

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

**PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes**

**YACHAY
CONCEPCIONES SOBRE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE EN LA COMUNIDAD CAMPESINA DE
AUCARÁ, DEPARTAMENTO DE AYACUCHO, PERÚ.**

Fernando Antonio García Rivera

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

Asesora de Tesis: Dra. Beatriz Gualdieri

Cochabamba, Bolivia, diciembre del 2000

La presente tesis YACHAY. CONCEPCIONES SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA COMUNIDAD CAMPESINA DE AUCARÁ, DEPARTAMENTO DE AYACUCHO, PERÚ fue aprobada el

.....

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Pos-Grado

Decano

DEDICATORIA

A Arturo, Claudia y Roberto, mis hijos,
a quienes les sustraje tantos momentos de interacción cotidiana.
A Yris, mi esposa, por haber soportado tantas ausencias.

A mis padres Fernando y Julia,
por haberme hecho abrir los ojos en el valle aucarino.

Mamacha Sofiapaq, Hanaq pacha tiyakuyninpi.
(Suyaykamuway mamay ama pisipaspa
yupiykita sarupaspam qipamusayki)

Mamacha Saragosa Wamanchawpaq,
Mana kay pachapi riqsisqaymanta.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a la comunidad de Aucará por haberme permitido generosamente hacer este estudio. Como es difícil mencionar a todos los que me ayudaron, quiero concretizar este reconocimiento en las personas de los pobladores y autoridades que gentilmente me ayudaron o concedieron entrevistas para este estudio: Ana Collahua, Angélica Bendezú Díaz, Guillermo Mendoza Pariona, Juana Cusi Rojas, Marcelino Clares Arotinco, Norma Mendoza Delgado, Rafael Bendezú Chalco (Alcalde), Teófilo Huarcaya Cuevas (Gobernador), José Rivera Bendezú (Presidente de la comunidad), Daniel Guillén Chalco (Vicepresidente de la comunidad), José Marcacuzco (Juez de Paz), Leopoldo Cucho (Ecónomo), Víctor Delgado (Presidente Junta de Regantes), Erasmo Bendezú Tueros (comunicador social), Richar Poma (comunicador social). *De manera especial debo agradecer, en la persona del Dr. W. Küper, al Proyecto Reforma de Formación Magisterial (PROFORMA) por haberme otorgado la beca de estudios durante dos años y medio de desarrollo de la maestría.*

A mi madre, Julia Rivera de García, quiero expresarle mi gratitud por haberme acompañado con amor y sabiduría durante la etapa de campo. Su cuidado y protección me hicieron sentir nuevamente los sueños y delicias de la niñez en medio de los antiguos cantos de los pichincos y los chihuacos y bajo el aroma de los cedrones, duraznos, molles y marcos de Villa Sara.

A mi padre, Fernando García Huamán, y a mis hermanos les debo tanto por haberme apoyado constantemente para terminar este trabajo en medio de las dificultades materiales. Mi cuñado Lucio Mejía, aucarino nato, me proporcionó documentos indispensables sobre Aucará. Mi gratitud para él. Del mismo modo para Wilmer Rojas.

Aida Walqui llamó mi atención sobre el libro de Rogoff, su desprendimiento intelectual y su generosa actitud de cooperación hacen de su papel docente la mejor muestra de profesionalidad y calidad humana que tuve la suerte de conocer. Su colega de la docencia, Viviana Galdames, merece este mismo reconocimiento.

Agradezco con cariño a todos mis profesores de la maestría por haber compartido con nosotros su experiencia, sus conocimientos y su amistad sincera. Luis Enrique López, director académico de la maestría, encarna en su persona a los profesores de la maestría que nos proporcionaron generosamente libros de su biblioteca personal, paciencia frente a nuestros tropiezos, sabiduría frente a nuestras veleidades, el lenguaje humilde de la ciencia frente a la soberbia de nuestras ideas y su incomparable amistad. Héctor Muñoz, con su discreta sabiduría, me enseñó a ver las acciones humanas con humildad y rigor analítico. Es una lástima que no haya aprovechado del todo este despliegue de calidad humana. Por otra parte, es una fortuna haber conocido la calidad humana de mis compañeros de estudio de la maestría, gracias a ellos aprendí mucho sobre nuestros pueblos indios. Quiero resaltar el cariño y la hospitalidad con me trató el personal administrativo del Proeib Andes. Gracias a Lilia, Evelyn, Cinthia, Marcia, Edwin y Noemí.

El señor Isaac Dumett, presidente del Centro Progresista Mutual Aucará, me brindó fraternalmente muchos datos sobre la historia de Aucará.

Aunque dicen que es de mal gusto agradecer al asesor de tesis, debo dejar en claro que agradezco de manera especial a Beatriz Gualdieri, mi asesora de tesis, por haberme brindado tantos consejos útiles, ideas agudas, optimismo gaucho, bibliografía generosa, que no he aprovechado como debiera ser.

RESUMEN

En el presente estudio exploratorio sobre un campo de la socialización primaria en la comunidad campesina de Aucará, se trata de presentar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje según las voces de los pobladores de la mencionada comunidad. Con este fin, se conectan los datos de la observación de la vida cotidiana en familias seleccionadas, los discursos de pobladores seleccionados y la estructura de la lengua quechua.

El análisis y la conexión entre los datos revela que la semántica de la lengua quechua refleja, en cierto sentido, las concepciones que los pobladores tienen respecto de enseñar y aprender. *Yachay* en su acepción de 'aprender' se considera una responsabilidad propia del aprendiz en un medio social que brinda los medios, las oportunidades y las guías sociales que hacen posible los aprendizajes. La noción de "enseñar" se construye, en quechua, introduciendo en el evento de 'aprender', *yachay*, un sujeto responsable de 'hacer que alguien aprenda', *yachachiy*. Esta manera de codificar estas nociones se actualiza en las opiniones y las acciones de los pobladores con respecto a las formas de enseñanza y aprendizaje en la socialización primaria. El aprendizaje parece ser un evento más propio de la socialización primaria y la enseñanza una acción más propia de espacios como la escuela, en la cual hay un responsable de 'hacer que alguien aprenda'. Estos hallazgos brindan elementos de reflexión para desarrollar adecuadamente las acciones de enseñanza y aprendizaje en una escuela que pretenda responder a las necesidades y las aspiraciones de la población local.

Palabras claves: socialización primaria, enseñanza, aprendizaje, quechua, bilingüismo.

ÍNDICE

DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
ÍNDICE	6
ABREVIATURAS	8
Capítulo 1	9
INTRODUCCIÓN	9
Capítulo 2	12
ASPECTOS METODOLÓGICOS	12
2.1. Planteamiento del problema	12
2.2. Objetivo general del estudio	14
2.3. Objetivos específicos	14
2.4. Las preguntas	15
2.5. Justificación	16
2.6. Metodología	18
<i>2.6.1. Caracterización de la investigación</i>	<i>18</i>
<i>2.6.2. Descripción de la metodología</i>	<i>19</i>
2.6.2.1. Las etapas de la investigación.....	19
2.6.2.2. Descripción de la muestra.....	20
2.6.2.3. Instrumentos	22
2.6.2.4. Tiempo.....	23
2.6.2.5. Actividades realizadas	23
2.6.2.6. Tipo de información recogida.....	25
2.6.2.7. Procedimientos empleados	27
<i>2.6.3. Evaluación de la metodología</i>	<i>31</i>
<i>2.6.4. El papel del “investigador” y su relación con el objeto de estudio y con la población escogida.</i>	<i>32</i>
Capítulo 3	35
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	35
3.1. Los estudios sobre la socialización primaria en la región	35
3.2. La teoría como guía	40
3.2.1. <i>Ámbito de la socialización:</i>	40
3.2.2. <i>Ámbito del desarrollo cognitivo</i>	41
3.2.3. <i>Ámbito de la comunicación verbal</i>	44
3.3. Breve síntesis de la sintaxis y la morfología del quechua de Ayacucho	46
3.4. Sobre la escritura del quechua ayacuchano	49
3.5. Esbozo de marco teórico acerca de la conexión entre sociedad, educación y lengua	49
Capítulo 4	55

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	55
4.1. Descripción del contexto	55
4.1.1. <i>Ubicación geográfica</i>	55
4.1.2. <i>Breve reseña histórica de la comunidad</i>	56
4.1.3. <i>Organización política y comunal</i>	58
4.1.4. <i>Población</i>	58
4.1.5. <i>Actividades productivas</i>	58
4.1.6. <i>Los eventos sociales</i>	59
4.1.7. <i>Instituciones educativas de la comunidad</i>	60
4.1.8. <i>Situación sociolingüística</i>	61
4.2. Enseñanzas y aprendizajes locales	62
4.2.1. <i>Los datos de la vida diaria</i>	63
4.2.1.1. <i>Enseñanzas en la vida diaria</i>	63
4.2.1.2. <i>Aprendizajes en la vida diaria</i>	66
4.2.2. <i>Datos de la lengua</i>	73
4.2.3. <i>Datos de la interacción verbal</i>	78
4.2.4. <i>La enseñanza en la escuela</i>	86
Capítulo 5	89
CONCLUSIONES	89
Capítulo 6	96
RECOMENDACIONES	96
RESUMEN EN QUECHUA	99
BIBLIOGRAFÍA	104
ANEXO	112

ABREVIATURAS

Términos lingüísticos:

ac	acusativo
cau	causativo
dat	dativo
ger	gerundio
lim	limitativo
nom	nominalizador
pas	pasado
plu	plural
refle	reflexivo
val	validador

Lista de entrevistados:

(ABD)	Angélica Bendezú Díaz
(AC)	Ana Collahua
(GMP)	Guillermo Mendoza Pariona
(JCR)	Juana Cusi Rojas
(MCA)	Marcelino Clares Arotinco
(NMD)	Norma Mendoza Delgado
(FGR)	Fernando García Rivera (entrevistador)

Convención: En la escritura de los topónimos locales se respeta la ortografía que la población aucarina usa actualmente, pues un cambio brusco a otra ortografía podría generar malentendidos. Por ejemplo, se escribe “Ccollccapampa” en vez de una ortografía más económica (Qullqapanpa) que puede ser leída fácilmente por otro lector quechua de otras variedades. Como se verá, en las transcripciones quechuas de las grabaciones, se ha adoptado la ortografía del alfabeto general del quechua normado por el gobierno peruano (R.M. 1218-85-ED).

Capítulo 1 INTRODUCCIÓN

¿De donde viene la vida? Puede ser que la respuesta a esto no sea conocible para simples humanos. Chuang-Tzu la dejó escuchar hace ya largo tiempo: “Existe un comienzo. Existe un comienzo que todavía no ha comenzado a ser. Existe un comienzo que todavía no ha comenzado a ser un comienzo que todavía no ha comenzado a ser. Existe el ser. Existe el no ser. Existe el no ser que todavía no ha comenzado a ser. Existe el no ser que todavía no ha comenzado a ser un no ser que no ha todavía comenzado a ser. Súbitamente existe el no ser. Pero yo no sé, en lo que concierne al no ser, cuál es realmente el ser y cuál es el no ser. Ahora acabo de decir algo. Pero no sé si lo que he dicho ha dicho realmente algo o no” (Narby, 1997: 147).

La investigación para la elaboración de la presente tesis se realizó en la comunidad campesina de Aucará, ubicada en la provincia de Lucanas, departamento de Ayacucho, Perú. La comunidad se encuentra en un medio geográfico que permite la agricultura y la ganadería de subsistencia complementadas con el intercambio de productos de otros pisos ecológicos y la importación de productos comerciales. En su historia, es posible reconocer un pasado preinca en el que grupos locales asentados en la zona eran de habla aimara, hecho que hasta ahora se expresa en la toponimia del lugar. Durante el Tawantinsuyu, esta localidad fue Tambo Real, condición que le valió para ser fundada como la capital de la provincia o repartimiento de la Rucanas Antamarcas, al inicio de la colonia. Actualmente, la sede de la comunidad campesina alberga unos 500 habitantes, la mayoría de los cuales son bilingües en quechua y castellano.

En esta tesis, sobre un campo de la socialización primaria en la comunidad campesina de Aucará, se trata de presentar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje según las voces de los pobladores de la mencionada comunidad. Con este fin, se conectan los datos de la observación de la vida cotidiana en familias seleccionadas, los discursos de pobladores seleccionados, y la estructura de la lengua quechua. El presente estudio es de tipo exploratorio. Sin embargo, el tema ha sido trabajado en forma productiva en otras realidades socioculturales, aunque dichos estudios no han conectado los datos de la vida diaria con el análisis de la lengua de uso habitual de la localidad. Lo novedoso de este estudio es su intento de analizar datos de la vida diaria, los discursos de los pobladores, y los datos de la lengua quechua, para tratar de presentar la concepción local sobre la enseñanza y el aprendizaje.

La presente tesis, en el capítulo dos, ofrece el planteamiento del problema que conduce a la formulación del objetivo general y los objetivos específicos del estudio. En otra parte se realiza la justificación del estudio, y la necesidad de su ejecución para llenar un vacío sobre los estudios de la socialización primaria en comunidades andinas. En un último apartado del capítulo, se describe la metodología del estudio que contempla la caracterización de la investigación: la muestra, los instrumentos, los procedimientos empleados y el papel del investigador.

En el capítulo tres, se presenta la fundamentación teórica que incluye la revisión de la literatura sobre los estudios acerca de la socialización primaria en la región andina y sobre la teoría producida con referencia al ámbito temático estudiado. Asimismo, se hace una breve síntesis sobre la sintaxis y la morfología de la lengua quechua para dar un marco terminológico al análisis de datos de dicha lengua en el siguiente capítulo y se esboza un marco teórico propio que ayude en el análisis de datos sociales, comunicativos y lingüísticos.

El capítulo cuatro, presenta los resultados del estudio, para lo cual primero se hace una descripción del contexto local donde se hizo la investigación. En una segunda parte se describen los resultados del análisis de las enseñanzas y aprendizajes en la socialización primaria de la comunidad. Por la importancia de los datos encontrados, primero presento aquellos que se reconocieron en la vida diaria de las familias observadas, luego describo los datos de la lengua encontrados en los enunciados de las entrevistas realizadas a los padres de familia seleccionados y, finalmente, presento las concepciones locales expresadas en las opiniones grabadas a los padres entrevistados.

En el capítulo cinco, se plantean las conclusiones resultantes de la realización del estudio y de los hallazgos presentados.

En el capítulo seis, se ofrecen algunas recomendaciones dirigidas a los responsables de la formación docente de la zona donde se halla la comunidad y a los docentes mismos de la comunidad, para que tengan en cuenta los hallazgos del estudio en su práctica educativa.

Asimismo, se ofrece un resumen del estudio en versión quechua. En la elaboración de este resumen he tratado de usar un estilo formal en la variedad del quechua ayacuchano que se maneja en Aucará, aunque se ha intentado usar algunas formas

de otras variedades sureñas como sinónimos que ayuden a la comprensión de lectores de la variedad sureña. Se podrá apreciar, también, que se han usado algunos términos del castellano tal como se escriben en su respectiva ortografía. Se ha optado por este recurso para evitar la proliferación de neologismos quechuas sin difusión que harían más pesada la lectura.

Finalmente, la bibliografía se ha separado entre la bibliografía citada en la tesis y la bibliografía consultada.

Capítulo 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La religión basa su teoría en la revelación, la ciencia en el método, la ideología en la pasión moral; pero el sentido común se basa precisamente en la afirmación de que en realidad no dispone de otra teoría que la de la vida misma. El mundo es su autoridad.

El análisis del sentido común, a diferencia de su puesta en práctica, debe pues empezar por redibujar esta distinción difuminada entre la aprehensión objetiva de la realidad – o como quiera definirse lo que aprehendemos exacta e imparcialmente – y la sabiduría coloquial, mundana, los juicios y aseveraciones basados en ésta (Geertz, 1994: 95-96).

2.1. Planteamiento del problema

Se presume que el desarrollo de la formación docente y el de la educación primaria en zonas indígenas, pertinentes para las necesidades y aspiraciones sociales de sus pobladores, requieren la incorporación de los conocimientos locales, no sólo para ofrecer a los educandos aprendizajes significativos y situados, sino también para construir una base conceptual propia a partir de la cual se articulen tales conocimientos con los contenidos usuales del currículo oficial. Sin embargo, para hacer posible esta incorporación se deben conocer dichos conocimientos locales en la dinámica social en que se usan y se actualizan. Este requerimiento ha llevado a plantear esta investigación en una localidad específica, el distrito de Aucará, provincia de Lucanas, departamento de Ayacucho (PERÚ), zona indígena con un bilingüismo con diglosia en quechua y castellano.

Los conocimientos producidos por las poblaciones indígenas peruanas han sido estudiados mayormente por agentes externos a ellas, desde los requerimientos de las diversas disciplinas científicas y desde la visión particular de estos sujetos. En este sentido, este conjunto de datos constituye una de las posibles visiones sobre este tema. En casos muy limitados dichos estudios han tratado de recoger la visión y las opiniones que los propios sujetos tienen sobre el particular. Y tratándose de las opiniones que poblaciones indígenas tienen sobre las formas de enseñanza y aprendizaje locales, los estudios son aún más escasos. Hasta donde se conoce, los estudios sobre las opiniones de las poblaciones indígenas, con respecto al ámbito educativo, mayormente se han efectuado tomando como base las traducciones al castellano de los discursos realizados en lengua indígena. Urge realizar estudios sobre las opiniones de los pobladores de zonas indígenas con respecto a su visión acerca de las formas de enseñanza y aprendizaje en la socialización primaria; opiniones que pueden ser manifestadas en quechua y/o castellano. Para reflejar adecuadamente

estas opiniones, el investigador debería manejar ambas lenguas de uso en estas comunidades bilingües. En este caso, por haber nacido en la comunidad objeto de estudio y por haber vivido la socialización primaria en ella, domino el quechua ayacuchano y el castellano de esta región. Este manejo de la lengua indígena y esta familiaridad con el contexto sociocultural, es una condición de partida bastante pertinente para estudiar este tema considerando la visión propia de los pobladores y las categorías conceptuales que ellos usan.

Por otro lado, se conoce muy poco sobre los procesos de socialización primaria en el departamento de Ayacucho. Este desconocimiento está ligado al empleo de marcos descriptivos y analíticos que enfatizan el estudio de sectores aislados del ámbito de la socialización. Asimismo, es frecuente observar el recurso a unidades de análisis como la persona, el niño, el agente educativo, la familia, la comunidad. Las mismas no permiten tener una visión integral de las interacciones y los eventos sociales que pueden brindar mejores oportunidades para estudiar el comportamiento humano. En este estudio, se pretende hacer una exploración de las interacciones cotidianas entre los niños y los adultos, a fin de reconocer los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la socialización primaria, en este tipo de comunidades bilingües de los Andes centrales. Este propósito se tratará de cumplir observando y describiendo eventos y actividades del ámbito de la socialización primaria.

La pregunta central del estudio, planteada antes del inicio de la fase de campo más prolongada, fue:

¿Qué formas de enseñanza verbalizada se realizan en la socialización primaria, y qué categorías conceptuales subyacen en ellas según la opinión de los agentes educativos de la comunidad campesina de Aucará?

Esta pregunta central sirvió de base para plantear los objetivos del estudio antes del inicio de la segunda fase de campo, la más prolongada; y también fue la guía central durante la recolección y análisis de los datos. El haber planteado, en este sentido, el foco del estudio ha servido para descubrir que es necesario emplear una visión más integral de los eventos de socialización para acceder a su comprensión. A medida que se describían los eventos, y conforme se comprendía la naturaleza de los mismos mediante el análisis y la lectura de literatura referente al tema, parecía cada vez más claro que un enfoque parcial de la socialización impedía comprender las enseñanzas como eventos que ocurren en un contexto sociocultural. Se presentan, a continuación,

los objetivos iniciales para ver cómo se focalizó el estudio antes del trabajo de campo y ver, así, el proceso de cambios en la comprensión de los eventos observados.

2.2. Objetivo general del estudio

Identificar formas de enseñanza verbalizada en el ámbito de la socialización primaria y las categorías conceptuales referidas a ellas, a través de la observación de procesos de enseñanza en familias seleccionadas y considerando las opiniones de algunos agentes educativos de la comunidad campesina de Aucará.

2.3. Objetivos específicos

1. Reconocer procesos de enseñanza verbalizada en el marco de la socialización primaria, mediante la observación de familias seleccionadas de la comunidad campesina de Aucará.
2. Registrar las opiniones, de algunos agentes educativos, sobre las formas de enseñanza verbalizada relacionadas con la socialización primaria en la comunidad campesina de Aucará.
3. Analizar, con los informantes claves, las formas de enseñanza verbalizada registradas a través de la observación de las familias seleccionadas y las opiniones de los agentes educativos, con referencia al ámbito de la socialización primaria de la mencionada comunidad.
4. Reconocer las categorías conceptuales referidas a las formas de enseñanza verbalizada identificadas en las observaciones a familias seleccionadas y en los discursos de los agentes educativos comunales.
5. Evaluar con los agentes educativos comunales y los docentes la posible incorporación, a la escuela bilingüe, de formas de enseñanza verbalizada pertinentes de la socialización primaria.
6. Reconocer patrones de uso de lenguas de los agentes educativos comunales en los procesos de enseñanza observados.

2.4. Las preguntas

Las preguntas de investigación se plantearon en los siguientes términos:

Sobre las formas de enseñanza:

- ¿Qué formas de enseñanza verbalizada se pueden reconocer mediante la observación de interacciones cotidianas de familias seleccionadas de la comunidad?
- ¿Qué es “enseñanza” para los agentes educativos de la comunidad de Aucará?
- ¿Cuáles son los contenidos de la enseñanza verbalizada según los agentes educativos de la comunidad? ¿Enseñan “conocimientos”, “procedimientos”, “valores” u otras formas de saber?
- ¿Cómo comprueban los efectos de su enseñanza los agentes educativos de la comunidad en el marco de la socialización primaria?

Sobre las categorías conceptuales:

- ¿Qué categorías conceptuales subyacen en los procesos de enseñanza y en las opiniones o discursos reflexivos que los agentes educativos emiten sobre tales formas en la socialización primaria?

Sobre el status de las formas de enseñanza verbalizada y las categorías conceptuales:

- ¿Cuáles son, según los agentes educativos comunales, las potencialidades pedagógicas de las formas de enseñanza verbalizada?
- ¿Cuáles de las potencialidades pedagógicas de las formas de enseñanza pueden ser incorporadas, según los agentes educativos comunales y los docentes, en las prácticas pedagógicas de una escuela adecuada a sus aspiraciones sociales e individuales?

Sobre los patrones de uso de las lenguas:

- ¿Qué patrones de uso del quechua y del castellano se pueden reconocer en los procesos de enseñanza identificados en las observaciones, las entrevistas semiestructuradas y las conversaciones espontáneas realizadas con los agentes educativos comunales?

2.5. Justificación

El estudio planteado pretende llenar un vacío al tratar de hacer una exploración de las interacciones cotidianas entre los niños y los adultos, a fin de reconocer los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos procesos de socialización, en este tipo de comunidades bilingües de los Andes centrales. Las preocupaciones de las investigaciones educativas recientes, manifestadas sobre todo a raíz del auge de las llamadas corrientes constructivistas en nuestro medio, están enfatizando los estudios relacionados con los procesos de aprendizaje en los niños. Esta marcada preferencia por este campo de la investigación podría ocasionar un abandono de otros campos importantes para la comprensión de procesos educativos en zonas indígenas, como podrían ser el papel de los agentes educativos en la socialización de los niños y la naturaleza de las interacciones en la socialización primaria. En este caso, quiero indagar las formas de enseñanza, de madres, padres, abuelos, y otros agentes educativos comunales, dirigidas a los niños antes de su ingreso a la escuela, sin perder de vista la naturaleza múltiple y compleja de las interacciones que los niños realizan con otros niños y con adultos que no son los familiares. Sostengo que este campo de la realidad necesita ser estudiado para reconocer la naturaleza de las interacciones entre los enseñantes y los aprendices, y el valor social de estas interacciones. Un conocimiento cabal de esta realidad social es requisito básico para evaluar el posible aprovechamiento de las potencialidades de las formas de enseñanza y aprendizaje propias de la comunidad, tanto en la formación de los docentes destinados a zonas bilingües como en el desarrollo educativo de éstas.

