honor a la festividad de San Andrés y también para los feriados de Navidad y carnavales. Así, en esta población, los instrumentos más utilizados para esta clase de actividades sociales son los de viento y percusión, como por ejemplo se tiene la tarqa, zampoña, moseño y, en los de percusión: el

[32] Se dice titulados a las personas que tienen títulos ejecutoriales y tienen terrenos en la misma comunidad, mientras que los llamados *agregados* son personas jóvenes, casadas y tienen terrenos como parcelas en lugares más alejados de la comunidad.
[33] Es cuando las personas se suplican a otra para cumplir un determinado trabajo comunal o familiar, esto es retribuido mediante algunos productos agrícolas o por el mismo trabajo.

bombo y el tambor. De la misma forma, los de cuerda: el charango, la guitarra y el mandolín. Así, las tradiciones culturales son practicadas en esta comunidad. Asimismo, muestran su cultura artística mediante los tejidos, trenzados y teñidos (los teñidos, en la mayoría de los casos, son elaborados con tintes naturales). Estos productos artesanales son exhibidos en las exposiciones realizadas por la organización de Centro de Madres, en las fiestas y en las ferias locales.

La vestimenta de la población, tanto de las personas mayores, jóvenes como de los niños es característica de la zona, donde la mayoría de las personas ancianas lleva en la cabeza un sombrero de oveja, una manta de aguayo tejido de lana de oveja, pollera de bayeta, en algunos casos comprados, las abarquillas de goma parecidas al zapato. De la misma forma, se ha podido observar que una mayor parte de personas adultas lleva el sombrero comprado *kastura*[34] y el tradicional *ch'ulu* en la cabeza tejido de lana de oveja o de lana comprada; en la espalda llevan el poncho tejido de lana de oveja o en algunos casos el de llama, con pantalones comprados y una abarca de goma.

Generalmente, las personas adultas no ancianas, tanto varones como mujeres, no llevan prendas de las mismas características; la mayoría de los varones, en vez de llevar sombrero en la cabeza, lleva *q'aspa*[35], en vez del poncho utilizan abrigos, y sólo pocos utilizan la tradicional abarca de goma. Lo propio pasa con las señoras: algunas conservan el tradicional sombrero de oveja y la mayoría lleva la kastura, en la espalda una manta comprada de su color o modelo favorito. Por otro lado, se puede indicar que las vestimentas típicas como el poncho, el sombrero de oveja o las polleras de bayeta están siendo conservadas sólo para los actos importantes o festividades.

Los jóvenes y las cholitas[36] ya no se colocan dichas vestimentas originarias: se compran todas sus prendas de vestir y de telas muy finas. Así se diferencian de las personas adultas.

4.1.3.5 Aspectos lingüísticos

Tomando en cuenta las características culturales de la región, la lengua que utilizan los comunarios de JVP como medio de comunicación es el aimara, su lengua materna, y el castellano su segunda lengua.

[34] Dicen *kastura* al sombrero elaborado de lana fina que es de distintos colores, y es de uso común por las mujeres que usan pollera.
[35] En castellano, se dice gorra.
[36] Son mujeres adolescentes de aproximadamente 14 a 25 años de edad.

La comunidad tiene como proyecto principal una política lingüística de mantenimiento y desarrollo de la lengua aimara y quechua en los distintos contextos. Dicha política está plasmada en el Reglamento Interno[37] de la comunidad: "Luchar intransigentemente por la defensa de identidad y de oficializar nuestros idiomas como: aimara, quechua como otras lenguas originarias" (RI, 2003: 05). Tomando en cuenta esta política de la comunidad, se ha observado que la mayoría de los pobladores, tanto las personas adultas como los niños, no tiene miedo de hablar en su idioma materno, dependiendo esto del contexto en que se encuentren.

La práctica de la lengua indígena se observa en los distintos espacios sociales, donde se puede mencionar algunos acontecimientos sobresalientes: cumpleaños, matrimonios, en los eventos deportivos, en la iglesia, en la feria dominical, en los establecimientos educativos, en el núcleo familiar y en las asambleas generales que se realizan en la comunidad. Además, existen radio emisoras: Radio Baha'i de la Provincia Cercado y Radio Eucaliptus de la Provincia Tomás Barrón, ambas del departamento de Oruro, las cuales emiten sus distintos programas en idiomas originarios aimara y quechua, así como en castellano. Esto ayuda a fortalecer la identidad cultural de los habitantes, tanto de esta comunidad como del sector.

4.1.3.6 Aspectos religiosos

Se puede recordar que, desde la antigüedad, la mayoría de los pobladores tenía un culto religioso a la madre Pachamama y a los astros de la naturaleza, como a la *mama Phaxsi* (Luna), *tata Inti* (Sol) a los distintos *Apus*[38] y *Wak'as*[39] de la comunidad. Estos lugares sagrados son conservados en sus rituales. Pero tal situación, con el transcurrir del tiempo, fue decayendo por la incursión de diversas sectas religiosas.

En estos últimos tiempos, una minoría de la población practica la religión católica, la cual permite mantener la tradicional *ch'alla*[40] a la Pachamama (madre tierra). Aún así, se puede verificar que, en estos últimos tiempos, se impone la secta evangélica. A ésta pertenece una mayoría de los comunarios, tanto jóvenes como niños, personas mayores y ancianas. Observando esta situación, la práctica cultural de nuestros ancestros está siendo relegada también en esta comunidad.

[37] Reglamento Interno (RI) de la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo (1998) aprobado en enero del 2003 en un ampliado general de las cuatro comunidades (Queñuani, Cabiña, Huertapampa y Centro Pongo).
[38] Son seres sobrenaturales que tienen los comunarios.
[39] Son lugares sagrados que tienen los pueblos indígenas aimaras, son: *Wayna Putusi*, *Kalwaryu ch'utu*, *K'ullk'u* y *Apacheta*.

4.1.3.7 Ocupaciones laborales

La mayoría de los habitantes de esta población se dedica a la agricultura y ganadería. Muchos de ellos se dedican a la crianza de ganado para su posterior comercialización en la feria de Caracollo o en la localidad de Lahuachaca, provincia Aroma del departamento de La Paz. Una mínima parte de la población se dedica a la albañilería. Estas personas, en su generalidad, migran hacia ciudades y provincias para poder conseguir trabajo. Ellos permanecen temporalmente allí hasta culminar su actividad y posteriormente vuelven a la comunidad. Mientras tanto, sus responsabilidades son asumidas por la esposa; una vez que regresan, nuevamente asumen los roles como un comunario más de la población.

4.1.3.8 Nivel de instrucción de la comunidad

De acuerdo al Censo de Población y vivienda del 2001, el 82% de la población sabe leer y escribir, frente a 18% que no, esto incluye a los niños que no están en edad escolar[41].

Se ha podido observar en la comunidad que la mayoría de los pobladores asiste a distintas instituciones educativas: escuela, colegio, educación alternativa de adultos CETHA, y además las mujeres se alfabetizan en el centro de madres.

4.1.4 Procesos de transmisión e internalización de valores

En la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo, según el RI de esta población, en el inciso d dice que se debe “Incentivar las actividades culturales de todo nivel desde las bases” (RI 2003: 11). Esto se da con la finalidad de preservar y fortalecer las culturas como tradiciones de la localidad. Los padres de familia, los hermanos mayores y el contexto en general son los responsables de la transmisión de estos valores de manera consciente e inconsciente.

En la comunidad y en el contexto familiar, la internalización de valores culturales es un proceso constante, suministrado mediante la observación de hechos reales y la práctica en la vida diaria.

4.1.4.1 Transmisión directa

La transmisión directa de conocimientos y valores culturales es aquélla en la que el padre, los hermanos mayores o las personas mayores de la comunidad dicen: “Deben

[41] Información porcentuada a partir de los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2001.

hacer las cosas como los padres deseen" y los niños cumplen esas instrucciones. Esta situación se detalla en los siguientes párrafos.

Artesanía

En la familia, padres, madres, hermanos mayores, abuelos y tíos son los que facilitan la transmisión de conocimientos, principalmente en: artesanía, ganadería y la agricultura, tanto a varones como a mujeres a una edad temprana.

Hilado*.* Cuando las niñas tienen sus cinco a seis años de edad, manipulan la rueca y la lana para transformar esta última en hilo. Esta actividad está orientada generalmente por la madre, hermana mayor o la abuelita.

Tejido*.* Asimismo, se ha podido observar que el proceso de transmisión de conocimientos artesanales en la comunidad se da de igual forma con los varones. Los padres de familia orientan a sus hijos en el trenzado de la soga y honda. Además, les recomiendan en todo el proceso cómo deben trenzar y qué colores deben ser adecuadamente usados.

Obligaciones

Los niños aimaras cumplen distintas obligaciones en la familia, dirigidos y orientados por los padres y hermanos mayores. Al respecto, tiene algunos ejemplos:

Cuidado de animales. Tienen como obligación el cuidar y dar alimentos al ganado[42]. Así, en una observación realizada, cuando el ganado estaba comiendo cebada, David, el hermano mayor de Juan Carlos, le dice: "Carlos, no estarán quitándose los toros, anda, mira a ver" (TCC 05-11-02, p. 69). Los padres de familia, para ir a la siembra de papa, orientan a sus hijos sobre cómo deben comportarse en la chacra, qué alimentos deben preparar para dar a los animales y qué cuidados deben proporcionarles[43] al alimentarlos. Lo propio sucede con las niñas, donde la madre las orienta: por qué lugares deben llevar las ovejas, a qué hora deben hacerles tomar agua, qué cuidados deben tener y cómo deben pastar.

Valores

Los *trabajos comunitarios* son uno de los valores que se inculcan en los niños y niñas aimaras de la comunidad. Cuando participan en esta clase de actividades, aprenden de manera consciente orientados por sus mayores. Las actividades que existen no

[42] Son: el ganado vacuno, ovino, camélido, los asnos, etc.
[43] Les recomiendan los padres de familia que no deben dar alfalfa verde o rociada con lluvia; en caso de dar este alimento, el ganado se puede hinchar o timpanizarse e, inclusive, puede llegar a morir.

solamente son para personas mayores, sino que también existen roles que los niños(as) pueden cumplir, ya sea traer agua, pasar palos o algunas herramientas.

De la misma forma, hay otros valores que se practican en la comunidad: el *ayni*, la solidaridad, la cooperación, el compañerismo, el respeto y el saludo. Este último es destacado por los padres, quienes enfatizan que el saludo es lo más importante que una persona puede expresar. Se practica en la familia primero, y luego en la comunidad. Como otro ejemplo, se tiene la práctica del valor de la solidaridad; Ever y Juan Carlos estuvieron jugando en la plaza, después de algunos minutos apareció una movilidad y luego expresó el niño Ever: "¡Mira awtuxa!", -Juan Carlos: "Tiene que ir por piedra", - Ever: "¿Vamos?", -Juan Carlos: "Ya pues", en ese momento dejaron de jugar cachinas, luego fueron al auto donde emprendieron el viaje a horas 10:15 en dirección al recojo de piedra**"** (TCC 28-10-02, p.64). Estando en el lugar, los niños ayudaron con mucha voluntad y dinamismo, sin escatimar esfuerzos. En algunos momentos, eran elogiados por las personas mayores como fuertes y voluntariosas.

En este tipo de actividades, los niños aprenden diferentes valores que forman parte de la comunidad aimara, como en esta donde los niños se solidarizaron con el trabajo de las personas mayores.

4.1.4.2 Transmisión indirecta

Existen algunos valores que no se transmiten de manera directa a los niños aimaras. Siendo solamente practicados por las personas adultas, los niños los presencian como observadores y, de esta manera, los asimilan sin ser directamente enseñados.

Rituales

Este tipo de práctica cultural siempre se está practicando. Como ejemplo: en una ocasión, los estudiantes de la unidad educativa tuvieron que ir a participar en un evento cultural llamado "Festividad de la Virgen del Rosario", para ellos se hizo el ritual y en donde estuvieron presentes las autoridades, algunos padres de familia, docentes y unos niños (as). Allí alcanzaron la *q'uwa*[44] a la madre Pachamama, para que les vaya bien en una representación a nombre del colegio y la comunidad. Las personas mayores participaron con la *ch'alla*, mientras que los niños sólo la presenciaron.

[44] Se da en agradecimiento a la Pachamama, que consiste en alcanzar una mesa dulce, como dicen los curanderos, acompañado del alcohol y coca, esta mesa es quemada en el brasa ardiente con fuego.

Acontecimientos sociales

Los eventos sociales de la comunidad son: los matrimonios, la buena llegada del cuartel, el corte de pelo y otros. Estos no se celebran constantemente, pero cuando suceden, la mayoría de los pobladores, y principalmente los familiares, asisten a ellos. Sin embargo, en esta clase de eventos, los niños ya pueden participar de forma activa, como por ejemplo: las personas mayores prenden en la ropa de los novios billetes mayores a Bs. 10, pero los niños también lo hacen de acuerdo a su posibilidad y alcance económico. De esta manera, ya ingresan en la lista de los participantes, y son tomados en cuenta en todas las atenciones[45] al igual que los adultos. Se pudo observar este acontecimiento social en la comunidad, en fecha 27 de septiembre de 2002 (TCC 27-09-02, p. 53).

Una actividad similar en la comunidad es el festejo de la buena llegada del cuartel, el corte de pelo y el bautizo. De la misma forma, los niños son partícipes en esta clase de eventos, así aprenden los niños de manera indirecta las distintas acciones que hacen las personas adultas.

Actividades de trabajo

De acuerdo a lo observado, se puede sostener que los niños y niñas aimaras aprenden desde temprana edad las obligaciones y deberes de la familia, como son las actividades agrícolas, domésticas y comerciales.

Actividades agrícolas

Las actividades que realizan los niños generalmente son practicadas en todo el ciclo agrícola de la comunidad. Así, por ejemplo, se ha podido percibir que el niño José Luis, desde que despierta ya sabe qué rol debe asumir en el día. “Un día, después de tomar su té, se dirige a ayudarle a su padre, quien estuvo sacando el abono del corral de la oveja, agarra la pala y trabaja conjuntamente con su papá, preparando el abono para llevarlo al lugar de cultivo” (TCC 12-11-02, p. 75).

También, se ha podido percatar que, en la época de la siembra, los niños y niñas colaboran activamente en la familia. Cuando el padre abre el surco con la yunta, la madre le sigue hilando la semilla, los niños continúan con el abono, mientras las niñas ayudan a seleccionar la papa y proveer la semilla a su madre. De esta forma, los niños

[45] Cuando los niños prenden dinero en la vestimenta de los novios, tienen derecho a la atención de refrescos, tostados, dulces, galletas, comida, asado y también a la torta. Mientras que los niños que no prenden dinero no reciben este tipo de atención, sólo la reciben de sus padres.

asumen distintos roles en las actividades agrícolas, ya sea en el cultivo, como en la siembra o en la cosecha.

Actividades domésticas

Los niños aimaras también colaboran en las actividades domésticas, como pudo observarse en una ocasión: “Una niña llamada Amalia estaba cocinando una sopa de chairo, en esta actividad la niña le instruye a su hermanito: ‘*Ch’ijlli uma wartanirapita asu*’ [Niño, anda a echármelo el agua sucia]” (TCC 5-11-02, P. 69).

Asimismo, la responsabilidad del traslado de la leña, bosta, taquia y agua es compartida por los infantes aimaras en la mayoría de los hogares. Así, un día, observé al niño José Luis, “quien estaba sacando agua del pozo para los animales, luego vino su madre con varios bidones vacíos y dijo: ‘Aquí van a traer agua para que se puedan bañar y voy a calentar’“ (TCC 11-09-02, p. 73). Así, los niños aimaras de la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo apoyan en los quehaceres domésticos.

Actividades comerciales

En las actividades comerciales, los niños aimaras observan la compra y venta de ganado, escuchando cómo conversan y en qué precio queda la venta. También, cuando los padres de familia viajan a la feria de Caracollo, los niños los siguen y observan las diferentes actividades comerciales que realizan sus padres.

4.1.4.3 Internalización de valores

Cuando los niños (as) asisten a distintos acontecimientos sociales de la comunidad, se apropian de las distintas acciones que observan en su entorno. Esta internalización se da mediante las actividades de juego. Por ejemplo, un día presencié el acto de aniversario del colegio de la unidad educativa Central de Jesús de Ventilla Pongo. En esta actividad, estuvo presente todo el estamento del establecimiento. Después del acto central, se realizó el tradicional bautizo de los docentes y alumnos nuevos de esa institución, ahí los niños estuvieron sólo observando. Una vez que culminó el acto social, se fueron desconcentrando.

Mas tarde, se observó una aglomeración de niños. En esta habían estado imitando el bautizo, mediante risas y risas. Cuando me acerqué, los niños se dispersaron. No solamente es este un signo de asimilación, sino que hay varios ejemplos similares.

De esta forma, los niños se apropian de manera indirecta de las distintas manifestaciones sociales, culturales, agrícolas, ganaderas y otras, practicadas por las personas adultas de la comunidad.

4.2. CONTEXTO EDUCATIVO

4.2.1 Historia de la Unidad Educativa Central

Como muchas poblaciones indígenas, la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo tiene una larga historia con relación a la educación. Según charlas informales con algunos ancianos de la comunidad, comentaron éstos al respecto que, en la época de los patrones, era prohibido asistir a los establecimientos educativos. Los que tenían interés en educarse, estudiaban de manera clandestina en domicilios particulares. Asimismo, manifestaron que tenían docentes particulares quienes compartían algunos conocimientos. A mediados de los años cincuenta, se hizo más visible la educación particular para los que tenían posibilidades económicas, no así para los que no las tenían, quienes no tenían posibilidades de acceder a este beneficio.

A partir de que el estado se hizo cargo de la educación boliviana en 1963, la comunidad contó con una escuelita seccional dependiente del núcleo escolar "René Bernal Escalante" de la localidad de Cañohuma[46]. Con el transcurrir del tiempo, la escuelita seccional de Jesús de Ventilla Pongo se fue independizando, por el crecimiento vegetativo de la población estudiantil.

Desde la gestión de 1978-1980, se convirtió en una Escuela Central denominada "René Bernal Escalante", teniendo bajo su dependencia las escuelas seccionales: Yarvicoya, Villa Santa Fe, Huertapampa, Querarani, Chillcani y Cabiña.

Según comentarios de las autoridades educativas de la comunidad, la unidad central entró en crisis institucional por motivos de la renuclearización de las unidades educativas. A raíz de ello, una unidad educativa a su dependencia se convirtió en una escuela central, teniendo a otras varias unidades dispersas. Según comentan las autoridades de la población de Jesús de Ventilla Pongo, por la resistencia de los padres de familia de la comunidad, esta escuela se consolidó como unidad central en la gestión 1985. Sin embargo, no se mantuvo con el nombre "René Bernal Escalante", sino que lleva el nombre de Núcleo Escolar "Max Fernández Rojas" teniendo como

[46] La comunidad de Cañohuma era la Unidad Educativa Central; como una de las escuelitas seccionales tenía a la unidad educativa seccional de Jesús de Ventilla Pongo.

unidades asociadas a Cabiña, Queñuani, Huertapampa, Villa Santa Fe y la unidad educativa de Yarvicoya.

Así, la unidad educativa central de esta comunidad cuenta con una infraestructura adecuada de acuerdo a las exigencias de la Reforma Educativa (RE), principalmente para la educación primaria.

4.2.2 Implementación de la EIB

De acuerdo a la promulgación de la Ley 1565 del 7 de julio de 1994 de la RE, el núcleo educativo "Max Fernández R" de la comunidad de JVP, a partir de la gestión de 1997, ingresó en el proceso de programa de transformación[47] en el primer ciclo, continuando con el programa de mejoramiento[48] en los ciclos superiores.

Según los docentes de la unidad central, los asesores pedagógicos llegaban de forma esporádica a la unidad central y a sus asociadas, para dar algunos cursos de orientación a los profesores sobre la implementación de la EIB.

Pese a estas dificultades, se prosiguió con la ejecución de este programa. Hasta la gestión 2002, los niños ya culminaron el segundo ciclo de la educación primaria bajo la modalidad EIB. Los niños, en su mayoría, son bilingües incipientes: hablan tanto aimara como castellano. En menor porcentaje son trilingües aimara-quechua-castellano, los mismos que suelen pasar desapercibidos ante los docentes.

4.2.3 Nivel educacional

La unidad central "Max Fernández Rojas" de la comunidad JVP atiende dos niveles de educación: el primario y secundario.

La RE establece que la educación primaria tiene tres ciclos de aprendizaje, los cuales están distribuidos de la siguiente manera: 1ro, 2do y 3er año corresponden al primer ciclo; 4to, 5to y 6to años corresponden al segundo; al final, se tiene 7mo y 8vo años que corresponden al tercero. De la misma forma, se señala que el nivel secundario tiene tres cursos: primero, segundo y tercero medio en la gestión 2002.

[47] Modalidad de educación propuesta por la Reforma Educativa boliviana.
[48] Educación con el sistema anterior a la Reforma Educativa.

4.2.4 Cobertura de la educación en la comunidad

Conociendo que la unidad educativa central de Jesús de Ventilla Pongo se encuentra en una zona rural, acoge a estudiantes de la misma población y de los pueblos aledaños[49]. Principalmente vienen a inscribirse al segundo y tercer ciclo de primaria; más aún, se puede apreciar la presencia de estudiantes de poblaciones cercanas en el nivel secundario.

El núcleo escolar "Max Fernández Rojas" contaba con una población estudiantil de 411 estudiantes, 19 docentes, 1 director y 1 administrativo. La unidad central de JVP matriculaba a 128 alumnos (as) inscritos en primaria y 51 alumnos(as) en secundaria, que hacen un total de 179 estudiantes. Además, tuvo 9 docentes, un director y una portera en la gestión 2002.

4.3 PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN JESÚS DE VENTILLA PONGO

De acuerdo a la ley de 1565 de la Reforma Educativa boliviana, desde la gestión de 1997, se implementa la EIB en esa unidad educativa rural, para así favorecer a niños y niñas de este sector. Considerando el enfoque de la reforma, se implementa la educación en lengua materna de los alumnos aimaras de esta misma comunidad.

4.3.1 Organización pedagógica según la EIB en la escuela rural de JVP

Con la implementación de la EIB, la unidad educativa cuenta con distintos materiales educativos como: textos de consulta para cada nivel y otros materiales. De la misma forma, se cuenta con equipos de computación, fotocopiadora, VHS[50], los cuales son utilizados de manera constante.

Las bibliotecas escolares están distribuidas en cada una de las aulas desde el primer año hasta el octavo, es decir todo el nivel primario, donde son utilizadas por los docentes y alumnos para realizar diferentes actividades pedagógicas.

[49] Son las zonas y comunidades que circundan a esta unidad central, como se puede mencionar: Cabiña, Queñuani, Huertapampa, Querarani, Chillcani, Villa Santa Fe, Jancocota de la Provincia Inquisive del Departamento de La Paz, etc.
[50] Reproductora de video cintas.

4.3.1.1 Planificación curricular

De acuerdo a lo observado en la unidad educativa, la dirección exige a los docentes la planificación curricular para el desarrollo de diversas actividades. Esta planificación curricular es presentada por los docentes oportunamente, tanto el diseño curricular como los proyectos de aula. Así es como se desarrollan las actividades de aula en distintas áreas.

4.3.1.2 Contexto del aula de transformación

Las aulas del programa de transformación de transformación de esta unidad educativa van de acuerdo a las exigencias de la RE; el aula de primer año es hexagonal, la del segundo rectangular, etc. En estas aulas, se pudieron observar los rincones de matemática, lenguaje, ciencias de la vida, etc. Cada uno de los rincones con sus materiales y trabajos.

Asimismo, se puede indicar que las aulas, de primero y segundo año están configuradas con algunos trabajos de los alumnos: plegados, plantas medicinales, floreros y otros. La profesora también utiliza cuadros de asistencia, de tiempo, el rol de turnos, algunos carteles de lenguaje con contenidos de cuentos, leyendas, refranes, dichos, poemas, canciones escolares, figuras planas, cuerpos geométricos y otros, los mismos que, al parecer, son los que ayudan en el proceso de aprendizaje de los niños.

4.3.1.3 Procesos de enseñanza y aprendizaje en la EIB

Cuando los alumnos ingresan a las aulas, lo primero que hacen es volcar sus fichas de control de asistencia, luego sentarse en la silla asignada por la profesora. Sin embargo, a veces los alumnos llegan atrasados a la clase y se olvidan de volcar sus fichas al ingresar. Después de sentarse vuelven a volcar su ficha, como se puede evidenciar en la siguiente descripción de una observación: “Se levanta de su asiento el alumno José Luis y vuelca la ficha de asistencia con sonrisas, nuevamente retorna para sentarse” (TCC 10-10-02, p. 25). De esta forma hacen notar su presencia, pero en algunos momentos las docentes se olvidan de observar el tablero de asistencia y algunos alumnos pasan desapercibidos.

Una vez estando en aula, la docente empieza a conversar con los niños, mientras alistan el material. Posteriormente, la profesora emprende con el desarrollo de las actividades curriculares en las distintas áreas: matemáticas, lenguaje, ciencias de la vida, tecnología y conocimiento práctico, también expresión y creatividad.

Para iniciar la clase, la mayoría de las veces las docentes empiezan directamente escribiendo en la pizarra el contenido a desarrollar en clase, luego dictan algo del texto de apoyo; como ejemplo se tiene la siguiente observación de clase:

> La profesora escribe en la pizarra el título del tema: “Agricultura en Bolivia”. Para conceptualizar, la profesora saca más información de los mismos alumnos, preguntándoles: ¿Qué produce en sus comunidades y en Bolivia? Los alumnos no contestan; viendo esta reacción, la maestra inmediatamente les explica el tema. Posteriormente, la docente trae el cuadro del Mapa económico de Bolivia y les explica las zonas geográficas y sus productos. (TCC 30-9-02, p. 8)

Para desarrollar la clase, la docente empieza a preguntar a los niños y niñas aimaras sobre el tema a ser visto (Agricultura en Bolivia), por ejemplo dice: “De ustedes tiene que salir el concepto”. A veces los niños se quedan callados, luego la profesora les exige una respuesta, pero ellos no responden. Viendo esta situación, les da algunas pautas para que puedan responder: “¿Qué es lo que se produce en sus regiones?, ¿Qué siembran sus padres?” Con esta clase de preguntas, los niños respondieron de forma individual, pero en algunos momentos respondieron en aimara. Una limitación que se pudo observar, es que estas respuestas han sido ignoradas por la maestra, pues ella desconoce la lengua materna de los niños. Este desconocimiento, por parte de la docente, repercute en la poca participación de los niños traviesos en el desarrollo de las actividades pedagógicas; por ello, los educandos se limitan a callarse y/o a molestar a sus compañeros. Estas intervenciones son tomadas a broma por las profesoras, quienes simplemente continúan con el desarrollo de los contenidos planificados.

Los recursos que utilizan las maestras para desarrollar sus actividades en el aula son distintos, dependiendo principalmente de las áreas de aprendizaje. En ciencias de la vida, suelen utilizar los cuadros didácticos; por ejemplo, para el tema de los recursos naturales, se utilizó una lámina sobre recursos naturales de Bolivia; con este material se explicó a cada grupo, primero a los varones y posteriormente a las mujeres. Después de la explicación, la maestra escribió el contenido del tema en la pizarra para que los niños copien en sus cuadernos. Otras veces, la docente dictaba la lección del texto “Semilla”, especialmente a los niños de quinto año. Los alumnos de tercer año utilizaban los módulos como un recurso indispensable para su formación. Dichos módulos fueron usados para guiarse en las actividades de aprendizaje y, en otras circunstancias, para copiar los gráficos que existen en ellos.

Lo mismo sucede en el área de matemática. Para iniciar la clase, la docente escribe directamente en la pizarra el tema a desarrollar, como se puede detallar en la siguiente descripción:

> La profesora escribe en la pizarra el título del tema: “Operaciones” y los subtítulos: suma, resta y multiplicación, y los alumnos copian en sus cuadernos. Luego les da algunos ejercicios para que ellos puedan resolver. Los alumnos no lograron solucionar los problemas planteados. Después, con la ayuda de la docente, resolvieron incluso más ejercicios. Se cansaron, luego cantaron algunos huayños y canciones escolares. Al final, les dio ejercicios para que puedan resolver en sus casas. (TCC 16-10-02, p. 41)

En el desarrollo de las actividades curriculares del área de matemáticas, los contenidos fueron propuestos por la profesora, quien los escribió en la pizarra. Se puede también mencionar que en pocas oportunidades se dieron actividades grupales en esta área. Asimismo, los ejercicios planteados fueron resueltos de forma dinámica por los alumnos.

Para esta área, las docentes se apoyan con algunos materiales elaborados por ellas mismas: dados[51] hechos de cartulina, carteles de números, figuras geométricas y otros. Estos materiales fueron utilizados por los niños y niñas para plantearse algunos problemas en el área.

Asimismo, en el proceso de aprendizaje de los niños aimaras, no solamente se tienen los dictados en clase, sino también la producción de textos por los mismos alumnos en segunda lengua y en pocos casos en la primera lengua, como se describe a continuación:

> Los niños ingresaron al aula, la profesora les dice: “Esta mañana llegó el asesor ¿no ve? Él nos dijo que debemos hacer bien, sin fallar y más bonito”. Luego les reparte hojas de papel sábana indicándoles que han de “hacer mejorcito”. Algunos empezaron en cuanto se les repartió, pero los otros no pudieron redactar; viendo esta situación, la profesora leyó como ejemplo un cuento: “Picaflor, el cóndor y la cholita”, que los alumnos escucharon con atención, posteriormente redactaron su trabajo. (TCC 24-10-02, p. 51)

De acuerdo a la descripción, el desarrollo de actividades se diferencia de una área a la otra. Así, en el área de lenguaje, la docente utiliza algunos materiales relacionados con el área, como las hojas de papel sábana, colores, marcadores. La profesora les narra un cuento, mientras los niños atienden en silencio, luego les pregunta, los niños a veces tienen dificultad en responder. Viendo esta situación, la maestra nuevamente lee en voz alta para una mejor comprensión, posteriormente les asigna la redacción del cuento en forma individual. Durante este proceso, la docente asiste de manera permanente a los estudiantes que tienen dificultad en la redacción del cuento.

El documento de Organización Pedagógica enfatiza que el docente debe cumplir además otro rol: “La función del maestro es la de motivador e impulsor de la dinámica del aprendizaje. Él debe desencadenar y canalizar la energía de los alumnos.

[51] Cuerpo geométrico que tiene seis caras, elaborado por la docente y utilizado por los alumnos para plantearse algunos ejercicios matemáticos, aprovechando los números que este material tiene en cada lado.

El maestro también participa en el proceso de aprendizaje: debe conocer los problemas de los niños, acompañar al alumno en la realización de sus tareas, dialogar y crear un espacio de comunicación" (MECyD 1997: 18).

Además, se ha podido observar la aplicación de las evaluaciones durante y al final del proceso de aprendizaje, esto dependiendo de las distintas áreas, como se describe a continuación:

> Los alumnos de quinto año preguntaron a la profesora: "¿Vamos a dar examen?". La maestra les respondió: "Sí, vamos a repasar algo que hemos aprendido; los que no han hecho su carpeta ¿cómo nomás contestarán?' Posteriormente, les instruyó que coloquen en la parte superior su nombre y las preguntas de color rojo, luego formuló preguntas para que puedan responder individualmente. (TCC 30-9-02, p. 7).

En tanto, en la asignatura de matemáticas se practica la co-evaluación, como se muestra en la siguiente descripción:

> La docente, para no crear desconfianza en los alumnos, empezó a resolver los ejercicios de ambos grupos en la pizarra con la participación de todos ellos. Si los resultados eran negativos para uno de los grupos, los niños del mismo se lamentaban; cuando el grupo que perdía cobraba ánimo, se enaltecían sus integrantes, quienes manifestaban: "*Ay yustatay yanapt'apxitaya*" [¡Hoh! Señor, ayúdanos]. Así culminaron revisando los ejercicios, con la participación de la mayoría de los alumnos durante el proceso y al final de la evaluación. (TCC 16-10-02, p. 39)

Las docentes tienen distintas formas de aplicar la evaluación en clase. Cuando los niños tienen dudas, preguntan a la maestra y ella responde con sencillez, para que los niños no tengan temor y no se queden con dudas. Cuando los estudiantes ya tienen los tests, cada uno se concentra en responder. Sin embargo, algunos a veces no se animan a responder. Cuando sus compañeras estaban finalizando, en ese momento recién los niños se pusieron a responder las preguntas.

Al respecto, para Santos Guerra, el proceso de evaluación "resulta, pues, necesario para saber cómo se está trabajando: si se cumplen las previsiones, con qué ritmo, a qué precio, con qué efectos secundarios. La evaluación es un quehacer imprescindible para conocer y mejorar lo que se hace" (1996: 71) Este autor hace énfasis en la importancia de la evaluación, porque cuando se implanta cualquier proyecto o una actividad de aula, necesariamente se tienen que conocer los resultados, para poder ver cómo se está trabajando o qué ajustes habría que hacer. En el aprendizaje de los niños, de la misma manera, los docentes evalúan el proceso, pero ¿quiénes son evaluados? Al respecto, manifiesta el autor que sólo se suele evaluar al alumno: "En este sentido sí es protagonista el alumno. Se le examina siguiendo una temporalización determinada. Se le dan los resultados, prácticamente inapelables y,

en general, se le considera el único responsable de los mismos" (op. cit.: 21). Del mismo modo, Gottret refuerza al respecto indicando que en la evaluación tradicional y conductista "el sujeto tiene toda 'libertad' de responder lo que quiera, pero sólo una de sus respuestas será reforzada y premiada con la solución correcta" (1998a: 43).