Los resultados de este trabajo beneficiarán al campo de la formación docente, pues se contará con: material empírico relacionado con la naturaleza de las interacciones entre niños y adultos, el papel de los participantes y de las interacciones en estos procesos de enseñanza identificadas en la socialización primaria de este tipo de comunidad, categorías propias de la población respecto de las formas de enseñanza y aprendizaje practicadas en la socialización primaria, entre otros hallazgos. Todo este material

obtenido será un recurso que enriquecerá la formación de los docentes en EIB, en el sentido de que este proceso deberá tomar en cuenta la naturaleza de las interacciones en las que participa el niño antes de ingresar a la escuela, para buscar puentes entre las metas escolares y las capacidades que los niños han desarrollado según los valores y la funcionalidad que da la sociedad a dichas capacidades. En un plano más general, este aporte de los pueblos indígenas puede beneficiar, también, a la formación docente nacional que prepara recursos humanos para una realidad caracterizada por la diversidad cultural. Por otro lado, la investigación aportará, eventualmente, con información pertinente para el diseño de los currículos escolares en la modalidad de EIB; información que luego puede ser expresada en contenidos, competencias, saberes u otras formas de categorizar los “contenidos” y las “formas” de las enseñanzas y aprendizajes escolares. Finalmente, el estudio puede brindar datos empíricos que contribuyan a la reflexión sobre la relación entre cultura y lenguaje, al describir las prácticas socioculturales en relación con los discursos de los actores sociales de esta comunidad indígena, discursos que pueden ser materializados mediante la lengua quechua y/o la lengua castellana.

El tema de investigación es socialmente relevante, pues forma parte de las demandas planteadas por padres de familia y dirigentes de las poblaciones indígenas del Perú y otros países andinos. Por ejemplo, un dirigente indígena refiriéndose a las necesidades en el campo de la investigación educativa, casi literalmente planteó lo siguiente: “Cómo introducir el saber comunitario en el programa curricular de las ramas diversificadas. La pedagogía propia de los pueblos indígenas no ha sido incorporada a la escuela”. (Reunión con dirigentes, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos [PROEIB ANDES], Cochabamba, 29 de noviembre de 1999)

La literatura sobre la educación en los pueblos indígenas reconoce ampliamente la pertinencia de conocer mejor el entorno sociocultural de dichas poblaciones, a fin de diseñar una educación que tenga en cuenta sus necesidades y aspiraciones. Por ejemplo, Muñoz (1998: 32-33), al referirse a los resultados que se constatan en la educación de las poblaciones indígenas de Latinoamérica, menciona los siguientes rezagos y disfuncionalidades:

crisis de los modelos académicos aplicados hasta la fecha en las regiones indígenas; una gran ineficacia de las políticas lingüísticas de la escuela indígena; un arraigo social insuficiente en las comunidades y padres de los alumnos; una sujeción curricular al sistema central y *una definición poco*

coherente con los requerimientos del desarrollo contemporáneo de los pueblos indígenas [cursivas mías].

Para la región donde se hizo el estudio, zona sur del departamento de Ayacucho, la zona con mayores índices de analfabetismo¹ y de pobreza –territorio menos conocido por la opinión nacional que identifica “Ayacucho” con la capital huamanguina, escenario de la violencia política de los ochentas y los noventas con consecuencias aún no bien entendidas–, ésta es posiblemente la primera investigación que se haga sobre un aspecto relacionado con la EIB. Este hecho será un aporte para esta zona no atendida por la investigación social. Los trabajos que existen se refieren a otras comunidades y poblaciones de la provincia de Lucanas, por ejemplo, Ossio (1992) trata de una comunidad vecina a Aucará en un estudio antropológico que ayuda mucho en la manera cómo se puede entender la organización social de este tipo de comunidades.

2.6. Metodología

2.6.1. Caracterización de la investigación

Este estudio se enmarca en una perspectiva de **investigación cualitativa**, pues pretende, principalmente, reflejar la vida cotidiana de los sujetos; obtener una visión integral del campo de estudio escogido; capturar las percepciones de los actores locales y las razones de tales percepciones; profundizar la observación y estudio de pocos casos seleccionados (cf. Castro y Rivarola, 1998).

Por el tipo de preguntas planteadas, por el grado de conocimiento que se tiene sobre el tema y el enfoque dado, este estudio es de carácter **exploratorio** (cf. Hernández y otros, 1991: 58-60). El estudio exploratorio pretende examinar un tema que no ha sido abordado en la comunidad seleccionada. Además, es un estudio de tipo **transversal**, y no longitudinal, ya que delimita el campo de observación, durante un momento determinado, a algunos casos de la etapa de socialización primaria de familias con niños en edad preescolar.

Siguiendo el planteamiento de Rogoff (1993) sobre el cambio de perspectiva en los estudios sobre el comportamiento humano, la unidad de análisis de este estudio es la actividad o el evento. Así, se supera la perspectiva de los estudios centrados en el

¹ Por ejemplo, Caballero y otros (1995:30) señalan que en el área rural el 74% de las mujeres mayores de 15 años no sabía leer y escribir en el departamento de Ayacucho, según el censo de 1981. Estas cifras habían cambiado muy poco en los censos de 1993.

individuo, ya sea como receptor de estímulos o como constructor de realidad. En este sentido, la unidad de análisis de esta investigación está constituida por los eventos o formas de enseñanza que se observaron en las interacciones entre los agentes educativos y los aprendices en relación con el entorno.

2.6.2. Descripción de la metodología

2.6.2.1. Las etapas de la investigación

Una fase previa, el diseño de un anteproyecto de tesis, se realizó en Cochabamba, en el marco del taller interdisciplinario, al final del III semestre de la maestría, en diciembre de 1999.

La segunda fase, fue la primera etapa del trabajo de campo exploratorio que se hizo en el mes de enero de este año. En esta etapa se recogió información bibliográfica y de contextualización general en la ciudad de Lima y en el mismo distrito de Aucará, en el departamento de Ayacucho. Esta etapa de trabajo de campo fue muy útil para reajustar adecuadamente el anteproyecto de tesis.

La tercera fase, fue la segunda etapa de campo consagrada básicamente a la recolección de la información y su consiguiente análisis en el distrito seleccionado. La recolección de la información se basó en: la observación de procesos de enseñanza en situaciones cotidianas de familias seleccionadas, las entrevistas a los agentes educativos seleccionados, y las conversaciones espontáneas con algunos pobladores de la comunidad.

La cuarta fase, fue destinada a la sistematización y análisis de la información ya transcrita y categorizada, proceso que se realizó en la ciudad de Cochabamba contando con la orientación de la respectiva asesora.

La fase final fue la redacción de la tesis en la ciudad de Cochabamba, siempre bajo la asesoría de la tutora encargada.

2.6.2.2. Descripción de la muestra

La **población** de este estudio está constituida por aproximadamente 150 familias que viven en la sede del distrito de Aucará. Según los censos de 1993, la población total urbana del distrito de Aucará era de 571 habitantes. Las autoridades comunales, municipales y religiosas de la sede del distrito suman unas 17 personas.

De la población así delimitada, se seleccionó una **muestra** o subconjunto de la población, formada por tres familias para la observación y cinco adultos para la aplicación de las entrevistas. Para recabar información complementaria se entrevistó a cuatro autoridades de la comunidad y a dos comunicadores sociales.

Las características de la muestra seleccionada son las siguientes:

De las familias

Familia 1: Está formada por la madre, el padre, una hija de 3 años, un hijo de 7 años, y cuatro hijos mayores, dos de los cuales viven actualmente en la comunidad y dos residen en la costa. Esta familia se estableció en Aucará en la década del 80 y, como muchas familias, procede de otro poblado de una provincia vecina. Como toda familia del distrito se dedica a la agricultura y la ganadería de vacunos. El padre y la madre hacen tejidos por encargo o para el uso familiar. La madre tiene el quechua como lengua de uso predominante y entiende castellano. El padre es bilingüe en quechua y castellano, ya que estuvo en la costa una parte de su vida. Los dos hijos menores hablan castellano y entienden quechua. Los hijos mayores hablan y entienden quechua y castellano. Esta familia tiene parientes que también residen en esta comunidad.

Familia 2: Está conformada por la madre, un hijo de 3 años y un hermano. Otro hijo de 6 años de esta madre vive con el padre en otra comunidad cercana. La madre trabaja en el comedor del instituto tecnológico y también se dedica a la agricultura; esta madre es bilingüe en quechua y castellano; su hijo de 6 años habla más castellano que quechua y el menor sólo habla castellano. Una característica peculiar de la misma es que goza de fama por sus cualidades de cantante de música local; la madre de ella también tiene fama de ser buena cantante. Naturalmente que esta familia tiene parientes que viven en la comunidad y en la costa.

Familia 3: Formada por una madre viuda y sus 6 hijos. El menor de sus hijos es una niña de 5 años que ya asiste al centro educativo inicial. Los otros hijos de 12, 13, 15, 18 y 20 años, respectivamente, ya están en la secundaria. La madre es bilingüe en quechua y castellano y dice que aprendió primero el quechua desde pequeña. La hija menor habla castellano y entiende quechua. Los hijos mayores hablan y entienden quechua y castellano. Esta familia tiene una pequeña tienda de abarrotes y además se dedica a la agricultura. Los parientes también viven en la comunidad y la costa. La abuela de esta familia vive en una casa vecina.

De los padres de familia

De la familia 1, se entrevistó al padre (MCA) y la madre (JCR). Como ya se dijo, el padre es bilingüe en quechua y castellano. Tiene 2º grado de primaria y tiene 57 años de edad. La madre maneja mayormente el quechua y entiende el castellano. Ella tiene 44 años de edad y solo asistió medio año a la escuela. Ambos esposos son naturales de una comunidad vecina de la provincia de Víctor Fajardo, departamento de Ayacucho.

De la familia 2, se entrevistó sólo a la madre (NMD) ya que el padre no vive en la casa. Esta madre tiene 23 años de edad y ha cursado hasta el 5º año de secundaria. Es nacida en la comunidad de Aucará.

De la familia 3, también se entrevistó sólo a la madre (ABD), pues ella es viuda. La misma tiene 35 años de edad, es bilingüe y ha cursado hasta el 4º grado de primaria. Es nacida en Aucará.

El quinto padre entrevistado (GMP) no es de las familias seleccionadas para la observación. Dicho padre tiene 34 años de edad, es bilingüe, ha cursado hasta el 2º año de secundaria, trabaja en la emisora de radio de la localidad y ha nacido en Aucará.

De las autoridades

Se entrevistó a las cinco autoridades principales de la comunidad. Ellas fueron: el presidente de la comunidad, el vicepresidente de la misma, el alcalde de la municipalidad distrital, y el gobernador del distrito.

Antes del inicio de campo se determinaron algunos criterios para la selección de la muestra con relación a las familias a ser observadas. Según estos criterios, se pretendía observar a familias con hijos menores de 5 años y con alguna relación de parentesco, compadrazgo o de trabajo compartido (sistema de trabajo llamado localmente “al partir”), con la madre del investigador, para facilitar las interrelaciones durante el estudio. Sin embargo, sólo en el caso de la familia 1 se han respetado rigurosamente los criterios señalados. Para las otras dos familias los criterios de escogencia nacieron de la observación. En el caso de la familia 2 interesó averiguar cómo había aprendido la madre a ser cantante. En el caso de la familia 3 importó indagar cómo había aprendido a hacer leña uno de los hijos de esta madre viuda, si ya no estaba el padre en el hogar.

Para entrevistar a los padres de familia también se señalaron algunos criterios de selección como que fueran padres de las familias seleccionadas observadas, con hijos u otros familiares menores de 5 años, que tres de ellos fueran varones y tres mujeres, que tres de ellos tuvieran alguna escolaridad y tres ninguna, y que dos de ellos fueran profesores de la escuela primaria. Del mismo modo, en la selección de los padres entrevistados no se pudo respetar estos criterios predeterminados pues la realidad es más compleja de lo esperado y las familias no siempre tienen los integrantes completos. Así, de los 5 padres entrevistados, cuatro son de las familias seleccionadas, tres son mujeres y dos varones, 4 tienen algún grado de escolaridad y uno no ha ido a la escuela y ninguno es profesor.

2.6.2.3. Instrumentos

Para la recolección de datos:

Para las observaciones de las formas de enseñanza, y para las anotaciones de las conversaciones informales, se usó un cuaderno de campo.

Otro instrumento usado fue la guía para la entrevista semiestructurada a los agentes educativos seleccionados (anexo, ficha 1), la misma que se grabó en cinta magnetofónica.

El tercer instrumento fue la guía para la entrevista semiestructurada a las autoridades (anexo, ficha 2).

Para la sistematización de los datos:

Se usó un fichero inventario para ordenar las categorías teóricas, los datos de las formas de enseñanza y de los eventos de habla observados en la comunidad.

Los medios de registro que se usaron fueron:

Grabadora para registrar las entrevistas.

Cámara fotográfica para registrar vistas de la comunidad.

Filmadora para registrar escenas de la comunidad.

2.6.2.4. Tiempo

La primera etapa del trabajo de campo tuvo una duración de 14 días efectivos, del 07 al 22 de enero de 2000, la misma que sirvió para recoger información general de la comunidad y hacer una preselección de las familias a ser observadas. La segunda etapa del trabajo de campo se realizó del 31 de mayo al 02 de julio de 2000, con 28 días efectivos de estadía en el terreno para recoger los datos centrales del estudio. Una última fase en el campo, para confirmar algunos datos, tuvo lugar del 14 al 18 de setiembre de este mismo año. En total se acumuló 47 días de trabajo en la comunidad de estudio.

2.6.2.5. Actividades realizadas

La tarea que demandó la mayor inversión de tiempo fue la observación cotidiana de tres familias seleccionadas de la comunidad. Sin embargo, es preciso señalar que la familia 1 fue observada en diversas situaciones durante más tiempo que las familias 2 y 3.

Durante las interacciones cotidianas que he realizado en mi casa, en las visitas a los familiares y compadres, en las jornadas de cosecha de maíz de los sembríos de mi madre, en los actos cívicos con participación comunal, y en los dos días de festividad de la "herranza", he tenido la oportunidad de observar en forma espontánea procesos de interacción entre adultos y niños en varias familias de la comunidad. Si bien esas familias no eran las seleccionadas, sus interacciones constituyen datos valiosos que he anotado en el cuaderno de campo al final de la jornada, cuando me encontraba ya instalado en casa.

Otra tarea que demandó inversión de tiempo fue la coordinación y preparación de dos talleres de capacitación con los docentes de la localidad. Uno de los talleres se realizó con 12 docentes del Instituto Superior Tecnológico Aucará, para analizar algunas estrategias metodológicas de la educación superior. El otro taller se efectuó con 5 docentes de la escuela primaria de la localidad. Con ellos tratamos, en una primera reunión, sobre los principios pedagógicos que sustentan una propuesta integrada de desarrollo de la lengua materna en la escuela primaria. En una segunda reunión se pensaba trabajar las propuestas concretas de desarrollo oral y escrito del quechua en el área de comunicación integral, pero la misma se frustró porque ese día fue decretado feriado por las instancias gubernamentales.

Una vez que se tuvo suficientes datos de las interacciones de las familias, se procedió a realizar las entrevistas grabadas y a transcribir las mismas. Se entrevistó a dos padres y tres madres de las familias observadas. De los dos padres, uno corresponde a una de las familias seleccionadas, el otro corresponde a una familia que fue observada en pocas oportunidades. Las tres madres corresponden a las tres familias seleccionadas. En una de las familias se entrevistó al padre y la madre; en las otras dos sólo se entrevistó a la madre, ya que una está separada del padre de sus hijos y otra es viuda.

En el trabajo de campo de enero entrevisté a tres autoridades, y en junio a una.

La tarea que significó una gran inversión de tiempo fue la anotación, en el cuaderno de campo, de las observaciones efectuadas durante la jornada y la categorización tentativa de los datos registrados en dicho cuaderno. La lectura de bibliografía esclarecedora del campo temático que aborda mi investigación, también fue insumo importante para la categorización inicial de los datos recogidos.

A pedido del responsable de la emisora de radio local, hablé en la misma en dos oportunidades, sobre los hallazgos de datos históricos de la comunidad realizados en el proceso de revisión bibliográfica en el marco de esta investigación para la tesis. Este hecho constituye una primera entrega de resultados que la comunidad exige como parte de la investigación en curso.

También he asistido a una asamblea comunal, el 04 de junio, para informar a todos los pobladores sobre los propósitos de mi trabajo de campo y la posterior elaboración de la tesis. Las autoridades, y los presentes en la asamblea, se mostraron favorables a la

realización de este estudio que será una contribución para el mejor conocimiento de nuestra comunidad por parte de sus mismos integrantes y de pobladores de otras comunidades y regiones. En la primera visita, realizada en enero, ya había informado a las autoridades más importantes sobre la naturaleza de mi trabajo, pero no había tenido la oportunidad de informar a todos los pobladores en una asamblea comunal, la máxima instancia de gobierno local.

El domingo 25 de junio, efectué una visita a la vecina comunidad de Chacralla, anexo político de Aucará. Chacralla se encuentra a tres horas de camino a pie desde Aucará y no cuenta con carretera para la entrada de vehículos. Este relativo aislamiento de la comunidad, entre otros factores, ha permitido que en ella se haya configurado una singular organización social y económica que la diferencia claramente de Aucará. Justamente, durante esta visita pude ver la realización de una fiesta religiosa referida a la labor agrícola representada en el homenaje a Taita Isidro Labrador. Pude observar, en forma privilegiada, interacciones comunales en las que participan los niños como oferentes del santo festejado. De alguna manera, se puede decir que en esta comunidad están vigentes varias prácticas sociales y religiosas que, en la comunidad de Aucará, han adquirido nuevas formas como producto de los cambios sociales y la adopción de prácticas no locales. La breve observación realizada en esta comunidad permitió fortalecer las presunciones respecto al carácter de la socialización primaria en comunidades agrícolas como la estudiada.

Finalmente, se debe señalar que se han grabado también entrevistas complementarias con dos mujeres (una de 35 años y otra de 90 años) y un varón (de 18 años), con testimonios personales de algunos eventos de socialización.

2.6.2.6. Tipo de información recogida

En las etapas de trabajo de campo se han logrado obtener los siguientes resultados:

- Observaciones sobre situaciones de interacción entre adultos y niños, de las familias seleccionadas y de otras familias. Las mismas fueron anotadas en dos cuadernos de campo.
- Entrevistas grabadas y transcritas a cinco agentes educativos seleccionados, tres de ellos en quechua y dos en castellano. Las entrevistas fueron concretadas tomando como base una guía semiestructurada y formulando preguntas específicas que nacieron de la observación de dichas personas.

- Entrevistas semiestructuradas grabadas y transcritas a cuatro autoridades de la comunidad, todas en castellano.
- Categorías tentativas, producto del análisis efectuado a los datos recogidos en el campo y de la reflexión inspirada por las lecturas pertinentes.
- Entrevistas complementarias, grabadas en quechua a tres agentes educativos con testimonios sobre procesos de socialización.
- Observaciones sobre ciertos ámbitos y patrones de la comunicación verbal comunal y familiar, anotadas en los dos cuadernos de campo ya mencionados.
- Datos históricos de la comunidad, en los libros de la parroquia.
- Entrevista a dos comunicadores que trabajan en la emisora de radio local.

En el siguiente cuadro se presentan los eventos observados según la fecha, el lugar y el dominio al que pertenecen de acuerdo al análisis de los resultados que se hace en el capítulo cuatro.

CUADRO DE EVENTOS OBSERVADOS

<i>EVENTO</i>	<i>FECHA</i>	<i>LUGAR</i>	<i>DOMINIO</i>
Caso 1	01-06-2000	Casa de FGR	Enseñanza verbal
Caso 1	02-06-2000	Casa de FGR	Enseñanza verbal
Caso 1	07-06-2000	Chacra	Aprendizaje por imitación
Caso 2	01-07-2000	Casa de NMD	Enseñanza verbal
Caso 3	03-06-2000	Casa de FGR	Enseñanza fónica
Caso 4	08-06-2000	Casa de FGR	Enseñanza verbal con elementos paralingüísticos
Caso 5	26-06-2000	Casa de JCR	Aprendizaje por imitación
Caso 6	01-07-2000	Calle	Aprendizaje por imitación
Caso 7	21-06-2000	Calle	Aprendizaje por imitación
Caso 8	24-06-2000	Calle	Aprendizaje mirando a mayores
Caso 9	25-06-2000	Puerta de iglesia	Aprendizaje mirando a mayores
Caso 10	23-06-2000	Chacra	Aprendizaje participando
Caso 11	29-06-2000	Casa Eliseo Mesa	Discurso reflexivo

2.6.2.7. Procedimientos empleados

Las observaciones sobre situaciones de interacción entre adultos y niños de las familias seleccionadas, y de otras familias, se anotaron en dos cuadernos de campo. La observación de la primera familia seleccionada comenzó el primer día de la llegada a la comunidad. Para realizar la observación de la manera más natural posible, aproveché los diversos intercambios e interacciones que se producían entre esa familia y mi madre. Mi madre ha dejado una chacra a esta familia, para que la misma se encargue de sembrar en un sistema que localmente se llama “al partir”. Aprovechando estas relaciones observé muchas interacciones entre los padres de esta familia y sus dos hijos menores, de 3 y 7 años, respectivamente. Observé, sobre todo, interacciones entre la madre y la niña de 3 años, cuando ellas visitaban la casa, o cuando yo visitaba la casa de ellas, o cuando fui invitado a participar en eventos cotidianos. También, pude observar, cuando estaba en casa de ellos, interacciones entre los padres y los dos menores hijos, entre estos dos menores y sus hermanos mayores, y entre los dos menores y otros adultos que estaban en ese momento. Sin embargo, el énfasis que puse en la observación se focalizó en la interacción entre la madre y la hija de 3 años, pues ellas eran las que más tiempo pasaban juntas en casa o en los trabajos fuera de la casa. Por esta razón, y también por la necesidad metodológica, cuestionable, de entender la interacción madre – hija con mayor detalle, he prestado poca atención a las interrelaciones que esta niña establece con sus hermanos mayores, con los niños de su edad, y con otros adultos no pertenecientes a la familia nuclear. En estas interacciones conversé con los padres y los niños en forma espontánea, tratando de tocar temas referidos a las formas de enseñanza. A veces en forma inmediata, otras veces ya en la noche, me ocupé de escribir en el cuaderno de campo los resultados de mi observación. Para recordar algunos datos precisos los anotaba en un cuaderno pequeño de bolsillo cuya existencia no se notaba tanto. En algunos momentos usaba el cuaderno pequeño para anotar datos del quechua delante de la familia, anunciándoles que los anotaba para no olvidarme y para aprender mejor el quechua. Esto les pareció bastante natural y aparentemente no hubo ningún inconveniente. En los momentos que hacía las anotaciones en el cuaderno de campo, cuando no recordaba ciertos datos, muchas veces conté con la colaboración invaluable de mi madre, quien conoce bien a casi todas las familias de la comunidad y ha vivido la mayor parte de su vida en este medio social.

La observación de esta primera familia al principio se hacía espontáneamente, pero en los días siguientes parecía algo raro e incómodo que me apareciera en su casa sin motivo aparente. Para evitar las incomodidades, les anuncié que les visitaría para

aprender el quechua de la señora, quien es monolingüe en quechua y lo habla con una fluidez incomparable; y para ver cómo tejen, ya que el padre y la madre tejen para el uso familiar y para otras familias. Frente a este anuncio de querer aprender más quechua escuchando a esta familia, pretexto que encerraba una aspiración verdadera, el padre me dijo que si quería aprender el quechua debería leer los diccionarios existentes. Esta respuesta refleja de alguna manera que, para este poblador, a mi edad y por mi ocupación de profesor, es más propio que yo aprenda leyendo y no participando en la vida diaria. A pesar de la relativa naturalidad de las interrelaciones que se daban entre esta familia y mi madre, mis visitas continuas incomodaban a dicha familia, pues en algunos momentos llegaba cuando ellos estaban ocupados en despachar a los niños al colegio o a los mayores al trabajo.

La observación de las otras dos familias se inició, de alguna manera, en forma fortuita, pues al comienzo de la segunda etapa de trabajo de campo eran otras dos familias las que pensaba observar. Un hecho casual se produjo al tercer día de llegada a la comunidad, en la segunda etapa de campo. Había ido a la chacra de Ccollccapampa, con mi madre, a ver el sembrío de maíz; al regreso nos encontramos con una señora que hacía leña con su hijo de 12 años de edad. Al encontrarnos con esta señora, mi madre me dijo que es la viuda de tal fulano, el cual había muerto en la etapa de violencia de la década del 80. El hecho de que el hijo de 12 años, de esta señora, hiciera leña como un adulto, me hizo pensar en el proceso de socialización particular que este niño debió haber seguido; y me interesé en observar a esta familia que ahora estaba sin padre.

Al octavo día de permanencia en la comunidad, durante la inauguración de una obra de canalización, tuve la oportunidad de ver a un danzante de tijeras² de apenas 9 años de edad que bailaba vestido de “danzaq” acompañado de un arpa y un violín, tal como la hace un danzante adulto. Interesado por este danzante joven pregunté por sus padres y me dijeron que eran aucarinos. Entonces decidí observar a esta familia para ver qué proceso de socialización había seguido este niño para llegar a ser danzante. Normalmente, casi todos los danzantes de tijeras de la zona han sido de otros poblados y era la primera vez, en bastante tiempo, que se formaba un danzante en este poblado. Entonces, era interesante ver cómo había llegado a ser danzante y qué papel habían tenido los padres en esta formación. Sin embargo, esta familia del danzante no fue observada como se deseaba, aunque el padre sí fue entrevistado. Otra vez, en forma casual, durante la fiesta de la herranza tuve oportunidad de

² Bailarín local con ropa especial que se acompaña con el sonido rítmico de unas “tijeras” de metal y la música de un conjunto de arpa y violín.

escuchar a una señora joven experta en canciones locales. Entonces, decidí observar a esta familia de la mencionada señora para averiguar los procesos a través de los cuales se hizo experta en el canto. A pesar de los esfuerzos realizados, estas dos familias últimas mencionadas fueron observadas de manera irregular y con poca frecuencia. A diferencia de ellas, la primera familia, ya lo dije, fue observada de manera casi exhaustiva, en el sentido de haber accedido a una gran parte de sus actividades realizadas durante mi permanencia en la comunidad. Luego, se verá que estas observaciones, pretendidamente exhaustivas, corresponden apenas a una ínfima parte de las interacciones que sus miembros realizan en la vida cotidiana durante el transcurso de su existencia.

Las entrevistas grabadas a cinco agentes educativos, se realizaron después de haberlos seleccionado de entre las familias observadas. Estas entrevistas se realizaron a partir del 21 de junio; es decir, después de 17 días de observación; cuando ya se tenía ideas claras sobre los temas que se preguntarían. Algunas preguntas fueron comunes a todos, otras preguntas trataban de averiguar las opiniones del agente educativo con respecto a un tema particular de socialización de sus hijos. Tres de las entrevistas se hicieron en quechua, porque parecía más natural emplear esta lengua con estas tres mujeres interlocutoras. Una de las señoras es monolingüe quechua y no había alternativa. A las otras dos, bilingües ellas, les pareció cómodo hablar en quechua cuando les ofrecí la posibilidad de hacerlo. Las entrevistas a los dos padres de manera sintomática se realizaron en castellano. En este caso debo señalar que en forma espontánea hice la entrevista en castellano y no les pregunté de la posibilidad de hacerla en quechua. Estos dos padres, bilingües, habían mantenido conversaciones, conmigo, mayormente en castellano del mismo modo que las dos madres bilingües ya mencionadas. Entonces, el hecho de haber realizado las entrevistas en quechua a las dos mujeres bilingües, en un primer momento se puede explicar tal vez por el afán de tener el mayor número de grabaciones en quechua. Sin embargo, en un plano más “profundo”, tal vez tenía en mente algún estereotipo sobre el mejor manejo del quechua y su mejor conservación por parte de las mujeres. De hecho, durante las interacciones diarias se ha comprobado que las mujeres mayores son las que usan más quechua en los ámbitos reservados para esta lengua.³

³ Ver el breve diagnóstico sociolingüístico del capítulo cuatro.

Las entrevistas semiestructuradas grabadas a las autoridades de la comunidad, se realizaron mayormente, tres de ellas, en la primera etapa de campo, ya que estas entrevistas buscaban recabar datos generales sobre el contexto social de la comunidad. Todas ellas se realizaron en castellano, pues era la lengua natural de conversación con estos interlocutores con cargo de autoridades. Hubiera sido inusual plantear una entrevista formal con una autoridad, en quechua; pues esta lengua no se usa, por parte de los bilingües, en una situación tan formal como una entrevista para una tesis. La cuarta entrevista se realizó casi el último día de la segunda etapa de campo; y se hizo al presidente de la comunidad, la autoridad más importante de la comunidad.

Las categorías preliminares, producto del análisis efectuado a los datos recogidos en el campo, se registraron en una hoja especial del mismo cuaderno de campo. Para reconocer estas categorías, efectuaba una lectura interdiaria o cada tres días a las notas de campo. Apoyándome en las lecturas efectuadas antes y durante el trabajo de campo, repasaba las notas y trataba de reconocer las categorías o eventos relacionados a las formas de enseñanza por parte de los adultos. Durante este proceso me fui dando cuenta que era bastante artificial, por decir lo menos, observar y analizar sólo estos procesos de enseñanza así delimitados y focalizados en mi proyecto de tesis. Poco a poco se fue haciendo clara la necesidad de ver los eventos en forma integral. Pero esta constatación me llevaba tal vez a un punto muerto, ya que no tenía la experiencia, las herramientas y el tiempo adecuados para realizar observaciones prolongadas de casos significativos. Entonces, decidí seguir con mis observaciones delimitadas, teniendo muy en cuenta que este trabajo era apenas una exploración de este tema tan complejo. Las categorías reconocidas están transcritas en fichas ubicadas en la misma caja que las categorías teóricas producidas a partir de la lectura y reflexión sobre el tema.

Las entrevistas complementarias grabadas en quechua a tres agentes educativos, se realizaron como parte de una preocupación de tener datos del quechua aucarino. Sin embargo, su contenido fue útil para esta investigación, pues son testimonios sobre procesos de socialización de cada uno de ellos.

Las observaciones sobre ciertos ámbitos de la comunicación verbal comunal y familiar, se registraron en el diario de campo después de haber participado en interacciones sociales espontáneas de la comunidad y después de haber realizado las observaciones de las familias. Esta información ha sido categorizada en forma

preliminar en el mismo campo, en páginas ad hoc del mismo diario. La misma se transcribió en fichas y se organizó convenientemente junto a las fichas similares que se recogieron en un trabajo de campo en comunidades bilingües del departamento de Ayacucho, en el año 1999.

2.6.3. Evaluación de la metodología

El primer objetivo, reconocer procesos de enseñanza verbalizada en el marco de la socialización primaria mediante la observación de familias seleccionadas de la comunidad campesina de Aucará, se cumplió en relación no a los “procesos de enseñanza verbalizada”, sino a otros procesos de enseñanza no deliberados, verbales o no verbales, o guías que los adultos proporcionan a los niños o, para ser más precisos, procesos de participación de los niños en las actividades cotidianas de los adultos, escenarios que configuran de alguna manera bastante lógica la intervención de los niños en su proceso formativo, en la etapa de socialización primaria en este tipo de comunidades rurales. La “enseñanza verbalizada”, campo de la realidad que delimité metodológicamente de esta manera para hacer factible la investigación, se mostró como una porción particular de la realidad que a fin de cuentas no es el aspecto crucial de los ricos procesos de “participación guiada”, en terminología de Rogoff (op.cit.), y de aprendizaje de los niños en la socialización primaria de este tipo de comunidades.

El segundo objetivo, registrar las opiniones de algunos agentes educativos sobre las formas de enseñanza verbalizada, se cumplió relativamente al haber entrevistado a cinco agentes educativos de la comunidad con relación a la noción de “enseñanza” que ellos tienen.

El tercer objetivo, analizar con los informantes claves, las formas de enseñanza verbalizada, se planteó de manera ambiciosa. Esta constatación se fue haciendo evidente a medida que se reconocía la poca pertinencia de los “procesos de enseñanza verbalizada” en este tipo de comunidades. Cada vez parecía menos necesario el análisis en profundidad de procesos en los cuales los padres y adultos responsables del cuidado de los niños no necesariamente cumplen tareas programadas deliberadamente como “enseñanza”. Casi en forma lógica, este objetivo así planteado, se hizo no pertinente con el rumbo que iba tomando la recolección de los datos y el análisis preliminar de los mismos.

El cuarto objetivo, reconocer las categorías conceptuales referidas a las formas de enseñanza verbalizada, se cumplió en la medida que se realizaron las entrevistas a los agentes educativos sobre su concepción de enseñanza en la socialización primaria de sus hijos.

La evaluación de la posible incorporación de formas de enseñanza locales, a la escuela –quinto objetivo–, se realizó sólo como parte de las preguntas efectuadas a los padres de familia y autoridades entrevistados. No se trabajó este tema con los docentes, debido a que no se logró entrevistar, a los mismos, por los motivos ya señalados anteriormente.

Finalmente, se reconocieron algunos patrones de uso de lenguas de los agentes educativos observados y de ciertos ámbitos de la vida de la comunidad. Estos datos ayudaron a explicar cierta contextualización sociolingüística de los procesos de socialización primaria, pero se ha preferido dejar para otro momento el análisis de los mismos.

2.6.4. El papel del “investigador” y su relación con el objeto de estudio y con la población escogida.

Para el investigador, el haber nacido en la comunidad estudiada, el haber vivido la socialización primaria y parte de la escolarización en ella, plantea al mismo tiempo ventajas y desventajas. Las ventajas se derivan de la condición de originario de la comunidad, la cual me ha permitido interactuar sin sospechas y suspicacias en todos los espacios sociales. Después de los largos años de violencia en la zona, yo mismo había sufrido las sospechas incómodas y denigrantes en un trabajo de campo que realicé, en 1999, en otras comunidades de provincias norteñas del mismo departamento. En esa ocasión, ni mi manejo del quechua, ni mi origen ayacuchano me salvaron de las suspicacias de muchos pobladores de las mencionadas comunidades. A diferencia de esta situación, el hecho de ser parte de una familia aucarina fue una credencial para ser considerado parte de la comunidad y, esta condición, disminuyó las suspicacias que en forma generalizada se tiene a los foráneos. También se debe señalar que en la actualización y el establecimiento de las relaciones sociales con la comunidad ha jugado un papel importante mi madre, quien durante las dos últimas décadas ha seguido cultivando sus relaciones de parentesco, compadrazgo y de intercambio comunal, como lo hacen muchos aucarinos que viven entre la urbe costeña y la localidad originaria.

Las desventajas se han manifestado al momento de observar las interacciones sociales que formaban parte del objeto de estudio. En cierto sentido, observar los ámbitos sociales en los cuales uno mismo se ha socializado lo ubican a uno en forma automática como parte de las interacciones. Esta actitud hace que uno mire con naturalidad los acontecimientos de la vida cotidiana y no vea algo particular que deba ser resaltado. Ha sido bastante difícil adoptar una actitud de toma de distancia para observar los eventos, pues es natural formar parte de las interacciones que se realizan en la vida cotidiana.

En ese sentido, el **rol** de investigador ha estado en algunos momentos en suspenso por la fuerza de las circunstancias. Sin embargo, para la población este rol no fue minimizado ni oculto, al contrario, se presentó como parte de las interacciones sociales realizadas en la comunidad.

Como investigador, he tratado de explicar en el cuaderno de campo las reacciones que me nacieron de la observación de los eventos sociales. Según Devereux (1998:19-20), sólo podemos observar los acontecimientos en el observador; es decir, en lo que sucede en y al observador. En esta situación, se producen vacíos en la comunicación entre observador y sujeto en el nivel consciente, tentación de compensar estos vacíos por parte del observador en el nivel inconsciente y tendencias a deformar la percepción de los datos. Estos “trastornos”, según este mismo autor, se deben tomar como los datos más significativos, ya que la misma subjetividad propia de toda observación es el camino real hacia una objetividad auténtica. Esta ansiedad y estos trastornos en el observador se denominan **contratransferencias**. Así pues, durante el trabajo de campo se ha tenido siempre presente que como observador he producido estas contratransferencias, parte de las cuales están materializadas en los cuadernos de campo y en las categorías que he construido para explicar los eventos observados.

Por otro lado, en la realización de las actividades cotidianas y durante la recolección de los datos para el estudio, traté de seguir las reglas sociales de **intercambio** y **reciprocidad** de la comunidad, para establecer normas explícitas de **colaboración** mutua entre actor social local e investigador. Este intercambio se realizó de acuerdo a las normas usuales de relaciones de parentesco, de compadrazgo, de partidarios (uso de terrenos agrícolas con participación y aprovechamiento proporcional) o simplemente de trueque. Al inicio del trabajo de campo se había planteado observar y

entrevistar a las familias y adultos que tienen relaciones de parentesco, de compadrazgo y de partidarios con mi familia, pero esto no fue posible en todos los casos. En la medida de lo posible, he retribuido con algo a todas las personas que me dieron su tiempo para las entrevistas. La forma más común fue a través del obsequio de fotografías captadas y reveladas por el investigador.

Capítulo 3

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

¿Cómo se relaciona la creatividad con la participación guiada en la actividad sociocultural? Primero, se debe reconocer que la creatividad se construye sobre las tecnologías que ya están disponibles en el marco de las instituciones existentes. Una idea creativa es, en cierto sentido, una reformulación de las ideas ya existentes; no hay nada completamente nuevo bajo el sol. Una cosa completamente nueva, probablemente, no se reconocería. Los métodos creativos son ideas que fraguan una nueva conexión entre ideas e instrumentos que ya son familiares [...] (Rogoff, 1993:251).

Entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. Su ubicación privilegiada le da derecho a que se la llame suprema realidad. La tensión de la conciencia llega a su apogeo en la vida cotidiana, es decir, ésta se impone sobre la conciencia de manera masiva, urgente e intensa en el más alto grado. Es imposible ignorar y aún más difícil atenuar su presencia imperiosa. Consecuentemente, me veo obligado a prestarle atención total. [...] Aprehendo la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada. Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les imponen. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados **como** objetos antes de que yo apareciese en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí (Berger y Luckmann, 1998:39).

3.1. Los estudios sobre la socialización primaria en la región

La revisión bibliográfica realizada sobre los estudios referidos a la **socialización primaria** en el departamento de Ayacucho ha permitido conocer hasta el momento que hay pocos trabajos sobre el tema. Isbell (1980) hace un estudio sobre la ecología y los rituales en la comunidad de Chuschi, departamento de Ayacucho. En este trabajo, la autora cuenta que realizó filmaciones para investigar la adquisición de símbolos por parte de niños. Sin embargo, los resultados no son presentados en la mencionada publicación. Con respecto a la comunidad estudiada no se ha podido identificar hasta ahora ningún trabajo que trate las formas de enseñanza y los procesos de aprendizaje en la socialización primaria. Los estudios reconocidos para el departamento de Ayacucho no han podido ser consultados pues no estaban disponibles en la biblioteca donde fueron ubicados. Sin embargo, en lo que se refiere a la zona andina, se han consultado algunos trabajos que nos dan una idea del tipo de preocupaciones que han tenido en mente los investigadores al estudiar el campo de la

socialización primaria. Por ejemplo, Uccelli (1996:77), en su estudio sobre la socialización infantil en la familia y la escuela en una comunidad campesina del Cuzco, se pregunta:

“...qué identidad cultural se forma el niño rural, expuesto a dos ámbitos o microsistemas diferenciados – escuela y familia – que se dan simultáneamente y nos atreveríamos a decir paralelamente. Sin embargo tanto la familia como la escuela forma parte de la socialización primaria, y ésta está teñida por una doble socialización. ¿Qué identidad posee el niño? ¿Cómo se concilian en el niño los procesos de socialización paralela a que es expuesto?”

En este sentido, la autora ofrece un estudio que trata de encontrar la relación entre la familia y la escuela en el marco de lo que ella delimita como socialización primaria del niño en esta comunidad campesina del Cuzco. El estudio es interesante, pues la autora hace un esfuerzo metodológico y teórico por comprender la socialización del niño en el ámbito de la familia, uno de los microsistemas que ella reconoce como parte integrante de un complejo universo de sistemas jerárquicamente diferenciados, justamente el ámbito social que también es parte del objeto de estudio de la presente investigación⁴. El acercamiento que realiza la autora se puede caracterizar como una aproximación ética (Gumperz y Bennett, 1981:37), en el sentido de ser un estudio desde fuera, a pesar de que los resultados presentados pretendan reflejar la opinión de madres y padres respecto de la socialización de sus hijos en el ámbito de la familia. La investigadora no pudo acceder adecuadamente a la opinión de los padres de familia pues trabajó sobre las versiones traducidas del quechua al castellano. Esta investigación es ejemplar, ya que refleja los problemas y las limitaciones de los estudios planteados con base en las preocupaciones exclusivas de una disciplina científica, por parte de profesionales que no manejan la lengua de uso habitual de los pobladores.

Otro estudio asociado al tema de esta tesis es el de Romero (1994). Dicho autor, a semejanza del presente estudio, pretende brindar información para el currículo de EIB al estudiar un aspecto de la socialización de los niños en edad preescolar en la comunidad quechua de Titikachi, Bolivia, utilizando para dicho fin instrumentos etnográficos, como la observación y la entrevista abierta, y pruebas psicológicas de la teoría piagetiana. La investigación es exploratoria, al indagar un tema poco trabajado en la zona andina, y transversal, al estudiar al niño de 0 a 7 años haciendo un corte

⁴ La bibliografía presentada en la tesis de Uccelli me permitió conocer la existencia de otros estudios referidos al campo de la socialización primaria o educación informal en comunidades andinas. No se ha podido acceder a la mayoría de las referencias pues se trata de publicaciones de difusión limitada.

temporal en su desarrollo. El autor pretende caracterizar la evolución de la inteligencia infantil en una comunidad andina en la perspectiva de saber si esta evolución es similar o diferente a la estudiada por la psicología cognitiva piagetiana. Por otro lado, también presenta las concepciones sobre la inteligencia infantil desde las definiciones y categoría propias de la comunidad de Titikachi. Según el autor, “ch’iki” es un modelo andino que concibe la inteligencia como un conjunto de aptitudes cognitivas, afectivas y además como una norma de comportamiento. Este modelo, según el mismo autor, hace referencia a inteligencias de tipo social y tecnológico y no a la inteligencia abstracta⁵.

Un trabajo que nos muestra el tipo de investigaciones que aspiran a presentar la propia visión de los pobladores es el de Cortes y otros (1989). El mencionado texto nos entrega un estudio contrastivo de la socialización del niño indígena (en comunidades del Cauca, Colombia) en el periodo preescolar y escolar, para tratar de analizar el papel de la escuela en la socialización del niño indígena. El marco teórico en que se fundamenta el estudio presenta el concepto de socialización como

el resultado de múltiples y contradictorias influencias a lo largo del proceso en el que las experiencias cotidianas se acercan o se alejan del “deber ser” y en el que el deber ser es relativo, ya que la sociedad no es culturalmente homogénea, encontrándose no sólo diferentes sino contradictorias interpretaciones de dicho deber ser (Cortes y otros, 1989:6).

Esta interpretación de los autores es la base para reconocer factores que influyen en el proceso de socialización del niño indígena, los mismos que son agrupados en dos categorías: los de la tradición indígena y los externos a ella. Asimismo, este marco teórico permite el estudio de la socialización indígena en términos que los autores llaman “el conflicto” en torno a “la identidad indígena, la subordinación y la resistencia”. El resultado del estudio es la identificación de algunas prácticas de socialización “más típicas asociadas a cada una de las cualidades que, según la cultura indígena del Cauca, se deben procurar en la formación del niño” (op.cit.: 29). El estudio mencionado me orienta en la descripción de las etapas de desarrollo de un niño indígena, y las categorías propias para referirse a las conductas adecuadas para alcanzar las cualidades que la sociedad indígena pretende desarrollar en los niños en la edad preescolar.

⁵ Según la clasificación de Thordnike, citado sin otra referencia por Romero (1994: 179).

Otro trabajo que tiene el mérito de investigar el desarrollo del niño en un contexto cultural específico es el de Franco y Ochoa (1995). En este estudio sobre el desarrollo infantil en la ciudad andina del Cuzco, las autoras presentan los análisis del seguimiento que realizaron a 34 niños desde su nacimiento hasta los tres años de edad y a 130 niños desde los tres hasta los cuatro años de edad. Asimismo, presentan cierta información descriptiva sobre prácticas de crianza, relaciones familiares, actitudes y expectativas hacia el niño. Si bien es cierto que las autoras dan luces sobre el desarrollo infantil andino, aspecto poco trabajado, los resultados del análisis, como ellas mismas lo dicen, todavía son muy tentativos y en muchos casos reflejan sus valores y sus metas respecto del desarrollo de los niños de la zona de estudio. Al respecto, es ilustrativa la siguiente reflexión que hacen:

En medios como el cusqueño, en donde la cultura andina y la pobreza de los migrantes constituyen elementos decisivos para determinar las prácticas de crianza empleadas cotidianamente con los niños pequeños, es un asunto esencial profundizar en el conocimiento de éstas en relación con su desarrollo. Esta tarea concierne, particularmente, a las instituciones interesadas en mejorar la calidad educativa y compensar desde la escuela las habilidades menos favorecidas por la estimulación familiar (op.cit.: 11).

Rindstedt (2000) nos presenta un singular trabajo en una comunidad quichua del Ecuador. La autora estudia la vida diaria de 4 niños (entre dos y tres años de edad), las interacciones de éstos con sus hermanos y sus padres, los juegos y las tareas que realizan y los cuidados de sus hermanos. El estudio focaliza la descripción de los juegos y el lenguaje en las prácticas de la socialización. Es interesante considerar en extenso las conclusiones principales de la autora respecto del habla de los niños y los padres en la socialización de la comunidad estudiada.

The comuneros do not accommodate materially to the child [...] as is usual in White middle-class societies. There is, e.g., no special miniature furniture adapted to children in the one room house, no pacifiers with which to quiet a crying infant and there are hardly any toys in the otherwise rather poor material milieu.

The infant is carried around on the back of its primary caregiver, the mother, or by sibling caregivers. Sibling caregivers play a major role in family socialization as well. [...] Yet it is not only the language that the mother teaches her children. She also teaches them a world-view. Fathers play a minor role in the socialization of the children [...] Children are often allowed to participate in activities that are seen in the West as inappropriate for children.

In San Nicolás, on the other hand, baby talk is indeed used, just as it is used to infants in the White middle-class societies and to Maya infants. Baby talk is spoken in Spanish, and many of its various features can be recognized: BT lexicon, exaggerated and slow intonation, diminutives, interrogatives, repetition and so forth.

In the prototypical White middle-class household, dyadic interactions are common, and mother-child interaction is probably the most common type of interaction. In contrast, triadic and multiparty interactions are common in San Nicolás (op.cit.:113-114).

En resumen, este estudio nos presenta características particulares de la socialización primaria en este tipo de comunidades rurales y rasgos que se comparten con otras sociedades no rurales. Se debe resaltar la inexistencia, en el hogar, de condiciones materiales adaptadas a la edad de los niños, tales como los muebles pequeños. Por otro lado, a semejanza de lo que ocurre en la comunidad aucarina estudiada, los niños son llevados en la espalda de las madres o las hermanas mayores, en algunos casos se ve que las hermanas mayores pasan más tiempo que la madre con sus hermanos menores, a quienes ellas cuidan. Asimismo, los niños en esta comunidad participan en actividades que en otras sociedades se consideran inapropiadas para niños, como cuidar y dar de comer a los animales domésticos, cuidar al hermano menor desde muy pequeños. Es interesante que la autora haya registrado el “habla para niños” que se practica en castellano en esta comunidad. Sin embargo, ella dice que el habla para niños no es universal ya que no se da en otras sociedades.