Considerando la aseveración de los autores, se concuerda con lo que ellos afirman, en donde se ve en la práctica que, en las evaluaciones aplicadas a los alumnos, se toma en cuenta una sola respuesta como verdadera y las otras como incorrectas. Tomando en cuenta las distintas descripciones de observación y consultados algunos autores, se puede afirmar que, en la práctica pedagógica, las docentes observadas aplican, durante el desarrollo de las actividades curriculares, tanto la evaluación individual como la grupal y, en algunas oportunidades, la co-evaluación. Como un ejemplo de esta última, se ilustró una cita en la página anterior de este mismo acápite, donde se trabaja una co-evaluación en el área de matemática. Estos diversos tipos de evaluación, en alguna medida, benefician a los niños en su formación escolar.

4.3.1.4 Contenidos y uso de módulos

Los contenidos que se desarrollan en la unidad educativa de JVP son propuestos por la RE, en el caso particular de los módulos de aprendizaje y los programas de estudio para el nivel primario y secundario. Estos son adecuados al contexto por las docentes, para lo cual, en algunos casos, se reemplazan los módulos por otros textos que no son de la reforma. La RE propone el uso de los módulos para los diferentes ciclos y niveles, los mismos que son utilizados regularmente por las docentes y alumnos del primero y segundo año del segundo ciclo:

> Posteriormente, empiezan a desarrollar el tema de los medios de transporte, del módulo de lenguaje Aru 3; la profesora escribe en la pizarra el título del tema, luego empieza a dictar del módulo el contenido, mientras los docentes practicantes[52] van controlando a los alumnos. (TCC 8-10-02, p. 22)

De esta forma, cuando la docente empieza a desarrollar las actividades, la mayoría de las veces saluda a los alumnos en castellano y, posteriormente, escribe el título del tema en la pizarra, luego la profesora dicta del módulo de lenguaje a los niños de tercer año de primer ciclo y los alumnos escriben en sus cuadernos; el tema fue dictado por la maestra. Paralelamente al dictado, va explicando a los alumnos en castellano con algunos ejemplos de la región.

[52] Son los alumnos del Instituto Normal Superior de Caracollo, quienes están practicando como docentes en las unidades educativas asignadas.

Asimismo, los módulos son utilizados en el primer año del segundo ciclo, es decir, en el cuarto año del programa de transformación, cuyos temas son desarrollados regularmente, como por ejemplo: las recetas, los medios de transporte, la construcción de floreros, trabajos en Venesta y otros. Para esta clase de trabajos, los materiales son proporcionados por los padres de familia, en algunos casos los proporcionan los docentes.

No sucede lo mismo con los contenidos de segundo año del segundo ciclo, o sea, con los alumnos que están en el quinto año de transformación, los cuales generalmente son adecuados con los contenidos del libro “Semilla”. Sobre la base de este libro, las docentes desarrollan sus actividades, lo cual se ilustra en la siguiente descripción:

> La profesora empieza a desarrollar un nuevo tema en la asignatura de Ciencias Naturales del libro “Semilla” de quinto grado, el tema ‘Los recursos naturales de Bolivia’. La educadora pregunta a los niños: ‘¿Qué son los recursos naturales, saben o no?’. Los alumnos responden en coro: ‘No, no conocemos’ le responden, posteriormente la maestra les explica sobre el tema. (TCC 7-10-02, p. 15)
>
> De la misma manera, la docente de quinto año desarrolla la asignatura de lenguaje, escribe en la pizarra el tema “Adverbio”, luego les explica recordando el sujeto, verbo y predicado, así les explica con algunos ejemplos el tema adverbio. (TCC 10-10-02, p. 25)

El desarrollo de los temas se da de distinta forma, en el primer año del segundo ciclo se da las actividades de los módulos y en el segundo año de este mismo ciclo son más temas del texto “Semilla”. Al respecto, se pudo entrevistar a la docente, quien comentó: “En cuanto al uso del módulo, en el cuarto grado solo estoy utilizando la lengua, en sí no tengo los módulos para ese grado, desde la alcaldía siempre no han venido, me han dicho que no ha llegado, por eso estoy utilizando algunos textos de Semilla (...)”(CTE 26-7-02, p. 26). Posteriormente, ella admitió que sí existían los módulos, pero que no eran suficientes y por eso ella organizaba grupos de trabajo en clase para que puedan compartir con sus compañeros(as). Así mismo, comentaba que la dirección le había autorizado usar textos de Semilla a partir del cuarto año, por ello optó usar este material.

En Jeroata Nro. 9 se enfatiza la importancia y el uso de los módulos de aprendizaje en los distintos ciclos, considerando que:

> Los módulos de aprendizaje proponen secuencias didácticas, o series de actividades, que pueden estar organizadas en forma de unidades de aprendizaje y/o como proyectos de aula, y que se llevan a cabo con el propósito de ayudar a los niños a construir sus aprendizajes y adquirir las competencias establecidas en el tronco común del currículo. (MECyD 1999: 2)

Los docentes, considerando este material[53], planifican sus actividades curriculares, tanto unidades como actividades de aprendizaje, las cuales siempre están enmarcadas en las competencias que tienen que ser desarrolladas por los estudiantes.

Analizando las distintas manifestaciones de las docentes, se puede decir que los módulos, al parecer, no han sido utilizados en la lengua aimara, pues las profesoras sólo hablan el castellano. Además, las docentes tienen como lengua materna el quechua o el español; al respecto, una de las profesoras manifestaba: “A principio era más, no entendía y ahora entiendo algo”. (Profesora de 5to año CTE 7-10-02, p. 15), lo cual no les ha permitido usar dicho instrumento; esto, pese a que el material está dirigido a los niños de la comunidad en su idioma materno.

4.3.1.5 Participación de los niños aimaras en la clase

En los procesos de aula, los niños, en algunas oportunidades, participan de manera activa y en otras simplemente no. Cuando participan los alumnos, lo hacen respondiendo a las preguntas formuladas por la docente, dialogando con sus compañeros o sugiriendo algunos ejemplos para el tema que se está desarrollando, haciendo algunas bromas relacionadas al tema.

Por ejemplo, en el área de matemáticas, se pudo observar lo siguiente:

> La profesora organiza dos grupos para que puedan resolver ejercicios y para ello nombra jefes: Ever encabeza el primer grupo y Max el segundo. La maestra continúa dando algunos ejercicios, los niños los resuelven de manera individual y luego en grupo, los alumnos arrojan los dados para determinar los números, luego se plantean problemas para luego resolverlos. (TCC 16-10-02, p. 40)

Las docentes observadas en el área de matemáticas, la mayoría de las veces dan ejercicios en la pizarra y los alumnos los copian en sus cuadernos para luego resolverlos, ya sea de forma individual o grupal. Por ejemplo, se tiene la clase de quinto año donde se observó que los niños, mediante el juego, se plantean ejercicios y posteriormente los resuelven en grupo. Aquí, no siempre participan todos los niños, sino algunos. Viendo esta situación, la profesora manifestó: “Tú no has colaborado en el grupo”. Se da esto, porque en algunas ocasiones los niños sólo juegan, amonestando la docente: “Ya no jueguen. Te estoy hablando, José Luis”. Entre tanto, se puede observar que los compañeros de este último resolvieron los ejercicios, exigiendo los jefes de grupo el resultado. Para ello, cada grupo hizo barra. En esta ocasión, el comportamiento de los integrantes del grupo fue distinto a lo normal[54]. La

[53] Se refiere al módulo de aprendizaje para cada ciclo.
[54] Cuando se dice “distinto a lo normal”, se entiende que en ese momento los niños están más exaltados, alegres o tal vez exasperados.

docente, para no crear desconfianza en los alumnos, empezó a resolver los ejercicios de ambos grupos en la pizarra con la participación de todos ellos.

Si los resultados eran negativos para uno de los grupos, los niños del mismo se lamentaban, cuando el grupo que perdía cobraba ánimo, se enaltecían sus integrantes, como se vio anteriormente[55]. Así culminaron revisando los ejercicios, con la participación de la mayoría de los alumnos durante el proceso, al final de la evaluación, mediante aplausos, vivas y barras. Este procedimiento metodológico utilizado por la maestra motivó mucho a los alumnos en la clase.

De la misma forma, los niños participan en el área de lenguaje leyendo sus redacciones, textos de lectura, como se tiene en el siguiente ejemplo:

> La profesora pide a Yamilo que lea su resumen, quien enseguida lee de manera fluida. Mientras tanto, los niños David, Juan Carlos, Edwin y el Gonzalo recién empiezan a pintar y dibujar. La maestra le pide a Edwin que lea, pero el alumno no quiso leer. (TCC 8-10-02, p. 23)

Así, la participación de los niños es inducida por la maestra, lo que para la mayoría se hace difícil. Se dice esto porque, en muchas oportunidades, los niños tienen temor a participar en clase de forma voluntaria. Cuando participan, lo hacen por exigencia de la profesora. Aquí, tratan de leer más despacio, de manera que no puedan escuchar sus compañeros. Esta situación les causa crítica, bromas o comentarios, aun así los demás participan. Aunque existen niños que tienen dificultades de leer frente a sus compañeros(as), la docente trata siempre que todos los estudiantes participen con la lectura; a veces los niños se resisten y al final no participan.

Cuando varios niños no participan, la docente refuerza la lectura para su mejor comprensión; les narra mediante preguntas tergiversadas y los niños que se dan cuenta responden: “No es así, sino es así: el cóndor se lo ha llevado a la cholita y el picaflor le avisó a su mamá de la cholita”. Luego, la profesora les estimula cuando los niños participan: “Muy bien, habían atendido también, eso me gusta”. (TCC 24-10-02, p. 51) De esta forma, se desarrollan las actividades en el área de lenguaje, en algunas ocasiones se induce la participación de los niños y en otras ellos participan de manera voluntaria.

Al entrevistar a la docente de quinto año sobre ¿Cuáles serían sus estrategias para tratar a los niños traviesos? Ella manifestó: “Hacerles participar, hacerles jugar, participar, más que todo” (CTE 26-7-02, p. 23). Lo mismo opinan varios docentes sobre estos niños: Hacerles participar en el aula, cargarles de tarea y así ocuparlos.

[55] Ver acápite de 4.4.1.3.

Interpretando las distintas observaciones realizadas, se puede afirmar que, efectivamente, los niños demuestran distintas formas de participación en la sala de clases. En algunas ocasiones, dichas formas no han sido aprovechadas por las maestras: al contrario, las mismas fueron reprochadas y, en algunos casos, consideradas como una expresión de burla[56] hacia ellas.

4.3.2 Uso de la lengua aimara en la escuela

La lengua aimara es uno de los medios de comunicación más usuales de esta región, ya que este idioma es usado como el principal por la mayoría de los habitantes de la población, pero no así por la mayoría de los docentes. Muchos de ellos son de contexto quechua o citadino. Los cuales se describirán en el siguiente cuadro:

Competencias lingüísticas de los docentes

DOCENTES	CASTELLANO	AIMARA	QUECHUA
PROFA. MELBY ACHACOLLO	Buena		Regular
PROFA. PATRICIA POMA	Buena		
PROFA. LIDIA CORPA	Buena	Regular	
PROFA. GLADYS GÓMEZ	Buena		
PROF. FRANCISCO SALAS	Buena		
PROF. ELÍAS CONDORI	Buena		Buena
PROF. FEDERICO PEÑARANDA	Buena	Regular	
PROF. EDGAR PEREDO	Buena		
PROF. RUFINO MAMANI	Buena	Buena	

A continuación, se describirá el uso de la lengua de los niños, de los profesores y de los padres de familia, tomando en cuenta algunos ejemplos en cada uno de ellos.

[56] Las docentes, en algunas ocasiones, consideran la participación de los niños traviesos como una actitud de burla, especialmente cuando aquellos participan en aimara, puesto que ellas no entienden este idioma originario.

4.3.2.1 De los niños aimaras

Los niños aimaras de la unidad educativa de JVP tienen como lengua materna el idioma aimara y su interacción en la comunidad como en la escuela es en este idioma. Así, cuando los niños participan en el desarrollo de las actividades curriculares, se apoyan en su lengua materna, por ejemplo: comentando con sus compañeros el tema, al responder las preguntas expresadas por la docente, formulando algunas inquietudes, y otros.

> Cuando la profesora se fue al centro de cómputo, la mayoría de los niños y niñas caminó por todo lado. Los alumnos David, Yamilo y Juan Carlos salieron en dirección al centro de cómputo. Detrás de ellos, las chicas les siguieron y la alumna Ximena decía: "*Arktxañani jupanakakiti sarani kunarakisti jiwasasa sararakiñaniya*" [Les seguiremos, acaso ellos nomás van a ir], se agruparon varias chicas y llegaron al centro de cómputo. Mientras tanto, las docentes se quedaron trabajando para la presentación del álbum de fotos. (TCC 24-10-02, p. 53)

Los alumnos usan su lengua materna en la escuela, en distintos momentos y sin temor alguno, según se describe en las observaciones realizadas. En una ocasión, la docente asignó a los estudiantes algunas tareas, mientras asistían a una reunión de docentes para alistar los trabajos realizados para la exposición del Proyecto Educativo de Núcleo (PEN)[57].

Luego, la profesora se dirigió al centro de cómputo para realizar este trabajo. Al principio, los niños estaban sentados en sus bancos haciendo sus tareas, después de unos momentos empezaron a conversar entre ellos y a caminar por los asientos molestando a sus compañeros; posteriormente, salieron del aula y se dirigieron hacia el centro de cómputo, donde los docentes estaban preparando la exposición de los trabajos.

Se debe mencionar también que se obtuvo muchas observaciones sobre el uso de la lengua materna de los niños, principalmente en el desarrollo de las actividades; se ilustran algunas de ellas. En una ocasión, cuando avanzaban el tema de los recursos naturales en el área de ciencias de la vida, la profesora preguntó a un alumno: "A ver, Ever, ¿de dónde viene el agua?" (TCC 7-10-02, p. 17). El alumno respondió en su idioma materno: "*Jallu purintanipanaya umaxa sartixa*" [Cuando llega la lluvia, levanta el agua], la profesora no entendió la respuesta del niño (TCC 7-10-02, p. 17). Así, muchas de las respuestas no son comprendidas por las docentes, porque ellas no entienden el idioma materno de los niños, así sean las respuestas dadas por los alumnos correctas. Esto implica que los estudiantes limiten su participación en los

[57] Proyecto Educativo del Núcleo (PEN): de aquí en adelante se utilizará esta sigla cuando sea necesario.

procesos de enseñanza y aprendizaje. Crea en los niños cierto menosprecio por la lengua y la cultura a la que pertenecen. Además, las docentes resultan imponiendo sus puntos de vista, suponiendo que los niños conocen y comprenden en el idioma castellano, lo cual no ocurría.

La docente de quinto año preguntó a los niños: "¿Quién conoce la planta medicinal manzanilla, alumnos? El alumno Ever contestó al instante: "*Janiwa utjiti, jani_uñt'ti kunachi ukaxsa*" [No conozco qué será eso] y la profesora respondió: "Que tú ya sabes, me estás tomando el pelo, cuidado, tú eres un bandido". (TCC 14-10-02, p. 34). Por esta razón, se afirma que existe un desentendimiento entre los niños y las docentes.

Asimismo, los alumnos(as) formulan algunas preguntas o inquietudes relacionadas al tema. En una clase, la profesora de quinto escribió en la pizarra el título del tema: Los aimaras. Viendo esta situación, el alumno Ever preguntó a la docente en su idioma materno: "*Juma kunatraki yattasti aymaranakata, juma quichwata saraktasa*" [¿De cómo sabes de los aimaras, si tú nos has dicho que eres quechua?], la profesora le respondió: "Estos chicos, si serán, uno tiene que saber de todo, por eso estamos en la escuela" (TCC 17-10-02, p. 46). Este tipo de manifestaciones de los niños a los docentes se dio con frecuencia en el desarrollo de las actividades, donde, en vez de recibir una respuesta adecuada, se recibe con frecuencia respuestas incoherentes a sus preguntas, e injustamente son desmerecidos tomando como burla sus sugerencias.

Por otro lado, la lengua materna de los niños está siempre presente, ya sea en sus comentarios con sus compañeros de curso o con otros compañeros de la escuela. Cabe aclarar que no solamente hablan en aimara en el aula, sino también en el contexto de la comunidad. Como ejemplo, se tiene: "En una oportunidad, los niños David, Juan Carlos y Ever se alistaron para viajar a la zona de La Joya, donde hubo una actividad deportiva, ellos comentaron sobre esto. David preguntó: '*Kawksnamsa sarxañani*' [¿Por dónde vamos a ir?], Gonzalo respondió: '*Lajuynama sarañani'* [Iremos por La Joya]" (TCC 17-10-02, p. 43). Así, entraron de acuerdo entre ellos y emprendieron el viaje a dicha zona, donde se estaba realizando un campeonato de fútbol en categoría varones.

En otra ocasión, la docente perdió su anillo en el curso, luego empezó a investigar preguntando a los alumnos del curso, uno por uno. Los niños traviesos estuvieron presentes en este proceso; en algún momento, Juan Carlos aclaró en su lengua

materna: “*Jupapinixaya apnaqkchinxa*” [La Octavia siempre estaba manejando] (TCC 11-10-02, p. 32). La docente continuaba preguntando a los niños traviesos para tener mayor información, pero la dificultad estaba en no comprender la respuesta de los niños, porque ellos respondieron en su lengua materna.

En este sentido, se puede mencionar a Aguilar (2000), quien manifiesta que el aprendizaje del conocimiento en primer lugar se debería enseñar en el idioma mismo de los alumnos, para comprender las preguntas y respuestas de los niños, y posteriormente enseñar en el idioma castellano. Considerando esta situación, se descubre que es imprescindible conocer y usar por parte de las docentes la primera lengua de los niños para lograr una mejor comunicación con ellos.

4.3.2.2 De los profesores

La mayoría de las clases fue desarrollada en el idioma castellano, la segunda lengua de los niños, porque las profesoras no tienen el conocimiento oral suficiente de la lengua indígena del sector. Sin embargo, las docentes hacen el esfuerzo de expresar algunas palabras en aimara para asignar algún rol a los niños, en el proceso del desarrollo curricular, y para exigirles también que cumplan sus tareas.

En una ocasión, la profesora estuvo desarrollando, en el tercer año de transformación, el tema de “Medicinas Naturales”. Para ello, asignó a cada uno traer hierbas medicinales del entorno de la escuela y manifestó: “Ahorita Uñoja, anda trae una planta medicinal, *sarma sarma, laqaki sarma*” [Anda, anda, apúrate y anda] (TCC 1-10-02, p. 11). Así, las docentes usan la lengua materna de los niños. El uso es solamente de algunas frases, pero que les ayuda en gran medida a dirigirse a los alumnos.

Las docentes usan la lengua materna, no solamente para delegar a los alumnos algunas responsabilidades, sino también para exigir sus tareas. En una ocasión, una docente les dio la tarea de redacción, luego exigió leer su composición a cada uno sobre el texto leído. La maestra de cuarto año recalcó: ”*Edwin, apurasmaya*” [Edwin apúrate], elevando la voz. Pese a esto, no leeron los alumnos; luego, la profesora les dijo: “Pero, para meter bulla, número uno son, ¿no ve?” (TCC 8-10-02, p. 23). Son estos los momentos en que las docentes usan el idioma materno de los niños.

Prácticamente, se puede afirmar que la docente no comprende en aimara más allá del saludo o algunas palabras sencillas. Por esto último, los niños, en el desarrollo de las actividades, responden en su idioma materno a las preguntas formuladas por las profesoras. En alguna circunstancia, una maestra estaba exponiendo el tema de los

recursos naturales y, en el proceso, preguntó a un alumno: “A ver, Ever, ¿de dónde viene el agua?” El niño respondió a la docente en aimara: “*Jallu purintanipanaya umaxa sartixa*” [Cuando la lluvia llega, levanta el agua], pero ella no entendió su respuesta (TCC 7-10-02, p. 17). Existen muchas expresiones de los niños que, al final, no obtienen la respuesta que ellos esperaban. Una maestra opinaba al respecto: “A principio era más, no entendía, y ahora entiendo algo”. (Profa. de 5to.año CTE 7-10-02, p. 5). Ella reconoce manejar poco la lengua materna de los niños, pero que sí entiende algunas palabras sueltas como: “*Apurasmaya, sarma, laqaki*” [Apúrate y anda rápido]. Se utilizan estas frases para delegar responsabilidades, llamar la atención, prever situaciones de peligro o, en algunos casos, para hacer alguna broma. Cuando las docentes usan el idioma aimara, los niños también lo hacen, pero al final las docentes continúan en castellano.

Lo interesante está en que los niños del primer y segundo ciclo de aprendizaje portan respuestas muy acertadas a las preguntas que se formulan, pero en aimara. Cuando el docente no conoce este idioma, desperdicia la riqueza de respuestas en vez de explotarlas. Por ello, es importante que el docente conozca la lengua materna de los niños.

> Todos los especialistas en el campo de la educación están de acuerdo en que la enseñanza y la educación sólo puede tener éxito si se garantiza el entendimiento entre alumnos como maestros. Debido a que este entendimiento se realiza esencialmente a través de la lengua como medio, no hay ninguna duda de que la mejor garantía para el éxito de la enseñanza es el emplear como medio de comprensión la lengua que el niño domine mejor al entrar a la escuela. (Küper, op. cit.: 19)

En ese sentido, el autor describe que el docente debe conocer la lengua que los niños dominen mejor; esto, para tener éxito en los procesos de aprendizaje. Caso contrario, el aprovechamiento podrá ser deficiente, por las dudas que los alumnos vayan a arrastrar en todo el proceso.

Por ello, se reconoce que es importante que los docentes tengan alguna base en el conocimiento de la lengua materna de sus alumnos, puesto que es un instrumento primordial entre docentes y alumnos. Mediante la lengua, pueden realizar actividades importantes en beneficio de la niñez y la juventud. Küper (op. cit.) manifesta que el éxito de la educación está en el entendimiento entre docentes y alumnos; en el caso observado, sin embargo, no se ha podido observar una comprensión mutua de los alumnos con los docentes, porque, para una comprensión adecuada, primero se debe tener en común el lenguaje, la lengua utilizada en el contexto.

4.3.2.3 De los padres de familia

Los padres de familia de la comunidad JVP hablan la lengua aimara en diferentes situaciones, dependiendo del contexto en que se encuentran. Por ejemplo, cuando conversan con las maestras usan el castellano, en el contexto familiar el idioma originario. “En horas de la madrugada, observé venir a un padre de familia por la calle dirigiéndose al cuarto de la profesora, luego me aproximé y escuché el siguiente diálogo: ‘Buenos días, profesora, yo estoy viniendo a visitar, profesora’. Ella respondió: ‘Pasa no más, y qué será, ¿en qué le puedo servir?’ (TCC 27-9-02, p. 62), luego conversaron de situaciones familiares y del trabajo que se estaba realizando en la comunidad. Posteriormente, el padre de familia manifestó:

> Profesora, mi hijito está mal. Mal siempre está, dame permiso pues, profesora. La maestra dice: “Por qué pues, y ¿de qué está mal?”. “¿No, profesora?, Un chico me lo había pegado y dice que es Gonzalito, su hermano Max y un chico más; ahora está mal siempre, ahorita está en la cama”. (TCC 27-9-02, p. 62)

De esta forma, la comunicación de los padres con los docentes se mantuvo en gran medida en castellano. Esto se da principalmente cuando se pide permiso para los hijos y, en algunas ocasiones, para aclarar situaciones o reclamos. Por ello, se puede reafirmar que los padres de familia usan el idioma dependiendo del contexto en que se encuentran, aunque tengan algunas dificultades en su habla y en la comprensión del idioma que no manejen como materno.

En las reuniones de la comunidad pasa lo mismo. El uso de la lengua materna de los habitantes depende mucho de los contextos o situaciones. Por ejemplo, en las reuniones los padres de familia dialogan, preguntan, analizan y proponen cosas en su idioma materno, porque la mayoría de ellos son aimara hablantes. Además, los que asisten a las reuniones, no solamente son hombres que hablan castellano, sino que existen también madres de familia, ancianos y, en algunos casos, niños que reemplazan a sus padres por distintas razones. Ellos entienden mucho mejor lo que se dice en su idioma materno.

Ya en el contexto familiar, se utiliza principalmente el aimara, como se ha podido verificar en el trabajo de campo. Entre los comunarios o padres de familia, el diálogo se da en aimara y, en otras ocasiones, depende del contexto o con quién se está platicando. Asimismo, en una oportunidad, en casa de José Luis -uno de los alumnos observados- en una conversación informal con su madre, ésta opinaba sobre el comportamiento de su hijo:

> *Ukhama lisupinichixaya kunampisa anatkiramawa, awispanxa anumpisa achuqayasiramachixaya* [Así travieso siempre es, con cualquier cosa siempre juega, algunas veces hasta con el perro se puede hacer morder]. (Madre, TCE 11-11-02, p. 94)

La lengua aimara, para los padres de familia de la comunidad, es el medio de comunicación principal en la interacción familiar con sus hijos, esto es algo muy natural. En una oportunidad, en una visita a la casa de Juan Carlos, la madre manifestó: "*Carlos uywanaka uñtanchha, walikiti manq'kapxi*" [Carlos, anda a fijarte si los ganados están comiendo o no]; en ese momento, salió corriendo a observar (CC 29-10-02, p. 65). En esta clase de manifestaciones, es normal el uso de la lengua aimara en la familia.

Por lo observado, el aimara se mantiene vivo en su contexto, como el medio de comunicación principal y también cultural de la región. De acuerdo a las conversaciones con las autoridades de la comunidad, ellas prefieren fortalecer la lengua materna e inclusive prefieren que se desarrolle en otros espacios como en las escuelas, colegios y así, extendiéndose más allá de la comunidad. Estas manifestaciones están incluidas en el Reglamento Interno de la misma población[58]. Por ello, los comunarios tienen como objetivo fortalecer las lenguas originarias en su sector como política de la comunidad.

De esta forma, el idioma originario es considerado como el elemento cultural principal de la comunidad. Algunos autores se manifiestan sobre esto:

> Cada cultura se expresa a través de un idioma propio. Todo idioma responde a la misma necesidad del hombre: relacionarse con los demás, comunicando sus propios deseos y sentimientos. (...) Toda lengua sirve para las necesidades de cada cultura y toda lengua tiene un sistema lógico y una estructura dinámica que le permite desarrollase de acuerdo a las circunstancias. (Montaluisa, op. cit.: 99)

Entonces, se considera que, el utilizar una lengua, diferencia las culturas. Como el autor manifiesta, sí existe diferencias, pero no existen culturas superiores o inferiores, tampoco lenguas que valen más o menos.

En el contexto andino, el uso de la lengua materna es igualmente determinante para la enseñanza en la escuela. Las personas que hablan el idioma aimara o una lengua originaria, de inmediato son identificadas como provenientes de una región indígena.

[58] Confróntese, con el acápite 4.1.3.5.

4.3.3 El juego del niño andino

El juego es uno de los recursos más importantes para el desarrollo adecuado de los niños andinos: a través del juego, los niños se desarrollan de manera equilibrada. Los juegos, de acuerdo al número de participantes, pueden ser grupales e individuales. Además, algunos juegos son simbólicos, como por ejemplo: el palo es utilizado como si fuera una bicicleta, una piedra como si fuera un auto, las taquias simbolizan a los ganados, algunos palitos representan a las personas, etc.

El accionar de los juegos se da en el ámbito familiar y escolar, lo cual se describe a continuación.

4.3.3.1 En la escuela

El contexto escolar es un ambiente muy propicio para el desarrollo social de los niños, pues allí se reúnen viniendo de distintos hogares y estratos sociales, es decir, una mayoría hijos de agricultores, otra minoría hijos de mineros y maestros. Para poder interactuar, ellos utilizan el juego simbólico o real.

Tenemos, como ejemplo, a los niños traviesos aimaras, quienes practican en la escuela distintas clases de juego, tanto reglados como sin reglas. Se practican sobre la base de reglas, por ejemplo: las cachinas y juegos con pelota. En este caso, se presenció en una oportunidad que, después de clases, unos niños se dirigían al patio de la escuela, mientras otros se acercaban al lugar donde jugaban cachinas:

> Edwin y Yamilo salen al recreo conversando, luego comienzan a jugar con cachina. Después de unos momentos, aparecen corriendo Ever y Gonzalo; al paso, el niño Gonzalo alza algunas cachinas de los que estaban jugando, y otros comienzan a perseguirlo. (TCC 14-10-02, p. 35)

Cuando los niños juegan con cachinas, antes de empezar acuerdan la modalidad y las reglas en las que se van a basar, después emprenden el juego. Generalmente, algunos saben más que otros, en otras ocasiones juegan en igualdad de condiciones. En el juego de las cachinas, el que hace billar es el ganador y es por tanto acreedor de una cachina de cualquier tamaño. Sin embargo, con frecuencia los niños traviesos andinos tienen problemas por incumplir una regla, lo que ocasiona gran discusión entre ellos. A veces, uno de ellos se escapa del juego y el otro le persigue. Al encontrarse, conversan un momento y casi siempre continúan jugando. Esto pasó varias veces, especialmente con aquellos niños con poca práctica en este juego. En pocas oportunidades se ve que invalidan el resultado del juego. La observación indica que muchos niños -e inclusive jóvenes- lo practican.

Del mismo modo, se observa que una gran mayoría de niños practica el fútbol:

> Los niños traviesos andinos estaban caminando agarrados de la mano. En el trayecto, atropellaron con fuerza a un niño y el afectado inmediatamente se puso a llorar, los niños consolaron al afectado. Para hacer equipo de fútbol, formaron por cursos: tercero y cuarto, pero no dejaron ingresar a Yamilo y empezaron a jugar con la pelota de fútbol en la cancha polifuncional. (TCC 8-10-02, p. 24)

El juego con pelota se practica por la mayoría de los niños aimaras de la comunidad, especialmente en el contexto escolar. Este juego es liderizado generalmente por alumnos traviesos andinos, porque ellos son los que gritan más: "¡Pásame, saca, cuidado!" La mayoría de las actividades deportivas es siempre encabezada por ellos y por otros niños "mayorcitos" del curso. Esta actividad aglutina a muchos niños de la escuela, quienes juegan sólo por practicar, mientras otros los hacen por apuesta[59], aunque por lo general ésta no es pagada según lo acordado, porque los jugadores no suelen contar con los recursos necesarios.

La práctica del fútbol, en su generalidad, se desarrolla por iniciativa propia de los niños sin contar con la cooperación de los docentes. A falta de orientación de los docentes, los niños tienen conflictos entre sí por infringir algunas reglas del juego: terminan discutiendo y, usualmente, el que gana es el que se expresa bien y el que habla más fuerte, mientras los demás se quedan callados.

Por otro lado, los niños también practican juegos esporádicos que no están basados en reglas. Estos pueden ser: jugar con los bolígrafos, con la almohadilla, jugar al chofer, con la granizada, con agua de la pila y otros.

Como ejemplo de lo anterior, un día los niños estaban avanzando el tema "Las partes de la oración". Para esto, ellos ejemplificaron con varios nombres de los niños mismos. En ese instante, Ever debía dar un ejemplo y reaccionó indicando que el nombre de la profesora tenía que servir también de ejemplo. A partir de este momento, el resto de los niños empezó a alborotar:

> "Ahora sí, me he de sentar al lado de los dos". Se sentó al lado de Ever y José Luis: "Ahora sí: hagan. Ustedes meten bulla y no hacen nada, ahora sí les voy a controlar". Luego se sentó la profesora al lado de los dos niños traviesos. Pese a ello, Ever y José Luis luego juegan con los bolígrafos aparentando tocar como si el pupitre fuera tambor. (TCC 10-10-02, p. 28)

La profesora se sentó al lado de uno de los niños, para así controlar la actitud de los traviesos. En cuanto lo hizo, los alumnos empezaron a hacer sus tareas. Lo curioso es que, al moverse la docente un instante, los niños ya comenzaron a jugar con sus

[59] La apuesta, en este caso consiste en aportar un pan o dos refrescos; en cuanto pierde un equipo, el ganador es acreedor de esa apuesta. A veces le llaman premio por el partido.

bolígrafos, punzándose o tocándolos como si fueran tambor sobre el pupitre. Este tipo de acciones contagió a los demás que sí estaban haciendo su tarea, quienes comenzaron a imitarlos.

Existe otro tipo de juegos que se dan en el aula, tales como el jugar con almohadillas, lo cual tampoco requiere de ninguna regla en sí. Las niñas se distraen de distinta forma: cuando ellas terminan sus tareas, aparentan no haber acabado y empiezan a caminar, rayar la pizarra y jugar con la almohadilla. “En un momento, dos chicas empezaron a jugar con la tiza, luego se pintaron la cara con almohadilla. Esto duró un buen momento, nadie se dejó vencer” (TCC 23-10-02, p. 49). Mientras la docente estaba ausente, algunas niñas hacían de las suyas[60] en el aula. Las otras compañeras sólo observaban este comportamiento. Cuando la docente retornó al aula, el resto de compañeras y compañeros no dijo nada de todo lo acontecido. Por ello, la actividad de juego espontáneo, no solamente es practicada por los varones, sino también por las mujeres.

En algunos momentos, los niños, no solamente juegan con algunos objetos de la escuela, sino también entre ellos: empujándose, molestándose y, en algunos casos, haciéndose perseguir por algún motivo, o sólo por molestar. El siguiente ejemplo lo ilustra:

> J. Carlos y Yamilo empezaron a jugar: se hacen corretear en el centro de cómputo por todo lado y, al salir de este ambiente, el alumno Yamilo apagó la luz, lo cual afectó el normal funcionamiento de todas las máquinas, porque éstas funcionaban cuando la luz estaba prendida. (TCC 24-10-02, p. 53)

Al demostrar esta actitud, los niños traviesos afectan a sus compañeros, pues los contagian y estos últimos luego se incorporan al juego. Como en una ocasión, los niños salieron al recreo y, al estar en descanso, comenzaron a jugar en grupos o en pares, ya sea con cachina[61], o con la pelota. Gonzalo aquí no fue tomado en cuenta y, al verse aislado, no dijo nada. Pero empezó a molestar a Edwin a quien le quitó la gorra y se escapó corriendo por el curso. Muchos niños observaron esta situación y, cuando los vieron correr, siguieron a Gonzalo: inclusive los que estaban jugando con cachina, quienes se incorporaron con facilidad al juego.