Como se habrá podido ver, éstas son algunas de las preocupaciones y algunos de los marcos teóricos empleados en los estudios referidos a la socialización primaria en la zona andina. Por otro lado, con relación a la revisión de la literatura sobre el tema de esta tesis, no se encontraron trabajos que estudien las formas de enseñanza en procesos educativos no escolarizados, en zonas indígenas. Los estudios sobre las formas de enseñanza identificados hasta ahora se refieren al ámbito escolar, y hay algunos que tratan en forma tangencial la enseñanza en contextos indígenas no escolarizados. Así, por ejemplo, están los casos de Ansión (1989) y Payaguaje (1990). El primero es un estudio sobre la concepción que los pobladores de cuatro departamentos andinos del Perú tienen sobre la escuela en la comunidad campesina. Como parte del estudio se hicieron preguntas sobre cómo aprenden los niños en la socialización familiar. Las respuestas de los padres son bastante similares con las respuestas que he encontrado en la comunidad de Aucará. Los padres de las comunidades visitadas en el Cuzco, Puno, Ancash y Junín, coinciden en señalar que los niños aprenden, básicamente, participando en las actividades de los padres viendo y ayudando. El segundo es un testimonio sobre el proceso de aprendizaje que experimenta un aspirante a sabio curandero secoya guiado por un experto. Si bien se trata de un aprendizaje especializado, el proceso descrito nos ilustra sobre la responsabilidad del aprendiz que comparte esta responsabilidad con el guía social.

Existen, también, trabajos sobre las formas de discurso de los pueblos indígenas, pero el estudio de los discursos se refiere al análisis de los mismos en su uso-actualización y con relación al contexto cultural, como por ejemplo Juncosa (1999) y Lenkersdorf (1997), los mismos que no estudian los discursos como herramientas y estrategias de enseñanza cotidiana dirigida a los niños indígenas por parte de los miembros maduros y expertos locales, sino como parte del mundo social en la que se desenvuelve la primera infancia del niño indígena. El primer estudio mencionado, describe el contexto cultural de las formas discursivas de los shuar del Ecuador relacionándolas con el estatus, el género y la edad de los interlocutores. El segundo de los mencionados, es un trabajo ejemplar que me inspiró para relacionar la lengua con la concepción de sus hablantes. El autor relaciona la estructura de la lengua tojolabal con la percepción particular que sus hablantes, pueblo maya mexicano, tienen de la realidad.

3.2. La teoría como guía

3.2.1. Ámbito de la socialización:

Para los propósitos de este estudio será útil distinguir previamente entre dos tipos de socialización, tal como lo hacen Berger y Luckmann (1998:166):

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Parece bastante plausible considerar, como hacen los autores arriba mencionados, que la **socialización primaria** es la más importante para el individuo, pues en esta etapa de alguna manera pasa a formar parte de una sociedad y, en consecuencia, pasa a compartir las maneras de entender el mundo cotidiano en función de las formas de entender comunes a otros miembros de la sociedad. En otras palabras, el individuo llega a ser un ser social porque comparte un sentido común que le permite dar significado a la vida cotidiana y sin la cual no existiría una sociedad. En esta perspectiva, en la presente investigación se trata de averiguar cuál es ese sentido común que la comunidad estudiada pone a disposición de los aprendices, en forma implícita o de manera deliberada, para formar a los nuevos miembros de la sociedad. Y para ser más precisos, se trata de ver, a través de las representaciones de los pobladores, cómo se configura ese sentido común con respecto a las formas de

enseñanza y a los procesos de aprendizaje, es decir con respecto a un aspecto muy preciso del proceso de socialización.

La teoría social ha sido muy fructífera en el estudio de la socialización. Se puede concordar con Mena y otros (1999: 192) con respecto a la vigencia de dos perspectivas teóricas sobre este tema:

Aquellos enfoques que explican la acción social del hombre intentando un acercamiento más "objetivo" prescindiendo de la subjetividad humana, donde las acciones son explicadas desde la estructura o el poder de las instituciones; estas (sic) son apreciadas como resultados inevitables de las determinaciones objetivas y no estrategias subjetivas o intersubjetivas de los sujetos [...] En el otro extremo están las corrientes microsociológicas y subjetivistas de la fenomenología social y las interpretativas o interaccionistas que reivindican al sujeto como único constructor de lo social. Se ha dicho que estos enfoques informan acerca de cómo se realizan las acciones sociales en el nivel de lo inmediato en la vida cotidiana pero no explican el por qué de las mismas.

El acercamiento que realizo al campo de la socialización no puede enmarcarse excluyentemente en ninguno de estos polos teóricos. Como dicen los autores citados, es necesario combinar ambas posiciones, pues los fenómenos sociales no pueden ser explicados en forma satisfactoria considerando exclusivamente uno de los extremos. Sin embargo, mi trabajo se inscribe fundamentalmente en la perspectiva microsociológica al enfatizar el estudio de acciones sociales en la vida cotidiana de los sujetos o según la representación que los sujetos proyectan sobre este plano cotidiano.

3.2.2. Ámbito del desarrollo cognitivo

Según Rogoff (1993), en las última décadas el estudio del desarrollo cognitivo del niño ha estado dominado por visiones que enfocan más el papel del individuo en la construcción de la realidad. Esto se debe a muchos factores que tienen que ver con las bases teóricas, los intereses de las disciplinas y cierta idea social de ver al individuo como "conquistador de nuevas tierras" que deja a la familia. Esta limitación se ha superado en cierto sentido cuando las investigaciones han comenzado a ver la influencia del contexto social en el logro individual. Es así que, según la autora mencionada, durante la década de los ochenta se ha superado la poca atención brindada al papel del mundo social en la formación del niño. Se ha adelantado mucho con los estudios que ven las destrezas y los problemas intelectuales en su naturaleza específica y no como procesos genéricos desligados de las metas y del contexto de las actividades. Sin embargo, estos estudios todavía limitan el contexto a la estructura

y las características de las tareas o a dominios del conocimiento. Superar estos problemas, de acuerdo con la citada autora, significa que

Desde una perspectiva más amplia, un análisis de lo cognitivo y del contexto precisa que las características de la tarea y del acto cognitivo se examinen a la luz de la meta de la actividad y de su contexto interpersonal y sociocultural (op.cit.: 29).

Comparto el enfoque de Rogoff respecto a que el desarrollo cognitivo del niño está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales. Esta manera de ver la formación del niño revela los avances de las distintas disciplinas que se ocupan de su estudio y son poderosas herramientas que nos ayudan en el estudio de las realidades locales. Este marco general nos permite situar en un plano más específico tres consideraciones cruciales para el presente estudio:

1. El papel activo del niño cuando se sirve de la guía social.
2. La importancia de formas de organización implícitas y rutinarias de las actividades del niño, así como su participación en actividades culturales que exigen determinadas destrezas y que no se consideran específicamente instruccionales.
3. La variación cultural tanto de la metas del desarrollo como de los medios por los que el niño adquiere un conocimiento compartido con aquellos que le sirven de guías y compañeros. Todo ello se lleva a cabo a través de explicaciones, discusiones, presentación de modelos más expertos, participación conjunta, observación activa, y organización de los papeles que el niño ha de desempeñar (op.cit.:30).

Este enfoque teórico de la autora es el marco en el cual desarrolla dos conceptos esenciales para examinar el desarrollo del niño. Por un lado, la **participación guiada**, como un concepto que alerta sobre la importancia tanto de la guía como de la participación en actividades culturales en las que el niño aprende. Por otro lado, los procesos de participación guiada se basan en la **intersubjetividad**, concepto esencial de la teoría social que, en este caso, se refiere a situaciones en que los niños comparten centros de interés y objetivos con los compañeros más hábiles y con los iguales, de tal forma que se crean estímulos para explorar y superarse.

Esta perspectiva de Rogoff es bastante cercana al concepto de “participación periférica” que Lave y Wenger (1999) desarrollan en su trabajo sobre el aprendizaje como un proceso de participación en comunidades de practicantes.

legitimate peripheral participation is not itself an educational form, much less a pedagogical strategy or a teaching technique. It is an analytical viewpoint on

learning, a way of understanding learning. We hope to make clear as we proceed that learning through legitimate peripheral participation takes place no matter which educational form provides a context for learning, or whether there is any intentional educational form at all. Indeed, this viewpoint makes a fundamental distinction between learning and intentional instruction (op.cit.:40).⁶

Este concepto de “participación periférica legítima” es un enfoque del aprendizaje que se realiza en un contexto donde no hay formas educativas intencionales. El aprendizaje que tiene lugar a través de la participación periférica se distingue así de la instrucción intencional. Para los autores citados, el concepto de participación periférica parte de una larga tradición marxista que considera la participación en la práctica social como fenómeno interrelacionado con el agente, el mundo, la actividad, el significado, la cognición y el aprendizaje (op.cit.:50). En resumen, los autores plantean que el aprendizaje se produce como un proceso de participación en comunidades de practicantes, participación que es en un inicio de tipo periférico para hacerse gradualmente más comprometida y compleja.

El énfasis en el contexto sociocultural en el desarrollo cognitivo, según Rogoff, deriva básicamente de la teoría sociohistórica de Vygotsky, la teoría cultural de Cole, los escritos de Wertsch, y las investigaciones de la variabilidad humana. La fuerza de la teoría sociohistórica se nota en la importancia que se da a “la mente en la sociedad”⁷ y a la necesidad de considerar la actividad sociocultural como unidad básica de análisis “en cuanto que implica la participación activa de personas en costumbres establecidas socialmente” (Rogoff, op.cit.:38).

Parece muy pertinente la ampliación del concepto vygotkiano de “zona de desarrollo próximo” que hace Rogoff para resaltar dos aspectos centrales en los contextos socioculturales de participación de niños: “la interrelación que existe entre los papeles que desempeñan el niño, sus cuidadores y otros compañeros” y “la importancia de la interrelación social, tanto implícita y distante como explícita y cara a cara, en situaciones de participación guiada” (op.cit.:40). De acuerdo con esta perspectiva se postula que el desarrollo del niño hacia formas más hábiles de participación en contextos sociales se realiza a través de la llamada participación guiada del niño en

⁶ [la participación periférica legítima no es en sí una forma educativa, mucho menos una estrategia pedagógica o una técnica de enseñanza. Es una visión analítica del aprendizaje, una forma de entenderla. Esperamos dejar en claro que el aprendizaje a través de la participación periférica legítima tiene lugar sin importar qué forma educativa ofrece un contexto para aprender o si hay alguna intención educativa. En realidad, esta visión hace una distinción entre aprendizaje e instrucción intencional] (versión mía).

⁷ Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A.:Harvard University Press. Citado en Rogoff (1993:38)

rutinas mayormente tácitas, en el marco de actividades culturalmente significativas para la localidad.

Me parece fundamental que este marco teórico de Rogoff ponga, en el centro del debate, la complementariedad de los papeles que desempeñan el niño y sus cuidadores para favorecer el desarrollo del mismo. Esta interdependencia entre los papeles de los dos actores involucrados, brinda un enfoque poderoso para mirar con mejores luces las interacciones entre padres e hijos, entre maestros y aprendices. Por otro lado, esta interrelación se realiza mediante formas implícitas de comunicación, tanto verbales como no verbales, entendiendo por comunicación un concepto más amplio que incluye el diálogo verbal y el no verbal, un concepto de comunicación diferente del énfasis que pone la teoría vygotskiana en el diálogo explícito, incluso didáctico (op.cit.:40)

3.2.3. Ámbito de la comunicación verbal

Es un consenso que la comunicación, en el sentido amplio de Rogoff, incluye la comunicación verbal y la no verbal. Sin embargo, las disciplinas que estudian la comunicación verbal tienen poderosos logros al considerar este campo de la realidad en forma dinámica e interactiva, y en el cual el habla no está formada sólo por la materia lingüística. Por ejemplo, la etnografía del habla o de la comunicación, en lugar de interesarse sólo en la estructura de la lengua, observa con atención la multiplicidad de eventos comunicativos en los cuales el habla es considerada más bien un sistema cultural, una actividad regida por normas que ligan lo verbal con lo social (Maingueneau, 1999:49)

Para los propósitos del estudio, trato de tomar en cuenta también los logros interdisciplinarios del análisis del discurso. Como el discurso fue uno de los medios usados para recoger los datos, “discurso” será tomado, por un lado, como una unidad lingüística mayor que la oración (Maingueneau, op.cit.:37) y, por otro, como una noción más amplia de la manera en que es planteada por Sherzer⁸ : la actualización de la creatividad personal, los recursos de los idiomas, las normas de interpretación, las reglas de la actuación efectiva, entre otros aspectos.

⁸ Sherzer, Joel, 1990: “Introducción” a **Las culturas nativas latinoamericanas a través de su discurso**, Abya-Yala, Colección 500 años, n. 24, Quito. Citado en Juncosa, 1999:18.

La sociolingüística, y en forma más específica la etnografía del habla, proporciona categorías útiles para describir el uso de las lenguas en las interacciones sociales. Algunas de estas categorías que ayudaron en la realización de este estudio son: **eventos de habla** o eventos comunicativos, como unidades mayores que incluyen los **actos de habla**, los mismos que son considerados como las unidades mínimas de análisis (cf. Hornberger, 1989:36). En esta investigación, los eventos de habla y los actos de habla se concretizaron en los procesos de enseñanza y aprendizaje observados, en las entrevistas semiestructuradas, y las conversaciones espontáneas realizadas con los agentes educativos comunales. En este sentido, no serán objeto de análisis de esta investigación, sino medios para acceder al tema. Sin embargo, tal como dice Juncosa (op.cit.: 19), los enunciados concretos no sólo tienen un valor informativo, sino que pueden expresar intenciones del hablante o causar efectos en el interlocutor. Es dentro de esta perspectiva que es útil distinguir entre acto locutivo, acto ilocutivo y acto perlocutivo (cf. Lomas, 1999:284), de esta manera ya clásica en los estudios de esta índole, tal como fueron planteados por Searle. El acto locutivo se refiere al significado literal de una emisión, el ilocutivo a lo que se hace al decir, y el perlocutivo a los efectos verbales o no verbales de la emisión en el interlocutor.

Según Argente (1996:381), “El etnógrafo del habla ha de poner de manifiesto los diversos tipos de discurso propios de una comunidad y establecer su interrelación con las diversas formas de interacción social, así como con otros ámbitos de la organización cultural”. Por otro lado, este mismo autor plantea que el análisis del habla requiere considerar factores como “el **contexto** sociocultural y de **situación**, los participantes, los propósitos, la clave o tono de la enunciación, el canal a través del cual se vehicula la comunicación, las **variedades del habla**, las **normas de interacción** y de interpretación y los **géneros**” (énfasis mío). Aunque el objetivo del estudio no es analizar los diversos tipos de discursos y los factores contextuales del habla, en las entrevistas y las conversaciones espontáneas realizadas se manifestaron estos factores que en sí constituyen datos además de ser medios para acceder al tema del estudio. Por esta razón, es conveniente considerar las perspectivas teóricas que ayuden a relacionar las manifestaciones discursivas de los hablantes con su universo sociocultural.

Finalmente, el estudio también se enfrenta, de alguna manera, con las opiniones de los pobladores sobre las lenguas. Por esta razón, es pertinente considerar también el campo que Maingueneau (op.cit.:37) llama “metadiscurso”. Autores como Mena y otros (1999) hablan de “reflexividad lingüística” para referirse a nociones como “actitud

lingüística”, “lealtad lingüística” y “discurso reflexivo”. También se están usando términos como “ideologías lingüísticas” con referencia a las creencias acerca del lenguaje articulado como una racionalización o justificación del lenguaje percibido y de su uso (Schieffelin y otros, 1998). Prefiero usar nociones como **opinión** y **discurso reflexivo** para acercarme a las representaciones que los hablantes tienen de su lengua y de su uso. Términos como “actitud lingüística” son más problemáticos por cuanto se refieren a lo más superficial de la reflexividad de los sujetos. Así, Cutipa (1989:123), por ejemplo, concibe actitud como “la suma total de las inclinaciones y sentimientos de un hombre, sus prejuicios, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones acerca de un tópico”. De hecho, la actitud así entendida es sumamente difícil de ser captada por cuanto implica nociones muy subjetivas a las cuales no se puede acceder fácilmente. En cambio, las opiniones y los discursos reflexivos emitidos por los sujetos, como dicen Mena y otros (op.cit.:233), nos permiten trabajar con “lo que se dice efectivamente acerca de la comunicación y las lenguas, obviando la dificultad de reconstruir lo que piensa un individuo o lo que efectivamente sabe la sociedad”. Además, la implicación práctica de conceptos como **discurso sobre la lengua**, según los mismos autores, “es que resultan ser más identificables los elementos del saber y de la conciencia lingüística que toman la forma de discurso orientado hacia las condiciones de producción de los juicios”.

3.3. Breve síntesis de la sintaxis y la morfología del quechua de Ayacucho

A continuación se presentarán algunas características básicas de la morfología y la sintaxis del quechua de Ayacucho, a fin de que sirvan de orientación en el análisis de los discursos grabados en esta variedad. No es posible tratar con detalle la gramática del quechua ayacuchano en este breve apartado, por obvias razones.

Según la tipología morfológica, el quechua es una lengua aglutinante y al mismo tiempo presenta visos de polisintetismo (cf. Cerrón, 1987:261). Esto quiere decir que, de acuerdo con esta tipología, en el quechua la palabra se construye añadiendo sufijos a la raíz, entendiendo que cada sufijo corresponde, en su mayor parte, a un significado en forma unívoca. En el siguiente ejemplo se podrá ver que a la raíz verbal *wayllu-* ‘querer’ se agregan los sufijos *-ku* (dativo), *-rqa* (pasado) y *-ni* (primera persona):

Uno de los rasgos del quechua, que se mencionan en el análisis, es el sistema de casos. Soto (1976b:75) caracteriza así el caso en el quechua ayacuchano:

A las funciones que el sustantivo tiene en sus relaciones sintácticas con otras palabras, dentro de la cadena hablada, se les llama *casos*. En quechua el *caso*, como es de suponer, se indica mediante el añadido de sufijos que marcan las funciones que el sustantivo desempeña en la frase o la oración.

El mismo autor presenta los sufijos de este sistema de casos:

Nominativo. No toma ningún sufijo.
Acusativo. -ta 'a, en'
Dativo. -paq 'para, próximo'
Genitivo. -pa 'de'
Ablativo. -manta 'de, desde'
Ilativo. -man 'a, hacia'
Instrumental. -wan 'con'
Causal. -rayku 'por, por causa de'
Interactivo. -pura 'entre'
Terminativo. -kama 'hasta, mientras'
Locativo. -pi 'en'
Distributivo. -nka '(tanto) a cada cual' (ibid)

Por otro lado, es pertinente señalar que en la morfología del verbo transitivo hay dos casilleros para señalar los índices de los dos actantes de la construcción transitiva. En la siguiente construcción transitiva, en presente, se ve con claridad que el actante que cumple la función de paciente (-*wa*, primera persona) sigue inmediatamente a la raíz verbal y el actante en función de agente (-*nki*, segunda persona) va después:

Maqawanki
Maqa-**wa**-nki
Pegar-yo-tú
'me pegas'

Si se considera una construcción bitransitiva, la cual implica la presencia de tres actantes, se verá que el verbo reserva del mismo modo dos casilleros para dos actantes dejando al otro actante fuera de la morfología del verbo. En este caso, el actante que queda fuera es el que cumple el rol semántico de paciente y los que cumplen la función de destinatario y de agente son los que acceden a ocupar los dos casilleros de actantes del verbo. Veáse la siguiente oración en la que el agente es la segunda persona, el destinatario la primera persona y el paciente es el nominal 'mote'¹¹:

¹¹ Maíz sancochado.

Mutita qarawanki.
Muti-ta qara-**wa-nki**.
Mote-ac servir-yo-tú
'me sirves el mote'

3.4. Sobre la escritura del quechua ayacuchano

Para la escritura del quechua aucarino he usado las letras del alfabeto general del quechua aprobado por el gobierno peruano mediante Resolución Ministerial N° 1218-85-ED del 18 de noviembre de 1985 (cf. Cerrón, 1987:380). El alfabeto usado en este estudio para el quechua aucarino es el siguiente:

a, ch, h, i, k, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, s, t, u, w, y.

Estas 18 letras son suficientes para escribir el quechua ayacuchano pues, como se sabe, esta variedad no tiene en su inventario fónico las consonantes aspiradas y glotalizadas que caracterizan al quechua más sureño como el cuzqueño, el puneño y algunas variedades del boliviano. Del mismo modo, la variedad ayacuchana no cuenta con las consonantes ts, tr y ch, las mismas que son propias de las variedades centrales. Sin embargo, cuando el hablante quechua ha usado préstamos del castellano, éstos se han escrito respetando la pronunciación del hablante, para lo cual ha sido necesario usar la ortografía castellana. Por ejemplo, se ha escrito *tiyun* 'su tío', *mandani* 'le mando', *pero escuelapim masta yachamun* 'pero en la escuela aprende más'.

3.5. Esbozo de marco teórico acerca de la conexión entre sociedad, educación y lengua

La construcción de la perspectiva teórica que ha guiado la realización de esta investigación tiene diversas fuentes, además de la revisión de la literatura existente sobre el tema de estudio y sobre las teorías referidas al mismo. La más importante fuente de reflexión teórica fue mi experiencia de trabajo como lingüista y como docente en el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazononía Peruana (PFMB). Este programa es coejecutado por el Ministerio de Educación del Perú y la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) desde 1988, en el Instituto Superior Pedagógico Loreto de la ciudad de Iquitos. El mencionado programa forma a jóvenes de varios pueblos indígenas selváticos para que sean maestros de primaria en sus comunidades de origen, aplicando un enfoque educativo que representa sus aspiraciones sociales. El equipo multidisciplinario que trabajó en este programa fue el marco fructífero que me permitió desarrollar una reflexión teórica

que enfoca las **actividades** locales como situaciones de actualización del universo sociocultural y como intersección entre la estructura social y los procesos psicológicos individuales (Gasché, 1999:217). En el marco de esta perspectiva, las actividades productivas y sociales se tomaron como punto de partida para el diseño del currículo de educación primaria. Dichas actividades se propusieron como los escenarios o los mediadores donde se desarrolle el proceso pedagógico, partiendo de la explicitación de lo conocido (lo local) y ampliándolo a otros escenarios del mundo a través de la articulación de lo propio con los saberes escolares necesarios para la vida en la localidad y en otros espacios sociales (lo global).

En los 10 años de trabajo en el PFMB he tenido la oportunidad de asesorar a jóvenes indígenas amazónicos en la recolección de los saberes locales en sus mismas comunidades y posteriormente he formado parte del equipo de profesionales que, en un trabajo conjunto con los alumnos y profesionales indígenas, sistematizó esos conocimientos locales para que sean expresados como “contenidos” curriculares en la propuesta educativa que los pueblos amazónicos han construido para el desarrollo de su proyecto educativo. Esta experiencia me ha permitido tener una visión abierta frente no sólo a los múltiples conocimientos locales, sino también a la forma en que los agentes educativos de la comunidad los explicitan ante el pedido de alguno de sus paisanos. Recuerdo que en los primeros trabajos de campo, en comunidades reconocidas como las más “tradicionales”, los alumnos investigadores se acercaron a los ancianos con el aire de los antropólogos y los lingüistas convencionales. Ante esta situación, los ancianos adoptaron una actitud reticente. A pesar de que los jóvenes se presentaron a la comunidad como parte del pueblo indígena, como estudiantes en proceso de preparación para ser los futuros docentes de sus hijos o nietos, y con la promesa de que la información solicitada era justamente para construir el currículo adecuado para las necesidades de los niños de las comunidades amazónicas, muchos ancianos dijeron que cuando tales jóvenes fueran maestros recibirían un sueldo que sería para éstos y su familia y no para el resto de la comunidad. Ante estos hechos, cambiamos de estrategia y acordamos que cada joven hiciera su investigación sobre los conocimientos de su pueblo con sus propios abuelos o con otros parientes sabios en el marco de la reciprocidad cotidiana. Después de estos duros golpes comprendimos –al menos esa es mi percepción personal– que las reglas de la reciprocidad y del parentesco eran tan fuertes en estas sociedades que las nuevas prácticas sociales tenían que acomodarse a tales reglas. Sólo de esta manera se crearon las condiciones favorables para que los alumnos recogieran los datos culturales de sus parientes en el marco del intercambio de trabajo por conocimientos.

En esta experiencia también aprendí que la explicitación de los conocimientos locales por parte de los sabios ante el pedido de los extraños o de sus propios parientes, se realiza de una manera diferente a la que se hace en los contextos naturales en los que los actualizan, los explicitan o los transmiten según las reglas socioculturales. Los sabios “hablan” de los conocimientos en los contextos sociales que permiten su transmisión a las otras generaciones. En ciertos casos, la transmisión de estos saberes no implica el uso de la lengua; en otros casos, los discursos son el medio para asegurar la efectividad de la transmisión o de la aplicación de tales saberes.

Esta tesis de tipo exploratorio, por otro lado, me ha permitido forjar un marco analítico anclado profundamente en los estudios anteriores y en la teorías sintetizadas en los apartados ya presentados. Como se tratará de mostrar, este marco teórico recibirá un respaldo del “sentido común” de los pobladores de la localidad estudiada. Lo que dice la gente, lo que hace la gente y la manera como la lengua estructura este sentido común, guían al analista en sus esfuerzos por presentar las enseñanzas y los aprendizajes en esta localidad. La fuerza de los hallazgos está en la conexión entre la teoría y el sentido común, por un lado, y entre los datos de la vida diaria (sociedad), lo que dice la gente de cómo aprende (educación), y lo que dice la estructura del quechua (lengua), por otro lado.

Para este estudio, he adoptado una posición cauta que balancea el enfoque determinista y la perspectiva microsociológica de la acción social. Las actividades de los individuos no están determinadas en forma acabada e irreversible sólo por las estructuras sociales, la acción humana tiene motivaciones tanto personales como institucionales y sociales. Las motivaciones personales y los procesos subjetivos internos existen sólo en tanto se originan en la interrelación sociocultural.

En este marco teórico amplio, la socialización primaria se entiende mejor como el proceso a través del cual el niño se convierte en un miembro de su sociedad. Es decir, que la formación interna y personal del niño se hace en el marco de los logros y los valores de su localidad. El medio social ofrece al niño las oportunidades de formación personal. El medio social incluye metas de las actividades, contextos de relaciones interpersonales, los instrumentos y la tecnología local. El niño interactúa con este medio, y en este proceso cuenta con la guía social de los expertos que le ayudan en su desarrollo cuya meta está construida socioculturalmente.

Un proceso de socialización, entendido de esta manera, es bastante acorde con las teorías cognitivas que se basan en la actividad. Sostengo que la actividad, entendida como acción humana culturalmente arraigada o situación actualizada concretamente, es un ámbito conceptual muy pertinente en el cual se puede ubicar al niño y al aprendiz como sujetos activos que complementan su papel con la guía social de su entorno local.

La teoría que hemos revisado plantea que el niño y el aprendiz en diferentes espacios culturales, a través de lo que Rogoff (op.cit.) llama “participación guiada”, se involucra en un medio social en el cual se establecen múltiples relaciones no sólo con los padres, sino también con los hermanos mayores, los tíos, los abuelos, los vecinos. Los individuos expertos y maduros de la localidad le brindan diversas guías que le ayudan a mejorar sus destrezas y ampliar sus conocimientos. Por su parte, el niño mismo organiza diversas situaciones para que los individuos maduros y expertos le ayuden en su desarrollo. Según Lave y Wenger (op.cit.), a través del concepto de “participación periférica legítima” se quiere reconocer el aprendizaje como un proceso de participación en comunidades de practicantes y en el cual la participación se va haciendo gradual y compleja. Entender el aprendizaje como participación nos libera de la noción convencional de aprendizaje como recepción de “conocimientos”. Si la teoría nos ayuda a situar adecuadamente el aprendizaje en actividades socioculturales, reconociendo el papel activo del aprendiz que complementa este papel con las guías que le ofrece su localidad, el sentido común de los pobladores de la localidad estudiada nos confirma que en este marco social los individuos aprenden mayormente por su responsabilidad personal, aprenden habilidades y artes valorados en la sociedad local, y aprenden por sí mismos pero observando a otros.

En este universo social, también hay acciones de enseñanza que son responsabilidad de un agente quien se encarga de que otro aprenda o siga las indicaciones. Pero estas acciones de enseñanza no tienen el peso social o la pertinencia cultural que tienen los propios aprendizajes en la formación del individuo de esta localidad. Las enseñanzas parecen más propias del espacio escolar, donde sí está el sujeto que tiene el rol de “hacer que otros aprendan”. Esta percepción de los pobladores de Aucará es actualizada por la lengua quechua, la lengua de mayor valor para hablar del sentido común local. Según esta lengua existe el aprendizaje, *yachay*, y existe la enseñanza, *yachachiy*. En el *yachay* hay un sujeto que pretende acceder a un objeto, lingüísticamente hablando. En el *yachachiy* hay un sujeto responsable de hacer que alguien acceda a un objeto. Por esta razón, se habla de enseñanzas y aprendizajes

para hacer referencia a las acciones realizadas por los niños en su desarrollo personal en el contexto de la socialización primaria del entorno local, el cual brinda la guía necesaria de los expertos y las oportunidades socioculturales que permitan los aprendizajes.

Antes de ofrecer una definición operativa de enseñanza y aprendizaje quiero reiterar el concepto de “participación guiada” elaborada por Rogoff (op.cit.). Según mi entender, este concepto permite considerar la enseñanza y el aprendizaje como parte de actividades humanas situadas concretamente:

En el concepto de participación guiada pretendo incluir no sólo a las relaciones que mantienen padres e hijos, sino también a otras relaciones sociales propias de las familias y comunidades, por ejemplo, aquellas en las que participan los niños y sus hermanos, los abuelos, los maestros, los compañeros de clase y los vecinos; estas relaciones no se organizan en forma de **díadas**, sino que revisten la forma de **ricas configuraciones de participación mutua**. Por razones de conveniencia y de sesgo, los investigadores se fijan en el niño individual y en las relaciones diádicas, algo que, sin duda, puede falsear nuestra imagen del mundo social infantil. En situaciones de participación guiada, los niños **se comprometen** con múltiples compañeros y cuidadores en redes de relaciones organizadas y flexibles, que se centran en actividades culturales compartidas y no sólo en las necesidades de individuos solitarios. Esta variedad de relaciones sociales, en las que el niño está inmerso, le permite **desempeñar diversos papeles** que son importantes para su desarrollo, y puede amortiguar las dificultades que encontraría si se relacionara sólo con unas cuantas personas. [...] Los niños llegan a compartir la visión del mundo que tiene su comunidad, a través de la estructura de las actividades e interacciones en las que participan, tanto si en ellas existe un **interés explícito de enseñar** como si dicho interés está ausente (op.cit.:134-5) [Énfasis mío].

Por otro lado, es también necesario volver a mencionar el acuerdo con Lave y Wenger (op.cit.) quienes enfatizan la visión convencional de aprendizaje como una internalización de conocimientos:

Conventional explanations view learning as a process by which a learner internalizes knowledge, whether “discovered”, “transmitted” from others, or “experienced in interaction” with others. This focus on **internalization** [...] establishes a sharp dichotomy between **inside** and **outside**, suggests that knowledge is largely cerebral, and takes individual as the nonproblematic unit of analysis. Furthermore, learning as internalization is too easily construed as unproblematic process of **absorbing** the given, as a matter of **transmission** and assimilation (op.cit.:47) [Énfasis mío].¹²

En contraste con esta visión, los mismos autores consideran que el aprendizaje

as **increasing participation** in communities of practice concerns the whole person acting in the world. Conceiving of learning in terms of participation focuses attention on ways in which it is an evolving, continuously renewed set of relations; this is, of course, consistent with a relational view, of persons, their actions, and the world, typical of a theory of social practice (op.cit.:49-50) [Énfasis mío].¹³

En el marco de estas posiciones teóricas defino el **aprendizaje** como el proceso por el cual el niño adquiere destrezas y formas de conocimiento, valoradas localmente, a través de su participación en actividades e interacciones estructuradas por la sociedad con o sin la finalidad explícita de enseñar. El concepto de participación del niño es esencial para entender que el aprendizaje se produce en el marco de relaciones múltiples del niño con los miembros hábiles y maduros de su sociedad.

En este mismo sentido, defino la **enseñanza** como el proceso de estructuración deliberada o no de situaciones e interacciones que permitan al niño aprender las destrezas y formas de conocimiento propias de su sociedad local mediante la participación en el conjunto de relaciones sociales que cambian y se renuevan constantemente.

¹² [Las explicaciones convencionales ven el aprendizaje como un proceso por el cual el que aprende internaliza conocimientos ya sea “descubiertos”, “transmitidos” por otros o “experimentados” con otros. Esta focalización en la internalización establece una dicotomía drástica entre afuera y adentro, sugiere que el conocimiento es mayormente cerebral y considera lo individual como una unidad de análisis no problemática. Además, el aprendizaje considerado como internalización es construido fácilmente como un proceso de absorción de lo dado, como materia de transmisión y asimilación] (Versión castellana mía).

¹³ [participación creciente en comunidades de práctica involucra toda la persona que actúa en el mundo. Pensar el aprendizaje en términos de participación focaliza la atención en las formas en que ésta se renueva continuamente como un conjunto de relaciones; esto es, por supuesto, consistente con una visión relacional de las personas, sus acciones y el mundo, típica de una teoría de la práctica social].

Capítulo 4 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

...sabía que la asociación de contrarios y la complementariedad eran con frecuencia excluidas de su campo visual. Pero también había terminado por darme cuenta de uno de sus defectos más perniciosos: *la aproximación racional tenía tendencia a minimizar lo que ella no comprendía*. Hay que decir que la antropología es una formación ideal para aprender esta lección: los primeros antropólogos eran enviados más allá de las fronteras del mundo occidental para estudiar los pueblos “no racionales”, y ellos vieron *primitivos* y *sociedades inferiores*...La aproximación racional parte de la idea de que todo es explicable, y que el misterio constituye un enemigo. Así, ella prefiere proporcionar explicaciones peyorativas, e incluso falsas, antes que confesar su incompreensión (Narby, 1997: 130-131)

¿Imataq yachay kanman? Chantaqa ñuqaqa yachani, ñin, ñawpaqtaqa yachani kasukuyta kamachita, imatapis apamuyta yachani, ñin. Chantataq yachani tiyayta, ñin. Chaymantaqa yuyakuni chuchuta mañakuyta. Chayta yachani. Chanta jatunña kaptiyqa mamayqa yachachiwan ‘llinphituta mikhuy’ ñispa yachachiwan latu jap’iyta. Chanta imaynatachus jap’ina kucharata chayta yachachiwan, ñin. Chantataq ajinata apamunki ñispa yaku apayta yachachiwan, ñin Luvíqa. (Ilafaya Lurinzo, S.f.: 4)¹⁴

MI FAMILIA: Nosotros somos muy felices algunas veces mis padres tienen que viajar, pero siempre vamos a estar unidos. Mi hermano es un poco irresponsable pero dice que esta bien en sus estudios. Mi hermana es responsable ase sus tareas pero muy terca. Mis padres son buenos algunas veces nos gritan pero es por nuestro bien nos educan y se esfuerzan pero mi unico regalo de ellos es mi vida. Mi perro es cochinito muy jugueton y se molesta cuando se acercan cuando come y ladra mucho. (Arturo García, 11 años)

4.1. Descripción del contexto

4.1.1. Ubicación geográfica

La comunidad de Aucará se encuentra en la provincia de Lucanas, en el departamento de Ayacucho, Perú. Según Molina (1975:4), las coordenadas geográficas de esta comunidad son 14° 16’ latitud sur y 73° 58’ longitud oeste y se ubica a 3 250 m.s.n.m.

¹⁴ ¿Qué puede ser aprender? Antes aprendí a obedecer los mandatos, dice. Aprendí a sentarme, dice. También recuerdo haber pedido leche de pecho. De grande mi mamá me enseñó a agarrar el plato, me dijo “come limpiamente” . También me enseñó a agarrar la cuchara, dice. Así vas a traer el agua, así me enseñó, dice Luvíqa. [versión castellana mía]

La zona de estudio está ubicada al sudeste de la ciudad de Lima, capital de la República, aproximadamente a 20 horas de viaje por vía terrestre desde la mencionada capital. De acuerdo a Molina (Ibíd) el área de estudio “se encuentra en la vertiente oriental de la cadena occidental de la Cordillera de los Andes, en este sentido, la zona pertenece a la cuenca hidrográfica del Amazonas, en última instancia, y, antes, a la del río Pampas”. La vía terrestre permite comunicar la comunidad con la ciudad de Puquio, capital de la provincia de Lucanas y las ciudades costeñas de Nazca, Ica y Lima.

4.1.2. Breve reseña histórica de la comunidad

En un documento temprano de la colonia (Monzón [1586]) se menciona el nombre español de esta comunidad como La Concepción de Huayllapampa de Apcara. Al parecer, la población prehispánica se hallaba en los sitios arqueológicos que actualmente se encuentran en Ccasapata y Untuna. Es probable que esta población se llamara Apcara, ya que Monzón menciona que Apcara quiere decir “fortaleza” y las ruinas podrían ser parte de la mencionada fortaleza. La actual población se ubica en un llano, lo que podría significar que la misma se fundó en este sitio donde crecían abundantes plantas de “guaylla”, una especie de avena según Monzón. Es bastante seguro que la población actual forma parte de la antigua capital del Repartimiento de los Rucanas Antamarcas pues la plaza central de la población tiene la distribución típica de las plazas fundadas por los españoles. Sin embargo, no se ha encontrado todavía algún documento que hable de la fecha de fundación española de esta población.

Un dato histórico que confirma las noticias escritas por Monzón es la que aparece en Guaman Poma [1936] (1993). En el libro mencionado, el padre de Guaman Poma firma su carta escrita en “la Concepción de Guaylla Pampa de Apcara, provincia de los Lucanas y Soras, jurisdicción de la ciudad de Guamanga a quince del mes de mayo de mil quinientos ochenta y siete años”. Estos datos podrían indicar que la población denominada Concepción de Guayllapampa de Apcara se fundó en los inicios de la colonia como cabecera del repartimiento.

El nombre actual de la población, Aucará, es posiblemente un cambio de la antigua denominación que fue escrita como Apcara en los documentos coloniales. Aunque la mayoría de la población dice que Aucará deriva de la voz quechua “apuccara” (“apu” significaría riqueza y “ccara” cuero) sostengo que el nombre actual se deriva de la

antigua voz “apcara” que, según Monzón (op.cit.:237), significa “fortaleza”. Para sostener esta hipótesis me remito al Libro de Bautismos de 1790 a 1816 que aún se conserva en la parroquia del distrito. En el mencionado documento, antes de 1798 se escribe sistemáticamente Apcara. En una partida de tal año se escribe Aucara, sin ninguna tilde. Luego, en una partida de 1801, en el folio 154 el cura Juan Bautista de Leon Velarde escribe por primera vez Aucará, con tilde. A partir de este año se alterna la escritura entre Apcara, Aucara y Aucará. Es bastante probable que el nombre original que escucharon los españoles era Apcara, con pronunciación grave pues si lo hubieran escuchado como aguda le habrían puesto la tilde. Las alternancias de la escritura entre Apcara, Aucara y Aucará pueden indicar la evolución de esta palabra según la pronunciación de los castellano hablantes. Incluso hoy en día los quechua hablantes pronuncian [awkara] con acento de intensidad en la segunda sílaba.

Las noticias dejadas en la descripción de Monzón arriba mencionada nos indican que, en esa época, en esta provincia de los Rucanas se hablaban variedades diferentes a la lengua “general, que es la del Inga”. Es muy posible que esas variedades se relacionen con el aimara pues, según Cerrón (1987:65), la toponimia y los documentos de la colonia permiten sostener que el aimara se hablaba en esta zona ayacuchana antes de la conquista inca. Como ejemplo de los topónimos no quechuas de la comunidad de Aucará tenemos **parisa, quyuni, karpani**, términos que tienen una fisonomía aimara.

No se ha encontrado, por ahora, documentos que hablen de la comunidad de Aucará en la época colonial y los inicios de la república. La directiva comunal tiene copia de una Resolución Suprema N° 159, del 30 de setiembre de 1961, por la cual el entonces Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas reconoce a Aucará como comunidad jurídica. Por otro lado, el alcalde distrital señala que tiene un documento sin fecha con la ley de creación del distrito de Aucará, Ley N° 12301, probablemente de la época republicana. Actualmente, el centro poblado de Aucará es capital del distrito del mismo nombre y tiene también la denominación de Comunidad Campesina.

En resumen, la historia de esta comunidad se remonta hasta la época preinca. Como vestigio de su pasado preinca hay numerosas sitios arqueológicos en diversos lugares del poblado. El pasado inca se puede apreciar en las ruinas de Huallhuay y en fragmentos del Camino de los Incas que aún se ven en las faldas del legendario cerro Huachhuaycerca. Cuenta Guaman Poma que Aucará era considerado como Tambo Real al inicio de la Colonia. La importancia que tuvo en la época del Virreynato se

puede apreciar aún en el templo colonial que todavía conserva el arte colonial en el tallado y la pintura.

4.1.3. Organización política y comunal

El distrito de Aucará comprende la población del mismo nombre, que es la capital del mismo, y los anexos de Luren, Pampamarca, Chacralla, Ishua y Santa Ana. También incluye los caseríos de Chapa, Orccosa, Sol de los Andes, Taccya, Accenana, Umalla y Amaicca. En la sede del distrito están las oficinas de la Municipalidad Distrital, la Gobernación, la Policía Nacional y el Juez de Paz. Desde antes, la población de Aucará está formada por tres barrios: Manyá, Urqun Pata y Karpani. Cada barrio tiene un dirigente que lo representa ante la comunidad.

Por otro lado, la comunidad campesina de Aucará, parte del distrito del mismo nombre, está conformada por la población sede del distrito y los anexos de Chapa, Orccosa y Sol de los Andes con una extensión de 6 165 hectáreas. Para el gobierno de la comunidad campesina existe una directiva comunal elegida por votación de los comuneros según los estatutos.

4.1.4. Población

Tomando como base los Censos de 1972, la Dirección General de Organizaciones Rurales (1977) señala que la población total de la comunidad campesina de Aucará es de 1 317 habitantes. Según los Censos de 1993, la población urbana del distrito suma 571 habitantes y la rural llega a los 2 104, haciendo un total de 2 675 en todo el distrito. Según el alcalde distrital, la población urbana del distrito llega a 800 habitantes.

4.1.5. Actividades productivas

Los pobladores de la comunidad campesina de Aucará se dedican principalmente a la siembra de maíz, papa, habas, cebada. Asimismo, la mayoría se ocupa de la crianza de ganado vacuno, ovino y caprino en pequeña escala. En la casa muchos suelen criar chanchos, gallinas y cuyes para el consumo familiar.

Algunos de los productos agrícolas se cultivan bajo riego, otros, como la cebada, pueden hacerse en seco ¹⁵. También en la zona se puede encontrar algunos frutales como el melocotón, la tuna, la manzana y el níspero.

La dieta de la población se complementa con el intercambio de productos alimenticios que llevan los habitantes de las zonas altas a cambio de productos que se producen en las zonas bajas y con la adquisición de comestibles que se venden en los establecimientos comerciales.

4.1.6. Los eventos sociales

Los eventos sociales principales están ligados a las actividades productivas principales de la comunidad.

El calendario agrícola contempla la limpieza de la acequia en el mes de setiembre. Para esta ocasión se realiza una serie de trabajos comunales y sectoriales que tienen por finalidad principal la limpieza de los canales de almacenamiento y distribución del agua para el riego de los campos de cultivo. Las autoridades de la comunidad, presididos por el “yaku alcalde” ¹⁶, coordinan la ejecución de los trabajos y el cumplimiento de los cargos festivos que han recaído en determinados regantes. El principal cargo festivo es el “danzaq mayor”, el cual tiene la responsabilidad de contratar al danzante de tijeras ¹⁷ y al conjunto de arpa y violín que se encargarán de acompañar los días principales de la limpieza de los canales.

En el mes de diciembre, coincidiendo con la siembra, se realiza la fiesta de la Virgen de la Concepción para la cual los “cargotes” ¹⁸ se encargan de contratar al conjunto respectivo de los “negritos” ¹⁹ y el acompañamiento del arpa y violín.

En el mes de febrero, se celebraba la fiesta principal del santo patrón de la comunidad, el Señor de Untuna. La festividad se realiza para solicitar al santo patrón sus augurios

¹⁵ Tierra cultivada sin irrigación, aprovechando las lluvias.

¹⁶ El yaku alcalde es nombrado por la comunidad o es asumido voluntariamente por uno de los regantes y es la autoridad que preside los trabajos y eventos sociales de la fiesta de limpieza de los canales.

¹⁷ El danzante de tijeras conocido localmente como “danzaq” es la atracción principal de la fiesta. Ha sido llevado a la celebridad por José María Arguedas quien en su infancia contempló muchas veces a los danzantes de la provincia de Lucanas.

¹⁸ Los “cargotes” son fieles de los patronos que deben hacerse cargo de los gastos que demanda la realización de la fiesta. Cada comunero debe pasar algún “cargo” para tener derecho a los servicios comunales.

¹⁹ Los “negritos” son danzantes que bailan y cantan en honor del patrón festejado. Al igual que los danzantes de tijeras, son contratados por el “cargote”.

de buenas lluvias para los sembríos sin regadío y para almacenar el agua del río principal en la laguna local. Esta festividad se celebra actualmente en el mes de mayo.

En el mes de junio se realiza “la herranza”, época en que el ganado vacuno es marcado con las iniciales de la familia en medio de una fiesta totalizante que sirve para actualizar, fortalecer y reubicar las relaciones sociales entre los parientes, los compadres, vecinos y los eventuales nuevos integrantes de las familias aucarinas.

Después de la herranza se realiza la cosecha del maíz, el principal producto agrícola de la comunidad, que convoca la presencia de los habitantes de las tierras altas en su afán de obtenerlo. Es realmente característica la presencia de estos habitantes de las tierras altas, quienes llegan a la comunidad con sus numerosas llamas con el fin de ayudar en el traslado del maíz desde la chacra a las despensas familiares a cambio de una cantidad determinada de maíz.

4.1.7. Instituciones educativas de la comunidad

En la comunidad funciona el Centro Educativo Inicial estatal N° 163 que cuenta con dos profesoras, un personal de servicios, y acoge a 46 niños entre los tres y cinco años de edad.

Por otro lado, está la Escuela Estatal Primaria de Menores N° 24076 que cuenta con un director, seis profesores y un trabajador de servicios, y atiende a 99 alumnos matriculados en este año, del 1° al 6° grado.

También se tiene el Colegio de Educación Secundaria Técnica Agropecuaria, el cual cuenta con un director, nueve profesores, un secretario, un auxiliar de laboratorio y dos trabajadores de servicios. El colegio recibe alumnos del 1° al 5° de secundaria. Los alumnos suman unos 50.

Asimismo, la comunidad cuenta con el Instituto Superior Tecnológico de Aucará que brinda las especialidades técnicas de agropecuaria y enfermería. El alumnado de este centro educativo está formado por jóvenes de la localidad y de otras comunidades vecinas que han terminado la educación secundaria.

4.1.8. Situación sociolingüística

Durante los últimos veinte años la comunidad ha sufrido una movilización poblacional bastante inusual a causa, fundamentalmente, de la violencia política desplegada en la zona²⁰. Esta movilización ha trasladado numerosos jóvenes y población adulta, especialmente masculina, a la capital de provincia y a las ciudades costeñas de Nazca, Ica y Lima, principalmente. Por su parte, muchos pobladores de los anexos y centros poblados menores de las zonas vecinas han llegado a Aucará huyendo de la violencia y ya tienen propiedades al interior de la comunidad. Cuando comenzaron a disminuir las acciones armadas y la violencia política, muchos pobladores residentes en la costa empezaron a regresar a la comunidad a seguir cultivando la tierra. Con ellos llegó una población joven castellano hablante y también la población adulta con su primera lengua quechua y un castellano adquirido en la urbe. Estas movilizaciones constantes han cambiado la configuración sociolingüística de la comunidad. Si sumamos a estos hechos la llegada de la señal de varias estaciones de televisión capitalinas, la implantación del teléfono y de una estación de radio local cuyo alcance llega a varias provincias vecinas, tenemos las condiciones materiales para un aumento de la castellanización en la comunidad. A grandes rasgos, se puede notar que la población mayor de veinte años en su mayoría es bilingüe en quechua y castellano. En este segmento de la población se nota claramente la alternancia de código como estrategia de enriquecimiento de las posibilidades comunicativas, a fin de usar alternadamente el quechua y el castellano entre bilingües. En este mismo sector se constata una considerable población femenina, mayor de cincuenta años, que tiene el quechua como su medio de comunicación más importante acompañado de un manejo pasivo del castellano. En grandes líneas, se puede decir también que la población menor de veinte años, generalmente, es bilingüe con mayor manejo del castellano y un manejo pasivo del quechua. En este sector de menores de veinte años se nota ya una porción pequeña de niños que está creciendo usando sólo el castellano. Por otro lado, también se nota la presencia de pobladores castellano hablantes llegados de afuera para trabajar como profesores o funcionarios en diversos proyectos estatales.