Muchas veces, los niños practican distintos tipos de juegos, como en una oportunidad, cuando en la plaza se encontraban unos niños junto a una movilidad. Estos eran

[60] Comienzan a jugar con la almohadilla, la arrojan unas a otras, rayan con tiza la pizarra y borran con la almohadilla, luego empiezan a pintarse su rostro unas a otras, y si les falta tiza, se empujan con fuerza, aunque al final se apaciguan ellas mismas.
[61] O llamada también bola de cristal.

precisamente los niños traviesos, quienes jugaban alrededor del auto. Ellos eran Juan Carlos, David, Ever, José Luis y otros que sólo observaban. José Luis intentaba encender la movilidad, agarrando un pequeño palo que aparentaba ser la manija y el motorizado simulaba funcionar. A la altura del asiento del chofer, se encontraba el alumno Ever, quien era supuestamente el chofer de la movilidad. Este decía:

> ¡Ya está, ayudante! Escuchando esta voz, por encima de la movilidad se mueve un alumno y grita: "¡Caracollo, Caracollo, Caracollo!", y los demás aparentan subir a la movilidad. El ayudante había sido el Gonzalito, quien caminaba por encima la movilidad llamando a los pasajeros y, en un momento, me invitó: "Profesor, ¿no vas a ir a Caracollo?" y le respondí: "No." Gonzalo: "Vamos no más pues, profesor, te voy a llevar en la cabina." (TCC 25-9-02, p. 59)

Los niños traviesos hacen diferentes cosas en distintos contextos, como en este caso, cuando jugaban alrededor de una movilidad donde cada uno tenía un rol específico: chofer, ayudante y pasajeros. Cada uno de ellos ya sabía qué función debía cumplir en esta actividad.

Los fenómenos naturales también son aprovechados por estos niños. En una ocasión, los niños Ever, José Luis, Juan Carlos, Yamilo, Gonzalo y otros dos niños más jugaban pesca-pesca. De repente, cayó la granizada en forma torrencial. Al observar esto, los niños se escondieron en las aulas. "Cuando pasó la granizada, nuevamente se reúnen los niños traviesos, luego empiezan a jugar con la granizada arrojándose unos a otros y corretean en medio del charco de agua". (TCC 3-10-02, p. 66). Cuando los niños tienen deseos de jugar, no existen barreras que les impidan hacerlo, como en este caso cuando cayó la granizada: aunque el ambiente estaba muy frígido para caminar en la calle, los niños traviesos seguían jugando junto a los charcos de agua, mientras sus compañeros se escondían en los cursos.

De la misma forma, no existen barreras para que jueguen las niñas. Aunque de distinta forma que los niños. Como por ejemplo, cuando ya salieron al recreo, la mayoría se dirigió a la cancha de básquet mientras que otras, como era de esperarse, se pusieron a molestar. "La chica fue a lavar su vaso y, al lavarlo, observó desde la puerta principal del colegio el lugar donde estaban varios niños y niñas soleándose junto a la muralla. Entonces, ella agarró el vaso con agua y les echó por encima la pared con agua a sus compañeros, luego se escondieron las niñas tras la Dirección con su compañera" (TCC 22-10-02, p. 48). Después de esto, sus compañeros afectados buscaron y encontraron a las niñas, quienes no les dijeron nada: se pusieron serias y, cuando los otros se fueron, sólo se rieron del hecho. De esto, se concluye que los juegos y travesuras de las niñas son distintos en su práctica a los de los varones. Como se puede indicar, las niñas son más reservadas en demostrar sus comportamientos delante de sus

compañeros, mientras que, cuando están entre ellas, lo hacen sin temor. Además, las travesuras de estas últimas duran más tiempo que las de los varones.

Cuando se entrevistaron a las docentes sobre el comportamiento de los niños, ellas manifestaron:

> Hay veces me hace renegar y no me hace caso: se va a jugar, o si no, disimula. Así no más se pasan [sin hacer su tarea]. (Profa. de 4to. CTE 4-11-02, p. 9)

> Después, me dicen que: "Mi papá no me deja jugar en la casa, no me deja", dicen. "Anda por agua", así toda actividad no más es, dicen, después: "Aquí, por lo menos me juego", dicen. Así se desquitan en la escuela. (CTE 4-11-02, p. 11)

De esta manera, se puede observar que las maestras toleran el juego de los niños, porque según ellas los padres no les dejan jugar en la casa, por lo que permiten que los niños se exterioricen en la escuela.

En cuanto al juego de los niños, algunos autores señalan la importancia de esta actividad:

> El niño se interesa más por los procesos que por los productos de su actividad, lo cual le permite ejercitarlos con toda libertad, sin las trabas de tener que alcanzar un fin. Los juegos motores, los juegos de actividad física, le permiten desarrollarse desde el punto de vista físico, los juegos simbólicos prepararse para actividades posteriores de carácter social. (Delval, op. cit.: 286)

Entonces, cuando los niños practican distintos juegos, lo que más les interesa es el proceso en sí, y no los resultados. Por ello, siempre están jugando cualquier cosa, de manera simbólica o real. Si embargo, esta práctica no se toma en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se la valora adecuadamente.

Lo hasta aquí ilustrado muestra la importancia de la práctica de los juegos en los niños y niñas, particularmente en el ámbito escolar.

4.3.3.2 En la familia

En la comunidad indígena, el juego es una actividad también importante para los niños aimaras. Pero, en este caso, porque mediante esta actividad ellos empiezan a practicar diversas responsabilidades, como la de asumir el rol de la madre, padre, hermano y, en algunos casos, de una autoridad[62]. Así, los niños traviesos indígenas muestran su percepción sobre su realidad según las formas de juego en la familia.

[62] Representan al corregidor, agente comunal, secretario general, Hilacata, etc.

En observaciones realizadas en las distintas familias, se pudo identificar la práctica del juego reglado. Como en una oportunidad, en el domicilio del niño Gonzalo, se observó lo siguiente:

> Antes del desayuno, los niños Max y Gonzalo salieron al patio de su casa. Después de unos momentos, empezaron a jugar con una pelota de trapo. Gonzalo y su menor formaron un equipo, mientras su hermano Max estaba solo; el juego era de ida y vuelta. Mientras jugaban los niños, conversé con sus padres. (TCC 16-11-02, p. 101)

El juego con pelota es toda una diversión para los niños en el contexto familiar. Cuando los niños lo practican, se escuchan sus gritos y se observa que, en momentos de descanso, saltan de alegría. Para practicar esta actividad, ellos ya tienen prevista una pelota de trapo[63] con la cual emprenden su juego. La práctica de este juego se da solamente cuando los niños están libres, en horas especiales de la mañana o de la tarde, según su horario en la escuela o cuando ayudan a la familia.

Otro de los juegos reglados es el de las cachinas. En la casa de José Luis, por ejemplo, los niños juegan en horas de la mañana con cachinas. Una mañana, los niños salieron al patio de la casa y empezaron a jugar con cachinas, pese a que el tiempo estaba muy helado para la actividad de juego. Entre tanto, conversé con el padre. Después de unos momentos, el padre de familia les dijo: “Pasen adentro, frío está haciendo. En vez de jugar, deben hacer sus tareas” (TCC 13-11-02, p. 91). Prácticamente les llamó la atención, pero ellos seguían jugando aun con el tiempo descompuesto[64]. El mal tiempo no les impide jugar.

Por otro lado, se puede hablar de juegos esporádicos y no reglados, como: hacer tropezar, hacer cosquillas, atarse, jugar ventitas, jugar con palitos y jugar con animales, los cuales se describirán a continuación.

Se tiene, por ejemplo, el día en que los niños traviesos, después de pasar clases, se retiraron a sus casas, excepto los niños Gonzalo, Ever, Max y otros que son de la misma zona “La Joya”:

> Emprendieron el viaje en dirección a esa región. En el transcurso, Gonzalo, iba haciéndole tropezar a su compañero Ever, sin motivo para ello. Observando esta situación, le pregunté al niño: “¿Porqué haces así?” Gonzalo respondió: “Porque quiero, pues”, y nuevamente corrió a empujar a otros de sus compañeros. El afectado reaccionó y manifestó: “Cuidado, pero”, luego aparentó coger a Gonzalo y su compañero escapó. (TCC 15-11-02, p. 99)

[63] Es balón hecho de trapo costurado con hilos de lana de oveja.
[64] Cuando los niños jugaban, estaba haciendo mucho viento y, además, estaba nublado.

Estos juegos esporádicos y no reglados se presentan en cualquier momento y en cualquier lugar. No es necesario preverlos, ya que surgen al instante, dependiendo del humor de los niños y de las circunstancias. Como en este caso, donde los niños retornan a su domicilio y, en el transcurso, empiezan a empujarse. De esa forma, avanzaron un buen trecho hacia la zona adonde se dirigían. Estos juegos son diversos, pero no duran mucho tiempo. Cambian constantemente dependiendo de la situación en que se encuentran. Se hace importante mencionar que, con esta clase de juegos, en ningún momento los niños han terminado en conflictos; al contrario, siempre terminan conversando de amigo a compañero. En el ejemplo, al menos sucede así. De esta forma, los niños traviesos andinos retornan jugando felices y contentos a sus domicilios.

Otro juego esporádico y no reglado al retornar a casa es el hacerse cosquillas entre ellos. Como ejemplo, en una oportunidad los niños regresaban a casa después de pasar clases en la escuela y, de repente, Gonzalo se puso a molestar a su compañero Ever[65]. Este reaccionó de inmediato e intentó agarrarle. Gonzalo se escapó hacia el cerro, pero en vano: "En el trayecto lo atrapó y le hizo gritar haciéndole cosquillas; Gonzalo le rogó: 'No me hagas, por favor. Ya, te voy a decir 'papito' ', y se queja: '¡Profesor!' En ese instante, el niño deja a su compañero" (TCC 15-11-02, p. 99). Observando a estos dos niños, sus compañeros rieron a carcajadas. Cabe mencionar también que este tipo de juegos se practica de la misma forma en la familia, con sus hermanos o con sus menores, dependiendo del contexto familiar. Cuando sucede, los padres sólo se limitan a advertirles: "Cuidado se hagan llorar".

Estos juegos sin reglas están presentes en todo momento, inclusive cuando los niños están ayudando a sus padres, pues entonces se entretienen jugando con los materiales que encuentran. Así, una vez, junto al padre de José Luis, se sacaba agua del pozo para el ganado. En ese instante, los niños sólo observaban, ayudando de vez en cuando. Después de un rato, estos se sentaron al borde del pozo y empezaron a lanzar ramitas al fondo, lo cual, al parecer, les gustó mucho, y continuaron arrojando pajas y ramas. Al ver esta situación, el padre les increpó: "¡Ey! Travieso, no hagas así: cuidado que estén cayendo" (TCC 11-11-02, p. 86). Después de esta advertencia, los niños dejaron de jugar. Se puede advertir que los niños traviesos andinos siempre encuentran un objeto a su alcance para distraerse.

[65] Ever es mayor y más alto que Gonzalo.

Otros juegos esporádicos y no reglados se dan con animales, ya sea con canes, corderos, aves u otros. Como en algún momento se observó en su domicilio a José Luis: una mañana, el niño se escondió por un momento; después salió al patio, arrojando ramitas hacia arriba y pateando pequeñas piedras por el suelo. En ese instante, un cordero salió al patio: “De inmediato, el niño se dirige hacia el animal, tratando de hacerlo retornar al corral. Pero, cuando el cordero quiso entrar a su canchón, el niño evitaba que ingrese. De esta forma, hizo corretear al cordero por todo lado. Al niño le encantó este hecho, riéndose mientras el cordero era perseguido” (TCC 11-11-02, p. 85). Se observa que toda actividad de juego es motivadora para el niño, ya sea en la familia o en la comunidad.

En la noche, los niños traviesos juegan en su cuarto, como en una oportunidad se observó en el domicilio de Gonzalo: mientras hablaba con sus padres, los niños se encontraban en un rincón, jugando a la venta de juguetes entre ellos. Ellos mismos se habían distribuido los roles de vendedores y compradores, y aparentaban vender y comprar juguetes. Gonzalo dijo a sus hermanos: “Yo voy a ser policía” (TCC 15-11-02, p. 100); y se puso a controlar a los compradores y vendedores. Luego, trató de quitar los juguetes a los vendedores, pero los demás se resistieron a soltar sus productos expuestos a la venta.

En cuanto a las entrevistas a los padres y madres de familia, ellos se refirieron al respecto así: “*Kunanaksa kusa luri nuh, kusa habilidadampi kunanaksa lurchixa ukhamaraki anatañatakisa*” [Cualquier cosa siempre hace, pero con habilidad; así también es para jugar]. (Madre, CTE 12-11-02, p. 16). Los padres de familia coinciden al afirmar que los niños traviesos siempre están jugando. Esto ellos lo toleran, aunque en algunos casos les reprenden por exagerar con su juego.

El padre de Juan Carlos manifestaba, en cuanto al comportamiento de su hijo: “Juan Carlos, para jugar es bién pues, pero para hacer sus tareas es flojito” (Padre, TCE 5-11-02, p. 5). Esto demuestra que los niños traviesos en la casa tienen dificultades para hacer sus tareas, aunque en sus juegos vayan muy bien. Algunos momentos esto les motiva o anima cuando están tristes. Una madre decía al respecto: “Anatañarukiwa maynixa chuyma apixa” [Sólo en jugar piensa], (Madre, TCC 12-11-02, p. 96). En este caso, a José Luis, incluso su hermanito menor le gana en hacer sus tareas.

Bally afirma: “El cuidado y la protección que los padres dispensan durante tanto tiempo al niño que se encuentra en desarrollo y la disposición tan polifacética con que nace el hombre hacen que el juego se convierta en un agente importante –sino en el más

importante- de la vida del niño" (op. cit.: 74). Por todo lo visto, esto se muestra igualmente válido para los niños andinos. Al respecto Rengifo manifiesta:

> El **juego** de los niños es regenerador de la naturaleza, se halla en el mismo plano que la actividad que desarrolla él con sus padres y con su *ayllu*, y es también una manera de **aprender la vida en ayllu**, de vivenciar las relaciones de reciprocidad y ayuda mutua, de aprender a vivir la autoridad carismática. Para los adultos, el juego en el niño anuncia las cualidades que tendrá de adulto y se le cría vigorizando sus potencialidades mostradas en una relación padres-hijos de aceptación y crianza mutuas. En este sentido, el juego devela las otras formas de vida ya contenidas en el niño. (...) Como dice doña Marcelina Yucra, de Pucará: "Todo lo que uno hace de niño o niña es para que sea así, es su anuncio". (2000: xii-xiii)

En el mismo sentido, se expresa Delval:

> El juego consistiría en un ejercicio preparatorio o un preejercicio para el desarrollo de funciones que son necesarias para los adultos y que el niño ensaya sin la responsabilidad de hacerlas de una manera completa. La finalidad del juego está entonces en sí mismo, en la realización de la actividad que produce placer.(...) El niño se interesa más por los procesos que por los productos de su actividad, lo cual le permite ejercitarlos con toda libertad, sin las trabas de tener que alcanzar un fin. Los juegos motores, los juegos de actividad física, le permiten desarrollarse desde el punto de vista físico, los juegos simbólicos prepararse para actividades posteriores de carácter social. (op. cit.: 286)

En resumen, se puede decir que, a partir de las distintas observaciones realizadas, los niños traviesos aimaras practican diferentes tipos de juego en el contexto familiar y escolar, algunos de los cuales son reglados y otros no (por lo general es espontáneo). Los niños siempre practican los dos tipos de juego, dependiendo del contexto en que se encuentren. Estos últimos juegos no son tan valorados por los miembros de la familia, al contrario: se suele exigir a los niños que dejen de jugar y se aboquen a hacer sus tareas.

De manera complementaria a las observaciones realizadas, a través de las entrevistas a los padres de familia es posible concluir que los niños traviesos se dedican más a las actividades deportivas que a otros juegos. Sin embargo, en algunas ocasiones, esto es valorado por la familia. Generalmente, los padres afirman que el juego es secundario para los niños, pues prefieren que ellos hagan las tareas asignadas por las docentes o que realicen trabajos en el hogar.

Las afirmaciones hechas por los distintos autores vistos permiten ver que, aún con lo que los padres y maestros digan, el juego es la base del desarrollo de los niños. Es una actividad social compartida entre niños de la misma o de distinta edad, mediante la cual empiezan a asumir diversas responsabilidades; se considera al juego como un pre-ejercicio para cuando sean adultos. Como por ejemplo: los niños juegan o imitan la actividad de la fiesta comunal, donde se hacen responsables del acontecimiento social

encabezando como pasantes de la fiesta; en ésta, atienden a los invitados en la alimentación y bebidas. Cuando los niños ya son mayores, estas actividades son asumidas de verdad; por ello, se dice que los niños se entrenan en sus responsabilidades desde temprana edad. Como estas actividades de pre-ejercicio, existen muchas, las cuales son practicadas por los niños en distintos momentos, y dependiendo de las circunstancias y época en que se encuentran.

De esta forma, llegando a la culminación de este capítulo, se puede resaltar algunos comportamientos de los niños traviesos de las observaciones realizadas en la familia y la comunidad. Como por ejemplo: los niños traviesos en la familia y la comunidad siempre andan en actividad; ya sea trayendo leña, trasladando agua, arreando ganado o ayudando en distintas actividades que realizan sus padres. Además, en estas actividades los niños traviesos siempre están matizando con sus comportamientos de travesura, ya sea bromeando o jugando, porque el juego para los niños andinos es parte de la vida y, además, por medio de estos juegos siempre están en contacto con la naturaleza.

Algunas veces, los comportamientos de los niños traviesos andinos no corresponden con lo que desean los padres, comportamientos que son corregidos mediante algunas reflexiones a los niños, pero en su mayoría los padres dejan que los niños mismos se den cuenta de sus comportamientos y aprendan por sí solos, porque el aprendizaje andino es generado y compartido, como Arnal, Caparrós y Getino manifiestan: “En las culturas andinas, enseñar no es transmitir conocimientos, nadie se siente propietario del saber que es generado y compartido en la práctica por la comunidad” (1996: 22). Así, los niños andinos aprenden participando, haciendo cosas concretas, aunque errando algunas cosas, satisfacen sus necesidades. Pero, cuando exageran con sus comportamientos, son corregidos mediante el chicote, como manifestaron los padres entrevistados.

Mientras, en el contexto escolar, el comportamiento de los niños traviesos andinos pereciera que no son comprendidos por los docentes, más al contrario, estos niños son encarrilados a distintas normas escolares. Esto hace que los niños traviesos demuestren comportamientos distintos que los demás niños. Para esto, los docentes optan por distintas estrategias para corregir el comportamiento de los niños traviesos, las cuales al parecer son en su mayoría estrategias normativas, es decir que los niños siempre tienen que hacer lo que dicen sus docentes o sus compañeros. Por esta situación, los padres manifiestan que la escuela, en lugar de ser un aliado más del aprendizaje natural, impone conocimientos ajenos a su realidad. Por ello, se muestra

importante rescatar algunas estrategias de los padres para tratar a los niños traviesos, lo cual permitiría ayudar a los docentes de la unidad educativa para que puedan facilitar un mejor desarrollo de los niños traviesos andinos.

4.4 CONCEPCIÓN DEL NIÑO TRAVIESO

El presente trabajo de investigación se ha realizado para describir el comportamiento de los niños traviesos aimaras en esta comunidad. De igual forma se ha dado para ver las estrategias de los docentes y padres de familia al tratar a este tipo de niños, y además obtener una mejor comprensión sobre la concepción andina de la travesura en el niño aimara.

En ese sentido, en este acápite se considerará principalmente una revisión bibliográfica denominada noción occidental y una concepción propia desde los actores mismos de la comunidad.

4.4.1 Concepto de travesura en el contexto indígena

Como se vio en el acápite teórico correspondiente[66], se tienen algunas aproximaciones andinas de la noción de travesura, considerando el idioma aimara, según Gómez (op. cit.) y Layme (op. cit.). El niño travieso es un ser curioso, molestoso, hurguete, fastidioso, bandido. De ahí se comprende que, en el contexto indígena, lo travieso tiene que ver más con aspectos relacionados con la motivación, por ejemplo, el niño travieso siempre está haciendo reír en el contexto familiar y comunal con su comportamiento.

Los términos más usados en el idioma aimara para referirse al niño travieso son: *thijwa*, *lisu*, *qhaxu*, *thaju*. Los mismos tienen una relación entre sí y sólo se usan dependiendo del contexto en que se encuentren.

Después de revisar algunos textos relacionados con la concepción de travesura, ahora toca conocer las nociones propias de los pobladores de esta comunidad, tomando en cuenta a los docentes y padres de familia.

De acuerdo a la información recabada de parte de los docentes de la unidad educativa, se considera travieso a aquel niño que siempre está molestando a sus compañeros, no está quieto, está hurgando alguna cosa, metiendo bulla, se está arrastrando. Según ellos, en algunos momentos llegarían a ayudar en clase.

[66] Confróntese, con el acápite de 3.4.2.

De esta forma, los profesores y profesoras en alguna medida coincidieron al conceptualizar lo que es “la travesura” en el niño. Ellos mencionaban que estos niños siempre están en todo lugar, especialmente en evento sociales y deportivos, en algunos momentos molestando y en otros motivando. Al respecto, un profesor manifestaba: “Estos son jodidos, arruinados son, dónde no están, siempre están molestando a sus compañeros, o si no se está moviéndose de un lado a otro, o les está pegando”. (TCC 14-10-02, p. 33)

Asimismo, se ha podido recoger varias entrevistas de los padres, quienes se referían a esta situación sobre la concepción del niño travieso en su idioma originario. Consideran traviesos a aquellos niños que demuestran los siguientes comportamientos: hacen cualquiera cosa, son juguetones, hurgan, molestan, no están quietos y destrozan. Estos comportamientos son admitidos por los padres de familia. Como en la cita se describe: “*Aka thijwanakaxa chiqpachanxa aka thakhi sarawinakansa, jani walinaka lurawiyi, awisanxa utansa wali suma kumudatanakaksa ukhamaraki apthapitakaruxa q’ala apatatawiyxi, jalla ukanaka lurixa, entonces jani suma intintimientumpi lurapxixa ¿No?, ukatja jiwasanakaxa rikumintt’añasawa uka wawanakaruxa*. [Estos traviesos, en los caminos hacen cosas malas y hasta en la casa cuando está ordenado y acomodado lo destrozan, eso es lo que hacen los traviesos, pero lo hacen sin comprender, por ello, nosotros debemos recomendar, así ellos se corrigen]” (TCE 5-12-02, p. 27).

Se buscó el término más usado para referirse al niño travieso en el idioma aimara. Una minoría utiliza el término *trawyisu*, otros expresan *tijwa*, y la mayoría dice *lisu* al referirse al travieso.

Tanto docentes como padres de familia de la comunidad coinciden en llamar travieso a los niños que demuestran actitudes como molestar, empujar, quitar algunas prendas a sus compañeros, inventarse razones para motivar a los demás, en la escuela y comunidad. Los docentes asocian estas actitudes con la inquietud, la impaciencia y falta de autocontrol de los niños. En este sentido, los profesores siempre tienen que estar llamándoles la atención para que estén atentos a sus trabajos al igual que sus compañeros. Del mismo modo, los padres de familia, como los pobladores de la comunidad manifiestan que los niños traviesos (*lisu*, *thijwa*) constantemente están en movimiento, inventando algunas actividades o situaciones. En algunos casos, se hacen llamar la atención con sus padres.

4.4.2 Hacia una comprensión del concepto andino de travesura

Cuando se pretende una concepción de travesura en una sociedad andina, se está tratando de describir el comportamiento del niño aimara en determinadas circunstancias, tanto en el contexto escolar como comunal.

Las definiciones de travesura occidentales se refieren más a los niños que tienen problemas o, en algunos casos, que pueden tener complicaciones en su conducta; mientras que, para los pobladores de la comunidad de JVP, el travieso es un niño que comparte una o varias de las siguientes características: juega en momentos o lugares no apropiados, molesta en clases, mete bulla en el aula o incluso demuestra tener dotes de liderazgo[67], comportamiento éste particularmente valorado. Aunque cabe aclarar que, en algunos momentos, los niños exageran con sus comportamientos traviesos y, en estos casos, son corregidos mediante castigo.

4.5 EL NIÑO TRAVIESO EN LA ESCUELA Y COMUNIDAD

4.5.1 Comportamiento del niño

El comportamiento de los niños se manifiesta de distintas formas, tanto en los establecimientos educativos como en el contexto de la comunidad. Se caracteriza de la siguiente manera: los niños no siempre están quietos; están moviéndose todo el tiempo, molestando, metiendo bulla, en algunos casos desatentos a lo que dice la maestra. Lo mismo pasa en la comunidad, donde no siempre están atentos los niños traviesos a lo que dicen sus padres, por ejemplo. A partir de las características mencionadas, se describirá y detallará el comportamiento del niño travieso en la escuela y en el contexto de la comunidad.

4.5.1.1 En la escuela

La escuela es una institución que aglutina a niños de distintos contextos y de diferentes clases sociales. De la misma forma, en la unidad educativa de Jesús de Ventilla Pongo, asisten alumnos del contexto aimara y quechua, incluyendo algunos niños monolingües[68] castellano hablantes. Algunos niños, más que otros, demuestran distintas manifestaciones en la clase, como: distracción, animación, creatividad, proposición; en algunos casos demuestran agresividad, lo cual desequilibra el normal

[67] Respecto al liderazgo del niño travieso, se observa que estos niños siempre están encabezando distintas actividades, también orientan y atraen sus compañeros, ya sea en juegos o en otras actividades que realizan.

[68] Los niños monolingües hablantes de castellano son los hijos de los docentes que están trabajando en esa unidad central.

desarrollo de las actividades de la maestra. Estos tipos de comportamiento se desarrollarán de manera detallada en los siguientes párrafos.

4.5.1.1.1 Conductas distractoras

Los niños traviesos demuestran distintas manifestaciones en la clase frente a sus compañeros y docentes. La distracción es la principal característica que interfiere en el proceso de desarrollo de las actividades educativas, con las siguientes reacciones: caminar, cantar, bailar, jugar, conversar, embullar, aparentar pelear, mientras sus compañeros(as) realizan las actividades de aula.

En una ocasión, la docente estuvo pasando clases en el área de ciencias de la vida; se puso a controlar los cuadernos en limpio de los niños de quinto grado, mientras los niños traviesos comenzaron a embullar:

> La profesora revisa los cuadernos de los niños, mientras Luis, con dos bolígrafos, golpeaba la mesa como si fuera un tambor y el alumno Ever contestaba del mismo modo con sus bolígrafos; sus compañeros se aproximan dejando de hacer sus tareas. El alumno practicante se dio cuenta y les hizo callar. La profesora aparentaba no notar este hecho, mirando disimuladamente al practicante y a los alumnos. (TCC 10-10-02, p. 28)

Así es cómo los niños traviesos empiezan a distraer a sus compañeros con bolígrafos, golpeándolos en la mesa como si fuera ésta un tambor. Este comportamiento de los alumnos traviesos distrae a sus compañeros, porque al ver tocar a alguno de ellos dirigen sus miradas hacia él parándose o acercándose hacia el lugar donde se inicia todo, dejando así de lado sus obligaciones como alumnos. Este hecho pasa por alto la maestra, así como la queja de los niños que sí trabajan.

Asimismo, en algunas situaciones la distracción se manifiesta mediante el *baile*, como en un caso observado, cuando la docente les asigna a los alumnos tareas en lenguaje. Muchos de ellos se concentran en realizar esta actividad, pero, en ese momento, “Gonzalo se levanta con sus hojitas y empieza a bailar Tinku y le molesta a una de las chicas tratando de empujarla, luego la chica se defiende con su bolsa” (TCC 1-10-02, p. 12). Esta clase de comportamientos se dio en muchas oportunidades. Las afectadas siempre son las niñas y los compañeros que son silenciositos. Esta actitud de los niños traviesos distrae, porque algunos empiezan a mirar, mientras que otros avisan a la profesora señalando al niño que está molestando. Al hacer esto, dejan de hacer la tarea que se les asigna.

A veces, la distracción se manifiesta mediante la entonación o tarareo de algunos huayños. Así, en una clase de lenguaje los alumnos estaban copiando el tema del libro

“Semilla”, pero David *“*se arrodilla en la silla haciéndole mover hacia la pared, quita la gorra de su compañero y luego se la coloca en su cabeza, luego se pone a cantar en tono de chicas mañaneras, algunas veces tararea*”* (CC 23-7-02, p. 21) aunque sus compañeros contaban a su profesora lo que pasaba. Este comportamiento llamó la atención del resto de sus compañeros(as), ya que muchos lo miraron dejando de copiar del libro. En esta ocasión, la docente se interesó en su comportamiento y le dijo: “¿Quieres cantar?”. El alumno le respondió que sí, pero “el huayño de las chicas mañaneras”. Esta situación provocó aún más el interés de los otros niños, quienes definitivamente dejaron de copiar. Al final, el niño no cantó y el resto de sus compañeros continuó trabajando sin atender a lo que el niño había propuesto.

La conversación también es una manera de distracción. Al charlar los niños, lo hacen de manera muy amena y en voz fuerte, e inclusive ríen de sus propios comentarios. Por ello, en una ocasión, los alumnos de cuarto año de transformación se reunieron entre ellos y empezaron a platicar sobre el juego de la cachina. Cuando los alumnos estaban charlando con sus compañeros, la profesora los increpó: “David, mucho estás hablando y poco estás haciendo, ya, de una vez hagan su tarea” (TCC. 1-10-02, p. 02). Escuchando a la docente, bajaron los alumnos traviesos la voz, pero continuaron conversando. Al ver esto, sus compañeros comentaron y la profesora terminó llamándoles la atención, también al resto de los alumnos y la maestra se dirigió a ellos diciéndoles: “¡Ya, de una vez hagan su tarea! No estén distrayendo a los demás” (TCC. 1-10-02, p. 02). Observando esta situación, muchos de sus compañeros miraron a los niños traviesos y luego a la docente, y recién empezaron a hacer sus tareas.

Se observaron otras formas de distracción, por ejemplo en el área de lenguaje, durante el desarrollo del tema: La receta de la phisara: “En ese momento, el alumno Gonzalito se levanta de su asiento, se dirige donde está la alumna Octavia y luego le quita su bolígrafo. La profesora observa este hecho y dice: ‘Cuidado Gonzalito, devuélvaselo, no hay que exagerar, está bien que seas travieso, pero no es para tanto’, el alumno solo se sentó en su asiento” (TCC 27-9-02, p. 4). No solamente se da el quitar bolígrafos, sino también otros objetos y, con estos, ellos se ponen a jugar botándolos hacia arriba, por encima de los bancos. Esto, como siempre distrae al resto, provoca que algunos alumnos incluso se incorporan a la actividad, otros se quejan y otros sólo observan el hecho. Con frecuencia, la docente observa este suceso y lo deja pasar como si no lo hubiera visto.

Los juegos esporádicos también son otra forma de distracción de los niños traviesos, los cuales se describe en los siguientes párrafos:

> El alumno Ever empezó a jugar con cachinas en el piso de la sala; viendo esta situación, José Luis agarró un borrador de goma y decía: Naya akampiraki anatasi, [Yo también jugaré con esto] y empezaron a hacerla rebotar; sus compañeros observaron este hecho y luego se incorporaron al juego. Mientras tanto, las niñas recibían la explicación de la profesora, aunque no atendían a su docente, porque estaban mirando a los niños que estaban haciendo mucha bulla. Luego, la profesora se abstuvo de imponer castigo o llamar la atención, limitándose a explicar a los que escuchaban. (TCC 30-9-02, p. 8)

El comportamiento de los niños traviesos, no solamente se da al distraer al resto con acciones directas, sino también mediante juegos esporádicos en la clase. Así, cuando los niños empiezan a jugar en la clase, las niñas se ponen a atender más el juego del niño que a la explicación de la docente. Se pueden destacar algunos juegos de los muchos que existen: “David aparentó terminar la redacción del cuento, luego quita la gorra a Juan Carlos y lo hace corretear, sus compañeros observan esto dejando de lado sus tareas. La profesora dice: “¿Qué están jugando?, habrán hecho sus tareas, ¿no?, Y los niños se dirigen a sus asientos” (TCC 24-10-02, p. 51).

Cuando los niños traviesos están realizando sus tareas en su cuaderno, sólo duran un momento, después de un rato ya están jugando con: cachinas[69], envases de leche, botellas desechables, gomas de borrar y otros. Con estos materiales, los alumnos traviesos distraen a sus compañeros que están haciendo sus tareas, claro que en los juegos que realizan no están solos.

Cuando los niños demuestran comportamientos traviesos en la clase, en algunas oportunidades las docentes les piden moderarse. Ellos obedecen solo un momento y después nuevamente demuestran el mismo comportamiento en el aula. Pese a recibir quejas de sus compañeros, las maestras ya no les prestan atención.

Cuando se preguntó a los niños, por qué juegan en clase, uno de ellos respondió: “Me he cansado, pues” (Alumno, TCE. 07-II-02, p.7) y cuando se preguntó a los niños que no juegan, otro de ellos expresó: “No me gusta que jueguen” (Isidro, TCE 7-11-02, P. 7). En resumen: a algunos les gusta jugar y a otros no les gusta que se juegue en clase.