²⁰ Aunque según Caballero y otros (op.cit.:21) la violencia no fue el factor determinante del fenómeno migratorio en el departamento de Ayacucho, caracterizado por una tradición de movilización poblacional hacia la costa y la selva desde décadas anteriores.

El quechua, por parte de los bilingües, se usa sobre todo en las interacciones de la vida diaria. En los ámbitos formales como las asambleas comunales, la misa y las ceremonias cívicas, el quechua se usa en forma esporádica sobre todo para hacer entender algunos pasajes importantes a las mujeres mayores que manejan más quechua. Parece que en las instituciones educativas se usa sólo el castellano para la comunicación y las interacciones formales. En los primeros grados de la primaria, según los profesores, se usa el quechua sólo en los casos en los se quiere hacer entender algo importante a los niños que vienen de hogares de mayor manejo del quechua. La mayor parte de la programación de la radio local se realiza en castellano; en algunos programas y en ciertas festividades locales se usa el quechua para lograr mayor acercamiento con los pobladores. El altavoz de la municipalidad mayormente usa el castellano para realizar comunicados y avisos a la población, rara vez he escuchado comunicados en quechua. En resumen, se puede decir que en la comunidad de Aucará hay un bilingüismo con diglosia que se extiende a la mayoría de la población mayor de 5 años. Este bilingüismo permite el auge de la alternancia de código como mecanismo intercomunicativo de los hablantes bilingües.

4.2. Enseñanzas y aprendizajes locales

Es bastante ilustrativo el que durante el proceso de recolección de los datos, a pesar de haber focalizado las formas de enseñanza –ya que el objetivo central inicial del estudio era identificar las formas de enseñanza verbalizada–, en los hechos se haya recogido más datos referidos a los procesos de aprendizaje. Los aprendizajes parecen estar concebidos por la comunidad como procesos prototípicos de la socialización primaria. Los aprendizajes son considerados responsabilidad personal de los aprendices, quienes cuentan con diversas ayudas o guías de los miembros más expertos y maduros. Estas guías o enseñanzas de la socialización primaria parece que no tuvieran el peso social que tienen los propios aprendizajes. Las enseñanzas son vistas como procesos más propios del ámbito escolar, aunque es claro que ocurren en la vida cotidiana.

Mi presunción inicial en esta investigación era enfocar la observación y el análisis en las formas de enseñanza verbalizada. Quería hacer una exploración más detallada de este ámbito de la socialización primaria y esta aspiración me llevó a delimitar un campo más restringido. Sin embargo, desde los momentos iniciales de la observación apareció en forma evidente la dificultad empírica y la inconveniencia de enfocar sólo los procesos de enseñanza separándolos, o tal vez dejando en suspenso, las formas

de aprendizaje y el contexto de las interacciones, los medios y el papel de los aprendices y los guías sociales. Apareció más dramática la restricción a las enseñanzas verbalizadas ya que, si bien hay diversas guías verbales que tienen su espacio pertinente en las interacciones sociales, en la socialización primaria del entorno local estudiado, como se verá, son más propios y habituales los aprendizajes de los niños en procesos de participación en las actividades productivas y los eventos sociales locales. Esto no significa que las enseñanzas no tengan importancia en la socialización primaria de este tipo de comunidades; ni tampoco que los aprendizajes se produzcan prescindiendo del uso de las lenguas en la comunidad bilingüe. Los resultados que se presentan a continuación muestran que en las interacciones cotidianas de la socialización primaria los padres y los miembros expertos guían a los niños usando la lengua, acompañada de elementos paralingüísticos o no. También usan sonidos vocales no lingüísticos o sólo gestos corporales. Estas guías no son, necesariamente, deliberadas y constituyen el apoyo que los miembros adultos proporcionan a los niños en el marco social en que éstos se ubican. En este marco social local, los niños se ven impulsados a estructurar sus aprendizajes debido a la escasez de las guías de los adultos y porque desde pequeños tienen acceso a casi todos los espacios de los adultos. Por estas razones, es posible suponer que en este tipo de comunidades los aprendizajes se conciben como responsabilidad de los niños y de los aprendices, ya que la sociedad les brinda la oportunidad de acceder a todos los espacios de la localidad para que aprendan observando, imitando, ayudando, en el marco de la prácticas sociales y los valores socioculturales.

4.2.1. Los datos de la vida diaria

4.2.1.1. Enseñanzas en la vida diaria

Durante las observaciones realizadas a las familias seleccionadas, y a otras familias con las que he interactuado en forma espontánea, he podido reconocer mayormente procesos de enseñanza de tipo verbal. Como ya se señaló, las enseñanzas son también las instrucciones o guías, explícitas o no, que los adultos o los expertos dirigen a los niños en las interacciones cotidianas. Estas guías no necesariamente tienen carácter instruccional en el sentido de estar planificadas y pensadas para enseñar como sucede, mayormente, en las enseñanzas escolares.

El hecho de haber reconocido un mayor número de estas guías verbales no significa que ellas sean las más habituales o las paradigmáticas de la comunidad; sucede que

durante el proceso de observación he puesto más atención a este tipo de enseñanzas por la misma naturaleza de mi objetivo central. También se han registrado guías no verbales, como las gestuales. Se debe recordar que una observación de 47 días en el terreno representa apenas una parte mínima del largo y multiforme proceso de socialización de los niños de las familias observadas. Las guías que se presentan a continuación son una muestra de las que se han registrado y observado durante el trabajo de campo. Una observación prolongada y más minuciosa podrá describir mejor estas guías y reconocer otros tipos.

Caso uno

En uno de los casos observados, una abuela que estaba a cargo, temporalmente, de su nieto de un año, mientras duraba la visita que realizaba ella a mi casa, ponía atención en algunos momentos para cuidar del niño. Esta abuela aucarina estaba cuidando, ella sola, a este su nieto en la comunidad. Mientras el niño paseaba por la sala y el patio, la abuela de vez en cuando le decía “cuidado, ven, te vas a caer”, “tu tío te va a echar chicote si no obedeces”. En otra visita, esta abuela bilingüe me explicó espontáneamente, cuando hablábamos de su nieto, que éste recién sabe hablar “mamá” y “papá” y que cuando escucha un carro dice “tiss”. Ella me explica que habla al nieto sólo en castellano, tal vez porque el niño debe regresar con sus padres a la urbe después de un tiempo. Es bastante probable que este niño también esté expuesto al quechua cuando su abuela habla en esta lengua con otros bilingües o con monolingües quechuas de la comunidad. Mientras conversamos, esta abuela va emitiendo frases para el cuidado personal del niño: “anda bota a la basura [la cáscara de plátano]”, “ven, quieto”, “ya te has hecho la pichi, qué vergüenza, tu tío te dirá que eres un pichilón”. Estas son algunas de las guías verbales que esta abuela va dando al niño. Sin embargo, se presume que estas guías son tal vez propias de este tipo de circunstancias, las visitas, y que son una parte de un conjunto mucho mayor de otro tipo de interacciones entre la abuela y este nieto, y entre este niño y otros adultos presentes en su vida diaria. Esto se observó otro día, cuando encontré a esta abuela y su nieto en la chacra ordeñando sus vacas. Ella estaba ordeñando un conjunto numeroso de vacas con la ayuda de un sobrino ya jovencito. A su lado se encontraba su nieto observando atentamente lo que la abuela hacía con las vacas. En un momento en que todos estábamos conversando sobre la cantidad de vacas que tenía la abuela, el niño cogió a su perro por el lado del vientre y con sus dos manitas agarró mechones de pelo e hizo como si “ordeñara” al perro, de la misma manera que su abuela agarra las tetas de la vaca para sacar la leche. Los otros presentes no se

percataron de este hecho, y siguieron la conversación mientras el niño hacía esfuerzos para seguir “ordeñando” al perro que quería moverse a otro lugar.

Caso dos

Una madre, la señora Norma, mientras atendía a las visitas ponía una atención especial en decir a su hijo de tres años, y a otros dos niños parientes de la misma edad, que no ensucien el maíz recién cosechado que estaba secando en el patio; les decía en quechua y en castellano que no jueguen sobre el maíz y no lo pisen.

Caso tres

En otra ocasión, la señora Juana, mientras estaba de visita en mi casa junto con su hija de tres años, hizo un chasqueo de lengua como “shi shi shi shi” para indicarle a su hija que se mantuviera quieta y en silencio mientras ella conversaba con otros adultos. Cuando le pregunté a la señora qué significaba ese chasqueo no supo responderme. En cambio, me dijo que ella susurraba al oído de la niña la expresión *upalla kay, aya mikuruwachwan*, ‘mantente callada si no el espíritu del difunto nos puede comer’, para que ésta se mantuviera quieta mientras estaba presente en una conversación de adultos.

Caso cuatro

En otras circunstancias, he observado mecanismos no verbales que acompañan a la frase constante que las madres dicen a sus hijos pequeños: *qasilla kay* ‘mantente quieto’. Mientras dicen esta expresión las madres hacen gestos faciales como parpadear, o discretamente pellizcan o patean por debajo de la mesa al niño, para que deje fluir la conversación de los adultos.

Los casos presentados tratan de ilustrar las guías que los adultos dirigen a sus hijos, para que éstos mantengan un comportamiento discreto durante las conversaciones de los adultos. Los niños están presentes en muchas conversaciones de los adultos y éstos les exigen que mantengan silencio y no interrumpan las conversaciones. El caso de la abuela bilingüe que habla a su nieto como si fuera un interlocutor, sin que éste sea capaz aún de contestar, puede explicarse, tal vez, porque la abuela estaba pasando cierto tiempo mayormente con este nieto y porque ella ha vivido temporadas

largas en la ciudad, lugar donde se suele encontrar interacciones cara a cara entre adultos que “hablan” a niños que aún no saben hablar.

4.2.1.2. Aprendizajes en la vida diaria

Durante las observaciones y las interacciones cotidianas, se han podido registrar procesos de aprendizaje que pueden ser caracterizados como aprendizajes por imitación, aprendizajes con compañeros expertos, y aprendizajes participando en actividades de adultos. Esta tipología provisional trata de distinguir estas tres formas de aprendizaje y no significa que ellas sean excluyentes. Es preciso recalcar que esta investigación exploratoria ofrece una primera mirada a este campo, y los tipos de aprendizaje reconocidos son producto de esta aproximación.

Caso cinco

En una ocasión, la hija de tres años de la señora Juana, antes de iniciar la caminata hacia la chacra, se cargó la muñeca en la espalda con una pequeña manta y con la ayuda de su hermano mayor. Éste ayudó a su hermana y le amarró la manta que se sostenía sobre los dos hombros, como llevan la manta las mujeres mayores. Aquí se nota claramente que esta niña, imitando a su mamá y a otras mujeres mayores de la comunidad, va aprendiendo a cargar haciéndolo con su muñeca. De paso, observo que esta práctica entre las niñas de esta comunidad permanece inalterable a través del tiempo. Recuerdo que, durante mi niñez, las niñas de esta comunidad, cuando eran muy raras las muñecas hechas en las fábricas, hacían lo mismo con las muñecas de trapo que ellas mismas, o sus hermanas mayores, hacían para jugar “a la mamá”.

Caso seis

En otro momento, pude observar a una niña de unos tres años, hija de una señora dueña de una tienda de abarrotes, que llevaba una serie de piedritas y palitos en sus manitos. Cuando pregunté a la niña para qué llevaba dichos objetos, ella dijo que era para jugar a la “tienda”. Me dijo que tenía muchas cosas en su “tienda” y me invitó a mirar la misma para “hacer compras”.

Caso siete

También es frecuente observar a los niños “montando” un palo como hacen los adultos cuando montan el caballo. Estos niños, ponen una soguilla a la altura del “cuello” de su caballo de palo y lo sostienen con esta soguilla mientras uno de los extremos del palo choca tierra; con la otra mano agarran otro palito que sirve para golpear el “anca” de su palo, como hacen los adultos cuando golpean al caballo para imprimir velocidad a la marcha.

Los casos cinco, seis y siete, arriba descritos, corresponden a los aprendizajes por imitación. Se aprecia que los niños imitan a los adultos en aquellas actividades que son las más frecuentes del mundo de los adultos en la comunidad. La imitación a los adultos no sólo se hace de manera individual, como en los casos descritos, sino que suele ocurrir, también, cuando los niños en grupos juegan “a cocinar”, “a la casa”, “a los transportes”, “a la chacra”, etc. Estos juegos de imitación también se suelen dar mientras los niños están presentes en las actividades de los adultos. En este caso, ellos buscan un espacio apartado para jugar después que han ayudado a los adultos en sus actividades.

Caso ocho

En otra ocasión, pude observar que una niña de unos cuatro años, ayudaba a su hermana de unos ocho años en el lavado de ropa. La niña más pequeña llevó la ropa sucia en un lavatorio pequeño adecuado a su edad y la otra niña llevó un lavatorio más grande, como el que usan los adultos. La niña más pequeña, ayudando a su hermana, aprende a cargar la ropa y a lavarla observando cómo lo hace la mayor.

Caso nueve

En otra circunstancia, durante la realización de la fiesta de Tayta Isidro Labrador en la comunidad de Chacralla (anexo del distrito de Aucará), un grupo de niños de diferentes edades bailó frente al templo en homenaje al santo patrón. Los niños, entre dos y siete años, adornados con ofrendas colgadas en la espalda y el pecho, bailaron alrededor de una anciana que cantó en quechua, con el acompañamiento de instrumentos de viento tocados por los corneteros. En el grupo de niños había uno de dos años que, agarrado de su hermanito, trataba de bailar como los niños mayores. A

este niño de dos años nadie le “enseñó” a bailar, él está aprendiendo mirando a los niños que ya saben.

Los casos ocho y nueve pueden ser considerados como aprendizajes que se hacen mirando a otros niños que ya son expertos en algo.

Tal vez, los datos más significativos se refieren a la participación de los niños en las actividades productivas y sociales de los adultos. Los niños participan desde muy pequeños acompañando a los padres, a los hermanos mayores o a otros miembros cuidadores adultos, en las actividades agrícolas, ganaderas, o eventos sociales usuales de este tipo de comunidades andinas. En este acompañamiento, el niño aprende mirando, ayudando, escuchando, jugando a los roles de adultos o imitándolos. En este contexto, parafraseando a Rogoff (op.cit.:130), los adultos guían a los niños con diversos “andamiajes” o ayudas, deliberados o no, verbales o no verbales.

Caso diez

Para ilustrar estas participaciones presentaré fragmentos del diario de campo en los cuales se intenta describir el acompañamiento que hice a una familia un día que fueron a la chacra a cuidar y ordeñar sus vacas:

Antes de iniciar el camino hacia la chacra, cerca a las 9 am, mientras preparaban los instrumentos necesarios para ordeñar las vacas y hacer los quesos, la Sra. Juana y su hijo Benjamín de siete años, me contaban que Magdalena, de tres años, trata a su muñeca, recién enviada por una hermana mayor desde Lima, como si fuera una mamá que está cuidando a su bebé. Dicen que Magdalena hace dormir a su muñeca junto con ella, en quechua esto se dice *muñikanta uqllan wawan hinata*.

Cuando ya estamos a punto de partir la niña se cargó la muñeca en la espalda con una pequeña manta con la ayuda de su hermano mayor Benjamín. Éste ayudó a su hermana y le amarró la manta que se sostenía sobre los dos hombros, como llevan la manta las mujeres mayores. [...]

En el camino estuvimos conversando solamente en quechua sobre mis preocupaciones respecto a las formas de enseñanza en la vida diaria. La señora me dijo claramente que Benjamín “aprendió” a ordeñar la vaca mirando solamente lo que ella hacía. Del mismo modo Magdalena estaba “aprendiendo” a ordeñar observando. En quechua dijo *kikillanmi qawaspa yachakun*. Es decir que mirando está aprendiendo cómo ordeñar. Es interesante a este respecto los comentarios que hicieron la señora y su hijo cuando hablamos de los perros que también “saben” atajar a las vacas, saben perseguir a las vizcachas y venados en las partes altas donde pastan las vacas. Le pregunté a la señora si ella le enseñó a sus perros estas habilidades. Ella dijo que los perros mismos aprenden estas cosas. Para que ataje las vacas dice que ella le dice al perro

algo como “oye sinvergüenza ataja las vacas, así como eres bueno para tomar el suero de la leche así también ataja la vaca para ordeñar”. Esta última expresión fue dicha en quechua, pero, como no recuerdo exactamente los términos, lo escribo aproximadamente en castellano. La señora cuenta que cuando le dice esto al perro éste se queda atajando las vacas.

Cuando llegamos a la chacra, la señora me cuenta que cuando viene solamente con su hija de tres años, ésta le ayuda cuidando que los becerros no pasen al andén donde ella está ordeñando. En quechua me dijo *paymi harkaysiwan*, *paymi harkachan*. Entonces, la señora despirca la puerta de uno de los andenes y deja ahí a Magdalena con un palo delgado que servirá para que asuste a los becerros que quieren pasar al lado donde está la madre. La señora ordeña la vaca sola, amarrando al becerro a una de las patas de la vaca. El niño de siete años se ocupa en buscar un becerro en los rincones de la chacra. Cuando termina de ordeñar, la señora se va a la sombra de un árbol de molle y llama a sus hijos para tomar leche fresca. Cuando terminan de tomar la leche, la señora pone el cuajo en la leche para hacer queso.

Mientras el cuajo hace efectos en la leche, los niños se van a jugar a un andén cercano. Benjamín dice que se va jugar al carrito y Magdalena dice que jugará a la casa. Entonces le pregunto si ella hará su casa. Ella contesta en castellano diciendo que la “casa” ya está hecha pues un arbusto dice que ya tiene forma de casa. [...]

Luego de una media hora los niños regresan de su juego. Magdalena baja el mantel que en forma de manta trae en la espalda. Extiende el mantel y nos hace ver hojas de eucalipto diciendo que es la plata que ha ganado jugando a la “tienda”. [...]

Antes de iniciar el camino de regreso, la señora pide a su hija que recoja la chompa que dejaron olvidada secando en una de las piedras cerca al río. [...] Cuando Magdalena regresa también trae una pequeñas telitas que son según ella los pañolones de su muñeca que ella ha lavado ayer cuando su mamá lavaba las ropas de los niños.

La señora termina de separar los becerros que faltan con la ayuda de los niños. La señora pronuncia la secuencia *chikuchikuchikuchiku* que quiere decir algo como *sepárate sepárate sepárate*. Luego de cerrar bien la puerta de piedras iniciamos el camino de regreso al pueblo. (FGR. Cuaderno de campo 2. 23-06-2000)

En la comunidad de Aucará, como ya se señaló, las familias mayormente se dedican a la agricultura y la ganadería en pequeña escala. Durante la realización de estas actividades y de los eventos sociales que están asociados a ellas, los niños desde muy pequeños acompañan a los adultos. Como se puede ver en la descripción anterior, la niña de tres años acompaña a su madre en casi todas las actividades que ella realiza. La madre de esta niña me contó que a pesar de que la niña ya está inscrita en el centro educativo inicial, ésta no asiste en forma constante y prefiere acompañar a la madre. Los padres en esta comunidad aprecian mucho el ingreso de sus hijos a la escuela y algunos de ellos hacen esfuerzos grandes para que desde los tres años ya se preparen para la escolaridad, en el centro educativo inicial. En el caso de esta madre, parece que no pone mucho interés en que su niña de tres años asista

regularmente al centro educativo inicial. Como muchos padres, prefiere que la niña de tres años le acompañe o ayude en las tareas cotidianas. Sin embargo, cuando se trata de sus hijos en edad escolar, se preocupa que éstos cumplan con la asistencia diaria aunque tenga dudas del provecho que estén sacando del proceso escolar. El hijo de siete años que acompañó a la madre, este día lo hizo porque fue devuelto a casa, por la maestra, por un incumplimiento del padre, quien no asistió a una reunión en la escuela.

En el fragmento de la vida diaria de esta familia, se aprecia con claridad que cuando los niños participan en las actividades de los adultos tienen numerosas oportunidades para observar, ayudar, escuchar, jugar e imitar. En este pequeño recorte de la vida diaria se ve que la niña aprende a cargar imitando a los adultos, y ayudada por el hermano mayor que tiene más experiencia. La niña de tres años no sólo acompaña a la madre, sino que le ayuda a separar los becerros mientras la madre ordeña la vaca. Para la madre, los niños aprenden mientras ayudan y observan. En forma curiosa, esta madre piensa que sus perros también “aprenden” a cuidar la vacas acompañando continuamente a sus dueños. Para asegurar este “aprendizaje” la señora “habla” al perro, le dirige guías verbales para que “aprenda”. Estas guías verbales se refieren a la alimentación; si no aprende a cuidar las vacas no podrá tomar el suero de la leche. En esta comunidad estas guías verbales también se dice continuamente a los niños; si no ayudan a cuidar las vacas no hay leche ni queso. Para recompensar el esfuerzo de los niños la madre ha llevado panes para que ellos los coman con la leche fresca. Una vez que han tomado la leche, los niños mismos planifican su juego mientras la madre hace los quesos. Los niños deciden jugar a la tienda, pues me parece que el comercio es una de las actividades que otorga prestigio y recursos con excedentes. Los comerciantes locales exitosos muestran una prosperidad económica digna de admiración. Los niños suelen jugar a la tienda, con mucha frecuencia, observando las actividades de los dueños de las tiendas.

En este contexto, los niños desde muy pequeños participan en las actividades de los adultos. La mayor parte de los niños de la localidad son cargados en la espalda, por sus madres u otros cuidadores, hasta más o menos los dos años. Cuando estaban en la edad más tierna, antes, eran cargados en sus cunas, llamadas *kiraw*. Ahora es raro ver estas cunas. Hay investigaciones²¹ que han analizado en detalle este mundo del niño desde la perspectiva que le da el estar tanto tiempo en la espalda de la madre. Por mi parte, debo decir que en esta comunidad todavía se observa esta costumbre de

²¹ Comunicación personal de Luis Enrique López.

llevar al niño en la espalda usando la manta, aunque también ya se observan algunos “canguros”²² y “cochecitos” introducidos por los padres más influidos por la urbe.

Incluso los niños en edad de asistencia al centro educativo inicial (entre tres y cinco años) siguen acompañando a sus padres en las actividades diarias. Este es el marco social en que los niños en edad pre-escolar están presentes en la mayor parte de las actividades de los adultos. Asimismo, los niños participan de todos los eventos sociales de la comunidad y del mundo de los adultos. Lo que he observado es que los niños están presentes en las conversaciones de los adultos, y éstos conversan como si no estuvieran los niños. Más preciso sería decir que los adultos consideran natural que los niños escuchen todo, pero éstos deben estar presentes sin hablar y sin molestar en la interacción de los adultos. En estas circunstancias, los niños más pequeños están en las faldas de la madre. Los más grandecitos se animan a alejarse de la madre si están en un ambiente familiar. Si están en una casa ajena, se pegan a la madre y esperan pacientemente que termine la conversación.

Cuando muestran inquietud e impaciencia, los padres suelen decirles bajito, al oído, que se mantengan quietos. En las observaciones de las interacciones entre adultos con presencia de niños, he registrado diversos mecanismos que tienen los adultos para hacer que los niños desde pequeños no molesten, no hablen por iniciativa propia y no interrumpan las conversaciones de los adultos.

Caso once

En otra ocasión, un grupo de abuelos comentaba el comportamiento “libre” de una niña socializada en la urbe y que en ese momento estaba en la comunidad. Los abuelos decían que esta niña era de un comportamiento libre, pues ella no tenía las restricciones que, en esta comunidad, se suelen aplicar a los niños para que no intervengan por propia iniciativa en las interacciones de los adultos sin que éstos se lo pidan. Estas normas sociales configuran un perfil de niño bastante diferente del niño socializado en la urbe. En esta comunidad, se espera que los niños hablen cuando el adulto se lo permita y no es usual que los adultos hablen a los niños como si hablaran con otro adulto. Es por esta razón que los niños están presentes en todas las conversaciones de los adultos; y si algún niño interviene por iniciativa propia, los adultos no hacen mayor caso del hecho, o se le dice que no debe hablar cuando los

²² Dispositivo para llevar a los niños.

adultos lo están haciendo. Para que el niño participe en la conversación, el adulto le debe hacer un pregunta o dar una orden.

En este marco social que permite el acceso de los niños a los espacios de los adultos, es natural que los niños elaboren sus mecanismos de aprendizaje, ya que la sociedad les otorga la responsabilidad de hacerlo aprovechando las numerosas oportunidades de observación y experimentación en situaciones vivenciales. Como dice Rogoff (op.cit.), en comunidades en las que los niños participan en casi todos los espacios de los adultos, parece natural que los niños estructuren su aprendizaje, para lo cual disponen de un variado mundo de oportunidades de aprendizaje de las habilidades y valores de su sociedad. En cambio, en las sociedades urbanas, en las que los padres trabajan la mayor parte del día dejando a sus hijos al cuidado de una ama o en una guardería, los niños no tienen a su alcance los espacios del trabajo de sus padres y éstos deben compensar estas pocas oportunidades de acceso a variadas experiencias del mundo adulto a través de diversos juegos y entretenimientos como los juguetes, los rompecabezas, los libros de cuentos adecuados para los niños, las visitas a los zoológicos, la televisión, los parques infantiles, etc.

En estos procesos de aprendizaje de los niños hay, sin embargo, diversas intervenciones de los adultos para transmitir las normas sociales y para formar a los individuos según las expectativas de la sociedad local. Los procesos de enseñanza son mayormente no deliberados y consisten en ayudas y guías diversas de tipo verbal y no verbal. También hay acciones deliberadas de enseñanza que se pueden realizar en casa. Entre estas enseñanzas deliberadas están, por ejemplo, las enseñanzas de nociones escolares que llevan los niños como tarea a la casa.

Los datos de la lengua que se presentan a continuación y lo que dicen los padres, concuerdan con este comportamiento social de los niños en esta comunidad. La lengua nos “dice”, y los padres nos confirman, que los niños mayormente aprenden por responsabilidad propia en el marco social de las actividades de los adultos, los hermanos y amigos mayores.

4.2.2. Datos de la lengua

El semantismo del verbo quechua *yacha-* contiene una noción estativa y otra activa. Este hecho fue reconocido por Soto (1976a:118), quien define este verbo como transitivo e intransitivo y señala las correspondencias castellanas “Saber, conocer. Vivir, habitar”.

En su sentido estativo, el verbo *yacha-* se comporta como un verbo intransitivo. En este caso, el semantismo del verbo se relaciona con un participante central. Sin embargo, el mismo semantismo estativo requiere la presencia de otro participante, en este caso el locativo marcado por el sufijo *-pi*. El participante central en términos sintácticos es el sujeto de la oración. El otro participante, al ser requerido por el significado intrínseco, puede ser considerado como un objeto indirecto (Givón, op.cit.:109) que semánticamente juega el papel de un locativo. Véase el siguiente ejemplo²³ :

(1)
Ñuqa Awkarapi yachani.
Ñuqa Awkara-pi yacha-ni
Yo Aucará-en vivir-yo
'yo vivo en Aucará'

yacha- en su uso estativo, en cierto sentido, tiene un comportamiento similar a un verbo típicamente intransitivo como *puñu-* ‘dormir’, el cual se asocia a un participante central definido semánticamente como experimentador y, opcionalmente, puede acoger un participante periférico como el locativo. En cambio, en el caso de *yacha-* el locativo no es opcional. En la siguiente oración los paréntesis indican que el locativo es opcional.

(2)
Ñuqa (chakrapi) puñuni.
Ñuqa chakra-pi puñu-ni
Yo chacra-en dormir-yo
'yo duermo (en la chacra)'

La oración presentada en (1) potencialmente tiene dos interpretaciones: una estativa que se puede traducir como ‘yo vivo en Aucará’ y otra activa que se traduce como ‘yo

²³ En la presentación y el análisis de las emisiones en quechua se usan una serie de abreviaturas que se aclaran al inicio de la tesis. Como se podrá ver, las emisiones, en lo posible, son presentadas primero en versión ortográfica común, luego se hace una segmentación morfológica, en seguida se presentan las glosas de la segmentación y finalmente se da una versión castellana libre del respectivo enunciado.

aprendo en Aucará’. El locativo referido a una población lleva a la interpretación estativa. Si el locativo fuese *iskuyłapi* ‘en la escuela’, el sentido de aprender sería lo más apropiado en este caso. La oración *Ñuqa yachani* puede ser entendida como ‘yo sé’ si se supone que en el contexto ya se ha mencionado lo que se sabe. Sin embargo, la interpretación estativa ‘yo vivo’ no es posible, ya que el semantismo de vivir en quechua exige que este evento se actualice en un lugar, es decir que necesita una frase nominal más la marca de locativo.

En su sentido activo, *yacha-* se comporta como un verbo transitivo con relación a la posibilidad de asociarse a dos participantes centrales, como lo hace un verbo transitivo típico. En un verbo transitivo típico, como *taka-* ‘golpear’, uno de los participantes tiene el rol del agente que es el iniciador, es consciente y tiene el control de la acción. El otro participante es el paciente, el cual no inicia ni tiene el control de la acción y, por otro lado, recibe los efectos de la misma. En el ejemplo siguiente, es claro que el agente *runa* tiene el control de la acción y el paciente *ñuqa*, marcado con el caso acusativo *-ta*, es el participante que sufre los efectos de la acción. En el plano morfológico se ve que el verbo quechua transitivo tiene dos casilleros para los dos participantes centrales. En este caso, la raíz verbal *taka-* es seguida por el índice de primera persona *-wa* en función de paciente y correferente con el pronombre *ñuqa* que es opcional y el índice de tercera persona *-n* en función de agente.

(3)
Runa (ñuqata) takawan.
 Runa ñuqa-ta taka-wa-n.
 Persona yo-ac golpear-yo-él
 ‘una persona me golpea’

Cuando el verbo *yacha-* se comporta como un transitivo típico, como ya se dijo, tiene dos participantes centrales, una especie de “agente” y otra especie de “paciente”. Pero el “agente” y el “paciente” de *yacha-* no tienen las mismas características semánticas del agente y el paciente de un verbo transitivo típico. En el caso del *yacha-*, el participante “agente”, más bien un experimentador, comparte algunas características del agente de un verbo transitivo, como ser consciente y tener el control. En cambio, el participante “paciente” no sufre los efectos del evento como sí lo hace el paciente de un verbo transitivo típico como *taka-* [ejemplo (3)]. En este sentido, *yacha-*, en su noción activa [ver ejemplo (4)] metafóricamente construye un objeto como afectado. Mediante el mecanismo de la extensión metafórica (Givón, 1984:100) el hablante considera que en la noción activa de *yacha-* el participante experimentador accede a un “paciente” como lo hace cuando se usa un verbo típicamente transitivo como *taka-*.

En ambos casos se ve que el nominal en función de paciente tiene la marca *-ta* de caso acusativo.

(4)
Ñuqa takiyta yacharqani artiyuq kaspaymi. (NMD. 01-07-2000)
Ñuqa taki-y-ta yacha-rqa-ni arti-yuq ka-spa-y-mi.
Yo cantar-nom-ac saber-pas-yo arte-con ser-ger-yo-val
'yo aprendí a cantar teniendo arte'

Esta extensión metafórica aplicada en *yacha-* podría confirmarse, por ejemplo, cuando un hablante quechua usa un sinónimo para referirse a la noción activa de *yacha-*. En un testimonio personal, para referirse a la falta de habilidad de su hijo en la escuela, el hablante dijo:

(5)
Ñuqa niraq ampi kaspá manariki hapinchi. (AC. 24-06-2000)
'no agarró (saberes) por ser tonto como yo'

Hapi- 'agarrar' es usado como sinónimo de *yacha-* en su noción activa. Por su parte, *hapi-* tiene el mismo comportamiento sintáctico y morfológico que *taka-*, un verbo típicamente transitivo:

(6)
Runa (ñuqata) hapiwan.
Runa ñuqa-ta hapi-wa-n.
Persona yo-ac agarra-yo-él
'una persona me agarra'

Si bien *yacha-* en su noción activa se comporta como un transitivo, dicho verbo no tiene la estructura morfológica de los verbos transitivos típicos. Ya se vio que un verbo transitivo como *hapi-* y *taka-* tienen un casillero, en su morfología, para indicar el agente y uno para el paciente. Esto no sucede con un verbo intransitivo o con el uso transitivo de *yacha-*. En el ejemplo siguiente se ilustra lo afirmado.

(7)
hapi-wa-n 'él me agarra'
taka-wa-n 'él me golpea'
*puñu-wa-n (no es posible decir 'él me duerme')
*yacha-wa-n (no es posible decir 'él me aprende')

En resumen, en la noción estativa de *yacha-*, expresada de manera aproximada por el verbo 'vivir', el participante central único tiene el papel semántico de experimentador parecido al papel del participante del verbo *puñu-* 'dormir'. En su noción activa, expresada de manera cercana por el verbo 'aprender', tiene dos participantes

centrales obligatorios: uno con un papel activo, con consciencia y control relativo del evento; el otro, a la manera de un paciente de verbo transitivo típico, que no es consciente ni tiene control del evento y “sufre” los efectos de dicho evento.

Para analizar las emisiones que se produjeron en las entrevistas con los padres de familia, será necesario hablar de dos sufijos verbales que frecuentemente aparecen en las mismas. Se trata del causativo *-chi* y, del dativo *-ku*.

En primer lugar, veamos el efecto del causativo *-chi* en una construcción intransitiva y transitiva, respectivamente. Después, se presenta el efecto del causativo *-chi* en la noción activa de *yacha-*. En el ejemplo siguiente se presenta un verbo intransitivo sin *y* con el sufijo *-chi*.

(8)

a.

Ñuqa puñuni
Ñuqa puñu-ni
Yo dormir-yo
'yo duermo'

b.

Pay (ñuqata) puñ**chi**wan
Pay ñuqa-ta puñu-chi-wa-n
Él yo-ac dormir-cau-yo-él
'él me hace dormir'

En la construcción intransitiva hay un participante central que es 'yo'. En la construcción causativa tenemos dos participantes centrales que son 'él' y 'yo', que corresponden, respectivamente, al agente y al paciente. En la construcción causativa se ve que la función de *-chi* es aumentar la valencia del verbo, introducir un agente y modificar el papel del experimentador a paciente en la construcción causativa.

En el caso de una transitiva que recibe la marca de causativo, la construcción resultante llega a tener tres participantes centrales. Véase el ejemplo (9).

(9)

a.

Pay (ñuqata) takawan
Pay ñuqa-ta taka-wa-n
Él yo-ac golpear-yo-él
'él me golpea'

b.

Taytay payta tak**chi**wan
Tayta-y pay-ta taka-chi-wa-n

Papá-mi él-ac golpear-cau-yo-él
`mi papá me hace golpear a él'

Por otro lado, las emisiones con la noción activa de *yacha-*, al recibir el sufijo *-chi*, aumentan en una valencia y por lo tanto la construcción causativa resultante tiene tres participantes centrales. Como el verbo tiene sólo dos casilleros, en ellos se colocan los índices personales del agente y del paciente de la construcción causativa. Los pacientes de 'golpear' y de 'aprender' [ver (9) y (10), respectivamente] no tienen lugar en el verbo, pero aparecen en la oración marcados por el acusativo *-ta*.

(10)
Tiyuy yanta ruwayta yachachiwan.
Tiyu-y yanta ruwa-y-ta yacha-chi-wa-n.
Tío-mi leña hacer-nom-ac aprender-cau-yo-él
'mi tío me hace aprender a hacer leña'

Asimismo, los hablantes del quechua aucarino entrevistados han usado frecuentemente la noción activa del verbo *yacha-* con el sufijo *-ku* el cual señala un dativo, es decir una especie de beneficio para el participante activo del enunciado. Véase el siguiente ejemplo:

(11)
Sapallay yachakurani chay puchkaykunata. (JCR. 21-06-2000)
Sapa-lla-y yacha-ku-ra-ni chay puchka-y-kuna-ta.
Solo-lim-mi aprender-dat-pas-yo ese hilar-nom-plu-ac
'yo sola he aprendido esos hilados'

El sufijo *-ku* al aplicarse a un verbo transitivo tiene un evidente valor reflexivo, como se puede comprobar en el ejemplo (12):

(12)
Sapallay takakurani.
Sapa-lla-y taka-ku-ra-ni.
Solo-lim-mi golpear-refle-pas-yo
'yo solo me he golpeado'

En resumen, el quechua posee la marca *-chi* de causativo, el cual, usado con la noción activa de *yacha-* 'aprender', implica que se introduce un agente responsable de "hacer que alguien aprenda". Por otro lado, el quechua también tiene una marca *-ku* que con la noción activa de *yacha-* adquiere un valor dativo que indica beneficio para el sujeto responsable del evento de 'aprender'.

Los datos de la lengua quechua presentados respecto al verbo *yacha-* y algunos sufijos verbales, indican que, para el hablante quechua, el concepto de “aprender” se concibe como un evento a cargo de un sujeto consciente, con control relativo del evento. Este sujeto, al ser el participante de un verbo que no es típicamente transitivo, no tiene el rol semántico de un agente típico caracterizado por tener el control efectivo del evento y del objeto. Entonces, para los hablantes quechuas, el sujeto de “aprender” no tiene el mismo control que, por ejemplo, tiene el sujeto de un verbo transitivo típico como *taka-* ‘golpear’. Se puede deducir de este dato que el sujeto de *yacha-* al ser consciente y tener el control relativo, es responsable, de alguna manera, de la realización del evento.

Por otro lado, el concepto de “enseñar”, formado a partir de *yacha-* y el sufijo causativo *-chi*, implica que se introduce un participante agente que es el responsable de causar el aprendizaje. Esto quiere decir que el concepto de “enseñar” es concebido como una acción a cargo de un sujeto deliberado y responsable de hacer que otra persona logre el aprendizaje. Aplicado a la vida diaria, para los hablantes del quechua hay un “aprender” que es responsabilidad del aprendiz y hay un “enseñar” que es responsabilidad de un maestro o guía. Los datos de la vida diaria presentados señalan que el “aprender” es responsabilidad del niño en el marco de la socialización primaria y el “enseñar” es responsabilidad de un miembro experto o del maestro de la escuela.

4.2.3. Datos de la interacción verbal

En este apartado trataré de presentar los datos que se han registrado en las entrevistas efectuadas a cinco adultos de la comunidad, respecto de las concepciones que ellos tienen de las nociones de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, presentaré las interacciones en quechua y luego las realizadas en castellano.

Cuando se pregunta con el verbo causativizado *yacha-* + *-chi* (hacer aprender), generalmente la respuesta repite este uso, en un primer momento. El investigador, guiado por una hipótesis previa que supone que algunos aprendizajes son responsabilidad de los adultos y, además, en el intento de averiguar si los expertos adultos han tenido algún papel en el aprendizaje de los niños en la socialización primaria, pregunta con la noción de ‘aprender’ causativizado con *-chi* para señalar el agente del causativo. En estas circunstancias, en una reacción inmediata, el

entrevistado responde ubicándose en la misma perspectiva del investigador y usa la noción activa de *yacha-* junto con el sufijo causativo *-chi*. Luego, cambiando de perspectiva y retomando el plano más habitual, el hablante se refiere al ‘aprender’ usando sólo la noción activa de *yacha-*, y abandonando la forma causativa que implica la intervención de un agente iniciador y desencadenante. Es como si el hablante se ubicara en su perspectiva natural de concebir el aprendizaje, en los procesos de socialización, como un proceso activo que realiza el niño sin la intervención deliberada de un experto o guía. Como ejemplo de esta tendencia se presentan dos fragmentos de las entrevistas²⁴:

(13)

FGR: *wawaykikunataqa pitaq yachachirqa yanta ruwayta*

ABD: *yanta ruwayta yachachira tiyun
chakrata kuska mandani hinaptin chaypi yachamun*

[FGR: quién enseñó a tus hijos a hacer leña

ABD: a hacer leña les enseñó su tío
cuando les mando a la chacra junto con él ahí aprenden]

(14)

FGR: *qamqá yachachinkichu puchkayta allwiyta awayta kay wawaykita*

JCR: *Margalinata yachachini
puchkayta yachachisaq
bibiraq wawaraqmi kachkan*

FGR: *hayka watanmantaña yachachinki*

JCR: *kimsa tawa watanmanta yachanqa puchkakuyta awakuyta*

[FGR: ¿y usted enseña a esta su hija a hilar, urdir y tejer?

JCR: a Magdalena le enseño
le enseñaré a hilar
ahora está bebe todavía

FGR: ¿a los cuántos años le enseñará?

JCR: a los cuatro años aprenderá su hilar, su urdir]

Estos fragmentos muestran claramente que cuando el entrevistador (FGR) de manera deliberada usa la forma activa causativizada de *yacha-*, la primera reacción del entrevistado es concordar con esta perspectiva. En seguida, usa de manera más natural el sentido activo de *yacha-* sin el sufijo *-chi*. Esto podría señalar que, en forma espontánea, cuando los hablantes aucarinos se refieren a las interacciones de la vida diaria, consideran que los aprendizajes se producen con la participación del aprendiz y sin la acción deliberada de un maestro. El aprendiz, al ser tomado naturalmente como un participante activo de *yacha-* ‘aprender’, es responsable de este evento.

²⁴ Las entrevistas realizadas en quechua se presentan primero en versión ortográfica quechua y luego se consigna la versión correspondiente en castellano.

Es pertinente comentar la forma *yachamun* que aparece en (13). Esta forma contiene el sufijo *-mu* que es denominado como cislocativo por Calvo (1993:291) y que indicaría “deixis hacia el hablante... o desde el hablante... e incluso desde la perspectiva emisora”. En la versión castellana de la expresión no se ha consignado este uso deíctico: la expresión *chaypi yachamun* se podría expresar en castellano de manera aproximada como ‘ahí aprende para venir a casa con dicho aprendizaje’. La traducción intenta señalar el valor de deixis espacial que tiene *-mu* pues, con este sufijo, me parece que se quiere indicar que el aprendizaje se realiza en el espacio chacra para ser trasladado al espacio casa o población.

Las entrevistas revelan que para los adultos de la comunidad, *yacha-* es un proceso que es responsabilidad de un sujeto que actúa en la vida social. El uso constante y predominante de *yacha-* en su sentido activo (aprender) revela que para esta sociedad es más natural concebir el aprendizaje como una responsabilidad del sujeto del ‘aprender’ y no tal vez de otro sujeto que ‘hace aprender’. Por otro lado, es también factible deducir que, si bien este sujeto del ‘aprender’ es responsable del evento, no tiene el control total del resultado u objeto del aprendizaje. Veamos pasajes característicos de las entrevistas en las cuales el aprendizaje es parte de la participación en eventos sociales de la comunidad sin la acción de un maestro que deliberadamente enseñe:

(15)

FGR: *tapukusqayki*

imaynam takiytaqa yachakurqanki

NMD: *ñuqa takiyta yacharqani artiyuq kaspaymi*

wayliyata tususpaymi chayna yacharani takiyta

FGR: *manachu pipas takiyta yachachisurqanki*

NMD: *manam pipas yachachiwarachu*

chayna uyarispallaymi takiyta yacharani

[FGR: voy a preguntarte

¿cómo has aprendido a cantar?

NMD: yo aprendí a cantar teniendo arte

bailando huaylía aprendí a cantar

FGR: ¿nadie te enseñó a cantar?

NMD: nadie me enseñó

solamente escuchando aprendí a cantar]

La responsabilidad personal del sujeto en el aprendizaje social se pone de manifiesto cuando los hablantes usan *sapa* ‘uno solo’ y el sufijo de dativo *-ku* para hablar de los procesos de aprendizaje en la vida cotidiana.

(16)

FGR: *mamay Juana mamaykichu yachachisurqanki chay puchkakuyta allwiyta awayta*
JCR: *kikillay yachakurani chaytaqa*
qari kayta ruway wakta ruway niwaptin
mana nuqata pipas maypas yachachiwarachu nuqataqa
sapay yachakurani puchkata awayta imamanta haykamantapas wawayta
sirbiyta

[FGR: ¿señora Juana tu mamá te enseñó a hilar urdir y tejer?
JCR: eso aprendí yo misma
cuando mi esposo dijo haz esto y aquello
a mí ni éste ni aquél me ha enseñado
yo sola he aprendido a hilar y tejer para servir de donde sea a mis hijos]

Cuando hay una acción deliberada de enseñanza por parte de un experto, ya sea en el ámbito de la socialización primaria o en la escuela, los hablantes usan invariablemente construcciones con el sufijo causativo *-chi* que, como ya se señaló, introduce un participante deliberado y desencadenante de un evento, en este caso del evento 'aprender'. Por ejemplo, véase la siguiente secuencia.

(17)
FGR: *qamqa yachachirqankichu wawaykikunata imaynam yupayta chay sumayta*
ABD: *sí yachachinim pero escuelapim masta yachamun*
escuelata rispa chay prufisurninkuna yachachimuptin yachamun
tareankunata dejamuptin yachachiniku kaypi ñuqayku wasipi

[FGR: ¿y tú has enseñado a tus hijos a contar a sumar?
ABD: sí les enseño pero en la escuela aprenden más
aprenden cuando van a la escuela y los profesores les enseñan
cuando les dejan tareas les enseñamos en la casa]

Yacha-chi-y, se usa también para señalar indicaciones explícitas que inducen a una persona a realizar determinadas acciones y comportamientos. En el testimonio ofrecido por la señora Angélica Bendezú se nota con claridad este uso de *yachachiy*. Ella nos cuenta cómo su esposo fue a pedir su mano cuando ella era muy joven. En la comunidad de Aucará, esta ceremonia se llama *warmi rimaykuy* 'petición de matrimonio a una mujer'. Ella cuenta que los familiares que acompañaron al novio le **enseñaban** cómo responder cuando su madre le preguntaba si conocía al hombre y si se casaría con él. Le enseñaban cómo responder según las normas sociales de la comunidad, las cuales ella no sabía aún por ser bastante joven. Los familiares adultos, expertos en estas ceremonias le indicaban cómo responder frente a las preguntas de la madre para que ésta aceptara la petición de matrimonio para su hija. Presento fragmentos del testimonio en los cuales se nota este uso de *yacha-chi-y*.

(18)
mamay tapuwan chay nispa kaspita hapirukuspa
maqaparusayki as allintam kaypi gupirusaykim willakuy kasarakunkichu nispa

hinaptin chayna niwaptin
kumpañoqnikunañañataq hapiruwaw qipaymanta
hinaspayachachiwan ñuqata
mamay chaynata tapuwaptin "kasarakusaqmi nispa niy"
hinaptin ñuqayayarayachkani
hinaptin qipaymanta nimuwaw tapuwaptin kasarakusaqmi nispa nini (ABD. 27-06-2000)

[mi mamá me preguntó así cogiendo un palo
te voy a golpear fuertemente avisa si te vas a casar
entonces cuando me dijo eso
los que acompañaban al novio me agarraron desde atrás
y me **enseñaron** cómo responder
cuando mi mamá me pregunte debería responder "sí voy a casarme"
entonces yo permanecía escuchando
de atrás me decían, cuando me pregunte,
entonces dije que me casaré]

Tal como ocurre en las interacciones en quechua, los padres entrevistados en castellano tienen las mismas reacciones al responder con la noción de aprendizaje antes que con la noción de enseñar.

Al entrevistar a un padre de familia, que había sido observado como un tejedor en la vida diaria, se trató de averiguar si alguien le había enseñado a tejer y si enseñaba a sus hijos esta habilidad aprendida. Como se verá a continuación, el padre de familia responde usando mayormente la noción de aprender.

(19)

FGR: ¿a Ud. le han enseñado a tejer, alguien le enseñó a tejer?