En relación con este tema, Delval manifiesta: “El juego es una actividad que tiene el fin en sí misma, es decir, una actividad en la que no se trata de conseguir objetivos ajenos a la actividad sino que la propia actividad resulta placentera”. (op. cit.: 287).

[69] Se dice a las bolas de cristal, en otros contextos las llaman canicas.

Además, Sieber (2001) dice que muchas veces, cuando existe el comportamiento de distracción en la clase, algunos docentes prosiguen con la enseñanza, luego, si continúan con este tipo de actitud, los maestros formulan preguntas al involucrado pero, aún recibiendo su respuesta, lo reprueban. Existen otros docentes que ven de manera diferente el comportamiento de distracción y cuestionan o regañan a los niños. En alguna medida, es importante proseguir con la enseñanza, para no interrumpir la clase y luego conversar con el niño.

Es así como las conductas distractoras de los niños traviesos, en el contexto del aula, son consideradas por los docentes como una actividad no coherente e inadecuada en el proceso de desarrollo de las actividades curriculares. Por ello, cuando los niños traviesos demuestran comportamientos distintos a los demás, como tararear canciones, bailar, conversar, jugar o, en algunos casos, quitar algunas pertenencias de sus compañeros, pareciera que las maestras no los consideran de manera positiva. Al contrario, suelen ser criticados por sus actitudes, en vez de que se aproveche sus talentos y habilidades. Estas actividades de distracción, a los alumnos les dan estabilidad en su estado de ánimo y emocional; mediante esta clase de comportamientos, los niños tienen la libertad de expresar sus sentimientos y pensamientos sin sentirse restringidos por reglas específicas.

4.5.1.1.2 Comportamientos de aliento

Cuando los docentes desarrollan las actividades en el aula, instruyen a los niños traviesos a que hagan alguna tarea en clase. Muchos niños están callados(as), mientras los niños traviesos responden con entusiasmo y ánimo de realizar la actividad. Por ejemplo, dicen: "¡Ya!, cantaremos profesora, ahorita voy a terminar mi tarea, bailaremos profesora", dependiendo de las instrucciones de sus docentes. Se tiene un ejemplo de actitud de aliento[70] :

> La docente dice al niño: "Gonzalito, cantaremos", el alumno responde, "Ya, profesora", y de inmediato se levanta de su asiento. Esta actitud contagió a muchos de sus compañeros, quienes se levantaron junto a Gonzalo. Luego, empezaron a cantar varias canciones escolares (Urpilita, Reforma Educativa, Estudiante de Ventilla Pongo), (TCC 27-09-02, p. 3)

En este caso, la profesora propone cantar y los alumnos traviesos de inmediato aceptan esta propuesta. Cuando empiezan a cantar, no lo hacen a media máquina, sino a voz en cuello y esta actitud motiva a sus compañeros. Esto puede ser una forma de ayuda a las docentes en la implementación de algunas actividades curriculares.

[70] Cuando nos referimos al aliento, se entiende a un niño motivador, alegre, animoso, etc.

Las docentes, en algunas ocasiones, les piden ayuda y los niños aceptan encantados. En algunas ocasiones, los niños traviesos se ausentan de las clases, lo cual es notorio en el aula. Como en una ocasión; la maestra se dio cuenta de la ausencia del alumno Gonzalito y preguntó: "¿Dónde está? ¡ayer se ha escapado y ahora también no está!". Luego, los alumnos respondieron: "Se ha ido a la Joya, con su hermano Max", a lo que la docente reaccionó: "Con razón la clase está tranquila" (TCC 17-10-02, p. 43). Muchas veces, la mayoría de los niños están callados; cuando las docentes les inducen a realizar algunas actividades, no siempre hay voluntarios espontáneos. Pero, cuando la profesora empieza a desarrollar la clase, los niños que no son traviesos les siguen y de manera silenciosa.

Se da el caso que, cuando la docente pide individualmente que hagan sus tareas, los niños traviesos responden muy animosos[71]. Este comportamiento fue observado en gran parte de las clases. Por ejemplo, en una ocasión la docente les dijo: "Hagan sus tareas", a lo que los alumnos respondieron: "¡Ya, profesora!", Luego, empezaron a realizarlas con entusiasmo (TCC 14-10-02, p. 34); al ver esta situación, sus compañeros hicieron lo mismo.

En una oportunidad, la docente desarrollaba un tema de composición en el área de lenguaje. Cuando ya estaban culminando la tarea, la maestra pidió a los alumnos leer sus redacciones, pero la mayoría de los niños no respondieron a la invitación. Entonces, invitó a uno de los alumnos traviesos a leer su redacción: "Yamilo, lee tu redacción", y enseguida leyó éste de manera fluida, que puedan entender sus compañeros. Luego, la profesora pidió a Edwin que lea, diciéndole que él se brindó, pero este niño no lo aceptó" (TCC 8-10-02, p. 23). En este caso, Edwin tuvo temor a sus compañeros y no hizo caso hasta el final de la clase, pese a la insistencia de la docente. Cuando vio esto, nuevamente la profesora invitó a otro niño travieso. Este último se puso a leer de inmediato, pese a tener algunas dificultades en la pronunciación y en la pronunciación. Percibiendo esta situación, sus compañeros recién se animaron a leer y compartir sus trabajos.

En otras palabras, con sus actitudes, los niños traviesos siempre están apoyando a las docentes en el desarrollo de los trabajos y motivando a sus compañeros en clase.

Se observó, finalmente, que los niños traviesos aimaras alientan a sus compañeros a realizar actividades también fuera de la escuela. En una ocasión, los niños traviesos

[71] Estuvieron muy contentos y alegres, y tratando de saltar y de agarrar de la mano a sus compañeros haciendo ademanes de abrazarlos.

estaban jugando con cachinas fuera de la institución y uno de ellos vio aparecer una movilidad y dijo:

> Estaban, Ever y Juan Carlos, luego Ever manifiesta: "¿*Mira awtuxa*?" [Mira la movilidad]. Luego, Juan Carlos contesta: "Tiene que ir por piedra". Ever le dice: "¿Vamos?" En ese momento, acepta Juan Carlos y dice: "¡Ya, pues!", luego, dijo de jugar y se van con dirección hacia la movilidad; el motorizado se estacionó en la plaza un momento, luego se van al acopio de piedra. (TCC 28-10-02, p. 75)

Así, se verifica que los niños, no solamente animan o alientan en la escuela, sino también en el contexto de la comunidad. Dichos comportamientos son valorados por las personas mayores. Un poblador comentaba: "*Aka chikunakaxa wali wapunakawa jani kunsa ch'amtaykapxiti*" [Estos niños son buenos y no escatiman esfuerzos] (Comunario, TCC 28-10-02, p. 63). Sin embargo, después de esta actividad, los niños no recibieron ninguna recompensa por el servicio prestado, aunque para ellos fue sólo una actividad recreativa.

En el aula, esta actitud influye en los compañeros de clase ya que, al ver el comportamiento de los niños traviesos, los demás alumnos siguen esa actitud de realizar las distintas actividades de acuerdo a la instrucción de la docente. Cuando los niños demuestran esta clase de destrezas, son bienvenidos por la maestra. Por ello, en algunos momentos las educadoras se apoyan en ellos, quienes en algunas ocasiones sirven como modelo para realizar algunas tareas pedagógicas.

4.5.1.1.3 Conductas propositivas

Los comportamientos demostrados por los niños traviesos andinos en la clase se dan de distintas formas. Como por ejemplo; los niños traviesos proponen actividades inversas a las que se está desarrollando o formulan preguntas ingeniosas a la docente.

En una clase, la docente de cuarto año les daba tarea de redacción de un cuento y todos los alumnos comenzaron según lo instruido. Del mismo modo el alumno Gonzalo, pero quien no culminó la tarea y propuso otra actividad, como se ilustra en la siguiente descripción:

> En la clase, los niños estaban haciendo sus tareas de redacción del cuento, pero el alumno Gonzalo se levanta de su asiento y propone a la docente: "Profesor, ¿jugaremos con pelota?" Luego, empieza a patear por el suelo; la profesora nota aquello y manifiesta: "Gonzalo, no juegues, no estamos en la cancha; cuidado que me enoje, pero". (TCC 24-10-02, p. 51)

Los niños traviesos proponen constantemente acciones distintas a las de la maestra. Sin embargo, sus propuestas no son comprendidas, sino rechazadas categóricamente

e inclusive son reprendidos por su profesora. En algunos casos, los niños proponen un descanso antes de la hora prevista, pero esto es condicionado por la docente: “¡Ya, qué pasa, vayan a su asiento, primero acaben y después van a salir!” Expresó en tono enojado y molesto” (TCC 21-10-02, p. 45).

Asimismo, en algunas situaciones, los niños traviesos formulan preguntas cuando las docentes están desarrollando la clase. Estas pueden ser referentes al tema o de simple inquietud. Al respecto, se tiene un ejemplo descrito en el acápite 4.3.2.1.

Como se describe en la cita, la clase que estaba dictando la docente era en ciencias de la vida, con el tema: “Los aimaras”. Cuando el niño preguntó a la docente, ella no sabía cómo responder, puesto que la pregunta era en aimara(¿cómo nos va a enseñar aimara si tu no hablas?). La docente sólo atinó a decir que una debe estar preparada en todos los aspectos. Esta inquietud del niño no fue explicada de manera detallada y tampoco el niño se interesó más en formular preguntas.

En otra fecha, estaban pasando clases en la misma área el tema “Los recursos naturales de Bolivia”. La docente iba explicando a los alumnos: ”Las plantas nacen, crecen, reproducen y mueren”. Escuchando esta aseveración, el niño Ever se levantó de su asiento y preguntó a la docente: “¿Cómo las personas nos reproducimos?”. La profesora se puso nerviosa y no respondió, y el niño se quedó callado al no obtener respuesta de la maestra. Después de unos momentos, nuevamente el alumno Ever preguntó: “Profesora, no sabes hablar el aimara ¿no? Pero nos toca mañana, ¿cómo nos vas a enseñar?” (TCC 7-10-02, p. 19). Esta clase de preguntas deja en conflicto a la profesora, que no sabe cómo responder. Las preguntas formuladas por los niños, no solamente son en idioma castellano, sino también en aimara, y si es así que no son tomadas en cuenta por la docente.

En algunas ocasiones, las preguntas de los niños traviesos son complejas, por lo que no reciben respuestas concretas, son más bien tomadas en broma. En muchos de los casos, la inquietud de los niños merecía respuestas más explicativas. Algunas veces, estas actitudes solamente causan molestia y pareciera que no son comprendidas por la maestra, especialmente cuando las preguntas son formuladas en el idioma materno del niño.

4.5.1.1.4 Creatividad del niño travieso

La creatividad es uno de los aspectos más importantes en los niños traviesos, ya que en muchas situaciones inventan pretextos para justificar sus travesuras. Dichos

argumentos son válidos para los demás, y valga aclarar que, en algunos casos, ni siquiera son verdad. Se describirá a continuación algunos ejemplos.

Cuado estaban pasando clases en el área de matemáticas, casi al finalizar, la docente asignó algunos ejercicios para resolver en el aula. Todos empezaron a resolverlos, mientras los niños traviesos se movían de un lugar a otro. Obviamente, no pudieron terminar sus ejercicios. Después, algunas niñas entregaron sus cuadernos para que la profesora los revise. Al revisarlos, les delegó recoger la leche para sus compañeros del curso. Después de unos minutos, las niñas hicieron llegar el desayuno e inmediatamente la profesora instruyó lo siguiente:

> "A los alumnos que han terminado sus tareas repárteles la leche, y a los que no han terminado no les vas a dar, primero que acaben". Luego, todos se levantaron e hicieron columna para recibir su ración del día; en ese instante, el alumno Juan Carlos agarró al Gonzalo y le trajo a la columna de adelante; sus compañeros no dijeron nada. Juan Carlos ordenó: "A Gonzalo dale primero, la profesora ha dicho", y las chicas le dieron la leche y su galleta enseguida, sin dudar de su mandato. Gonzalo y Juan Carlos sólo se rieron del hecho, una vez recibido el alimento. (TCC 27-9-02, p. 6)

Cuando los niños traviesos aimaras se ven afectados, ellos de inmediato inventan motivos para ser los primeros en recibir su ración del día.

En una ocasión, los niños traviesos se reunieron para conversar; en ese instante apostaron subir al estante de libros y emprendieron la actividad. El primer niño sólo subió una primera parte, el segundo lo mismo, luego le tocó a Gonzalo, quien subió casi hasta la última parte:

> Después de acuerdos previos con sus compañeros, Gonzalo se levanta de su asiento, de inmediato se dirige en dirección a la biblioteca y se sube al estante de libros hasta la última parte, manifestando: "Locomotora soy, pues". La profesora observa este comportamiento, luego le llama la atención y el Gonzalo responde: "Estoy *imachando* [libros], profesora" [Estoy guardando los textos en el estante, profesora]. (TCC 1-10-02, p. 13)

En este caso, el niño no se quedó callado: tuvo una inmediata iniciativa para que la profesora pudiera creerle. Así, cuando la docente lo vio, dijo estar guardando los textos sin que la maestra le diga nada, mientras sus compañeros tampoco decían nada y el niño travieso aparentaba hacer sus tareas. Posteriormente, el niño se dirigió a su asiento y empezó a hacer su trabajo, comenzando luego a reír en forma silenciosa con sus compañeros.

Por otro lado, cabe hacer notar que los niños traviesos, en las actividades de aula, carecen de material de trabajo, pero esta situación no es limitante para ellos. En una ocasión, se observó que a los niños de Cuarto año les tocaba pasar clases de

expresión y creatividad. En esta área, pintaron las botellas desechables; un niño travieso alistaba su material al igual que sus compañeros, como en la cita se describe:

> Gonzalo se alistó para pintar los envases de refresco no retornables, tomó asiento, luego sacó su pincel para pintar y manifestó: “Bueno, así, de pincel deben traerse”, y todos en su grupo se rieron a carcajadas, porque sacó un pincel de palo amarrado con lana. (TCC 25-07-02, p. 34)

El niño carecía del material para realizar la actividad: en primer lugar, sus pinturas estaban sólidas, pero fue solucionando esto mezclándolas con agua de la pila. Asimismo, no contaba con un pincel para poder pintar; luego, sacó con temor un pequeño palito envuelto con lana, lo cual causó risa a sus compañeros. Con este instrumento no pudo pintar bien, porque no podía avanzar al ritmo de sus compañeros; viendo esta situación, el niño empezó a pintar con sus dedos sin temor a los demás. Cuando él estaba pintando con los dedos, la profesora se dio cuenta y le preguntó: “¿Dónde está su pincel?”, Luego, el alumno mostró lo que portaba en su mano. Observando este material, la profesora sólo se rió y no dijo nada, y el niño continuó pintando. La docente, entonces, se dirigió a otros alumnos, observando y corrigiendo sus trabajos.

Mediante algunas entrevistas se puede ver que, cuando el docente se refería al comportamiento del niño travieso, manifestaba lo siguiente: “Siempre están molestando, queriendo aprovecharse ¿no? Sin embargo, muchas veces también ayudan en la clase a los profesores” (Docente, TCE 28-10-02, p. 24). De esta manera, se reconoce que el niño travieso no siempre tiene comportamientos negativos, sino que, como el docente entrevistado dice, y otros coinciden, ayuda en clase mediante su participación.

Por ello, se dice que los niños traviesos tienen mucha iniciativa para realizar distintas actividades o salir de los obstáculos en que se encuentran. Así contrarrestan las llamadas de atención, o las molestias de sus compañeros. Es decir que los niños traviesos se las arreglan para en ningún momento salir perdiendo, sino más bien siempre tienen excusas para sobresalir en diversas situaciones.

> En la nueva enseñanza, la función del maestro es la de motivador e impulsor de la dinámica del aprendizaje. Él debe desencadenar y canalizar la energía de sus alumnos. No es un mero instructor: estimula, orienta y apoya a sus alumnos; hace amistad con ellos. El maestro también participa del proceso de aprendizaje: debe conocer los problemas de los niños, acompañar al alumno en la realización de sus tareas, dialogar y crear un espacio de comunicación. (MECyD 1997: op. cit.)

> Incentivar la creatividad del niño, el cultivo y desarrollo del lenguaje oral y escrito, el desarrollo del pensamiento y de la comprensión de la lectura, a través de su lengua materna. (Serrano, 1996:114)

Las distintas manifestaciones de los niños, en los procesos de aula, parecieran no ser consideradas por la docente. No obstante, en las entrevistas, las docentes dicen que estiman la actitud de los niños traviesos y que inclusive les piden ayuda. Sin embargo, en la práctica, esta situación no se evidenció. Al respecto, diversos autores afirman que el docente debe conocer la realidad del niño y estimular su iniciativa tomando en cuenta su lengua materna. Las motivaciones, el conocimiento de la realidad del niño y, en especial, la valoración de su idioma siempre ha estado en alguna medida relegada en la práctica.

4.5.1.1.5 Reacción del niño travieso

En la sala de clases, los niños traviesos aimaras tienen distintas reacciones frente a sus compañeros y docentes. Cuando la maestra les asigna alguna actividad, se resisten y, en otras, incluso corrigen a la maestra. A continuación, detallaremos algunas de dichas reacciones con ejemplos descritos a partir de la observación.

En una oportunidad, los alumnos practicantes estaban desarrollando en la clase el tema titulado “La Chevita”, y al final se les dio un ejercicio de redacción. Muchos niños empezaron a redactar y, a los que les faltaba, el profesor practicante les exigía que terminaran:

> Pero el alumno Juan Carlos manifestó: “Yo no quiero hacer”, contestándo al alumno practicante. Escuchando esta aseveración, el practicante le respondió: “No les voy a dar nota, entonces”. Y Juan Carlos: “Yo no quiero nota y no voy a hacer”. No pudo decir más el practicante. Mientras el alumno Gonzalo se levantaba de su asiento, dijo: “Yo me voy”, y se dirigió a otro asiento. La profesora, viendo esta situación, manifestó: “¡No te vas a mover, estate en tu asiento, cuidado!” y Gonzalo le respondió: “No, esto es mi asiento, ahí me he de sentar”. (TCC 8-10-02, p. 22)

En algunas ocasiones, los niños traviesos no siempre aceptan las instrucciones de las docentes, sino que se resisten a realizar una determinada actividad. En esto, ellos no son comprendidos o cuestionados por los docentes, al contrario, son amenazados con las notas. Aún esta amenaza con las calificaciones no les interesa y su resistencia es firme. Al final, no realizaron los ejercicios de redacción y las docentes los dejaron sin decir nada sobre su comportamiento.

Se encuentra casos donde la reacción de los niños traviesos no solamente es de resistirse a la instrucción de las docentes, sino también de demostrarles actitudes de corrección. Por ejemplo, los niños corrigen algunos vocablos que no les son convincentes. En una ocasión, estaban pasando clases en Ciencias de la Vida; la docente dictó la lección y a José Luis le asignó otra actividad, manifestando:

> “Joselito, haz tu tarea, les vas a ganar a tus compañeros. Ya pues, Joselito”. Ever, en ese momento dijo: “No se llama Joselito, sino José Luis Quispe Catari” y la profesora sólo se rio y no dijo nada, absteniéndose tal vez por la presencia mía. (TCC 14-10-02, p. 33)

En cuanto pueden, los niños traviesos corrigen de inmediato la equivocación de las maestras. Esto, siempre que estén atentos en la clase. Por ello, se puede decir que la reacción de los niños traviesos, no solamente es de resistencia a las instrucciones, sino también de corrección de conceptos que las maestras parecen no dominar. Estas situaciones sólo causan risa a la profesora en cuestión, y en algunos casos son tomadas de manera positiva, es decir, valoran su comportamiento. Se considera igualmente que las maestras, en ciertas ocasiones, intencionalmente se equivocan: si el tema es conocido por los niños traviesos, éstos reaccionan de inmediato; si no, pasan por alto la situación.

De esta manera, se puede indicar que la resistencia de los niños traviesos depende mucho del trato que reciben de la maestra. Si en algún momento la docente les trata apropiadamente, los niños se convencen y lo aceptan, pero cuando la profesora les quiere imponer alguna acción, ellos no admiten realizar actividad alguna. Por lo general, estas conductas suelen desarrollarse mediante la afirmación del poder de la maestra, quien en algunas ocasiones acude a un trato inductivo, es decir, conversando con los niños y explicándoles las faltas que cometieron.

Interpretando estas manifestaciones, tanto de los niños como de los docentes, se observa una carencia de estrategias por parte de estos últimos para tratar el comportamiento de este tipo de niños.

4.5.1.1.6 Conductas de agresión

En algunos casos, las manifestaciones de los niños se convierten en agresión:

> Gonzalo va a prestarse una regla. Al retornar, da un coscorrón a la alumna Octavia, quien se queja: “Gonzalo me está pegando”; la profesora no le da importancia. Viendo esta situación, su compañera suena con una bolsa en la cabeza del Gonzalo. (TCC 1-10-02, p. 11)

En la clase los niños no están tranquilos, siempre están desplazándose de un lugar a otro. Al moverse de sus asientos, no se mueven sin hacer nada, sino que, en muchas ocasiones, se observa que estos niños están molestando a sus compañeros, quienes precisamente están más concentrados. Ellos los empujan, les quitan sus prendas escolares, les rayan con tizas, se ocultan y juegan.

En una ocasión, la docente hablaba sobre “El calor” en el área de Ciencias de la Vida. Mientras escribía en la pizarra, muchos alumnos la seguían, otros iban conversando y

algunos aparentaban jugar. Yamilo, de repente, se levantó de su sitio y luego empujó a Juan Carlos y a David; vio a su compañero Edwin y lo empujó con su cuerpo, pero éste sí se quejó: “Mira, profesora, el David me está molestando”. La maestra, quien había visto la última acción, dijo, elevando la voz: “Ustedes se han pasado de traviesos y mete bullas (...) a partir del día jueves, cada chico se va a sentar con una chica y a las chicas les voy a enseñar cómo deben pegarles a los chicos: así van a aprender” (TCC 8-10-02, p. 24). Escuchando la amenaza de la profesora, los niños se sentaron callados.

En la clase de lenguaje pasó lo mismo. Los niños estaban copiando del libro, David estaba sentado en su asiento y, de repente, se subió a la silla, *“*se arrodilla haciéndola mover hacia la pared, luego le quita la gorra a su compañero Edwin y se la coloca en su cabeza, después se pone a cantar en tono de chicas mañaneras*”* (CC 23-7-02, p. 21); el propietario de la prenda no le dijo nada. Estas actitudes, demostradas por los niños traviesos, se dan de forma constante. Estos niños no siempre están quietos en la clase.

También se dan otro tipo de molestias. Como en una ocasión: “Gonzalo se levanta de su asiento, se dirige hacia la pizarra, luego agarra una tiza y les raya en la cabeza de las chicas que estaban haciendo sus tareas; las chicas sólo se agacharon, una de ellas le sonó con la bolsa y eso le gustó a Gonzalito” (CC 24-7-02, p. 26). Este tipo de actitudes crea molestias a los compañeros de los niños traviesos que no están jugando.

Se considera, entonces, que las distintas manifestaciones de los niños traviesos en la clase, o fuera de ella, no siempre son de distracción, también molestan jugando. En una oportunidad, los niños copiaban de la pizarra, en ese momento “David se levanta de su asiento, luego con el papel picado les echa sobre la cabeza de las chicas” (CC 1-10-02, p. 11). Esta actitud no les causó mucha polémica: las niñas solo se rieron y luego empezaron a molestar a los chicos dejando su actividad.

Otro ejemplo: cuando los alumnos practicantes estaban pasando clases de educación física con los alumnos de tercero y cuarto año, estaban ausentes los niños Gonzalo y Juan Carlos, porque se quedaron presenciando la investigación que estaban haciendo los docentes y autoridades sobre una pérdida del anillo de la maestra. Al retornar de esta investigación, los niños traviesos observaron a sus compañeros jugar al *huevo quemado*:

> Los niños Gonzalo y Juan Carlos, después de acompañar la investigación de la pérdida del anillo, se incorporaron al juego del huevo quemado. En ese instante, le tocó dar vuelta con el pañuelo a Ximena, Gonzalito siguió detrás de ella y la niña colocó el pañuelo en la espalda de un niño; Gonzalo, como seguía por su detrás, se lo alzó y dijo: “Jajay, con esto bailo”. Aparentó bailar y se dirigió en dirección al curso; luego, pasando la cancha, botó el pañuelo. Los demás se quedaron callados por este hecho y Juan Carlos le siguió por detrás. Después, un niño fue a recoger el pañuelo y posteriormente continuaron con el juego. (TCC 11-10-02, p. 32)

La actitud de estos niños causó risas al resto de sus compañeros, tanto a los niños como a docentes. En ese instante, “se aproximó el director, observó la situación y sólo dijo: ‘Este es un travieso, ¿no? Dónde no está molestando’”. Los practicantes, viendo la actitud del niño, no pudieron hacer nada y esperaron a que devolviera el pañuelo. Una vez recuperado este último, terminó el juego.

En otras ocasiones, los niños traviesos empiezan con un simple juego para llegar a mayores problemas. Por ejemplo, en una oportunidad, estaban pasando clases de matemáticas, luego cada alumno comenzó a resolver los ejercicios. En ese momento, Juan Carlos ocultó la mochila de su compañero Yamilo. Después, este niño buscó su mochila por todos lados. Entonces, Gonzalo dijo que la mochila fue ocultada por Juan Carlos. Yamilo, sin más explicaciones, dio un empujón a Gonzalo. El afectado, dejando de lado su trabajo, se levantó, lo buscó y, pasando por los asientos, agarró a Yamilo y le dio un puñete en la espalda. La docente no les dijo nada, mientras los practicantes trataban de separarlos. Gonzalo manifestó muy enojado: “Le voy a pegar siempre y le voy a matar”, luego la profesora les dijo: “Dejen de pelear, si no voy a sonarles con palo”. Cuando escucharon esta amenaza, los alumnos empezaron a copiar y resolver los ejercicios, mirándose molestos y enojados. Pasó el tiempo y llegó el recreo. Los niños salieron enojados y empezaron a pelear en el patio de la escuela. Nuevamente, el practicante agarró a Gonzalo para detenerlo, pero el niño no se dejó atrapar. Persiguió por todo el patio de la escuela a Yamilo, “Luego los practicantes y la profesora no dieron importancia a este suceso. Me dirigí al lugar y ahí habían estado peleando los dos niños, y recién todos se alborotaron por el hecho” (TCC 15-10-02, p. 37). Las peleas de los niños traviesos son bastante fuertes cuando llegan a la agresión física. Más tarde, sin embargo, se encuentran caminando tan bien, como si nada hubiera pasado.

Después del recreo, los niños pasaron a las aulas. Gonzalo se atrasó un momento al ingresar y, llegando, se ubicó al final de los asientos al lado de su compañero Edgar. Estando ahí, molestó a su compañero empujándolo y no dejándole escribir su tarea. Entonces, Edgar le respondió: “No jodas hoy”. Así, “poco a poco empezaron a pelear hasta que Gonzalo hizo sangrar el rostro de su compañero Edgar y la profesora apenas

pudo separarlos con fuerza" (CC 8-10-02, p. 19). Al final, dijo la maestra que iría a hacer llamar a su padre de Gonzalo para que luego lo castiguen delante de los alumnos, pero en ningún momento hizo llamar al padre del niño.

Otros docentes de la unidad educativa dicen sobre los niños traviesos: "Juegan, se arrastran, sin permiso molestan a sus compañeros. Son molestosos, pues ¿no? Ni siquiera tenían cuadernos ni copiaban" (CTE 4-11-02, p. 10). En este caso, los docentes se refieren a comportamientos de los niños en clase. Al respecto, la docente entrevistada manifestó:

> En el caso de David, no es así siempre como el Gonzalo, ¿no? Más bien él es el que pregunta más, ¿no? Dice: "¿Cómo es esto profesora?" Cuando hay algún problema, me dice: "Profesora, ¿por qué es así?" y: "Así no puede ser", me dice. Ese niño es inquieto, inquieto es; o sea, tiene ganas de aprender, y se hace llevar con el Juan Carlos, por eso flojea y molesta a sus compañeros, especialmente a las chicas, ¿no? (...) y cuando les digo: "Jugaremos con los chicos", luego las chicas dicen: "¡No! profesora, los chicos son bien ¡fregados!", me decían. "Nos molestan, nos los rayan", decían (...) Pero Juan Carlos no es tanto así ahora ¿no? y las chicas son un poco cerradas ¿no? (Profa. de 4to.CTE 26-7-02, p. 24-25)

La docente entrevistada diferencia bastante el comportamiento de los niños traviesos que tiene en su clase. Según ella, existen niños que sólo molestan en la clase sin intenciones de aprendizaje, y también hay niños que son inquietos, pero con ánimos de aprender. Asimismo, señaló que hay niños que no cumplen con sus obligaciones y son los que arrastran a muchos de sus compañeros, pero aseguró que se está superando esto poco a poco.

Las citas anteriores nos muestran que los comportamientos de los niños traviesos son diferentes: distraen, alientan, proponen, en algunas ocasiones son muy creativos, por ellos se puede decir que, en algunas oportunidades, son los que apoyan en el desarrollo de las actividades pedagógicas, como una docente manifestaba que algunos sólo molestan, otros apoyan en las tareas educativas.

Cuando se hace referencia a la actitud de las personas, algunos autores expresan que el principal determinante es el medio social en el que viven los niños. Sarabia, al respecto, expresa: "Aunque los principales determinantes de las actitudes se entienden en términos de influencias sociales, tales como normas, roles, valores o creencias, esto no las distingue por completo de otros constructos de la personalidad" (op. cit.: 134).

Tomando en cuenta las distintas consideraciones de los docentes y de algunos autores, se puede indicar que unos se inclinan más a responsabilizar la actitud innata de los niños y otros a las influencias del entorno.

Cuando los niños traviesos demuestran determinadas conductas en la clase, a algunas niñas y niños les desagrada, por ello se quejan a la docente para que ella ponga alto a esta situación. A veces, la maestra no les dice nada y en algunas oportunidades les llama la atención, manifestando: “Cállate, cuidado, me voy a enojar”. Estas advertencias sólo hacen que los niños se queden callados en ese momento. Sucede que, al parecer, las profesoras carecen de estrategias de control con este tipo de niños y, por ello, sólo acuden a estrategias de afirmación de poder. Lo que se pretende es una estrategia diferente, que sea beneficiosa tanto para docentes como para los niños de esa unidad educativa indígena.

4.5.1.2 En el hogar

La familia es un espacio fundamental de socialización primaria para los niños indígenas aimaras, donde los niños adquieren las primeras pautas de comportamiento en su desarrollo personal, mediante la influencia de sus hermanos mayores, padres y la comunidad. Después, se encuentran los establecimientos educativos; en este espacio es donde los niños aprenden a exteriorizar sus pensamientos y sentimientos a través de distintas actitudes.

Es en el espacio familiar que los niños aimaras demuestran distintos comportamientos: distrayendo, obedeciendo, jugando, etc. Estas manifestaciones se presentan cuando los padres están realizando sus actividades cotidianas. Se describirá estos comportamientos en los párrafos siguientes de manera más específica con un ejemplo en cada aspecto considerado.

4.5.1.2.1 Distracción

La distracción es uno de los comportamientos más exteriorizados por los niños traviesos en el contexto familiar. En una oportunidad, en casa de José Luis estuve junto a su padre; en ese momento vino la madre y nos invitó a almorzar, “luego pasamos a la cocina con el padre y sus hermanitos menores, quedándose José Luis en el patio. En el momento de almorzar, éste hizo rodar un pequeño aro en dirección a la cocina, el cual cayó junto a los platos que estaban en el suelo. El padre exclamó: ‘¡Este travieso! ¡Ya, Luis, come!’ ” (TCC 11-11-02, p. 86). No dijo nada más y, al llegar Edwin, el hermanito menor, escuchando la aseveración del padre, llevó el almuerzo de José Luis y se sirvieron el plato de comida en el dormitorio.

Generalmente, cuando las personas adultas están conversando sobre algún tema específico, los niños llaman la atención por medio de diversas actitudes:

> *Ukhama lisupinichixaya kunampisa anatkirama, awispanxa anumpisa achuqasiramachixaya* [Así travieso siempre es, siempre juega con cualquiera cosa, algunas veces puede hacerse morder con el perro] (Madre, CTE 11-11-02, p. 74) *Luisuxa wali traviesupinichixaya, kunsa lurkiramapiniwa, awispana kulirayaraki laruyaraki* [José Luis es bien travieso, siempre hace cualquiera cosa, a veces hace renegar y en otras hace alegrar]. (Padre, CTE 12-11-02, p. 76)

Los niños traviesos son considerados por los padres y madres de familia como niños inquietos, se exponen en ocasiones a peligros[72]. Esto tratan de evitar los padres, hermanos y, en algunos casos, miembros de la comunidad dependiendo del contexto en que se encuentran estos niños. Algunas veces, ellos están incitando y, en otros, están haciendo renegar. Se dice esto tomando en cuenta las observaciones realizadas, así como algunas entrevistas trabajadas con los miembros de familia y de la comunidad.

Se ha podido revisar textos relacionados con el tema, en donde se encontró también la siguiente expresión de un padre de familia:

> Mis hijos, a estas edades me hacen renegar mucho, porque no me hacen caso, paran jugando con la pelota o sino con el trompo. Los niños a estas edades son bien traviesos: no saben lo que hacen, ellos ven todo juego. Para estas edades tengo que soportar bien y es bueno corregir sus malas costumbres. (Costilla 2000: 143)

Según el padre de familia, el comportamiento de los niños en edad escolar es muy variable. Esto es muy normal a esa edad. Pero, en ocasiones, también se demuestran conductas que no son consideradas como adecuadas. Según ellos, hay que corregirlas de acuerdo al comportamiento demostrado.

En las distintas observaciones realizadas, los niños siempre están distrayendo a las personas adultas o, en algunos casos, a sus hermanos. Esta distracción se manifiesta mediante juegos y otras actividades. En la entrevista a los padres de familia, ellos expresaban que las actitudes de los niños siempre han estado ligadas a la actividad de juego. Las mismas fueron aceptadas y, en ciertas ocasiones, cuando estos niños se exponen a situaciones de peligro, son corregidas o advertidas para evitar cualquier daño.

Considerando distintas manifestaciones de algunos autores, así como las observaciones realizadas, se puede afirmar que las conductas demostradas por los

[72] Los niños traviesos se exponen a peligros, como hacerse morder con el perro, a caerse de la pared o al pozo, etc.

niños traviesos en la familia suelen ser consideradas como normales. Corresponde a los adultos comprender al niño. En ese sentido, se puede afirmar que las conductas de distracción de los niños traviesos, en el contexto andino, son aceptadas por los padres de familia.

4.5.1.2.2 Desobediencia

En algún momento, se señaló que la familia es un espacio de socialización primaria donde el niño adquiere diferentes modelos de comportamiento. Los niños obedecen a sus padres, pero en algunas oportunidades no. La desobediencia es justificada por los niños, como se describe en los siguientes párrafos:

Una tarde, en el domicilio de Juan Carlos, la madre hizo llegar rebaños a la casa; pero, antes de que entren al corral las ovejas, se dirigieron en grupo hacia los ganados vacunos que comían cebada. En ese momento, Juan Carlos estuvo jugando con la pelota en la cancha de fútbol; la madre lo observó y dijo: "*Wawa yanapt'ita uksatuqita waka liwataruwa chhuktki kutt'ayanma*" [Hijo, ayúdame de ese lado, porque se me van a escapar donde están comiendo los ganados] (05-11-02, p. 70). En ese momento, el niño no escuchó a su madre, y en ese instante se escuchó a su hermano David, quien le dijo: "¡Carlos corre, cuidado con los ganados!" Escuchando esta advertencia, el niño de inmediato corrió hacia los vacunos haciéndoles volver enseguida.

Más tarde, la madre se quejó sobre esta desobediencia al padre: "*Aka yuqallma jani jichha jayp'u jani ist'asituti niyapiniw waka liwataru iwijampi atipayasta*" [Este tu hijo, esta tarde, no me hizo caso: casi siempre las ovejas se me escaparon, donde los ganados estaban comiendo]. Escuchando esta queja, el padre increpó: "*Awispana ukhampinixaya lisusirichixa*" [A veces, así siempre no sabe hacer caso], (TCC 5-11-02, p. 84). A veces, los padres fomentan la desobediencia en la familia. Cuando la madre avisó al padre, el niño estuvo presente escuchando con atención y, el hecho que el padre no diga nada, fomenta la desobediencia.

Cuando se entrevistó a la madre, respecto a la desobediencia del niño, ella manifestó: "*Jani kasusipana lawampikipinilla jawq'atatxa, ukata tatapaxa jark'asirichixaya, ukata jilanakaparu jiwtayasipi*" [Cuando no obedecen, con el palo nomás le sueno, y su padre sabe atajarse, pero sólo a sus hermanos tiene miedo] (CTE 6-11-02, p. 12). La desobediencia de los niños es siempre corregida al parecer mediante el palo; según la madre, éste parecería ser el único medio para corregir el comportamiento del niño.

Asimismo, en una oportunidad en el domicilio del niño travieso Gonzalo, en horas de la mañana el padre instruía a los niños sobre ser responsables del pastoreo de ganados. En ese momento el niño escuchó lo que dijo el padre, pero más tarde no quiso pastar. Cuando se preguntó al niño por qué no quería, él respondió: “No me toca, a mi hermano le toca pastear”. Posteriormente, se le preguntó: “¿Tu padre no te va a castigar?” De inmediato, el niño respondió: “Dice no más, después no me hace nada” (Niño, TCC 19-10-02, p. 61). Después de este diálogo, se inició el viaje en dirección a la población. Ya llegando al pueblo, tampoco dijeron nada al niño, sino que le delegaron la responsabilidad de hacer jugar a sus hermanas menores.

También se pudo entrevistar a uno de sus hermanos, quien dijo: “A mi papá no más tiene miedo y a mi mamá no le hace caso” (TCC 19-10-02, p. 72). Al parecer, el niño en gran parte tiene temor hacia su padre, siendo la madre más flexible en sus acciones con el niño.

Cuando se realizaba la observación del contexto de la zona, se aproximó el niño Gonzalo y comentó, al viajar juntos que, un día la madre le ordenó: “Gonzalo, anda por agua”. Luego, el niño manifestaba en aimara: “Janiwa, nayaxa mastrumpiwa khaya luma sarkapta” [No, con el profesor estamos yendo hacia aquel cerro] (TCC 19-10-02, p. 72). Y la madre, en ese instante, no le dijo nada tolerando su acción.

Tomando en cuenta las distintas observaciones del comportamiento del niño travieso, se ha podido identificar que, existe incumplimiento a instrucciones de la madre y no así a las del padre.

De esta forma, los niños en la familia pueden mostrar distintos comportamientos. Muchos padres de familia pueden o no comprenderlas, como dice Cutipa: “El niño o niña como un miembro más de la familia, con su tierna edad es quien recrea el cariño, la armoniosidad, la salud y el equilibrio en la familia, los niños son los que recrean en forma de juegos las diferentes actividades de la familia, de la comunidad, etc.” (2000: 26).

Considerando la información recabada, se puede señalar que el niño equilibra las emociones en la familia con distintos comportamientos. Sin embargo, cuando demuestran en algunas oportunidades actitudes inadecuadas para los padres, de inmediato son retados por ellos. Otros padres no asumen esta actitud, sino que son más democráticos, existiendo así una interacción más horizontal entre padres e hijos.

Analizando las diferentes versiones, tanto de la observación como de las entrevistas, se puede observar que, en este tipo de actitudes, la educación del padre o madre juega un papel determinante. Cabe mencionar que, si los padres tienen la educación primaria culminada, se puede predecir que son más comprensivos al tratar a sus hijos, mientras que los padres de familia o madres que sólo tienen una educación básica, acuden a las distintas estrategias de afirmación de poder. En este caso, los niños que son tratados de esta forma tienden a hacer lo mismo cuando son adultos.

4.5.2 Estrategias educativas

Cuando nos referimos a las estrategias educativas, consideramos el cómo los padres de familia y los docentes asumen un rol al trabajar con los niños traviesos. Esto se hará conocer de manera detallada en los siguientes párrafos.

4.5.2.1 Docentes

Los docentes tienen distintas estrategias para trabajar con los niños traviesos. Cuando éstos demuestran comportamientos originales en el proceso de aprendizaje, en algunas oportunidades los docentes los aceptan. Se da así cuando los niños motivan el proceso y hacen cualquier tipo de bromas en la clase. Al contrario, en otros casos, los docentes encuentran inaceptables los comportamientos de aquéllos y reaccionan a través de llamadas de atención, comparaciones, condicionamientos y, en algunos momentos, castigos físicos. Se describirá los más relevantes a continuación.

4.5.2.1.1 Aceptación

- La motivación

Los niños traviesos motivan la clase conversando con sus compañeros, cantando y participando en la lectura. Cuando los niños estaban pasando clases con la profesora de tercero y cuarto año, la docente estaba revisando la tarea que les había dado sobre la redacción de una carta. Algunos de ellos la presentaron tal como lo había pedido la maestra, pero otros recién se encontraban redactando la tarea asignada. Los niños traviesos se reunieron en un rincón del aula y empezaron a comentar (en aimara y en castellano) sobre la festividad del Rosario. “Los alumnos reían sin cesar, luego la profesora les dice: ‘¿Qué les causa risa?, ¿Quién está vestido de payaso? Y... ¡Ese tamborero!’, manifestaba la docente. Cuando el alumno David hacía ruido con los lápices, los chicos no le hicieron caso y seguían con la sonrisa” (TCC 1-10-02, p. 14). Sus compañeros de clase observaron este comportamiento y, del mismo modo,

empezaron a conversar con sus compañeros aunque, al dialogar, ellos sí realizaban sus tareas.

En otra ocasión, la docente de tercero y cuarto año empezó a desarrollar clases en el área de lenguaje utilizando el módulo seis. El título del tema fue la preparación del plato típico de la *phisara*[73]. Estaban haciendo un listado de la receta de este plato y muchos de los niños aportaron con sus sugerencias, pero algunos sólo comentaron en voz baja. Al advertir esto, la docente propuso a Gonzalo: "Gonzalito, ¿cantaremos?", el alumno de inmediato respondió: "¡Ya, profesora!". Esta inquietud llamó la atención a muchos de sus compañeros que estaban haciendo su tarea, quienes luego empezaron a cantar varias canciones escolares[74]" (TCC. 27-09-02, p. 4). Así, la participación de los niños traviesos en el desarrollo de las actividades curriculares se vuelve muy importante.

Esta clase de manifestaciones de los niños traviesos es motivadora, porque despierta el interés de sus compañeros.

Asimismo, cuando la maestra requiere de su ayuda, ellos siempre están dispuestos a colaborar. No es solamente cantando o animando a los demás, sino también participando en los procesos de aprendizaje. En una ocasión, la docente les dio una actividad de redacción; al final pidió a cada uno leer su trabajo. En primera instancia, pidió que lean sus redacciones a los alumnos que ya casi habían culminado su tarea. Luego, dijo la docente: "Ya, pues, Max y Fabián: ustedes siempre son motines, por su culpa no van a salir al recreo" (TCC, 7-10-02, p. 14), y exigió leer a cada uno de estos alumnos su trabajo.

En otra ocasión, la docente de tercero y cuarto año pidió a sus alumnos la redacción de un cuento. Al finalizar, propuso una lectura individual; para empezar eligió a Edwin, diciendo que él se había brindado. El niño no aceptó esta propuesta, viendo esto, pidió lo mismo a otro niño: "Pidió a Yamilo que lea su redacción y enseguida la leyó de manera fluida, cosa que se pueda entender. Mientras tanto, los niños David, Juan Carlos, Edwin y Gonzalo recién empezaron a pintar y a dibujar sus trabajos" (TCC 8-10-02, p. 23).

Asimismo, los niños traviesos siempre están haciendo reír a la profesora y a sus compañeros. En una oportunidad, la docente buscaba su tiza y preguntó a los niños dónde estaba. Ellos respondieron que debía ser el alumno Gonzalo quien la tomó. En

[73] Es el plato típico de la región, que consiste en quinua tostada y graneada como arroz.
[74] Los niños contaron: "La Reforma Educativa, Urpilita y Estudiante de Ventilla Pongo".

ese momento, el acusado se cerró la boca con cinta adhesiva. Cuando la maestra le preguntó, él sólo respondía con mímica señalando que no la había visto. La docente se rio de las travesuras del niño, al igual que los alumnos.

Las profesoras a veces se apoyan en estos niños cuando los otros alumnos no las comprenden. Los niños traviesos siempre están dispuestos a cualquier actividad y no parecen tener temores de ningún tipo, pese a tener algunas limitaciones como: el no cumplir con sus tareas, el ser molestoso en el curso o tener dificultades en la redacción.

- Las bromas

Esta es otra forma de motivación de los niños traviesos. Cuando la docente y los alumnos están muy formales, ellos contestan a las preguntas con respuestas capciosas. Así, en una ocasión, mientras pasaban clases:

> Estaban avanzando el tema de los recursos naturales y luego les pregunta la docente: "¿Qué son los recursos naturales?" Fabián contestó de inmediato: "Carne de burro", lo cual causó risa a la profesora y a sus compañeros. Luego les explica: "Todo lo que produce se llama recursos naturales. Y ahora dime, Fabián". Fabián y sus compañeros sólo se ríen.(TCC 7-10-02, p. 16).

Cuando la docente estaba explicando el tema de los recursos naturales, varios niños estaban distraídos alistando sus cuadernos y copiando de la pizarra el título del tema. Por ello, la docente les formuló preguntas, a las cuales nadie contestó; notando este hecho, el alumno travieso se levantó y dio una respuesta que nada tenía que ver con el tema. La profesora se rió en voz alta y sus compañeros dejaron en ese momento toda actividad dirigiendo la vista a la docente y al compañero que le había contestado. A partir de este momento, los niños empezaron a atender a la explicación de la profesora.

Asimismo, en otra oportunidad, la docente les pidió una composición sobre un cuento. Cuando la mayoría de los niños trató de culminar sus redacciones, la docente les pidió a cada uno que las compartan. Eligió entonces a Edwin para que lea su redacción, quien se resistió a la oferta. Al ver esta actitud, la mayoría de los niños se pusieron serios y formales. Entonces eligió a una niña, como en la siguiente cita se describe:

> La profesora decía a la alumna Ximena: "Lee, pero fuerte". Gonzalo se ríe y dice: "Ximena, mamita, lee" y sus compañeros se ríen de esta situación. Ella lee en voz baja, Gonzalo se dirige al lado de la niña para escuchar mejor. (TCC 8-10-02, p. 23)

Durante el desarrollo de la redacción del cuento, la mayoría de los niños estaban muy formales, y más aún cuando la docente exigió dar lectura a sus trabajos. En este momento, apareció Gonzalo haciendo bromas, cuando la niña estaba leyendo. Este

comportamiento relajó a muchos de sus compañeros quienes estaban muy serios, pero, al observar este comportamiento, muchos sólo se rieron en coro y empezaron a prestar más atención a lo que decía la docente.

Por las razones expuestas, las docentes aceptan a los niños traviesos con las actitudes que estos presentan, porque en diferentes situaciones les es útil su presencia en el desarrollo de diversas actividades pedagógicas.

Para los maestros, los niños traviesos pueden ser considerados como distractores y/o asistentes. Un docente de séptimo grado afirmaba: “Eso depende del docente, hay veces [sic] hay que aprovecharlo, pues ese momento de motivación seguirle la corriente. Si ellos hacen una cosa muy bien, ya: yo también me incluyo ahí, ¿no?” (CTE 14-11-02, p. 18). Son pocos los docentes que desean aprovechar la actitud de los niños traviesos. Los demás sólo piensan que hay que llenarles con tareas difíciles para que estén ocupados.

Las potencialidades que tienen los niños traviesos son manifestadas de distinta forma, ya sea mediante algunas preguntas o mediante bromas. Estas manifestaciones son a veces aceptadas por las docentes, pero en ningún momento se las toma como medio para aprovechar esta iniciativa. En algún momento, un docente entrevistado expresaba que sería importante aprovechar y seguir la corriente a estos niños, pues permitiría que sus potencialidades se exploten más. Tomando en cuenta estas situaciones, se puede señalar una vez más la carencia de estrategias para aprovechar los talentos de los niños.

4.5.2.1.2 Represión o rechazo

Algunas veces, la participación de los niños traviesos no siempre es de beneficio o de aliento en el proceso de aprendizaje, por ello en algunas ocasiones su actitud es reprimida por las docentes a través de: llamadas de atención, comparaciones, imposiciones, condicionamientos y, en ocasiones, por castigos. A continuación, se describirá cada una de estas modalidades.

- Llamadas de atención (Advertencias)

Cuando los niños traviesos están en clases, al no estar quietos, reciben llamadas de atención de distintas formas: “No molestes, siéntate quieto, haga su tarea, mucho está hablando”. Con estas instrucciones, los alumnos traviesos toman inmediatamente asiento de forma silenciosa.

En una oportunidad, los docentes de la escuela central estaban preparándose para la exposición del Proyecto Educativo de Núcleo (PEN). En ese momento, la mayoría de los docentes estaban muy ocupados por dicho evento. En el lugar, muchos de los niños aparecieron:

> Estas fotos tenemos que ordenar bien: "A ver, a ver, levantarse lisos, de lejitos nomás van a mirar". Sin embargo, los chicos traviesos David, Yamilo y Juan Carlos se aproximaron más y les quitaron las fotos para observarlas. Juan Carlos dijo: "Trae a ver, *khitinakasa ukanki uñxatañanchha*" [¿Quiénes están ahí? Observemos, a ver]. En ese momento, el profesor Francisco manifestó: "Ya, chicos traviesos, van a ensuciar las fotos, traigan", y les quitó las fotos. (TCC 24-10-02, p. 53)

Otros niños dejaron de observar los retratos que estaban en su poder, se sentaron y se quedaron quietos unos momentos, después empezaron a jugar unos con otros niños. Se empujaban en sus asientos y se jalaban sus ropas. Los chicos se levantaron de sus asientos e inmediatamente se perseguían en el curso y luego fuera del aula. Al salir, el alumno Yamilo desenchufó el adaptador de corriente que alimentaba a las máquinas[75]. El profesor Francisco, que estaba trabajando en la computadora, se levantó de inmediato y exclamó: "¡Quién ha apagado!". Elevó la voz y los niños presentes respondieron: "Yamilo es, ahora se ha escapado". Enseguida respondió: "Estos traviesos tenían que joder, siéntense quietos" (TCC, 28-10-02, p. 44). Posteriormente, les llamó la atención pidiéndoles alejarse del lugar de trabajo de los docentes. Además, les dio un último término para no molestar más, caso contrario serían castigados.

En otra ocasión, una de las maestras estaba pasando clases con los alumnos de cuarto año. En ese momento se levantó un niño, fue por los asientos y luego a la biblioteca. Arrancó una hoja de uno de los archivadores y la profesora le reprendió en tono tolerante: "Gonzalo, ¿no rompas, pues?" (TCC, 1-10-02, p. 11). Después de unos momentos, nuevamente se levantó el niño travieso, tomó la cinta adhesiva y se cerró los labios. Cuando la docente le preguntó algo, el niño sólo contestó en lenguaje mímico. En ese momento, Gonzalo molestó a uno de sus compañeros; la maestra lo vio y le llamó la atención manifestando: "Gonzalo, te estoy viendo, pero; una cosa es ser travieso, cada cosa tiene su momento y, si es así, te voy a llevar donde las chicas" (TCC 1-10-02, p. 14). Al escuchar esto, el alumno se sentó apresuradamente. En efecto, cuando las chicas son molestadas, no se dejan así por así, sino que responden sonándoles con la bolsa de útilies escolares. Por eso, el niño se sentó en su asiento por temor a la reacción de las niñas.

[75] Nos referimos a las computadoras, el televisor, el VHS y la fotocopiadora que estaban alimentadas por esa energía.

En otra sala de clase, “se encontraban los del quinto año pasando el tema de los ‘Recursos Naturales’, para lo cual la docente les formuló algunas preguntas: ‘¿El suelo crece?’ De inmediato, el alumno Ever responde a la pregunta: ‘El suelo ha crecido, porque mi casa está tapado con la tierra’ ” (TCC, 7-10-02, p. 15). Es evidente que la respuesta del niño en parte fue correcta, porque a medida que la casa se va deteriorando la pared no es la misma y se va tapando el contorno. Esta fue la percepción y perspectiva que el niño tenía del suelo, pero como la docente no aceptó esta respuesta y quería una concreta, sólo le llamó la atención: “A ver, Ever, basta de bromas y de tu travesura” (TCC 7-10-02, p. 15).

La profesora llama la atención a los niños traviesos cuando estos molestan a los demás niños que están haciendo su tarea. En una de las clases, por ejemplo, estaban desarrollando la redacción de un cuento; al final, algunos participaron leyendo sus composiciones. La maestra, una vez culminado el tema de redacción, pasó a otro contenido y escribió en la pizarra el título del tema: “El Calor”. Mientras ella escribía, muchos de los alumnos la seguían, pero Yamilo iba molestando a sus compañeros. Los niños gritaron, lo que molestó a la maestra, quien le regañó elevando la voz: “Ustedes se han pasado de traviesos y metebullas, a partir del día jueves, cada chico se va a sentar con una chica” (TCC 8-10-02, p. 24). En ese instante, los niños comenzaron a murmurar entre ellos que de igual manera molestarían en el sitio donde estuvieran. Entre tanto, las chicas se quedaron sin responder nada, y otros compañeros afirmaban no estar molestando a nadie, por lo que no tenían por qué sentarse con las chicas.

En otra ocasión, los mismos alumnos estaban pasando clases de matemática en el aula de séptimo[76] grado. En este curso, las ventanas están al alcance de los niños. Por ello, Juan Carlos se ubicó en la ventana y, una vez estando, allí se puso a cerrarla y abrirla constantemente. La maestra lo observó y le increpó: “Juan Carlos, ¿qué tienes? ¡No seas tan jodido, a ver! ¿Qué te pasa? ¡Siéntate quieto!”, y comentaba: “¿Por qué serán estos chicos así, no?” (TCC 15-10-02, p. 36). Entonces el niño se sentó cuidadosamente en su asiento, observando a los demás, y luego empezó a copiar la tarea.

No solamente estos niños se hacen llamar la atención por molestar a sus compañeros, sino también cuando quitan algunas prendas a estos últimos. Pasando un día clases en el área de expresión y creatividad, la docente les había pedido algunos materiales

[76] Pasaron clases en el aula de séptimo grado, porque el anillo de la maestra se perdió en el curso de tercero y cuarto año, por ello la cerraron hasta que apareciese.

de trabajo como: papel lustre, tijeras, reglas y otros. Muchos niños cumplieron trayendo el material, pero Gonzalo lo olvidó y sólo trajo el papel lustre. En un momento, se levantó de su sitio y quitó el papel lustre cortado de tamaño 10 X 15 cm a una de las niñas, y ella se quejó a la maestra indicándole quién le había quitado su papel lustre. Luego de haber escuchado esta queja, la maestra lo regañó: “Cuidado, Gonzalo, devuélvaselo: hay que respetar a las personas, no hay que abusar. Está bien que seas arruinado o travieso, pero no hay que exagerar” (TCC 11-10-02, p. 30). Gonzalo sólo agachó la cabeza. Después, comenzó a hacer su trabajo sacando un papel lustre de su carpeta que estaba todo arrugado. Trató de cambiar su papel con el de sus compañeros, quienes no quisieron al verlo arrugado.

Las llamadas de atención que reciben los niños traviesos, no solamente son en el aula, sino también fuera de ella. Como en una oportunidad, varios docentes se concentraron para el aniversario del colegio “CALAMA” de la misma unidad central. Para ello, los docentes de las unidades asociadas fueron convocados y estuvieron presentes desde tempranas horas del día, pues se habían trasladado en taxi y en motocicletas.

Los maestros se reunieron, pero lamentablemente cayó una gran granizada en el momento en que conversaban en la calle. En ese instante, los niños traviesos aparecieron jugando con la granizada y se aproximaron al lugar donde se encontraba estacionado un taxi. Después de un momento, los niños se pusieron a empujar el taxi del profesor, por lo menos a unos diez metros de distancia. Entonces, el profesor Federico exclamó: “Estos traviesos, dónde no van a estar, no pueden estar quietos, ¿no? Estos niños, dónde no van a estar, hay veces [sic] hacen renegar” (TCC 3-10-02, p. 66). En ese momento, el docente fue en dirección al taxi y enganchó la caja, luego nuevamente los niños retornaron e intentaron moverlo, pero no pudieron. Después, se retiraron del lugar.

Sobre el comportamiento del niño travieso, se ha podido recabar información mediante entrevista a algunos docentes; así, la profesora de cuarto año manifestaba: “Me parece que hay que tener paciencia y ser más amable con ellos, porque si no, fracasan. Eso es lo más importante, ¿no? En la casa me parece que no les tratan bien, pero en aquí aunque lo hagan mal o bien, pero hacen sus tareas, ¿no?” (CTE 26-7-02, p. 23). En la clase de la profesora entrevistada se ha podido observar que, en diversas oportunidades, cuando los niños son afectados por los alumnos traviesos, se quejan a la docente, pero ella suele pasar por alto este hecho.

Otros docentes opinan sobre el comportamiento del niño travieso y coinciden en afirmar que hay que tener gran paciencia con ellos: “Meten bulla, ¡uuujjj! en tercero más que todo; después en otros grados, hasta quinto ¡son traviesos! Para ello hay que tener paciencia”. (Profa. de 4to. CTE 4-11-02, p. 10). Al tomar en cuenta la noción del docente entrevistado, se reconoce que existen docentes que no comprenden el comportamiento de los niños.

En las observaciones realizadas, se ha podido encontrar que, las llamadas de atención de parte de los docentes hacia los niños traviesos, son inmediatas y delante de sus compañeros. Este hecho hace que el niño, en ese momento, oculte la cabeza y, con timidez, se fije en sus compañeros.

Viendo los distintos datos de este acápite, se puede decir que las conductas demostradas por los niños traviesos, en los procesos de aula, hacen equivocar a sus compañeros en sus trabajos y esto es molestoso para ellos, quienes para evitarlo avisan a su maestra. Esta última, sin embargo, no da importancia a esta queja y deja pasar el hecho.

- Comparación

En el desarrollo de las actividades curriculares de las aulas uno y dos, se ha podido describir distintas estrategias de las docentes para tratar el comportamiento de los niños traviesos en la clase. En la mayoría de los casos, existe una actitud que puede llamarse de comparación. Por ejemplo, se tiene: “Como juegas, así también debes hacer tu tarea”; “Para jugar eres numero uno, así también debes hacer tus tareas”; “Cuando tú molestas, ellos no se quejan” (TCC 21-10-02, p. 45).

También, en el aula de quinto año: durante el desarrollo del tema de los aimaras, la profesora escribió el título en la pizarra, luego empezó a dictar el contenido y muchos de los niños escribieron detenidamente y en silencio. En ese instante, José Luis observaba a su compañero Fabián y, cuando la profesora dictaba la lección, José Luis empujó a su compañero. El afectado rayó su cuaderno en borrador. La docente observó esto y observó: “José Luis, para esas cosas eres bien, ¿no? Como molestas, igual también debes hacer tu tarea, pues. ¿Ya estás terminando de copiar? Ya voy a borrar” (TCC 21-10-02, p. 46). José Luis, en ese momento, sólo miró a la profesora y continuó haciendo su tarea. Se puede observar que, en los procesos de aula, los comportamientos de los niños traviesos, a veces, son comparados por la docente con otras actividades que realizan en el aula o con el comportamiento de los otros niños,

esto, con la finalidad de que los niños traviesos puedan cumplir con sus obligaciones en clase o de esta forma evitar sus travesuras.

En una clase de lenguaje (aula de cuarto y quinto año), los niños se encontraban redactando un cuento. La mayoría comenzó esa tarea, mientras los alumnos traviesos conversaban entre ellos. Entonces, la profesora les llamó la atención por medio de la siguiente comparación: “Y ustedes, ¿han terminado? Para jugar son buenos, no ve y para hacer sus tareas igual deberían de ser, ¿no?” (TCC 17-10-02, p. 48). Los niños traviesos se quedaron callados y continuaron su deber. Unos minutos después, nuevamente empezaron a jugar: Juan Carlos intentó bajar el buzo de Yamilo, y posteriormente empezaron a jugar con una pelota. Esta actitud fue observada por el alumno practicante del INS, quien los regañó: “¿Qué están haciendo? Como juegan, así también deben hacer su tarea” (TCC 17-10-02, p. 44).

En una ocasión, a Gonzalo le echaron con la nevada o granizada, él se quejó a la profesora, quien le contestó: “¡Pero, cuando tú molestas, los demás no se quejan, y vos de eso te quejas!” (CC 30-7-02, p. 48). Luego de lo cual, Gonzalo se sentó callado en su asiento y empezó después a conversar con sus compañeros.

En la clase de ciencias sociales de quinto año, se estaba desarrollando el tema de los aimaras. Mientras la docente escribía en la pizarra, José Luis molestaba a su compañero Max, tratando de punzarle con un bolígrafo. La docente se percató de esto: “José Luis, para esas cosas eres bien, ¿no? Como molestas, igual también debes hacer, pues. ¿Ya estás terminando?” Dijo la maestra muy molesta (TCC 21-10-02, p. 46). José Luis, entonces, sólo miró a su profesora.

Cuando estaban realizando los trabajos en madera Venesta, muchos de los niños habían traído sus materiales y herramientas[77]. Algunos de los niños traviesos no trajeron su material para trabajar en esta área. Cuando los demás empezaron a realizar los trabajos, ellos no supieron qué hacer y estaban sólo disimulando, caminando por los asientos. En ese instante, la profesora los observó y gritó: “¡Y ustedes! ¿Han terminado? ¡Para otras cosas son buenos, pero ¿para hacer sus tareas? También deberían ser igual!” (TCC 17-10-02, p. 45). Esta comparación iba más dirigida a David y a Juan Carlos, porque fueron ellos quienes no trajeron los materiales al aula.

[77] Se trajeron herramientas como: sierra para cortar madera, alicates, lijas y materiales, como la madera Venesta.

En la clase de expresión y creatividad se desarrolló el tema de los plegados. Gonzalo no trajo el material completo para trabajar y pidió el favor a la maestra que le proporcionara un papel lustre, pero la profesora le dijo: “Pero tú, ¿vas a hacer? Si haces, te doy, porque tú juegas no más”. (TCC 11-10-02, p. 30). Gonzalo se comprometió a trabajar y adquirió el material que requería. Luego empezó a ocuparse en cuanto la docente dio las instrucciones para dicho trabajo. Así, algunas veces, los niños traviesos, para realizar el trabajo como sus compañeros, piden favores a su maestra.

El cumplimiento de los niños traviesos en las actividades curriculares se compara con sus acciones, donde siempre surgen aseveraciones de las docentes como: “Para molestar eres bien, así también debes hacer tus tareas”. “Como juegas, igual debes hacer tus tareas”, etc. Estas expresiones surge con frecuencia, luego de una llamada de atención. Cuando los niños las reciben, se quedan quietos un momento, pero, pasados unos instantes, continúan con la misma actitud traviesa. Entonces, por lo general, la docente ya no les dice nada.

- Condicionamiento

Las estrategias de los docentes, no sólo son llamar la atención y comparar actitudes, sino también de condicionamiento, cuando los niños traviesos proponen algunas actividades.

En la clase de ciencias de la vida, la docente estaba desarrollando el tema “Los Recursos Naturales”. En el proceso, hubo muchas preguntas suyas y de los niños. En ese momento, se escuchó la campana y los niños se pusieron a gritar: “¡Recreo!, y la profesora les respondió que ya iban a salir, pero que tenían que contestar aquellas preguntas” (TCC 7-10-02, p. 18). En ese momento, varios niños estaban afligidos por no poder salir al recreo y, como la maestra les condicionó, contestaron las preguntas de manera apresurada, respondiendo indiscriminadamente: sí, no, sí, no.

En otra oportunidad, estaban pasando clases de lenguaje los alumnos de quinto año, desarrollando el tema “El sujeto y el Verbo”. Al final, la docente les dio unos ejercicios para que los alumnos puedan plantearse oraciones que contengan dichos elementos. Algunos lo hicieron, pero otros no; en ese momento, se levantó Luis y manifestó: “Ya es recreo, profesora”. La docente le contestó: “¡No! Tú no vas a salir, porque no has terminado tu tarea y no has hecho nada”. (TCC 10-10-02, p. 27). Después de esta llamada de atención, el niño se sentó sin decir nada. La docente condiciona a los niños

exigiéndoles que primero acaben sus ejercicios, privándoles de su descanso en caso de no obedecerle.

En la clase de lenguaje, avanzando el tema de *laxrachinunaka* (trabalenguas), los alumnos de cuarto año escribieron varios trabalenguas en la pizarra. La maestra les dijo que los copien en sus cuadernos y muchos de ellos lo hicieron, pero algunos se pusieron a conversar en cuanto se les dio la tarea. Viendo esta situación, la profesora les pidió presentar todo de una vez y algunos lo hicieron, pero otros no. Notando este hecho, la docente les dijo: “Ya, pueden salir al recreo los que han terminado sus tareas conscientemente” (TCC 27-9-02, p. 6). En ese instante, muchos salieron al recreo y los que estuvieron conversando recién empezaron a hacer sus tareas.

Luego de esto, la docente mandó a las niñas a traer el desayuno. Más tarde, ellas llegaron, pero la maestra instruyó a una de ellas: ”A los alumnos que han terminado, repárteles; a los que no han terminado, no les vas a dar. Primero, que acaben”. Este condicionamiento se da para que los niños acaben sus tareas (y luego recién tengan acceso a la alimentación o, en algunos casos, al descanso).

El condicionamiento, no solamente se da al impedir a los niños salir al recreo o que tomen su leche. En ocasiones, se condiciona igualmente su retorno a la casa. Como un día, estaban pasando clases y la docente les exigió terminar sus tareas. Algunos no lo hicieron y, por ello, se hicieron llamar la atención por la docente. Así, a uno de ellos, le advirtió: “Luis, estarás haciendo. Haz tu tarea. Si no, te vas a quedar: no vas a ir a tu casa” (CC 25-7-02, p. 36). Cuando el niño escuchó esta amenaza, empezó a trabajar con cuidado en su cuaderno, observando fijamente a la maestra.

El condicionamiento a los niños se muestra de manera constante. Como en una oportunidad, cuando la profesora de quinto año revisó las carpetas de los niños y encontró varios cuadernos completos y algunos incompletos, los cuales pertenecían a Ever, Max y Salomé. Observando esto, la docente les condicionó manifestando: “Ever, esta tarde te vas a quedar aunque llores” (...). (TCC 30-9-02, p. 7). El alumno entonces se quedó callado, mirando a todo lado, y luego empezó a realizar su tarea.

En las citas descritas, se verifica que los niños son condicionados por las peticiones de las docentes. Por ejemplo, en diversas oportunidades, los niños piden cantar, jugar, salir al recreo o realizar otras actividades. La profesora, sin embargo, se niega a hacerlo, porque antes tienen que acabar sus deberes, completar sus trabajos o cumplir con ciertas ordenes. Teniendo esta respuesta de parte de la maestra, los niños sólo la observan y continúan realizando sus actividades con la moral baja.

Se pudo entrevistar a la profesora de quinto año sobre las estrategias que utiliza para atender a los niños traviesos. Al respecto, ella manifestó: “Hacerles participar, hacerles jugar, cantar (...), participar más que todo, porque en algunas veces se pasan” (CTE 26-7-02, p. 23). Analizando su comentario, se ve que, en alguna medida, ella aplica esto en el proceso de aula, pero en realidad ella siempre está condicionando al niño, indicándole primero que acabe su tarea y que luego tendrá la libertad de jugar, salir al descanso, o retornar a su domicilio. Esto se observó, no sólo con la docente de quinto año, sino también con docentes de otros cursos.

Al respecto, se preguntó a la maestra de tercero y cuarto año sobre las estrategias que utilizaba para tratar a los niños traviesos en la clase. Entonces, ella expresó: ”Hay veces, hay que seguirles la corriente, ¿no? Cada cosa tiene su tiempo, ¿no? Pero ‘cuando’ piden hacer en su casa, hay que dejarles. Y ahí, algunos quieren acabar” (CTE 14-11-02, p. 18). Los docentes hablan sobre la importancia de tratar bien a los niños traviesos, pero en la práctica no parecen hacerlo, porque se observó más la afirmación de poder y el condicionamiento para que éstos cumplan sus tareas.

4.5.2.1.3 Castigo en la escuela

Frente al comportamiento de los niños traviesos en la escuela, los docentes acuden a distintas estrategias para corregirlo: no dejarles salir al recreo, privarles el retorno a casa, llamarles la atención en público, obligarles a leer en público o, en algunos casos, hacerles escribir todo el tiempo.

Así, por ejemplo, estaban pasando clases en el área de lenguaje con el tema “Sujeto y Predicado”. Durante el desarrollo de las actividades, los niños participaron de manera activa. Al final de la explicación, la maestra les asignó plantear algunas oraciones. Varios niños formularon oraciones en sus cuadernos, como: “Melby juega con su muñeca; Carlos juega con José Luis; Ximena come su tostado”. Hubo niños traviesos que no hicieron como la docente exigía. Es el caso de José Luis, que en el ejemplo anterior ilustramos, cuando pedía salir al recreo, la docente no aceptaba, hasta que complete su tarea. Así, se quedaba por castigo hasta tarde y hasta culminar su tarea.

En otra ocasión, los niños preguntaron a la maestra: “¿Vamos a dar el examen?”, a lo cual ella respondió: “Sí, vamos a repasar algo que hemos aprendido. Los que no tienen su cuaderno de carpeta, como nomás los demás darán el examen” (TCC, 30-09-02, p. 88). Los demás se quedaron callados. Aquí, se puede observar que el castigo no es sólo físico, sino también verbal y moral.

Durante las clases de matemáticas, en el aula de séptimo grado, muchos niños estaban sentados delante de la pizarra copiando los ejercicios planteados por la maestra. En esto, Juan Carlos se levantó y se sentó junto a la ventana. Pero no hizo sólo eso, también se la pasó abriendo y cerrando constantemente la ventana, provocando la distracción de otros niños. Entonces, la docente le regañó delante de sus compañeros y de los practicantes: “Juan Carlos, ¿qué tienes? No seas tan jodido, a ver, ¿qué te pasa?” Posteriormente, comentaba: “¿Por que serán estos chicos así, no?” (TCC 15-10-02, p. 36). Al oírla, el niño bajó de la ventana, se dirigió a su asiento y procedió a copiar los ejercicios, viendo de reojo a sus compañeros y a los practicantes.

Además de castigos físicos, también existen otras formas de castigar, tales como el obligarles a leer delante de sus compañeros en plena clase. En cierta ocasión, la docente de cuarto año pasaba lenguaje, con el tema de la redacción de un cuento. Al concluir con ésta, la docente les instruyó que leyesen su redacción; ninguno de ellos se brindó a leer, por lo que la maestra obligó al alumno Yamilo a compartir su trabajo. Este de inmediato empezó a leer fluidamente, de manera que sus compañeros pudiesen comprender la lectura.

Posteriormente, algunos niños traviesos recién empezaron a pintar sus gráficos. Observando este hecho, la maestra comentó: “Edwin se brindó, él va a leer, dice”, a lo que contestó el alumno Edwin: “Mentirosa” (TCC 8-10-02, p. 23), después, el niño se puso nervioso y serio, y la profesora dijo: “Ustedes son los que meten bulla, ¿no ve?, tanto en la clase como fuera de ella, ahora así también tienen que ser para leer”, (TCC 8-10-02, p. 23). Esto significó un balde de agua fría para el niño. A partir de este comentario, Edwin no se movió más y se tapó el rostro sobre el pupitre. Al empecinarse en esta actitud, la maestra señaló: “Le voy a dar un premio, ahí está, eso más todavía” (TCC 8-10-02, p. 23). Se observa que la forma de condicionar y castigar verbalmente resulta contraproducente para el niño.

Una docente opinaba al respecto: “Me parece que hay que tener paciencia, y ser más amable con ellos, porque si no, fracasan. Eso es lo más importante, ¿no?” (CTE 26-7-02, p. 23). La paciencia de las docentes, sin embargo, se agota cuando los niños exageran, y utilizan entonces este tipo de castigos no físicos. Alguna vez, hubo amenazas de castigo con el palo. Así, una vez, cuando los niños estaban empujándose unos a otros, la maestra les amenazó: “Cuidado que estén peleando, en la próxima les vamos a sonarles con palo delante de los alumnos” (TCC 15-10-02, p. 37); “Dejen de pelear, si no, les voy a sonarles con palo” (TCC 15-10-02, p. 37). Esta

clase de reprimendas se escucha de manera constante por la desobediencia y el comportamiento de los niños, lo cual influye directamente en la conducta de los demás niños. Cuando los alumnos escuchan la aseveración de amenaza de la maestra, se sientan sin molestar a sus compañeros y se mantienen bien atentos.

Al respecto, se entrevistó a un niño travieso, quien decía: “Antes que llegues, la profesora tenía palo para sonar y con eso sonaba” (CTE 7-11-02, p. 13). Los alumnos coinciden en afirmar que la docente los castigaba en reacción a algunas de sus conductas.

En las entrevistas a los docentes, se abordó igualmente el tema de las estrategias frente a los niños traviesos y los castigos a los que aquéllos recurrían. Al respecto, la profesora de cuarto expresó:

> En este caso, con la reforma educativa no se puede castigar, ¿no?, sin el permiso de sus papás, ¿no?, mientras del Gonzalito he pedido, ¿no?, su papá y su mamá me dijeron: “Este mi chico es bien travieso”, me dijeron, ¿no? y “Como usted ha visto”, ¿no? Es bien inquieto y a chicos les está pegándoles; es un caos hay veces, ¿no? y hay veces se me escapa también, ¿no?. Eso es lo que hago, ¿no? y sus papás me dijeron también: “Cásquemelo, ni a mí me hace caso, suénemelo profesora”, me dijo, ¿no? (Profa. de 4to. CTE 26-7-02, p. 24)

Tomando en cuenta lo dicho por la maestra, se puede afirmar que el castigo físico (con chicote o con palo) es igualmente utilizado para corregir en alguna medida el comportamiento de los niños. Por ejemplo, en una ocasión la misma maestra manifestó: “Pero casi no lo empleo tanto, yo he visto otro método, ¿no? Tener más paciencia y atención hacia él” (CTE 26-7-02, p. 24). Se reconoce que atender a este tipo de niños requiere gran paciencia según la entrevistada. Sin embargo, en la práctica pedagógica se evidencia que tener paciencia implica dejar a los alumnos jugar o molestar a sus compañeros, no existiendo una atención especial dirigida hacia los niños traviesos.

> Hay que darle un poco áspero, pero con calmita, ¿ya? (...). Depende de saber tratar, ¿ya? Y las estrategias tienen que ser bastante psicológicos. Los niños son diferentes, no son iguales, ¿no te parece? (Prof. CTE 4-11-02, p. 8).

Este comentario se refiere a que los niños en el aula son distintos en sus comportamientos, por lo que se debe también conocer las distintas estrategias para atender a todo tipo de niños. Una docente mencionaba que los niños con conductas de travesura en la clase merecen correcciones ásperas, pero dadas con calma y de manera oportuna. Al respecto, uno de los entrevistados manifestó:

> Los profesores se atenían en castigarles con palo, chicote, privarle de la clase. Yo he optado de tenerlo con paciencia, conversar y asignar algunas tareas. Así, cambió mucho el niño y era muy responsable en sus quehaceres de la escuela. (Profesor, TCE 3-10-02, p. 67)

Este profesor tiene varios años de servicio en esta unidad educativa. Según su percepción, el castigo no es bueno, ya que es preferible conversar con los niños para que así, los niños mismos puedan cambiar su conducta.

De igual forma, otro profesor opinó:

> Mis estrategias, es pues de quererlos a los niños y darles algunos trabajitos duros, pero no castigarles mucho. (Profesor, CTE 28-10-02, p. 3)

Dicho docente manifiesta que a los niños se les debe dar trabajos de acuerdo a su capacidad y, al acabar, seguir dándoles más trabajo para tenerlos ocupados, y al mismo tiempo ayudarles según su ritmo de aprendizaje.

Algunos docentes desarrollan otro tipo de estrategias:

> Pero yo no le castigaba. Algunas veces, demasiado también hacían renegar; si siguen así, en la clase sé[78] sacar sus tenis. Hoy, demasiado siempre eran pues, y delante de mi mesa sé colocar. Después, cuando ya es recreo, faltando unos tres minutos se los sé entregar. (Profesor, CTE 4-11-02, p. 11)

Este maestro percibe en la clase distintos comportamientos, entre los cuales algunos sobrepasaban sus límites, dando así castigos con palo para corregir la conducta de los niños traviesos.

De la misma forma opinaba la profesora de matemática, quien se refería a dicha situación en los siguientes términos:

> Los docentes limitan a los niños traviesos: "¡Quédate quieto!, ¡No hables más!, ¡No hagas nada!, Si no, te doy..., ¡Cállate!". Tratan lo más posible que no se metan en problemas. No se trata de eso. Eso no se debe hacer, sino [que] es una potencialidad que ellos tienen, sino [que] hay que saber dirigirle, y eso es lo que nos falta. (Profa. de matemática, CTE 14-11-02, p. 19)

Según la docente, los niños traviesos tienen una potencialidad innata que deben exteriorizar en la escuela. Dicha potencialidad estaría limitada por los docentes que sólo buscan que aquéllos no incurran en problemas. Al contrario, en la casa, los niños no demuestran el mismo tipo de comportamiento por las ocupaciones y deberes que tienen que cumplir.

Tomando en cuenta las distintas descripciones hechas de las clases y las entrevistas realizadas a varios docentes, vemos que se coincide en señalar el tipo de estrategias

[78] Quiere decir que acostumbraba.

para tratar a los niños traviesos, tales como tener paciencia y darles la atención que necesitan. Lamentablemente, en la práctica no se prueba estrategia alguna, sino que las demandas de estos niños no son atendidas por las docentes, en lugar de lo cual se les reprende o se les condiciona.

Al respecto, cuando se preguntó sobre los castigos a los niños, ellos se refirieron sólo a los físicos, pero entendemos que los mismos no son sólo físicos:

> Cuando una niña o niño incumple una norma de la escuela, se le castiga obligándolo a que cante, recite una poesía, repita una adivinanza o lea en público. Estos castigos se convierten muchas veces en una citación humillante, ya que se convierte en motivo de las burlas y risas, lo que refuerza su timidez para expresarse oralmente. El lenguaje escrito también es un castigo para el alumno cuando se le obliga a copiar de tal a cual página, o cuando se le exige que escriba cien veces. (Godenzzi 2000: 24)

Según el autor, una institución educativa siempre tiene normas que cumplir. Por ello, cuando los niños ingresan a las escuelas, se encuentran bajo reglas y normas ya establecidas en el sistema educativo. Aquí, se hace importante el diálogo y la comprensión mutua entre docentes y alumnos para la mejor comprensión de dichas reglas. Ante los distintos comportamientos de los niños, en la escuela los docentes acuden a estrategias disciplinarias, especialmente al castigo (verbal, escrito o físico); el verbal puede resultar peor que el castigo físico, porque se daña afectiva y emocionalmente al niño.

Analizando distintas fuentes de información[79], no se observó estrategias específicas por parte de los docentes al trabajar con los niños traviesos. Esto muestra la importancia y relevancia de considerar estrategias adecuadas a estas situaciones, para así fomentar el desarrollo de las potencialidades de estos niños.

4.5.2.2. Padres de familia

Las estrategias de los padres de familia aimaras de la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo se manifestaron de distintas formas, como: valorar la actitud del niño, advertir y tolerar su comportamiento, y otras que se describirán a continuación.

4.5.2.2.1 Valoración de la actitud del niño

En la familia, los padres y hermanos mayores de los niños traviesos valoran mucho el comportamiento de sus niños, las actitudes que demuestran en su contexto. Se da una breve descripción de algunas de ellas.

[79] Entrevistas, observaciones y la postura teórica de distintos autores.

En varias ocasiones, se tuvo la oportunidad de ir a observar el domicilio de los niños traviesos. Un día, en la casa de José Luis, en la mañana después del desayuno, los niños salieron en dirección al dormitorio y se fueron de inmediato a hacer sus tareas. Cuando me aproximé, sólo se reían por mi presencia y ya, al retirarme del lugar, los niños continuaron cumpliendo sus deberes. En otra ocasión, luego de ir a sacar agua del pozo para los animales, José Luis siguió todo el proceso muy naturalmente, pero, además, alcanzó algo de cebada a los ganados. Entonces, la madre manifestó: "*Yanapañataki wali kusawa ukata tariya lurañatakisti jayrachixaya*" [Para ayudar es bueno, y para hacer tarea es flojito]. (TCC 13-11-02, p. 91). José Luis es el hijo mayor que siempre está ayudando en las distintas actividades realizadas en la familia. Por esto, suelen manifestar los padres que su hijo es bueno para los trabajos en casa, pero para las tareas puede ser muy lento.

Por ejemplo, en el domicilio del niño travieso Juan Carlos, en horas de la tarde, éste salió a la cancha de fútbol con sus hermanos mayores. Más tarde, su padre apareció con el ganado que había ido a roturar el terreno para la siembra de la papa. Observando los vacunos, "el niño fue corriendo, sin que nadie le diga nada, ató los ganados y nuevamente retorna a la cancha" (TCC 5-11-02, p. 83). Así, se puede ver que los niños parecen ser más colaboradores en la familia que en las actividades escolares.

El padre de Gonzalo, por ejemplo, comentaba: "Gonzalo siempre hace con iniciativa cualquiera cosa, también argumenta que es así siempre: en algunos momentos nos hace reír y en otras nos hace renegar" (TCC 15-11-02, p. 100). Se ve que estos niños tienen mucha iniciativa, por lo que los familiares no reprimen esa actitud.

De manera general, los padres opinan en cuanto al comportamiento de sus hijos: "*Madre kunanaksa kusa luri nuh, kusa habilidadampi kunanaksa lurchixa ukhamaraki anatañatakisa* [Hace bien cualquiera cosa, y hace con habilidad, para jugar también es bueno]" (CTE 12-11-02, p. 16). En otras palabras, se valora más el comportamiento del niño travieso en la familia que en la escuela: es bien visto y considerado como positivo, ya que ayuda en los quehaceres de la casa.

4.5.2.2.2 Desvalorización

En otras ocasiones, los niños no siempre se comportan según el agrado de sus padres. Este hecho desvaloriza de alguna manera la actitud de los niños traviesos. En una oportunidad, junto a la familia de José Luis, los padres hablaban sobre las actitudes de sus niños en la casa:

> Wali jairawa jani kunsa suma luraña munirikiti, ukata sullkapaì wali atipixa. Kuna qillqatsa liyt'kirampinichixaya, mayni janiya anatañarukiwa chuyma apixa", [Es bien flojo, no sabe querer hacer bien las cosas; mientras su menorcito es bien y cualquiera cosa escrita siempre está leyendo, mientras el otro sólo quiere jugar], comentó su madre. (Madre, TCC 12-11-02, p. 96)

Al desvalorizar la madre el comportamiento de su niño, sólo se refiere a su desobediencia al no cumplir con las tareas asignadas. De la misma forma, se tiene la desobediencia respecto a los roles familiares, como se describe en la cita:

> Yuqallma jani jichha jayp'u ist'asituti niyapiniw waka liwataru iwijampi atipayasta, Padre "awispana ukhampinixaya lisusirichixa", [Este tu hijo, esta tarde no me ha escuchado, casi los rebaños me vencieron donde están comiendo los toros. Padre, a veces así siempre es], no le dio mucha importancia. (Madre TCC 5-11-02, p. 84)

En horas de la tarde, en una ocasión, la madre estaba guardando el rebaño en el corral, mientras Juan Carlos jugaba en la cancha de fútbol con una pelota. Cuando la madre pidió su ayuda, él no obedeció y los rebaños se dirigieron en dirección a los toros[80]. La madre, como es de suponer, quería evitarlo. Ya en la noche notificó esto al padre del niño, quien escuchó la queja pero no le dijo nada y lo dejó pasar, permitiendo de esta forma tal comportamiento.

Cuando los padres de familia desvalorizan la actitud del niño, se debe principalmente al incumplimiento de actividades escolares. No las hacen, pese a las exigencias de los padres, quienes al final sólo los dejan. Como afirma la madre de José Luis al respecto:

> "*Luisuxa, anatañrukiya juchixa, ukata nayaxa sirïta, multiplikashuna tawlaksa apxaruspa sasina, ukata janipiniya ñäsa munirïkitixa*" [Luis, sólo juega, por eso sabía decir, por lo menos alza la tabla de multiplicación y no sabía querer siempre]. Al respecto, el padre manifestó: "*Ukata nayaxa janiwa iksijxti, iksijitaxa juk'ampimakichixaya, ukata tijxaktwa jupapini munpaya yatiqaña sasina*" [Por eso ya no exijo, cuando exijo parece que sabe ser peor, por eso lo dejo no más, él siempre que tenga ganas de aprender] (CTE 12-11-02, p. 15)

Ellos los padres piensan que la mayor exigencia puede ocasionar una mayor confusión en el aprendizaje de los hijos, por lo que dejan que sus niños mismos sientan la necesidad de aprender.

Las personas somos diferentes unas de otras, por ello tenemos distintas formas de realizar las cosas; de sentir y pensar. Pero los padres siempre esperan que los niños se comporten "como otros niños", sin molestar a nadie y trabajando de manera ardua, lo cual es del agrado de los adultos, pero no necesariamente de los niños.

[80] Los toros, en ese momento estaban comiendo cebada, después de llegar del roturado del terreno. Cuando las ovejas van al lugar, los ganados les cornean, según manifestaban ellos.

4.5.2.2.3 Advertencia

Cuando los niños cumplen algunas actividades en la familia, lo hacen muchas veces porque los padres lo ordenan o por cuenta propia. Cuando son instruidos, no lo hacen como ellos quieren, por lo que de antemano son advertidos para realizar todo de manera correcta, aunque a veces se exponen a algunos peligros[81] que pueden afectar su integridad.

Así, por ejemplo, en el domicilio de José Luis, en horas de la mañana después del desayuno, su padre le recordó la responsabilidad de que haga sus tareas, mientras que la madre lo envió, junto con su hermanito, por agua. Después de ir a traer agua, recién empezaron a hacer sus tareas, sacando sus cuadernos para completar los temas de la clase, pero más tarde apareció José Luis jugando alrededor del corral de la oveja. Ante esto, el padre preguntó a José Luis: "¿Ya has terminado tu tarea?". José Luis respondió "Sí. Ya no tengo, ya he acabado". A lo que el padre replicó: "¡Cuidado, pero vos así no más siempre eres, teniendo: 'No tengo', sabes decir!" (TCC 11-11-02, p. 88). Así es como, a veces, se pide a los niños traviesos el cumplimiento de sus quehaceres en la casa y en la escuela.

En este hogar, ya en la noche toda la familia se reunió. Los padres comentaban sus actividades del día y conversaban temas relacionados a la comunidad, mientras José Luis empezó a jugar, luego siguió su hermanito menor y ambos jugaban a atarse los pies y las manos. Posteriormente, el hermano menor de José Luis se durmió. Este, al verlo, le molestó haciéndole cosquillas con un hilo, como si una mosca caminara en su rostro. Entonces, la madre lo increpó:

> *Aliqama chico, ikisiskisa, tapxatam uka mantampi* [Estate quieto, está durmiendo, más bien tápale con esa manta], llamaba la atención al niño. Pero José Luis no hacía caso, seguía molestando. Viendo esta situación, el padre le advierte en voz alta: "*Ya, chico, aliqama* [Estate quieto]", y de inmediato se sentó en un rincón el niño. (TCC 11-11-02, p. 90)

Los niños traviesos siempre juegan en la familia cuando los padres conversan, pero no suelen participar de la charla. Después de tal diversión, el menor se cansó y empezó a dormirse encima del colchón de paja, José Luis molestaba cuando estaba dormido su menor y seguía molestando. Así, el padre le advirtió dejar de perturbar, con lo que el niño se sentó sin objeción alguna.

Otra mañana, en casa de José Luis, también se observó su voluntad espontánea para sacar agua del pozo para el ganado, donde más tarde se incorporó su padre. La

[81] Como el caerse al pozo, hacerse morder con el perro, recibir algunos golpes, etc.

madre se aproximó luego con bidones de aceite y dijo: “Aquí van a traer agua para que se puedan bañar y voy a calentar en la cocina” (TCC, 11-11-02, p. 73), y retornó a la cocina. José Luis de inmediato llenó los recipientes e intentó alzar los cuatro bidones al mismo tiempo, pero no pudo. Por eso, llamó a su hermanito menor y juntos trasladaron el agua.

Después de aproximadamente veinte minutos, la madre los llamó para bañarlos, pero ellos no escucharon, por lo que el padre expresó: “Ya, apúrate. Luis: anda y lávate. Ya debe estar caliente el agua” (TCC, 11-11-02, p. 73). Aunque el niño escuchó, no fue de inmediato y continuó sacando agua del pozo. Al notar este comportamiento, su padre por tercera vez le advirtió: “¡Ya, Luis: anda y lávate. *Lasraki iqtkirijta, apuraki*! [Cuidado que alce chicote]” (TCC, 11-11-02, p. 73). Con esta advertencia, recién José Luis se fue corriendo hasta su casa.

Cuando los padres mandan a sus niños a realizar cualquier actividad, si ellos están jugando o haciendo otra cosa, no la cumplen al instante, sino que esperan una segunda o tercera orden, o incluso una llamada de atención[82]. Un padre decía al respecto: “*Awispana ukhampiniwa lisusiri, ukata lasukipinirakiwa unxtayiri* [Algunas veces, así siempre no obedece, en momentos amenazado con el chicote no más se mueve]” (CTE, 11-11-02, p. 73). El niño se mueve solamente cuando se le advierte elevando la voz y, en algunas ocasiones, los padres optan por utilizar el chicote. Esto sucede, porque los niños se concentran mucho en lo que están haciendo y no en lo que dicen los demás.

4.5.2.2.4 Tolerancia

Los niños juegan con sus hermanos, con los animales y, cuando el padre les asigna alguna actividad, se esconden. Si estos comportamientos son moderados, son tolerados por los miembros de la familia.

Un claro ejemplo es Juan Carlos. En horas de la noche, estaban reunidos los miembros de la familia, después de realizar distintas actividades[83]. En un momento, el niño empezó a jugar con su hermana, haciéndole cosquillas, bromas y empujándola. Después de largo rato, se sentaron en un rincón de la cocina donde estaban atados

[82] Las llamadas de atención primero son con voz suave, luego se insisten con un tono más elevado y, al final, con voz fuerte e inclusive se les amenaza alzando el chicote. Con esta advertencia, el niño obedece de inmediato.
[83] Durante el día, el padre de familia había roturado la tierra, la madre había pastado los ganados y los niños asistieron a clases en la unidad educativa de la misma comunidad.

algunos bultos. Repentinamente, el niño ató los hilos de la manta de su hermana a los bultos y ella, al levantarse, gritó:

> "*Mirá uka lisu yuqallma akhama luritutu* [Mira, este su hijo, así me había hecho]". En ese momento, causó risas a sus padres y sus hermanos. (...), manifestaba su hermana: "Ahorita le voy a pegar". Su padre parece que lo notó y dijo: "Jani kunsa luratati asuru [No le vas a hacer nada al niño]".(TCC 4-11-02, p. 81)

La hermana mayor reaccionó de inmediato a esta situación, amenazando a su hermano menor. Entonces, se dirigió hacia el patio de su casa totalmente molesta. Lógicamente, su padre advirtió a la hermana que no haga nada al niño. Aquí, el comportamiento de Juan Carlos fue tolerado por sus padres, ya que este se encontraba dentro de las conductas admitidas por ellos.

De la misma manera, puede observarse el comportamiento de obediencia de los niños traviesos, como el caso de Juan Carlos. Una madrugada, estaba junto a sus padres reunido en la cocina para almorzar. En ese momento, la madre le pidió: "*Asu uywanaka uñtanchha, walikiti manq'kapxi*" [Hijo, anda a fijarte si los ganados están comiendo bien o no]. (Madre, CC 29-10-02, p. 65). El niño lo hizo de inmediato, pero no retornó rápidamente a su casa, por lo que su madre decía: "*Ukhama lisupinichixaya kawkinxaya anataskchi*" [Así travieso siempre es, ¿dónde estará jugando?] (Madre, CC 29-10-02, p. 65). Esta simple tardanza fue tolerada por los padres, pues cuando el niño retornó más tarde, no le dijeron nada.

Cuando llegué por primera vez a casa de José Luis, este niño se sorprendió bastante, por lo que se ocultó en uno de sus cuartos y se perdió unos minutos, pero luego apareció observando desde una de las ventanas de su vivienda, la ventana estaba cubierta con plástico de color blanco. Sacaba su cabeza y luego se ocultaba. Su padre sólo atinó a decir: "Ukhama lisupinichixaya, kunsa lurkiramawa [Así travieso siempre es, cualquier cosa siempre hace]. ¡Ya, salí Luis: tu profesor ha llegado!" (TCC 11-11-02, p. 92). Él comentaba que su hijo era muy temeroso frente a otras personas, toleraba así esta actitud, no obligándole a exponerse cuando las personas mayores llegaban de visita.

Luego, entrevisté con detenimiento a los padres de familia sobre las estrategias de tolerancia que utilizaban: "*Sullkallachill ukata jilanakapansa wali munatakiwa, luri ukaxa luripi, jani muni ukaxa janiraki* [Él es menorcito, por eso es bien querido por sus hermanos. Cuando quiere hacer, hace y, cuando no quiere hacer nada, no hace]" (Madre, CTE 6-11-02, p. 12). Se tiene como resultado que cuando se exige al niño, este se vuelve caprichoso y aún más terco: "Hay veces sé querer sonar, pero sabe

escaparse y sus hermanos saben interponerse, por lo que es menorcito" (Madre, CTE 4-11-02, p. 9). Se tolera al niño por ser el menor y, en otros casos, por ser el mayor. El hermano mayor del niño travieso Juan Carlos, al respecto, opinaba: "Mi papá le quiere mucho a mi hermanito, y se interpone cuando quieren pegarle (Hermano, CTE 5-11-02, p. 8). De esta manera, también se demuestra el cariño de los miembros de la familia.

En general, de acuerdo a los datos obtenidos sobre el comportamiento del niño, se puede decir que las acciones de los traviesos son toleradas por los miembros de la familia[84], ya sea por ser el hijo mayor o aun siendo el menor. Siendo el mayor, asumen distintas responsabilidades en los quehaceres del hogar y en el trabajo agrícola, con el ganado o con el cuidado de sus hermanos menores. Si son menores, no se les da responsabilidades difíciles, sino más bien más sencillas para que ellos las puedan cumplir.

4.5.2.2.5 Castigo

El castigo, al parecer, es una de las estrategias más utilizadas por los padres para disciplinar a sus hijos. Esto, sin tomar en cuenta el daño que tal vez puedan hacer a la personalidad del niño. Los niños traviesos sufren castigos cuando incumplen las normas establecidas en el hogar, desobedeciendo y destrozando cosas. A continuación, se ejemplifica algunos de estos casos.

Se pudo identificar distintas formas de atención a los niños traviesos. En una oportunidad, un niño estaba jugando un buen momento en la plaza. Su mamá le miró por la puerta y le llamó: "Gonzalo, ven: a los *wawas*[85] vas a ver, apúrate" (TCC 4-11-02, p. 80). Pero él no le hizo caso. Nuevamente, insistió su madre: "Gonzalo, ven"; pero tampoco le hizo caso. Después de unos momentos, le gritó: "¡Gonzalo, te he dicho que vengas!" (TCC 4-11-02, p. 80). Al escuchar este tono de voz, el niño recién ingresó corriendo a su patio. Se escuchó una voz que decía: "*Qawqhakutraki jawsamasti*" [¿Cuántas veces te he de llamar?], le increpó su madre, y entonces se oyó el grito: "¡Nooo!" Fui a ver qué había pasado, pero no puede comprobar nada, pues el niño ya estaba haciendo jugar a sus hermanos menores.

Cuando le pregunté al niño sobre lo que había pasado, éste respondió: "Cuando no me he escuchado, me ha cascado, ps." "¿Te hizo doler?" "No, ¿*kuna ukallasti*? [¿Qué es esito?] Siempre sé escaparme." (TCCE 4-11-02, p. 80). Esta no fue la primera vez

[84] Miembros de la familia: padres, madres, hermanos, hermanas y tíos.
[85] Se refieren a los hijos o los niños.

que el niño desobedecía pues, según él, varias veces ya había esquivado el palo. Además, los castigos que había recibido, según él, no solían hacer doler.

Lo mismo sucedió con José Luis, quien no le obedeció cuando su madre lo llamó a bañarse, y su padre tuvo que gritarle: "¡Ya, Luis: anda, lávate, *lasraki iqtkirijta, apuraki*! [Cuidado que alce chicote, apúrate]", y Luis recién fue corriendo hasta la casa.

El padre decía al respecto: "*Awispana ukhampiniwa lisusiri* [Algunas veces, así siempre no hace caso]. Según él, el niño sólo con chicote se movía algunas veces". (Padre, TCC 11-11-02, p. 87). Estos niños siempre esperan que se les repita varias veces la orden de una tarea, e inclusive en algunas oportunidades esperan una advertencia fuerte. En una conversación informal, el padre de uno de ellos comentaba: "*Awispana pasasxaraki ukaxa jawq'ayasiskarakiriwa*", [Cuando se pasa, también se está haciendo sonar] (TCC 12-11-02, p. 97). Lo mismo sucede con las familias de otros niños traviesos.

Las madres de los niños traviesos coincidían al hablar sobre sus estrategias con las de los padres y maestros, en el sentido en que ellas admiten utilizar el palo como instrumento de advertencia o castigo. Una madre decía: "*Jani kasusipana lawampikipinilla jawq'atatxa, ukata tatapaxa jark'asirichixaya, ukata jilanakaparu jiwtayasipî*" [Cuando no obedece, con el palo no más me hago obedecer, pese que su padre se interpone y que a sus hermanos les tiene miedo] (CTE 6-11-02, p. 12). Entonces, los padres ven al palo como último recurso para ayudar a disciplinar a los hijos.

Otros padres comentan al respecto:

> (...) jawq'anuqataxiwa, maya chikutimpisa chikutiyataxi, mayampi jani thijwañpataki, jani luraskañpataki, ukhamawa maya kastiyu uñt'ayataxa no, amayusisaxa chiqpachansa kampiyxarakiwa khiphanxa ukata chiqaparuwa misturakixa. [Es castigado con chicote para que nunca más hurgue. Una vez castigado se da cuenta, luego sabe cambiar. Así, después, sale con una conducta firme] (CTE 22-12-02, p. 31)

Así, muchos padres coinciden en que el castigo con el chicote corrige el comportamiento del niño y que, con este recurso, éste cambia de conducta. Además, indican que el castigo es para su "bien", para que en lo posterior sea un hombre correcto.

No obstante, hay otros padres que aseguran que el castigo no es la única forma de corregir el comportamiento de los niños. Existen otros medios que los pueden ayudar y orientar. Un entrevistado opinaba: "*Wawanakaxa wayralaka t'uxpipxapini ampi. Janiwa*

Iñaki lurkapxitixa, jichha jiwasati uñch'ukipxañani ukaxa wawaxa kusisiniwa, suma jupaxa mayuruxa ma jach'a apnaqt'iriniwa mä técnico sisna ampi. [La mayoría de los niños hurga la radio, no sólo hace así por así. Si les prestásemos atención, harían con más ganas y en el futuro serían mejores técnicos]" (CTE 28-11-02, p. 30). Con este ejemplo, él quería que los padres reflexionen para que, no solamente acudan al castigo, sino que se conviertan en protagonistas en la ayuda y comprensión a estos niños. Lamentablemente, en el área rural, muchos padres desconocen qué otras estrategias de ayuda existen para sus hijos.

Las madres opinaban exactamente lo mismo: "*Maya rikumint'tata janirakiya kunsa lurkapxitixa* [Pero, si les recomendamos, no hacen sus travesura]" (CTE 12-11-02, p. 16). Esta madre recomendaba conocer, buscar otras estrategias importantes para educar a los niños, en lugar de sólo utilizar chicote.

Tomando en cuenta estas observaciones tomadas de la interacción familiar, se ha podido identificar que los padres de familia tienen sus propias estrategias para tratar a sus hijos, las cuales se aplican en el momento preciso. En cuanto al castigo, se ve que, cuando se habla de él, se piensa sólo en el de carácter físico[86].

Revisando alguna bibliografía relacionada al castigo, muchos autores lo toman como una forma de afirmar poder para disciplinar el comportamiento de los niños, ya sea en la familia o en la escuela. Por ejemplo, Panez, manifiesta: "El estilo parental es la forma específica que tienen los padres de relacionarse con sus hijos y ese estilo se expresa en la disciplina, que incluye un sistema de premios y castigos, así como las normas que rigen el comportamiento dentro y fuera de casa" (2000: 49).

La relación entre padres e hijos es una forma de establecer armonía, ya que los niños están conscientes del trato brindado por sus padres. De igual manera, la autora se refería a la cultura andina, donde el sistema disciplinario es autoritario. Esto, ya de por sí marca la relación de padres e hijos caracterizándola por su verticalidad y rigidez. En este sistema disciplinario, el que tiene toda autoridad es el padre de familia: sus hijos sólo se someten a él y a lo que diga. Este tipo de relación es sumamente importante en su cultura, especialmente para la familia, donde prima la pasividad y sumisión del niño frente a su padre, principalmente, porque él es el que lo educa. Por ello, la misma autora hace esta referencia al sistema disciplinario:

[86] Castigo físico: golpear con chicote o palo, característicos para corregir el comportamiento de los niños.

> La mayoría de padres utilizan [sic] los golpes y el látigo para castigar a sus hijos señalando que “es por su propio bien” y “para que aprendan”, priorizando el castigo físico y la agresión verbal frente a otros métodos disciplinarios como la amenaza, la privación o el aislamiento. (Panez, op. cit.: 50)

La disciplina y cómo se la imparta es primordial en la región andina, pues influencia en el desarrollo de la personalidad de los niños y, por tanto, en el rendimiento escolar.

Se considera algunos comportamientos de los niños traviesos en la familia como beneficiosos, mientras que otros son vistos como no aptos. En este último caso, los padres los someten al castigo físico con el chicote, para que se comporten de acuerdo a lo que los adultos esperan.

Las distintas manifestaciones demostradas en casa hacen que los padres tomen la estrategia de elevar la voz o, en algunos casos, alzar el palo para disciplinar a sus niños, porque, de acuerdo a lo que se ha podido observar, ellos reconocen que el castigo es una estrategia para corregirlos. Los hijos, por su parte, están conscientes de sus actitudes y, por ende, del castigo o chicote que se arriesgan a recibir.

Algunas referencias de autores nos llevan a considerar que el sistema de la disciplina física no es el único recurso de corrección: existen otras formas de disciplinar a los niños, ya sea conversando o escuchándoles. Para terminar, recordemos que, si bien la forma de castigar reconocida es el chicote o el palo, los castigos también se basan en elevar la voz, llenar de tareas y otros métodos que no parecen ser coherentes con el desarrollo integral de la personalidad de los educandos.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Estas conclusiones van orientadas a las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes y los padres de familia, para trabajar con niños traviesos andinos. Por ello, se presenta estas conclusiones de acuerdo a la descripción y presentación de los resultados del capítulo cuatro. Con esto, se pretende evitar algún juicio de desvalorización de la labor docente, de los padres de familia y de la comunidad; por el contrario, se trata de mostrar los distintos datos tales como surgieron del análisis realizado.

En los acápites posteriores, se mostrará una síntesis de los resultados encontrados en el capítulo cuarto, resaltando los siguientes aspectos: el uso de la lengua de los niños en la escuela, el comportamiento de los niños en diversos contextos, y las estrategias educativas utilizadas por los docentes y por los padres de familia. Esto, articulando siempre con los objetivos propuestos para este trabajo.

Como primer aspecto que se considera en las conclusiones, está el uso de la lengua materna de los niños, resaltando en particular lo que es la comunicación.

En la unidad educativa estudiada, al parecer, no existe una comunicación comprensiva entre docentes y niños (CF. § 4.3.2.2). Los estudiantes participan en la clase en su idioma materno, el aimara, mientras que los docentes, al no comprenderlos, lo toman como broma o burla. Por esto, los niños se limitan y prefieren no participar en la clase, pese a que sus respuestas puedan ser coherentes. Por ello, resulta imprescindible que los docentes conozcan y utilicen la lengua materna de los niños. De esta forma, se llegaría a un mejor nivel de comunicación entre docentes y alumnos.

La comunicación es importante en la interacción docente-alumno: necesariamente, ambos tienen que tener una lengua en común para asegurar una correcta comprensión durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto implica que lo primero que debe tomarse en cuenta en la enseñanza es la lengua de los niños y, posteriormente, su segunda lengua. Además, el desconocimiento de la lengua materna de los niños por parte de los docentes crea una actitud de desconfianza, dependencia y sumisión en los niños, no valorándose su participación en su lengua originaria. Como no son valorados, lo único que les queda a los niños es demostrar comportamientos como: molestar, jugar, quitar pertenencias de sus compañeros, comportamientos no aceptados por los docentes.

Haciendo una relación con el **primer objetivo** específico, respecto al comportamiento de los niños traviesos en la escuela, se constató una participación particularmente activa de parte de los alumnos identificados como traviesos. La participación de los niños traviesos en la clase ha sido permanente, preguntando y respondiendo a las preguntas formuladas por la maestra. La mayoría de las veces, dicha participación tuvo lugar en el idioma materno: el aimara. En otras ocasiones, los niños demostraron tener iniciativas para desarrollar actividades en la clase, las cuales no parecen haber sido aprovechadas por las maestras. Al contrario, los niños recibieron reproches por su comportamiento o la profesora simplemente no comprendió la lengua materna de los mismos. Por este tipo de situaciones, los niños pierden motivación por el estudio y empiezan a jugar y molestar a sus compañeros.

Los niños traviesos demuestran igualmente otras manifestaciones, las cuales son de carácter motivador, distractor o propositivo (CF. § 4.5.1.1). Estos comportamientos no suelen ser aceptados ni orientados por la maestra, porque la actitud de aquéllos influye en sus compañeros de curso. Por el contrario, los niños traviesos aimaras a menudo reciben críticas y llamadas de atención, en vez de recibir el apoyo de sus docentes.

Las inquietudes de los niños con frecuencia son frustradas, al no obtener una respuesta coherente por parte de la maestra, no por ignorancia del tema por parte de esta última, sino por desconocimiento de la lengua materna de aquéllos. Aún así, los niños traviesos demostraron tener iniciativa[87] en diferentes situaciones, tanto durante como después de las actividades escolares.

En la familia, los niños traviesos también presentaron actitudes distractoras, como jugar con piedras, hacer rodar aros y palitos en los distintos espacios, ya sea en el desayuno, almuerzo o cena, o cuando sus padres estaban conversando y, en algunos casos, trabajando (CF. § 4.5.1.2.1). En la comunidad, este tipo de comportamiento se dio en distintos momentos, por ejemplo, durante el desarrollo de actividades sociales, como el trabajo comunal. Este tipo de distracción, en el contexto andino, se considera como algo normal, lo cual debiese ser comprendido por los docentes pudiendo constituir, en algunos casos, una oportunidad para orientar, de modo que los niños traviesos puedan desarrollarse en forma equilibrada. Sin embargo, en la

[87] En una ocasión, le faltó a un niño pincel para pintar. En ese momento, salió fuera de la clase, para luego retornar atando un palito con lana y luego empezó a pintar (CF. § 4.5.1.1.4). Ocurrió lo propio en otras actividades.

escuela los niños están sujetos a las reglas y normas institucionales que los enmarcan de manera homogénea, sin considerar sus diferencias y especificidades individuales.

Considerando el **segundo objetivo,** referido a la reacción de los niños traviesos cuando los profesores les asignan alguna actividad, se observó que los niños traviesos suelen tener reacciones contrarias a las esperadas institucionalmente, lo cual depende del trato que les da la maestra o, sus compañeros. Cuando las docentes los tratan de manera apropiada, es decir con paciencia y tolerancia, los niños saben reconocer la actitud de sus docentes. Caso contrario, ellos se rebelan. Dichos niños se enfrentan a la maestra cuando ésta hace prevalecer su poder, ya sea de forma verbal u ordenándoles alguna actividad. Esto revela que las docentes carecen de estrategias efectivas de trabajo con niños traviesos en procesos de enseñanza y aprendizaje (CF. § 4.5.2.1.1).

Algunas veces, los niños traviesos demuestran conductas de agresividad, por ejemplo, cuando sus compañeros no responden a la solicitud de algún favor[88]. Aquéllos reaccionan quitándoles los útiles de sus compañeras o contestándoles de forma agresiva. En algunos casos, si los afectados son varones, ambos reaccionan y luego se pelean; en tanto que, a las niñas, los traviesos sólo suelen quitarles su material, mientras ellas se defienden con sus bolsas[89]. En muchas ocasiones, los niños traviesos se quejan a las docentes, pero ellas no les hacen caso descuidando la oportunidad para orientarlos. Las supuestas estrategias inferidas no corresponden más que a actitudes autoritarias y, algunas veces, no más o menos autoritarias (CF. § 4.5.2.1.3).

Mientras que en la familia es distinto: cuando los padres de familia asignan alguna actividad a los niños traviesos, éstos de inmediato la hacen o, en pocos casos, tardan algo en cumplirla, lo cual suele ser comprendido por los padres.

El **tercer objetivo**, respecto a las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para atender a los niños traviesos se encontró que dichas estrategias son distintas, dependiendo obviamente de cada profesora, con algunas coincidencias.

Una de las estrategias de las docentes es aprovechar la participación activa y dinámica de los niños traviesos (CF. § 4.5.2.1.1). De esta forma, estos niños se

[88] Los niños traviesos no sólo molestan a sus compañeros golpeándoles, sino también imponiéndoles a que presten algún material, lo cual sus compañeros no parecen comprender.
[89] La mayoría de las niñas porta una bolsa para guardar sus útiles escolares: cuando son atacadas o molestadas por los niños traviesos, se defienden con ella.

convierten en un apoyo en los procesos de aprendizaje, en la medida en que los niños traviesos casi siempre están dispuestos a realizar cualquier actividad, práctica o teórica que constituya una colaboración en dichos procesos. No suelen tener ningún temor, demostrando espontaneidad en sus participaciones, pese a tener algunas limitaciones, como las que se puede observar cuando hablan castellano. Esto puede ser considerado como positivo, ya que los niños traviesos se muestran comprometidos con los procesos de aprendizaje. El ser responsables de una actividad educativa, desarrolla igualmente las distintas capacidades puestas en juego. Esto confirma la importancia de aprovechar las potencialidades de los niños traviesos, aplicando estrategias adecuadas.

Algunas veces, los maestros rechazan los comportamientos que ellas consideran no coherentes o inesperados[90], utilizando comparaciones, condicionamientos y castigos. Creo que no es conveniente practicar este tipo de estrategias como docentes de aula, lo cual tendría efectos psico-sociológicos negativos, pudiendo esto afectar en el desarrollo de la personalidad del niño travieso.

Las docentes también condicionan a los niños traviesos cuando éstos no cumplen con sus deberes. Por ejemplo, no dejándoles salir al descanso o no permitiéndoles volver a casa si no acaban sus tareas. Este tipo de estrategias corresponde al modelo conductista estímulo y respuesta, poco coherente con los postulados constructivistas de Reforma Educativa. Al respecto, es posible rescatar estrategias utilizadas por los padres de familia, algunas de las cuales cuales han sido descritas en el capítulo cuatro (CF. § 4.5.2.1.3).

Los comportamientos traviesos demostrados por los niños estudiados, tanto en el proceso de aula como fuera de ella, no son castigados físicamente por las maestras, pero sí son reprimidos en forma verbal, o bien se les asigna algunas actividades extracurriculares. En las entrevistas a las maestras observadas, éstas manifestaban que a los niños hay que hacerles participar cuando están molestando y darles mayor importancia. Sin embargo, en la práctica, ellas lo hicieron en muy pocas oportunidades, ya que en muchos casos simplemente dejaron pasar por alto[91] tales comportamientos. Es obvio que esta incoherencia entre el discurso y la práctica no promoverá el desarrollo integral de los niños traviesos.

[90] Por ejemplo, los niños traviesos a veces les hacen rayar los cuadernos a sus compañeros y les molestan sin que se dé cuenta la docente.
[91] Cuando los niños traviesos demostraban comportamientos como molestar, distraer, quitar algunas pertenencias de otros niños y, cuando los afectados se quejaban a las docentes, estas no parecían darle importancia, mas al contrario trataban de no escucharles.

Con relación al **cuarto objetivo,** relacionado a las estrategias educativas utilizadas por los padres de familia para atender a sus hijos traviesos, se constató una variedad de las mismas. En contraste con los profesores, los padres suelen demostrar una actitud de valoración del comportamiento del niño travieso (CF. § 4.5.2.2.1). En la familia, en su generalidad, se ve positivamente este tipo de conductas. Por eso, los padres de familia suelen manifestar que es necesario apoyar al niño travieso (CF. § 4.5.2.2.1).

Los padres, en la mayoría de los casos, toleran el comportamiento de sus niños traviesos en la familia, aludiendo que son los que encabezan las actividades en el hogar. Aún así, se puede observar que los niños no siempre actúan como los padres o madres les piden, pues se entretienen fácilmente observando o participando en otras cosas. Luego explican a sus padres las razones, quienes por lo general suelen entender su incumplimiento. Los padres de la comunidad estudiada, al parecer, mantienen una relación bastante flexible con sus hijos.

En su última instancia, el castigo físico también es otro de los métodos de los padres para corregir a sus hijos. Esta es una estrategia que puede ayudar al niño en su desarrollo personal. Los padres acuden a esta estrategia para que sus hijos, en el futuro, sean personas responsables, donde puedan ejercer su autocontrol y, cuando sean autoridades, sean comprometidos con su pueblo.

En conclusión, se pudo constatar que los niños traviesos andinos demuestran distintos comportamientos en el aula y fuera de ella, ya descritos en el capítulo cuatro. Los docentes, para tratar este tipo de comportamientos, al parecer carecen de estrategias educativas que les puedan ayudar a tratar a este tipo de niños, por eso sólo se limitan a dar actividades extras, privarles de su descanso, amenazarles con el palo, etc. Sin embargo, también se pudo observar, aunque en pocas ocasiones, delegar responsabilidad a los niños traviesos, como la de controlar la realización de las tareas de sus compañeros, ser responsable del grupo, etc., lo cual permite a estos niños desenvolverse con entusiasmo.

Por otro lado, se pudo observar en particular que, cuando se pide a los niños traviesos realizar actividades impuestas por sus docentes o padres, reaccionan de inmediato resistiéndose a cumplirlas y, En caso de aceptar realizarlas, lo hacen a desgano.

Finalizando, se puede decir que los niños traviesos andinos, en la familia y la comunidad, presentan comportamientos como: jugar molestando, distraer a sus hermanitos, fastidiar a los animales, etc. Estos comportamientos demostrados no son refutados por los padres y comunarios, sino, más al contrario los

valoran, o bien permiten a los propios niños darse cuenta de sus consecuencias. Del mismo modo, los niños traviesos andinos ya saben qué roles cumplir durante el día en el contexto familiar y los asumen con toda responsabilidad. Esto revela la importancia y el interés de rescatar algunas estrategias educativas de los padres de familia para las unidades educativas, como: tolerar el comportamiento, el castigo oportuno y no constantemente, estrategias que facilitan el mejor desenvolvimiento de los niños traviesos andinos.

Concluimos recordando que el propósito principal que orientó el presente estudio fue el de determinar aspectos que ayuden a superar distintas dificultades en la atención a los niños traviesos de la unidad educativa seleccionada. Esto, tanto en el medio escolar como en el familiar y comunal.

CAPITULO VI

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA

Tomando en cuenta los resultados del trabajo de investigación, es necesario, después del análisis, intentar “aterrizar” y definir una propuesta de trabajo que permita a la unidad educativa central “Max Fernández”, de la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo, mejorar su desempeño.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

GENERAL

Proponer a docentes y a padres de la unidad educativa central “Max Fernández” estrategias metodológicas alternativas, rescatando algunas de las estrategias educativas andinas que permitan trabajar en forma adecuada con niños traviesos aimaras de la unidad educativa de Jesús de Ventilla Pongo.

ESPECÍFICOS

- Identificar estrategias metodológicas utilizadas por los padres de familia de la comunidad de Jesús de Ventilla Pongo, en el trabajo con niños traviesos.
- Identificar estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en el trabajo con niños traviesos aimaras.
- Analizar y socializar dichas estrategias metodológicas con los diferentes docentes de la unidad central, para trabajar con niños traviesos aimaras.
- Identificar, con los docentes, las estrategias que pueden ser implementadas en el aula con niños traviesos aimaras.

La propuesta está centrada en el carácter **metodológico** del proceso educativo, ya que existe una carencia de estrategias metodológicas y técnicas de aula por parte de los docentes y padres de familia para guiar el comportamiento de los niños traviesos andinos.

JUSTIFICACIÓN

Los resultados encontrados en el trabajo de tesis, en alguna medida se relacionan con los objetivos de la presente propuesta. Se considerará, a continuación, parte de dichos resultados, especificando las necesidades que ahora requieren de una solución en

relación al apoyo a los niños traviesos, así como a los docentes y padres de los mismos.

En la escuela

- Las distintas conductas manifestadas por los niños traviesos aimaras en la clase, al parecer no son consideradas adecuadamente, pues las docentes observadas en diferentes oportunidades las dejan pasar.

- De acuerdo a lo observado en la comunidad educativa mencionada, la creatividad de los niños traviesos no parece ser aprovechada por las docentes de dicha unidad educativa.

- Cuando las docentes no dan importancia a la actitud de los niños traviesos, éstos reaccionan con más atrevimiento, afectando también a sus compañeros.

- Las docentes no conocen ni manejan la lengua materna de sus alumnos. Este problema dificulta la comunicación comprensiva entre ambos.

- La reforma, por otra parte, prohíbe los castigos a los niños. Esto permite entender por qué las docentes dejan pasar algunos comportamientos inadecuados demostrados por los niños traviesos.

- De acuerdo a las observaciones realizadas, en la práctica de aula, las maestras pareciera que carecen de estrategias adecuadas para la atención de los niños traviesos andinos. Ellas sólo responden a las llamadas de atención, regaños, condicionamientos y comparaciones.

En la familia

- Los padres de familia dejan a los niños desenvolverse de manera espontánea y natural en la familia y, además, aquéllos con frecuencia valoran el carácter activo y extrovertido del comportamiento de los niños traviesos.

- Sin embargo, las conductas de los niños traviesos tienen también un límite para los padres: cuando se pasan de ese límite, son corregidos mediante el palo o, en algunos casos, el chicote.

A partir de estos antecedentes, se presenta a continuación la propuesta de algunas estrategias que pueden ser consideradas por los docentes y los padres de familia. Se considera una nueva forma de atención a los niños, la cual lo cual puede beneficiar el

desarrollo adecuado de su personalidad. Para ello, se toma en cuenta algunas características:

POR QUÉ:

Se observó que los docentes suelen carecer de estrategias educativas para tratar a los niños traviesos aimaras en el contexto indígena.

Asimismo, los padres de familia, en alguna medida, también necesitan algunas estrategias que les puedan ayudar para tratar a sus hijos que son traviesos en la casa[92].

QUE:

Se buscará algunas estrategias metodológicas adecuadas para tratar a los niños traviesos aimaras.

Se pretende aprovechar los talentos y potencialidades de estos niños en los procesos de aula.

ÁMBITO

Educativo y comunal (Unidad educativa de Jesús de Ventilla Pongo)

COBERTURA

Docentes, padres de familia y alumnos de dicha unidad educativa.

TIEMPO

Un periodo de un año discontinuo.

ACTORES

Autoridades educativas
Docentes
Padres de familia
Alumnos

[92] Confrontar en 4.5.1.2.1 del capítulo IV.

RECURSOS ECONÓMICOS

Buscar apoyo de la dirección Distrital de educación y el municipio de Caracollo para la implementación de este proyecto. Dichos recursos se utilizarán para la compra de materiales para los distintos talleres que se va a realizar en la comunidad.

La presente propuesta de estrategias educativas se implementará en el contexto de la unidad educativa rural de Jesús de Ventilla Pongo. Se previenen algunas situaciones que pueden dificultar el proceso, considerando los distintos objetivos de la propuesta.

Estas estrategias no deberán ser consideradas como un modelo, sino como una sugerencia que puede adaptarse según el nivel de madurez de los niños, el problema o el contexto de los niños para ayudarlos en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo individual.

La comunicación alude a la interacción entre dos sujetos. En este caso, se observa la comunicación de los padres con sus hijos y, de la misma forma, de los docentes con los alumnos. Muchas veces, tanto los profesores como los padres imponen sus posiciones sin tomar en cuenta las características individuales y diferenciales de los infantes, quienes también son personas. Se puede apreciar esta situación así, porque probablemente ellos recibieron ese tipo de educación e intentan transmitirla a los niños. En muchos de los casos, los padres de familia y los docentes reaccionan de inmediato ante el incumplimiento de las tareas asignadas, ya sea mediante las palabras o el castigo físico, pero en ningún momento se conversa con los niños sobre sus faltas.

Entonces, se hace importante mencionar que dichos métodos no son los únicos en la preparación de los hijos o alumnos, sino que existen muchos otros. Por ejemplo: cuando el niño incumple sus quehaceres, se debe preguntar al niño por qué, escucharlo, negociar y al final ceder parcialmente “con ellos”, porque también los padres o docentes forman parte del problema. Lo digo esto como docente de primaria y tengo alguna experiencia en trabajar con los niños, y me apoyo en el autor Guerrero (1994) ya que considera algo de cómo tratar a los niños. Esto se desarrollará en una matriz de actividades:

MATRIZ DE ACTIVIDADES

ACTIVIDADES Y SUB ACTIVIDADES	RESPONSABLES	TIEMPO	RECURSOS
COORDINACIÓN **1ra. FASE** Coordinación con las autoridades educativas.	Investigador Director Autoridades	9 a 13 de Feb. 2004	- Solicitud - Circulares
IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER **2da FASE** **Identificación de estrategias educativas** 1. Conformar grupos de trabajo de docentes y padres donde puedan exponer sus estrategias de atención a los niños traviesos. 2. Identificación de algunas estrategias ya consensuadas de docentes y padres.	Investigador Director Docentes Padres de familia	8 de marzo de 2004 mañana	Apoyo del municipio y la dirección Distrital de educación.
SUGERENCIA DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS. 3ra. FASE **Estrategias comunicativas** 1. Aprender a preguntar al niño 2. Aprender a escucharlo 3. Negociar con él 4. El ceder (Ambos alumno-profesor) **Estrategias pedagógicas** 1. Aprovechar los talentos de los niños traviesos. 2. Delegarlas responsabilidad. 3. Darles actividades equilibradas. 4. Mantener en permanente contacto a docentes, alumnos y padres de familia.	Investigador Director Docentes Padres de familia	8 de marzo de 2004 tarde	Apoyo del municipio y la dirección Distrital de educación.
EVALUACIÓN **4ta. FASE** Evaluación del taller implementado en la segunda y tercera fase.	Investigador Docentes y Padres de familia	15-19 De junio 2004	Apoyo del municipio y la dirección Distrital de educación.
RETROALIMENTACIÓN **5ta**. **FASE** Retroalimentación, considerando los resultados de la evaluación.	Investigador Docentes Padres de familia	20 de julio de 2004	Apoyo del municipio y la dirección Distrital de educación.

Considerando los aspectos más importantes de esta matriz, se puede decir que la segunda fase será donde los propios actores puedan proponer sus propias estrategias educativas para tratar a los niños traviesos, mientras que la tercera fase se teorizará

en posteriores acápites, resaltando dos aspectos muy importantes: estrategias comunicativas y pedagógicas.

ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS

1. Aprender a preguntar al niño

En este acápite se desarrollan dos aspectos: la comunicación y la comprensión, lo cual realmente ayuda en la interacción diaria de los sujetos.

Comunicación. La comunicación es la interacción de un sujeto con otro, mediante el uso del lenguaje que ambos comprenden, lo cual es sumamente importante en la interacción del padre con el hijo y del profesor con el alumno. Se ve así porque, algunas veces, cuando los niños no hacen lo que los mayores desean, sólo son castigados verbal o físicamente según sus faltas.

Esta actitud demostrada por las personas mayores al parecer es errónea, porque en algunas oportunidades, cuando los niños cometen faltas, no se les pregunta por qué lo hicieron y, tomando como única opción, algunos padres o docentes acuden al castigo. Los niños tienen una infinidad de explicaciones para compartir, explicaciones que no suelen ser apreciadas ni valoradas. Por ello, es imprescindible primero preguntar al niño antes de castigarle. Así, el niño podría explicar de manera detallada y en sus propias palabras el motivo por el cual se comportó de tal o cual manera: aunque las explicaciones parezcan muy generales, es necesario escucharlos.

La *comprensión* es sumamente importante, tanto para los docentes como para los padres, cuando los niños están explicando su comportamiento. Muchas veces, se trata de hacer prevalecer solo la opinión de los mayores, pero no se explora la opinión de los niños. Por ello, es importante comprender lo que nos dicen o informan desde su punto de vista.

2. Aprender a escuchar al niño

En este punto, se tratará algunos tópicos que faciliten escuchar la opinión de los niños, puesto que, cuando ellos cometen algún error, los padres y docentes suelen reaccionar de inmediato sin escuchar una explicación.

No es bueno reaccionar. Generalmente, el tipo de reacción que tienen los padres es negativo, porque actúan de inmediato a la falta cometida por el niño, sin considerar el escucharle primero; según Guerrero:

> Escuchar, sin embargo, supone una mayor dosis de seguridad en sí mismo. En vez de permanecer en tensión defensiva, salvaguardando su investidura ante la eventual herejía de los intereses manifiestos del niño, relájese y ponga atención a lo que ven sus ojos (...) Mientras mayor sea su disposición por entenderlos, mayor será el prestigio de su autoridad. (1994: 80)

Por esto, se puede cometer errores y más tarde arrepentirse. Solo después uno reflexiona, pero ya es tarde. De esa forma, el daño al niño ya es psicológico y, lamentablemente, no se puede retroceder. Por esto, es importante tener perseverancia y paciencia en el momento indicado.

Considerar al niño como es. Las personas deben ser tratadas tales como son, y de la misma forma los niños. Ellos también son personas, por más pequeños que sean; pues tienen uso de razón y saben pensar, realizar actividades de acuerdo a lo que se les delega. Al respecto, Guerrero dice: "Reconocer a los niños como personas supone reconocerlos como seres legítimamente diferentes y que, por lo tanto, no están obligados a elegir y valorar las mismas conductas que nosotros. Los niños no son una proyección, una extensión ni una propiedad nuestra" (op. cit.: 77). Entonces, se debe considerar y respetar sus características diferenciales e individuales. Esto implica que se debe estar junto a ellos a diario, sin someterlos a ningún tipo de castigo y estar, al contrario, en armonía con ellos.

De esta manera, se puede evitar la desconfianza de los niños hacia sus padres, ya que se provoca temor, rechazo o, en algunas situaciones, el distanciamiento entre las personas[93]. Por ello, es importante que los docentes o padres observen cualquier situación desde la perspectiva del niño: entender cómo actúan y cómo ven los niños las cosas, solo así se puede llegar a conocer lo que necesitan en una determinada fase de desarrollo o circunstancia particular.

Es bueno entender. Cuando las personas reaccionan apresuradamente, suelen acudir al castigo o a sentenciar a los niños por su incumplimiento. En ningún momento se detiene uno a preguntar y escuchar al niño. El escuchar es darle la importancia que tiene el niño como persona. Esto presenta un ingrediente positivo para que ellos puedan estar contentos en todo momento, teniendo siempre confianza y autoestima. Escuchar implica "abstenerse de juzgar. No califique, observe. No interprete, describa. (...) lo primero puede verificarse empíricamente. Lo segundo no, pues en una simple especulación. Antes de interpretar, observe y describa las conductas, los discursos, los gestos y el contexto de interrelaciones en que se producen". (op. cit.. :79), las

[93] En este caso, nos referimos a los niños con los padres y a los niños con los docentes.

características descritas son muy importantes para entender al niño, descubrir sus necesidades y sus inquietudes.

3. Negociar con el niño

Negociar implica entrar en conversación los padres con los hijos, entre docentes y alumnos, para evitar cualquier decisión anticipada. En muchas oportunidades, los docentes y padres afirman su autoridad sin antes pedir al niño una explicación. En la negociación, se puede comprender el punto de vista del niño y, del mismo modo, ver el nuestro. De esta forma, Guerrero considera: “La buena voluntad de negociar con el niño, es decir, de escuchar e incorporar sus intereses en la solución de conflicto, es el primer paso de un esfuerzo más amplio por descartar la violencia como pauta de cambio” (Op. cit.: 87).

Considerando este aspecto, la negociación trata de dar alguna solución antes de acudir a la violencia, ya que muchas veces, sin previa explicación de los niños, los padres acuden a la imposición de sus intereses. Cuando los niños cometen errores en el desarrollo de sus actividades, se hace importante empezar a dialogar sobre las cosas que pasan con ellos y escuchar con atención su discurso, lo cual permite comprender sus intereses. Esta es la parte primordial para conocer a los niños. Al respecto, Steve manifiesta: “La belleza de ‘negociar’ correctamente es que se resuelve el problema. Usted invierte el tiempo ahora y el problema no volverá a presentarse (...) Usted sabrá que ha tenido éxito, porque tanto usted como su hijo se sentirán mejor”. (2000: 64). Como el autor menciona, negociar significa dar fin al problema.

Diálogo democrático. Cualquier diálogo que se entable con el niño tiene que ser en un marco democrático. Esto implica que se debe ser flexible en la posición asumida, lo cual permite comprender la postura de los niños. De esta forma se gana su confianza, lo cual permitirá la comprensión mutua. Además, en el diálogo se debe expresar ideas claras y concretas, pero no ocultar dudas ni cuestionamientos que se deseen expresar en el momento, ya que posteriormente es, muchas veces, tarde.

En este marco, se debe preguntar al niño sobre sus expectativas. En ningún momento se debe amedrentarlos, sino preguntarles, para solucionar sus problemas o, en algunos casos, orientarlos.

En la negociación, siempre se presenta el acuerdo mutuo entre el niño y la persona adulta, en este caso el padre de familia o el docente. Se considera siempre el intercambio de perspectivas y necesidades.

4. Ceder ambos

En el diálogo con los niños, se debe comprender las cosas tal como son de manera objetiva: no sólo aferrarnos a una posición, ni tampoco los niños. Esto implica el ceder en los puntos en los que se tiene discusión. Esto, de alguna manera da mucha más confianza a los niños en la comunicación.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

1. Aprovechar los talentos de los niños traviesos

Los niños traviesos con frecuencia revelan un insuficiente autocontrol, por lo que se comportan de distinta manera que los demás niños. Al respecto, en la clase los docentes sólo les llaman la atención o les dan muchas actividades para que estén ocupados, lo cual contradice las declaraciones de aquéllos en el sentido de que el comportamiento particular del niño travieso debe ser aprovechado: en la práctica, no parecen encontrar estrategias que permitan tratarlo.

Los niños traviesos tienen potencialidades innatas, por eso realizan acciones variadas en clase con sus compañeros, docentes o en la familia. En esta situación, se debe tomar en cuenta sus actitudes, valorando su comportamiento, mostrando como modelo sus acciones cuando estas puedan serlo. Esto hará que el niño se dé cuenta cuán valorado es y pondrá mayor empeño en sus actividades, o tratará de evitar acciones inadecuadas. Esto al parecer lo practican en la familia, los padres aprovechan momentos claves para valorar a sus niños, ejemplificando sus comportamientos demostrados. De ahí que se hace importante rescatar algunas estrategias que tienen los padres de familia.

2. Delegar la responsabilidad a los niños traviesos andinos aimaras

Muchas veces, los docentes sólo pasan por alto las distintas acciones de los niños traviesos. Ellos tratan de homogeneizar sus actividades en el aula, además asignan alguna responsabilidad a los niños traviesos, como por ejemplo: repartir los textos, controlar la asistencia de sus compañeros, revisar los cuadernos de ejercicios, el aseo del aula, recoger los trabajos, etc., lo cual hace que él se sienta feliz y más comprometido con su trabajo. Así, el niño trata de no hacer sus travesuras.

En la familia, los niños ya saben qué roles tienen que cumplir durante el día. Actúan sobre la base de la organización familiar ya dada. Así, están ocupados en todo momento. Sus travesuras no se notan mucho, puesto que se pasan cumpliendo sus deberes. Este tipo de estrategias debería respetarse en el contexto escolar. Esta

estrategia de trabajo con los niños traviesos es muy significativa para el desarrollo de su personalidad.

3. **Dar actividades equilibradas a los niños**

Las actividades que se asigne a los niños deben ser equilibradas. Esto quiere decir que no se debe dar sólo una responsabilidad para todo un mes o por todo el tiempo al niño. Debe darse de forma intercalada, para que no resulte un trabajo muy monótono o aburrido. Como por ejemplo, se tiene: una semana controlar el aseo del curso, la siguiente recoger los trabajos de sus compañeros, después sólo hacer sus tareas, y así sucesivamente. Esto permitirá que el niño desarrolle actividades de manera equilibrada.

Se propone esta forma de trabajo, porque en la familia los padres les asignan a los niños traviesos distintas actividades, lo cual les permite estar en constante actividad. Se ha podido observar, por ejemplo: actividades de alimentación al ganado, en otras ocasiones ayuda en los quehaceres de la casa, tiempo para jugar, trabaja junto a sus padres, etc.. Cabe mencionar que las actividades van de acuerdo a la edad de los niños, es por lo que ellos se sienten más comprometidos en el trabajo que realizan.

4. Mantener en permanente contacto a docentes, alumnos y padres de familia

La educación no sólo está en manos de los docentes, también recae en los padres de familia, porque son los primeros educadores de sus hijos. Por ello, es imprescindible que los profesores y los padres estén en permanente contacto con los niños, para conocer más sobre el aprovechamiento de los niños en la escuela y en el hogar. Sucede que, en el contexto escolar, los docentes son responsables de dar información sobre el comportamiento y el aprendizaje de los niños, mientras que en el contexto familiar los responsables son sus padres. Entonces, cuando existe diálogo entre padres e hijos y docentes y alumnos, se puede solucionar distintos tipos de comportamiento, gracias al diálogo. Caso contrario, habrá un distanciamiento entre padres e hijos y docentes y alumnos, de esta forma no se podrá ayudar a los niños en sus fortalezas y debilidades.

Para que los niños tengan la ayuda adecuada, se debe considerar sus características individuales. Necesariamente, los docentes deben conocer con profundidad los comportamientos de los niños y así también los padres de familia, lo cual permitirá el desarrollo adecuado de los niños traviesos.

BIBLIOGRAFÍA

Achahui Rocío y Elena Pardo

2000 "El aprendizaje campesino y apreciación sobre la escuela de Pitumarca". Cuzco: CEPROSI. En **Niños y aprendizajes en los Andes.** Lima: Asociación Urpichallay. 101 - 116

Aguilar, Luis E.

2000 "La educación bilingüe en la escuela rural aymara de Puno". Puno: Centro de comunicación y capacitación y cultura ARUNAKASA. En **Niños y Aprendizaje en los Andes**. Lima: Asociación Urpichallay. 93 - 100

Alcázar, José Antonio

S/f **Convivencia y disciplina escolar: el gobierno de la clase.** En línea: http://www.nalejandria.com/00/colab/convivencia.htm) (Consulta: 08 –10-2002).

Alva, Lucio

2000 "Actitudes de afirmación cultural andina en el colegio estatal "Abel Alba" de la provincia de Contumaza-Cajamarca". En **Niños y Aprendizaje en los Andes**. Lima: Asociación Urpichallay. 155 – 168

Anderson Ralph e Irl Carter

1994 **La conducta humana en el medio social. Enfoque sistémico de la sociedad**. Barcelona: Gedisa.

Arnal Elvira, Rosa Caparrós y Elena Getino

1996 **Haciendo la reforma**. La Paz: Santillana.

Asociación Bartolomé Aripaylla y Magdalena Machaca

2001 "Niño, familia y comunidad en los andes". En **Culturas e infancias**. Lima: Terre des hommes – Alemania. 15 – 36.

Asociación Paqalqu-Yunguyo

2000 "Educación y niñez en Yunguyo". En **Niños y Arendizaje en los Andes**. Lima: Asociación Urpichallay. 75 - 92

Asociación Savia Andina Pukara

2001 "Todo lo que ven hacer a los mayores, los niños lo realizan en el juego porque así es su vida, Niñez y juego en Ayaviri". En **Niñez y juego en los Andes.** Lima: Terre des hommes – Alemania. 23 – 52.

Asociación Urpichallay

2000 **Niños y Aprendizaje en los Andes**. Lima: Tarea.

Bally, Gustav

1992 **El juego como expresión de libertad**. México: Fondo de Cultura Económica.

Becerra Natalia y María Elvira Charría de Alonso

1992 **Relaciones alumno-maestro en la formación de lectores, la escuela y la formación de lectores autónomos**. Buenos Aires: Aique.

Caillois, Roger

1994 **Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo**. México: Fondo de Cultura Económica.

Congreso de la Central Agraria de JVP

2003 **Reglamento Interno de la central agraria de Jesús de Ventilla Pongo, deberes y obligaciones de un comunario**. JVP,30 enero de 2003. JVP: Central Agraria de JVP.

Cerda, Hugo

1993 **Los elementos de la investigación, cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos.** Quito: Abya Yala.

Chambi Néstor, Víctor Quispe, Wálter Chambi, Luis Aguilar, y otros

2000 "Para mí la escuela por un lado está bien, pero por otro lado no". ACHDAR En **Niños y Aprendizaje en los Andes**. Lima: Asociación Urpichallay. 41 - 70

Chirinos, Raúl Alberto

1999 **Nuevo Manual constructivismo**. Lima: Proeduca.

Choque, Roberto

1992 "Educación". En Hans van den Berg y Norbert Schiffers **La cosmovisión aymara**. La Paz: UCB/Hisbol. 265 – 289

Costilla, Karina R.

2000 "Expresiones del aprendizaje del niño campesino y escuela en Vicos. Ancash". En **Niños y aprendizajes en los Andes**. Lima: Asociación Urpichallay. 137 - 154

Cutipa, Sabino

2000 "Conozco todos los animales que cría mi padre". Asociación Qolla Aymara. En **Niños y la crianza de la biodiversidad en la chacra**. Lima: Terre des hommes- Alemania. 55 – 74

Cutipa Sabino y Asociación Qolla Aymara

2000 "Antes lo que aprendíamos era grabado en nuestro corazón. Niño y escuela en Platería y Acora. Puno". En **Niños y aprendizaje en los Andes**. Lima: Asociación Urpichallay. 23 – 40

Delval, Juan

1998 **El desarrollo humano**. México: Siglo XXI.

Domic Jorge y Susana Ayllón

2001 "Ser niño-wawa en el mundo andino". En **Culturas e infancia.** Lima: Terre des hommes – Alemania. 123 – 155.

Edwards Derek y Neil Mercer

1994 **El conocimiento compartido, el desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona: Paidós y MEC.

Escámez, Juan

1996 "Tolerancia y solución de conflictos". En Emilio López-Barajas (coord.). **Educación, tolerancia.** Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. 35 - 52

Farnham-Diggory, Sylvia

1996 **El aprendizaje escolar**. Madrid: Morata.

Freinet C.

1997 "Una educación para el pueblo". En Jesús Palacios **La cuestión escolar, críticas y alternativas**. México: Fontamara. 89 - 126

Frisancho, Susana

1996 **El aula: un espacio de construcción de conocimientos.** Lima: Tarea.

García Ramón y Gross Pelayo

1993 **Pequeño Larousse Ilustrado**. Madrid: Larousse.

Gardner, Howard

1994 **Educación artística y desarrollo humano**. Barcelona: Paidós.

1996 **La mente no escolarizada, cómo piensan los niños**. Barcelona: Paidós.

Gerstner, Louis, Jr.

1996 **Reinventando la educación, nuevas formas de gestión de las instituciones educativas.** Barcelona: Paidós.

Godenzzi Juan Carlos, Elizabeth Flores y Eliana Ramírez

2000 **Quiero tomar la palabra, "Comunicación e Integración de las Niñas en la Familia, la Escuela y la Comunidad"**. Lima: CARE.

Goleman, Daniel

1997 **La inteligencia emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual**. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Gómez, Donato

1999 **Diccionario aymara**. La Paz: UMSA.

Gottret, Gustavo

1997 **Juegos y estrategias cognitivas, en niños aymaras de Corpa**. Cochabamba: UNST-P / UNICEF.

1998a **Teorías de aprendizaje y contexto**. La Paz: UNSTP.

1998b **Educación primaria**. La Paz: Universidad Americana.

Guerrero, Luis

1994 **Aprendiendo a convivir.** Lima: UNICEF.

INE

2001 **Censo nacional de población y vivienda**. La Paz: INE

Jorda Hernández, Jani

1992 "La escuela como espacio de resistencia en las comunidades Indias de México". En **Sociedad y educación**. Chalco: UPN. 78 - 88

Küper, Wolfgang

1993 **Pedagogía**, **intercultural bilingüe, fundamentos de la educación bilingüe**. Quito: Abya Yala.

Küper Wolfgang y López Luis Enrique

2000 **La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.** Madrid: OEI.

Larousse

1996 **El Pequeño Larousse Ilustrado en color, diccionario enciclopédico**. Barcelona: Larousse.

Layme, Félix

1997 **Diccionario Bilingüe aimara-castellano, castellano-aimara**. La Paz: Gráficas.

2002 **Aymara aru pirwa, aymara aru thaqhañataki**. La Paz: ASDI.

López, Luis Enrique

2002 "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En **Análisis de propuestas de la educación en la región de América Latina y el Caribe**. Santiago: UNESCO. 382 - 406

Mead Margaret, Tolstoi Leon y Ana Karenina

1994 "Familias". En Ralph, Anderson y Karter. **La conducta humana y el medio social, enfoque sistémico de la sociedad**. Barcelona: Gedisa. 212 - 247

Ministerio de Educación Cultura y Deportes

1994 **Ley de la reforma educativa**. La Paz: MECyD.

1997 **Organización Pedagógica**. La Paz: MECyD.

1999 **Jeroata, hablando de educación**. La Paz: MECyD.

s/f. **Nuevo compendio de legislación sobre la reforma educativa yleyes conexas**. La Paz:MECyD.

Montaluisa, Luis

1993 **Comunidad, escuela y currículo**. La Paz: UNICEF.

Not, Louis

1994 **Las pedagogías del conocimiento**. Bogotá: Paidós.

Océano

1998 **Mentor diccionario enciclopédico estudiantil Océano**. Barcelona: Océano.

Oléron, Pierre

1987 **El niño: su saber y su saber hacer**. Madrid: Morata.

Panez Rosario, Giselle Silva y Max Silva Panez

2000 **Resiliencia en el ande. Un modelo para promoverla en los niños**. Lima: Panez & Silva Ediciones.

Pinto Luisa y Consuelo Pasco Valladares

1994 **Desarrollo de la identidad, eje articulador de la educación primaria, propuesta teórico-metodológica para la enseñanza de las ciencias sociales**. Lima: Tarea.

Rengifo, Grimaldo

2000 **Niños y Aprendizaje en los Andes**. Lima: Asociación Urpichallay.

2001 **Niñez y juego en los Andes**. Lima: PRATEC.

Rodríguez Gregorio, Javier Gil y Eduardo García

1999 **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe.

Rodríguez Nemesio y Elio Masferrer

1992 "Delimitaciones del campo problemático en educación indígena". En **Sociedad y educación**. Chalco: UPN. 73 - 77

Rogers Colin y Peter Kuntnick (Comp.)

1992 **Psicología social de la escuela primaria**. Buenos Aires: Paidós.

Romero, Ruperto

1994 **Ch'iki: concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi**. La Paz: UMSS.

Salazar, Carlos

1962 **Warisata, la escuela ayllu**. La Paz: Editorial Burillo

Samper, Daniel

2002 "Postre de notas". Bogotá: TIEMPO S.A. En línea http://eltiempo.terra.com.co/proyectos/humor/inmamable.htm (26-02-03)

Santos Guerra, Miguel Ángel

1996 **Evaluación educativa 2: un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Sarabia, Bernabé

1996 "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En César Coll, Juan Ignacio, Bernabé Sarabia y Enric Valls. **Los contenidos en la reforma**. Buenos Aires: Santillana. 133 - 198

Serrano, Servando

1996 **Ley de Reforma Educativa**. Cochabamba: Serrano.

Sieber, Marc

2001 **Comment gérer l'indiscipline en clase?** Fribourg: Presses Universitaires Fribourg de Suisse.

Slavin, Robert E.

1992 "Aprendizaje cooperativo". En Colin Rogers y Peter Kutnick (comp.) **Psicología social de la escuela primaria.** Barcelona: Paidós. 247 – 269

Smith, Peter K.

1992 "El papel del juego en el currículo de preescolar y de la escuela primaria". En Rogers y Kuntnick. **Psicología social de la escuela primaria.** Barcelona: Paidós. 161 - 186

Steve, Biddulph

2000 **Más secretos del niño feliz**. Buenos Aires: Edaf.

Suess, Paulo

1992 "El menor bien amparado el niño indígena". En José E. Juncosa (Comp.) **Educación indígena, transmisión de valores bilingüismo e interculturalismo hoy, colección 500 años No. 13.** Quito: Abya Yala. 71 - 82

Tucker, Nicholas

1982 **¿Que es el niño?** Madrid: Morata.

Velasco Honorio y Ángel Días de Rada

1997 **La lógica de la investigación etnográfica, un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela**. Madrid: Trotta.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Barrientos Carmen de Ontiveros, Cristina Lobo de Ferrufino y Olga Núñez de Durán

1996 **Escribir: un mundo sorprendente, estrategias de escritura creativa**. S/l: ISDIVIER**.**

Carr, Wilfred

1995 **Una teoría para la educación, hacia un a investigación educativa crítica**. Madrid: Morata.

Eisenberg, Nancy

1999 **Infancia, conductas de ayuda**. Madrid: Morata.

Espasa Calpe

2001 **Diccionario de la lengua española, real academia española**. Madrid: Espasa Calpe Tomo II.

Gramsci, Antonio

1998 **La alternativa pedagógica**. México: Fontamara.

Kutnick, Peter

1992 "El desarrollo social del niño y la potenciación de la autonomía en el aula". En Rogers y Kuntnick. **Psicología social de la escuela primaria.** Barcelona: Paidós. 125 - 146

Kuntnick, Peter y Rogers, Colin

1992 **Psicología social de la escuela primaria, temas de educación**. Barcelona: Paidós.

López Flores, Carmen

2000 "EIB: Modelo para armar reflexiones sobre la propuesta de uso de lenguas de la reforma educativa de Bolivia". Tesis de grado. Cochabamba: UMSS. PROEIB Andes.

Moliner, María

2000 **Diccionario de uso del español, edición abreviada por la editorial gredos**. Madrid: Gredos.

Moyles, Janet. R.

1990 **El juego en la educación infantil y primaria**. Madrid: Morata.

Nisbet John y Janet Shucksmith

1994 **Teorías de aprendizaje**. Madrid: Santillana.

Ortega Gasset, José

2000 **El niño, su mundo**. Cochabamba: Runa.

Palacios, Jesús

1997 **La cuestión escolar: críticas, alternativas**. México: Fontamara.

Parke, R.D.

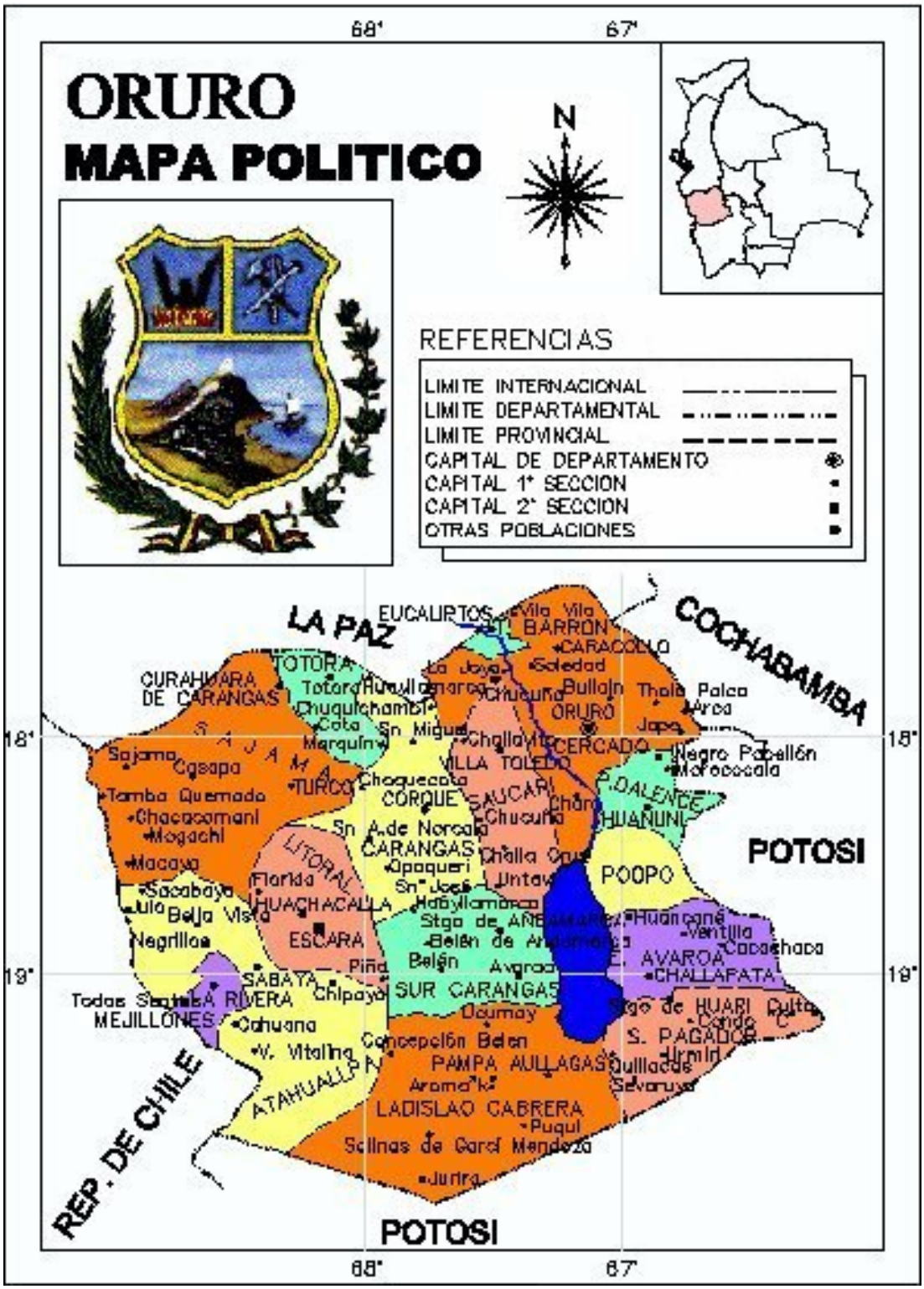
1986 **El papel del padre**. Madrid: Morata.

Sánchez, Rodolfo Gustavo Valdivia Rivera

1994 **Socialización infantil mediante el juego en el sur andino, estudio de casos en diez comunidades campesinas de Andahuaylas**. Lima: Fundación Bernard van Leer- Ministerio de Educación.

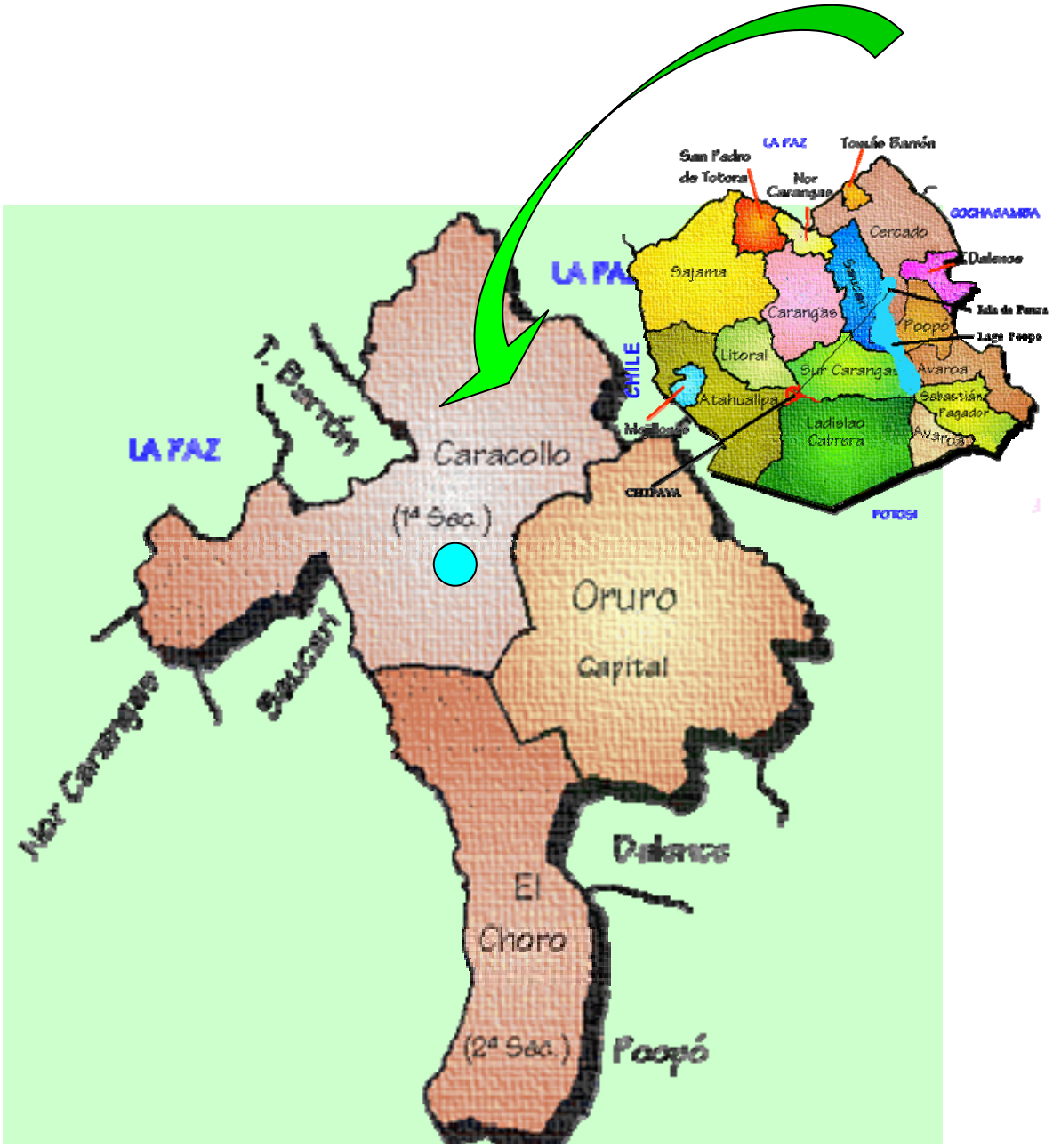
ANEXO

Anexo Nro. 1:



Anexo No. 2

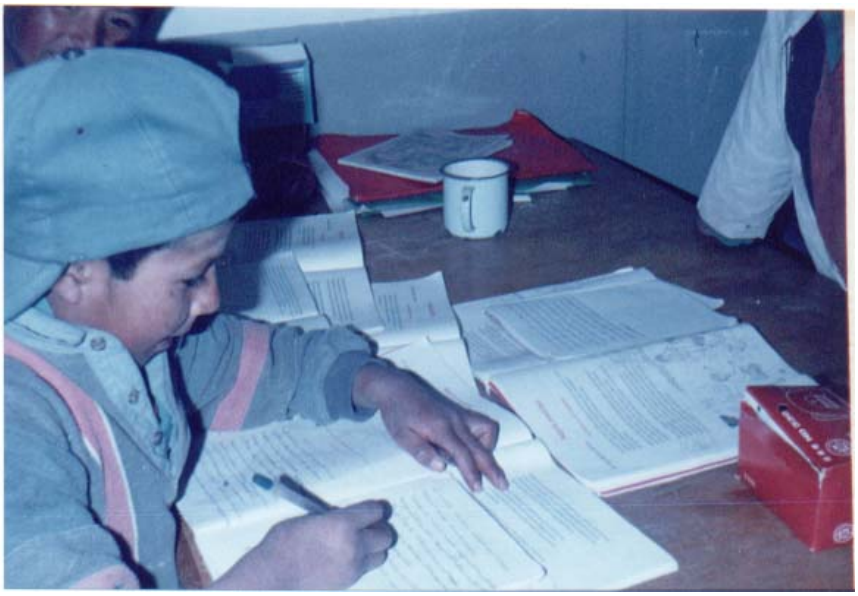
MAPA DE CARACOLLO



Anexo Nro. 3. fotos.

FOTOGRAFÍAS TOMADAS DE LAS ACTIVIDADES IMPORTANTES DE LOS NIÑOS TAVIESOS

(1)



Un niño hace copia de libro
para cumplir sus obligaciones en la escuela
(julio de 2002)

(2)

Los niños traviesos jugando con las bolas de
cristal en recreo del día 17 de octubre
de 2002

(3)

Los niños traviesos disputando su capacidad de fuerza se aproximan hacia la dirección
(octubre de 2002)

(4)

La comunidad de Jesús de Ventilla Pongo vista tomado del oeste, la unidad educativa se sitúa al norte de la población.

Anexo No. 4

GUÍAS DE OBSERVACIÓN PARA DOCENTES

DATOS

DEPARTAMENTO.....DISTRITO.....

NÚCLEO.....COMUNIDAD.....

ESCUELA..... .....GRADO.....

ORIGEN..... IDIOMA.....

PREGUANTAS	**OBS.**
METODOLOGÍA	
¿En la planificación toma en cuenta a los niños traviesos?.....	**x**
¿Que estrategias utiliza para tratar a esta clase de niños?.....	**x**
¿Cómo reacciona con esta clase de niños?.....	**X**
¿Que tareas le asigna el docente?.....	**X**
Que le dice frente a sus compañeros.....	**X**
¿Que comenta el docente de esta clase de niños?.....	**X**
¿En que momentos les llama la atención a los niños traviesos?.....	**X**
¿Les llama la atención de manera personal o grupal?.....	**X**
¿Que percepción tiene de esta clase de niños?.....	**X**
¿Que percepción tiene los niños del compañero travieso?.....	**X**
	X

Anexo No. 5

GUÍAS DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

DATOS

DEPARTAMENTO.....DISTRITO.....NÚCLEO.....

COMUNIDAD..... ESCUELA.....GRADO.....

ORIGEN .....IDIOMA.....

PREGUNTAS	**ENTREVISTA**
FORMACIÓN	
Universitaria.....	**x**
Normalista.....	**x**
Interino.....	**x**
Años de servicio.....	**x**
METODOLOGÍA	
¿En la planificación toma en cuenta a los niños traviesos?.....	**x**
¿Qué estrategias utiliza para tratar a esta clase de niños?.....	**x**
¿Cómo reacciona para esta clase de niños?.....	**x**
¿Qué comenta el docente de esta clase de niños?.....	**x**
¿Qué percepción tiene de esta clase de niños?.....	**x**

Anexo No. 6

GUÍAS DE OBSERVACIÓN PARA ALUMNOS TRAVIESOS

DATOS

DEPARTAMENTO.....DISTRITO.....NÚCLEO.....

COMUNIDAD.....ESCUELA.....GRADO.....

ORIGEN .....IDIOMA.....

PREGUNTAS	**OBS.**
COMPORTAMIENTO	
EN LA ESCUELA	
Qué comportamientos demuestra en la clase.....	**X**
Qué hace en el curso con sus compañeros.....	**X**
Cuándo el docente le asigna tareas ¿cómo lo asume?.....	**X**
¿Cuál es la reacción cuando tiene tareas?.....	**X**
¿En que momentos hace sus travesuras?.....	**X**
¿Cómo manifiesta estas travesuras?.....	**X**
Qué dice cuando recibe castigos.....	**X**
¿Te gusta estar en la escuela o estar en tu casa?.....	**X**

Anexo No. 7

GUÍAS DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS TRAVIESOS

DATOS

DEPARTAMENTO.....DISTRITO.....NÚCLEO.....

COMUNIDAD.....ESCUELA.....GRADO.....

ORIGEN .....IDIOMA.....

PREGUNTAS	**ENTREV.**
COMPORTAMIENTO EN LA ESCUELA	
Que hace en el curso con sus compañeros.....	**X**
¿Cuál es la reacción cuando tiene tareas?.....	**X**
¿En que momentos hace sus travesuras?.....	**X**
Que dice cuando recibe castigos.....	**X**
¿Qué hace el maestro cuando te portas mal?.....	**X**
¿Qué hacen tus papás cuando te portas mal?.....	**X**
¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?.....	**X**
¿Qué es lo que más te gusta de la profesora?.....	**X**
¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela?.....	**X**
¿Qué es lo que menos te gusta de la profesora?.....	**X**
¿Cuándo te aburres?.....	**X**
¿En tu casa que es lo que te gusta más?.....	**X**
¿En la familia quien te trata mejor?.....	**X**
¿Te gusta estar en la escuela o estar en tu casa?.....	**X**
¿En que otro te gustaría estar?.....	**X**

Anexo No. 8

GUÍAS DE OBSERVACIÓN PARA LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA

DATOS

DEPARTAMENTO.....DISTRITO.....NÚCLEO.....
COMUNIDAD.....ESCUELA.....GRADO.....
ORIGEN .....IDIOMA.....

PREGUNTAS	**OBS**.
METODOLOGÍA	
¿Qué estrategias utiliza para tratar a su hijo travieso?.....	**x**
¿Cómo reacciona para evitar este comportamiento?.....	**x**
¿Los padres de familia que tareas le asigna a esta clase de niños?.....	**x**
¿Qué comentario tiene sobre la actitud de su hijo?.....	**x**
¿En que momentos le llama la atención?.....	**x**
¿Le llama la atención es para castigar o estimularle?.....	**x**

Anexo No. 9

GUÍA ENTREVISTA PARA LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA

DATOS

DEPARTAMENTO.....DISTRITO.....NÚCLEO.....
COMUNIDAD.....ESCUELA.....GRADO.....
ORIGEN .....IDIOMA.....

PREGUNTAS	**ENTREV**.
FORMACIÓN	
Primario.....	**x**
Secundario.....	**x**
Otros.....	**x**
METODOLOGÍA	
¿Qué estrategias utilizas para que tu hijo travieso le obedezca?.....	
¿Cómo reaccionas cuando no te obedece?.....	**x**
¿Qué tareas le asigna cuando demuestra este tipo comportamiento?.....	**x**
¿Qué comentario tiene sobre la actitud de su hijo?.....	**x**
¿En que momentos le llama la atención?.....	**x**
¿En la familia con quien se lleva bien o viceversa?.....	**x**
¿Qué es lo que mejor hace su hijo?.....	**x**
¿Qué actividad le aburre a su hijo?.....	**x**
	x

Anexo No. 10

GUÍA DE ENTREVISTA PARA SUS HERMANOS DEL NIÑO TRAVIESO

DATOS

DEPARTAMENTO.....DISTRITO.....NÚCLEO.....
COMUNIDAD.....ESCUELA.....GRADO.....
ORIGEN .....IDIOMA.....

PREGUNTAS	**OBS**.
FORMACIÓN	
Primario.....	
Secundario.....	
Otros.....	
METODOLOGÍA	
¿Su padre como lo trata a su hermano en la casa?.....	
¿Cómo reacciona para evitar este comportamiento?.....	**x**
Cuándo se comporta mal en la casa ¿qué tareas le asigna su papá?.....	**x**
¿Qué comentario tiene sobre la actitud de su hermanito?.....	**x**
¿Cómo te llevas con tu hermanito?.....	**x**
¿La profesora alguna vez vino a quejarse del comportamiento de su hermanito?.....	**x**
¿En la familia su hermanito con quien se lleva mejor?.....	**x**
¿Tu padre o la madre le trata mejor a su hermanito?.....	**x**
	x

Anexo Nro. 11

ENTREVISTA A LOS COMPAÑEROS DEL NIÑO TRAVIESO

1. Datos generales

Nombre del entrevistado: _____

Edad: _____ _____

Unidad educativa: _____

2. Datos contextuales

1. ¿Cómo es en el curso tu compañero?

.....

2. ¿Te gusta lo que hace ese niño?

.....

3. ¿La profesora que le hace cuando se porta así?

.....

4. ¿Cuándo la profesora le asigna tarea que hace el niño?

.....

5. ¿Cuándo no cumple tareas el niño que le hace la profesora?

.....

6. ¿Cuándo le castiga que hace o como reacciona el niño?

.....

7. Cuando les molesta ¿cómo reaccionan sus compañeros?

Anexo Nº 12

FICHA DE LA COMUNIDAD

1. Datos generales
Nombre del entrevistado: _____
Edad: _____
Comunidad: _____

2. Datos contextuales

¿Cuál es el año de fundación?.....

¿Con qué servicios cuenta la comunidad?.....

¿Cuáles son las vías camineras de comunicación a la comunidad?.....

¿Cuál es la distancia de la comunidad a la ciudad más cercana?.....

¿Cuáles son las comunidades aledañas?.....

¿Qué tipo de organizaciones existe en la comunidad?.....

¿Qué idiomas se habla en la comunidad?.....

¿Las autoridades comunales participan y apoyan en las actividades de la escuela?, ¿Cómo?

Anexo Nº 13

FICHA DE LA ESCUELA

1. Datos fundacionales y demográficos de profesores y alumnos

Nombre completo de la Unidad Educativa.....

Antecedentes históricos .....

Escuelas seccionales que pertenecen a la Unidad Educativa .....

2. Datos demográficos

Número de docentes.....

Nivel de formación y años de servicio de los docentes.....

Lenguas que se habla.....

Número de alumnos .....

3. Infraestructura y equipamiento

Número de aulas y condiciones físicas.....

Servicio de biblioteca.....

Equipo de computación.....

Servicios .....

4. Participación y apoyo institucional

¿La comunidad participa en las actividades de la escuela a través de sus organizaciones?.....

.....

¿Los padres de familia tienen interés en el aprendizaje de sus hijos?

.....

¿Qué tipo de apoyo reciben de parte de la Distrital de Educación y directamente de la Reforma Educativa? .....

¿Qué tipo de otros apoyos reciben? .....

Anexo Nro. 14

CUESTIONARIO DE LA ENTREVISTA PARA LOS DOCENTES

DE LA UNIDAD CENTRAL

1. Datos generales

Nombre del entrevistado: _____

Edad: _____

Unidad educativa: _____

2. Datos contextuales

¿Alguna vez ha tenido niños traviesos en la clase?.....

Esta clase de niños ¿qué hacen en la clase?.....

Como docente, ¿cómo reacciona cuando demuestran esta clase de actitud?.....

¿Qué tareas le asigna cuando tiene este tipo de comportamientos?.....

Cuando está desarrollando la clase ¿qué tropiezos ha tenido con esta clase de niños?

¿Cuál ha sido la estrategia para tratar a esta clase de comportamientos?.....

¿Alguna vez ha observado en algún establecimiento, cómo tratan los docentes a este tipo de niños en su clase?.....

¿Qué comentarios tiene sobre los niños traviesos?.....

¿Propondría algunas estrategias para poder cambiar el tipo de comportamiento de los niños traviesos?.....

¿Qué estrategias recomienda a los docentes para tratar a este tipo de niños?.....