MCA: bueno, en ese caso de trabajo de tejer **sólo viendo he aprendido** porque inicialmente cuando yo comencé tener un adjunta con mi familia que no sabían tejer ni ella ni yo entonces buscamos un tejedor que nos cobraba caro entonces a esa razón pues como también éramos muy necesidad de recurso económico traté de aprender y llegué a aprender de esa manera el tejido

FGR: ¿y cómo aprendió, mirando a algún tejedor y dónde, allá en Chillanccay?

MCA: sí en mi pueblo tejían varios pero **lo miraba**, claro miraba [...] que era muy fácil, parecía pero al momento cuando agarré era un poquito pesadito y además por otro lado también mi señora **me decía de esta manera se teje** de esta manera se hace bueno creo que ella ya más o menos como estaba su mamá también tejía y ella lo veía más que yo bueno trató de encomendarme y caminar de tejer de esa manera he llegado a aprender a tejer [...]

FGR: ¿Ud. [...] le enseña a tejer a sus hijos?

MCA: bueno, en cuanto a ese tejido [...] les (in)centivo a mis hijos para que aprendan pero veo que ellos no toman interés entonces pues más que nada no les exijo porque creo que no les gusta ya como ellos son un poquito más educado

ya quieren ser otro más
entonces casi no les gusta
por ahí no les enseño

Otro padre de familia, quien tiene un hijo practicante de la danza de tijeras, fue entrevistado para conocer si, como padre, tuvo algún papel en el aprendizaje de este difícil arte que requiere de procesos prolongados y rigurosos de aprendizaje. Se verá en el fragmento de la entrevista transcrita que igualmente este padre de familia usa sólo la noción de aprendizaje cuando se indaga por la actividad de enseñanza en la socialización.

(20)

FGR: ¿quién le enseñó a tu hijo para ser danzante?

GMP: bien, mi hijo ha aprendido a bailar por sí solo
desde la edad de dos años
empezó a bailar porque ha visto a bailar así a artistas
y de repente el arte le nace
y empezó a bailar
hasta el momento tiene nueve años y sigue bailando

FGR: tú has visto que le gustaba bailar danzante
¿y cómo le has ayudado para que aprenda más a bailar?

GMP: pa que tenga más aprendizaje del baile
como le gustaba el baile de danzante
yo al ver la ropa de los danzantes mayores
lo he hecho su ropa
y también le he conseguido su tijera
y ahora ya que tiene nueve años
ya le he comprado su ropa de los artistas que son internacionales

FGR: ¿y la tijera ya es tamaño de los adultos o es pequeño todavía?

GMP: claro a los inicios tenía uno chiquito
pero ahora ya toca ya la tijera de los adultos

En estos dos fragmentos de las entrevistas, se aprecia con claridad que los pobladores de la localidad tienen un enfoque de la socialización en términos de aprendizaje de parte de los miembros no expertos. Según esta perspectiva, corroborada por la estructura de la lengua, las habilidades sociales de la localidad se aprenden por la responsabilidad del aprendiz. Se aprenden para satisfacer las necesidades personales y familiares (tejido), o se aprenden artes que son valoradas socialmente (danza de tijeras, baile de huaylía); para las cuales en un momento dado debe a uno “nacerle el arte”. Estas habilidades y artes se aprenden **mirando a los expertos**, practicando uno mismo hasta perfeccionarlas. En este proceso pueden haber apoyos o guías de los expertos, pero la responsabilidad del aprendizaje es personal. El aprendiz ha generado su aprendizaje en la interrelación social observando a los expertos, pero como individuo ha realizado un proceso interno personal que sólo es posible en tanto, este individuo, forma parte de un conjunto social que le brinda los saberes y los valores heredados de las anteriores generaciones.

En los dos fragmentos de entrevista presentados en (19) y (20), se ve con claridad que sólo en un caso uno de los entrevistados ha usado el término “enseñar” para referirse a las guías de la socialización primaria. Cuando se refiere a estas guías, este entrevistado, prefiere usar expresiones como “mi señora me decía de esta manera se teje”, “trató de encomendarme y caminar de tejer”, “les (in)centivo a mis hijos para que aprendan”. Parece que no es habitual usar la noción de “enseñar” para las guías realizadas en la socialización primaria. Si se habla de estas guías, hay otras expresiones que hablan del papel orientador o indicador del experto adulto en las interacciones de la socialización. En cambio, cuando los entrevistados hablan de la escuela, mayormente usan la noción de “enseñar” y casi no hablan del aprendizaje. Esto confirmaría que los pobladores de Aucará espontáneamente relacionan la noción de “aprender”, ya sea hablando en quechua o en castellano, con el ámbito de la socialización. La noción de “enseñar”, en las dos lenguas, pareciera una acción más propia de la escuela.

Las concepciones presentadas, sobre el aprendizaje, de parte de los pobladores de Aucará se acercan mucho al discurso reflexivo y las opiniones que recoge un quechuahablante boliviano estimulado por el PROEIB ANDES (Ilafaya, s.f.). Al tratar de responder a la pregunta *Imataq yachay* ‘Qué es aprender’, Lurinzo Ilafaya presenta los testimonios de diversos pobladores en lengua quechua. En estos testimonios *yachay* se asocia con saber hacer cosas en concreto, poder hacer, aprender por recreación del modelo. También hay aprendizajes por enseñanza y enseñanzas con severidad. Estas enseñanzas se expresan también como *yachachi*- en esta variedad del quechua boliviano. Algunos fragmentos de estos testimonios se presentan a continuación.

(21)

Awaytaqa allimanta yachakuyku, chanta astawan allintaña awayku yachakuspa awanata, chantaqa mamayqa tumpitallata yachachiwarqa, ñin. (pág. 2)

Chantaqa yachayqa liyiychá jinataq ñawiriychá, ñin, umanchakuy chantataq kursillu. Chaychá yachayqa ñin Lunato. (pág. 4)

Tatayqa yachachiwan munakuspa ruwayta trawajayta, chanta kasukuyta lijiritu kana ñispa yachachiwan. Chay jinamanta yachani ñin. (pág. 4)

Chanta mamaqa yachachin warmi wawantaqa yachachin trataspa. Yachachin wayk'unata ... papa pilayta chanta uchu kutayta...(pág. 13)

[Aprendemos a tejer despacio, por eso ya tejemos bien después de aprender, eso me enseñó un poquito mi madre.

Aprender será tal vez leer, dice, pensar eso es el cursillo. Eso será aprender dice Donato.

Mi padre me enseña voluntariamente a trabajar, así debes obedecer rápidamente diciéndome me enseña. De ese modo aprendo, dice.

Entonces la mamá le enseña a su hija con severidad. Le enseña a cocinar... a pelar la papa a moler el ají...] (Versión castellana mía)

Analizando estos testimonios, Pedro Plaza, encargado de la transcripción y la normalización de los testimonios, señala que “a falta de enseñanza, el aprendizaje no se coarta. Algunos saberes se logran por iniciativa propia, **viendo** el modelo” [énfasis mío] (op.cit.: 21). Esta forma de entender el aprendizaje coincide con la concepción de los aucarinos, según los cuales el aprendizaje es responsabilidad del aprendiz en un medio social que brinda las condiciones para hacerlo. Este tipo de aprendizaje ocurre, como se ha sostenido, en comunidades andinas como Aucará, donde los niños están presentes desde muy pequeños en situaciones sociales de los adultos y los expertos. Estos adultos y estos expertos constituyen el modelo del que habla Pedro Plaza. Según Rogoff, estos aprendizajes se producen en el marco de lo que ella llama “participación guiada”.

En conclusión, los datos de las interacciones verbales, tanto en quechua como en castellano, indican que los aprendizajes en la comunidad de Aucará se consideran más propios del ámbito de la socialización primaria. Para los pobladores entrevistados, los aprendizajes de las artes y habilidades se realizaron por responsabilidad del aprendiz, quien participando en los eventos sociales logró aprender con la ayuda de algunas guías de los expertos. Esta concepción local del aprendizaje se refleja en la forma cómo la lengua quechua codifica la noción de “aprender” como un evento que tiene un sujeto responsable del aprendizaje, el cual metafóricamente es construido como un objeto afectado. Por otro lado, esta forma de concebir el aprendizaje se corrobora con los datos de la vida diaria, según los cuales se ha constatado que durante las interacciones de la socialización primaria, los niños aprenden por sí solos participando en las actividades productivas y en los eventos sociales de los adultos y los miembros maduros de la sociedad local. En este mismo sentido, los datos de la interacción verbal presentados muestran que, para los pobladores de la comunidad estudiada, las enseñanzas, si bien ocurren en la vida diaria, parecen acciones más propias de ámbitos formales como la escuela, en la cual se encuentra un responsable de la enseñanza. Esta concepción de los pobladores se refleja, de alguna manera, en la misma estructura de la lengua quechua, en la que la noción de “enseñar” se construye con el verbo *yacha-* ‘aprender’ y el sufijo causativo *-chi*. La forma causativizada *yachachi-* implica que se introduce un agente responsable de “hacer que alguien aprenda”. Esta forma de entender la enseñanza se correlaciona con los datos de la vida diaria presentados. Según estos datos, en las interacciones con los compañeros mayores o los adultos expertos en el marco de la socialización, los niños

de Aucará reciben algunas guías o indicaciones. Sin embargo, estas indicaciones de la socialización parecieran no tener el valor social que tienen los procesos de aprendizaje en esta comunidad bilingüe. En la vida diaria ocurren mayormente los procesos de aprendizaje por parte de los aprendices que, participando en la vida de los adultos y de los expertos, logran ganar las habilidades y los conocimientos valorados por la localidad.

4.2.4. La enseñanza en la escuela

En este apartado trataré de presentar algunas opiniones de los padres de familia sobre lo que esperan de la escuela para sus hijos. Las opiniones presentadas confirman las concepciones de los aucarinos que antes se mostraron sobre el papel del docente como responsable de lograr que se produzcan los aprendizajes por parte de los niños.

En las entrevistas a los cinco padres de familia, se preguntó sobre qué les gustaría que enseñaran a sus hijos en la escuela. Frente a esta pregunta, dos padres de familia contestaron señalando que deben enseñar disciplina y lo necesario para que sus hijos sean algo “bueno” en la vida, e inmediatamente cuestionaron el papel de los docentes, quienes no estaban cumpliendo con su tarea de enseñar. En el momento que se hacía la entrevista, en la comunidad se estaba dando un debate sobre la calidad de la educación que se brindaba en los centros educativos. Este debate se intensificó a raíz del traslado de un grupo numeroso de alumnos del colegio secundario de Aucará a otro colegio secundario de un distrito vecino. En general, la comunidad es bastante crítica de la preparación de los profesores de los diversos niveles educativos. Los padres comparan los logros de la educación escolar en años anteriores con las deficiencias que ellos perciben ahora en sus hijos. Algunas de estas apreciaciones se ilustran en (22) y (23) con las respuestas de los dos padres de familia mencionados.

(22)

allin istudiananpaq allin imapas qispinanpaq yachachinmanku

piru mana atinchu chay yachachiyta [...]

mana allintachu yachachin profisurkuna

*kunanqa ganaylla qullqi ganayllataña munanku*²⁵

[deben enseñar para que (los niños) estudien bien y sean algo bueno

pero (los profesores) no pueden dar esas enseñanzas

los profesores no enseñan bien

ahora sólo quieren ganar dinero]

²⁵ Las opiniones de los padres sobre la escuela se presentan sin la referencia del autor para evitar cualquier conflicto.

(23)

a mí me gustaría pues que enseñen un poquito de disciplina
y que tengan una enseñanza mejor [...]

creo que los profesores pues ahora no toman interés en enseñar de lo que enseñan
[...] como dice que la educación haya cambiado pues creo que ellos [los profesores] no
toman importancia no exigen creo, entonces el niño estará jugando o va a un lado
entonces el niño creo que no quiere aprender y dicen que no aprende.

Los otros tres padres de familia entrevistados, frente a la pregunta de qué les gustaría que enseñaran a sus hijos en la escuela, prefirieron contestar señalando sólo sus expectativas y sin hacer mención a la calidad de las enseñanzas. Uno de ellos, frente a la pregunta del papel de los docentes de la escuela de Aucará, dijo que él no se queja de los docentes pues su hijo está normal en sus estudios. En general, la expectativa de los padres sobre la escuela es, básicamente, que enseñe las operaciones matemáticas, la escritura, la disciplina, el saber expresarse y el castellano. En la versión de una madre, mostrada en (24), se aprecian algunas de las expectativas de los padres sobre la escuela de la comunidad.

(24)

wawaykuna yachakun chaypi iskwilata rispa

*siquiera imallatapas sumayllatapas firmakuyllatapas iskribiyllatapas yachakun paykuna
escuelata rispa*

chaypaqmi churaniku escuelaman

*paykuna mañana más tarde yachakuspa bidankuta pasakunanpaq escuelaman
churaniku*

allinmi escuelaman risanqa

[mis hijos aprenden cuando van a la escuela
en la escuela aprenden siquiera a sumar a firmar a escribir
para eso ponemos [a los hijos] en la escuela
para que mañana más tarde aprendiendo pasen su vida
está bien que vayan a la escuela]

Las opiniones mostradas confirman las versiones y los datos presentados en los apartados anteriores sobre la función de la escuela como el espacio paradigmático donde se producen las enseñanzas. La opinión mostrada en (24), no contradice esta apreciación ya que la madre está hablando de sus hijos que van a la escuela a aprender para sí mismos y por sí mismos y para su futuro. Recuérdese que el uso del sufijo *-ku* en *yachakun* indica que el aprender se realiza para beneficio del sujeto del respectivo verbo. Se supone que el responsable de que se realicen esos aprendizajes es el profesor, para eso, según don Aurelio²⁶, “les paga el gobierno, para que ellos enseñen, porque ellos no están enseñando gratis, aunque ganen poco pero ellos tienen sueldo mínimo, que a un campesino que no ganamos ni medio ni real”.

²⁶ Nombre ficticio para proteger al autor.

En resumen, las opiniones presentadas sobre el papel de la escuela muestran que la comunidad aprecia mucho la escuela para que los niños aprendan la escritura, el castellano, las operaciones matemáticas básicas y a expresarse adecuadamente, para que accedan a otros niveles educativos y adquieran una profesión.

En este estudio no hemos recogido y analizado en detalle las expectativas de la población sobre la escuela y sobre la educación en general. Las opiniones presentadas han tenido la finalidad de mostrar que los padres de la comunidad conciben claramente que el papel del docente es asumir la responsabilidad de **enseñar** para que los niños **aprendan** los conocimientos y las habilidades convencionales del currículo escolar. Según los padres, la escuela de la comunidad no está cumpliendo con enseñar los saberes básicos que se espera de ella. La comunidad aprecia la escuela como una institución útil para los hijos, pues ella enseña a escribir, la habilidad considerada como la más necesaria para que los hijos lleguen a ser profesionales. La aspiración más sentida de los padres de la comunidad de Aucará es que los hijos sean profesionales.

Capítulo 5 CONCLUSIONES

En estas conclusiones presento tanto mis reflexiones sobre las lecciones derivadas del proceso de investigación como sobre los resultados presentados.

Esta investigación tenía como objetivo inicial identificar formas de enseñanza verbalizada en la socialización primaria. La restricción a este ámbito de la socialización respondía a las condiciones en que se planteó la investigación, sobre todo la poca disponibilidad de tiempo. En el proceso de recolección y análisis de los datos bien pronto surgió la necesidad de enfocar, en la exploración, no sólo los procesos de enseñanza sino también las formas de aprendizaje y el contexto de las interrelaciones sociales de la localidad. El comportamiento humano no se puede estudiar observando aspectos parciales de la acción humana. Por otro lado, mi presunción de estudiar las formas de enseñanza verbalizada tenía también una limitación de partida. Pretendía observar enseñanzas verbalizadas en una sociedad que se caracteriza por valorar más las interacciones no verbales, que fomenta la discreción silenciosa de parte de los niños y, donde las guías verbales de los padres en la socialización primaria, son menos numerosas y menos habituales que los intercambios verbales –entre adultos– en presencia de los niños.

El hecho de ser originario de la comunidad estudiada planteó a la vez desventajas y ventajas al investigador. La ventaja más notoria está relacionada con el clima de relativa confianza otorgada al investigador por parte de la población, confianza que no se brinda fácilmente a un extraño después de los efectos dramáticos de más de 10 años de violencia mortal desplegada en la zona. La desventaja más sentida fue la dificultad, de parte del investigador, de tomar distancia de las interacciones diarias observadas, en las mismas que era necesario participar de manera natural. Los hechos, por ser naturales desde la experiencia de vida del investigador, eran reacios a ser analizados como datos “externos” al investigador. En algunos momentos de la vida diaria, se puso en suspenso el rol del investigador para actuar de manera natural en las interacciones. En estas circunstancias, se dejó de tomar nota de varios datos valiosos. Por otro lado, mi versión sobre las enseñanzas y aprendizajes, en este estudio, refleja de manera inevitable las **contratransferencias** que he producido al recoger y analizar los datos. En una etapa posterior, sería interesante tomar mis apreciaciones como datos para seguir analizando las enseñanzas y aprendizajes en la socialización primaria de Aucará. También es necesario concluir que el ser natural de

la comunidad y saber la lengua indígena no es una condición que en sí asegure la realización de un estudio en forma adecuada y pertinente. Hay otros aspectos que influyen en la realización de una investigación. No se puede pretender que el conocimiento de una realidad o la construcción de conocimientos sobre ella esté reservada sólo a los sujetos que hayan nacido en ese espacio social.

Los estudios revisados sobre la **socialización primaria** en la región andina describen aspectos de la identidad, la evolución de la inteligencia del niño, contrastes entre la socialización familiar y la socialización en la escuela, prácticas de crianza, juegos y lenguaje en las prácticas de la socialización. Estos temas se refieren a diferentes aspectos de la socialización y no enfocan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por otro lado, estos trabajos muestran una tendencia a polarizar entre lo propio y lo ajeno, entre socialización familiar y socialización escolar. Algunos de estos estudios presentan una declarada alarma por los supuestos vacíos y descompensaciones en las habilidades de los niños andinos en la etapa de la socialización primaria. Estos vacíos aparecen como tales porque los autores comparan la socialización del niño rural y andino con los patrones cultivados por las familias de las urbes. No consideran que los patrones de crianza y el desarrollo de determinadas habilidades en las comunidades andinas, responden a las metas y el contexto sociocultural de la localidad. Como señala Rogoff (op.cit.), las metas del desarrollo siguen múltiples direcciones según los valores locales y no hay un fin universal al cual deban llegar todas las sociedades. En este estudio, la socialización primaria se concibe como un proceso por el cual el niño se hace miembro de su sociedad (Berger y Luckmann, op.cit.). Este concepto permite ver el proceso como un desarrollo, incluye al niño como sujeto activo involucrado en este proceso y tiene en cuenta el contexto social que enmarca y hace posible el desarrollo del niño. Por otra parte, hay una considerable literatura sobre investigaciones que estudian los aprendizajes y las enseñanzas en el ámbito de la socialización en diversos contextos socioculturales del mundo. El poco tiempo disponible ha dificultado la ubicación y consulta de un mayor número de trabajos. Conocer estos estudios en forma detallada facilitaría el estudio de la socialización primaria en las comunidades andinas.

El estudio del **desarrollo cognitivo** del niño cuenta ahora con mejores herramientas. Ya no se estudian las habilidades de los niños como procesos genéricos desligados de las metas y el contexto de las actividades. Por añadidura, en el estudio del contexto se consideran no sólo las metas de las actividades, sino también las relaciones interpersonales y los valores socioculturales locales. Las teorías sobre el desarrollo

cognitivo del niño y los procesos de aprendizaje, enfocan al aprendiz como alguien inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales. Conceptos como “participación guiada”, “participación periférica legítima”, e “intersubjetividad”, ponen en el centro del debate el papel del aprendiz, la guía de los cuidadores y miembros expertos, la interrelación entre ellos, y la variación cultural de las metas y los medios por los que los aprendices adquieren conocimientos compartidos enmarcados en actividades socioculturales. En este sentido, el marco teórico que adopto para este estudio considera estos logros de los estudios sobre el desarrollo cognitivo. Asimismo, al considerar la socialización primaria como el proceso a través del cual el niño se hace miembro de su sociedad, acepto que en el estudio de la socialización es muy pertinente adoptar el concepto de **actividad** como acción humana culturalmente arraigada y situada en un contexto. Este concepto es bastante pertinente para ubicar al niño y al aprendiz como sujetos activos que complementan su papel con el de los guías sociales de su entorno local. En este enfoque, el **aprendizaje** se considera como un proceso de participación en las prácticas sociales, proceso en el cual el aprendiz se vale de la guía social y de los medios de su entorno local para mejorar sus destrezas y ampliar sus conocimientos. Mi marco teórico se ha enriquecido con mi experiencia de trabajo como lingüista y docente en un programa de formación de maestros bilingües en la Amazonía peruana; y se sustenta, en buena cuenta, en las concepciones locales de la comunidad estudiada.

Las **enseñanzas**, instrucciones o guías de los miembros expertos y maduros, no parecen ser las actividades más frecuentes en la socialización primaria de los niños de la comunidad bilingüe estudiada, ya que las prácticas sociales, la ocupación diaria de los padres y las formas productivas locales colocan al niño, desde muy pequeño, en un mundo de oportunidades para aprender observando, imitando, participando en la mayoría de los espacios de los adultos. Del conjunto de las enseñanzas reconocidas en el estudio, las guías verbales persiguen formar niños que no interrumpen las interacciones de los adultos. Esta cultura de la discreción, que se fomenta entre los niños en la etapa de la socialización primaria, es una de las características de los patrones de interacción que están presentes en el desarrollo del niño aucarino. Si bien la sociedad permite la presencia de los niños en casi todas las actividades de los miembros adultos, los mismos deben mantener una conducta discreta que no interrumpa las interacciones de los mayores. Habrá que estudiar en detalle esta conducta de la discreción fomentada en los niños de la localidad, para ver sus implicancias cuando el niño entra a la escuela, un espacio donde supuestamente se fomenta que éste se exprese libremente en todas las circunstancias.

Los niños de la localidad **aprenden** participando desde muy pequeños en las actividades productivas y en los eventos sociales. Para estos aprendizajes cuentan con la ayuda de sus hermanos mayores, compañeros de juego y familiares adultos. Sin embargo, el aprendizaje es responsabilidad del aprendiz, quien se encarga de estructurar en cierto sentido las prácticas sociales, según las metas y los valores de la localidad. Los diversos tipos de aprendizaje, que se realizan a través de la participación de los niños en las actividades productivas y sociales, ocupan un lugar central en la socialización primaria de los niños de esta comunidad. Esta participación de los niños en el mundo adulto, es el marco social en el cual los niños aprenden las prácticas y valores locales imitando a los adultos, compartiendo con los compañeros mayores, y ayudando a los adultos en las actividades productivas. El acceso de los niños a todos los espacios de los adultos, les brinda diversas oportunidades de aprendizaje de las prácticas y los valores de la localidad en el marco de actividades socioculturales. En este marco social, los niños asumen la responsabilidad de estructurar sus aprendizajes contando con la colaboración complementaria de los adultos, los cuidadores y los compañeros más hábiles. Esta forma local de aprender no se puede trasladar automáticamente a la escuela en el intento de configurar una escuela “para la comunidad”. La escuela mayormente fomenta aprendizajes contextualizados de otra manera. Los padres de la localidad intuyen que los niños no pueden aprender en la escuela de la misma manera como aprenden en la socialización primaria. En la socialización primaria no hay un responsable específico de las enseñanzas. En la escuela sí hay un responsable que tiene el rol de “hacer que alguien aprenda”. Los padres piden que ese responsable cumpla con su papel.

En quechua aucarino **yacha-** es un verbo con dos acepciones que en castellano se puede expresar como ‘vivir’, por un lado, y ‘aprender’, por el otro. En su acepción de “aprender” **yacha-** se comporta como un verbo transitivo y, en cuanto tal, tiene un sujeto que realizando el evento accede a un objeto. El concepto de enseñanza, **yachachi-**, se forma sobre la base de **yacha-** agregando una partícula causativa que tiene también la función de introducir un nuevo actante responsable del “hacer que alguien aprenda”. Los datos proporcionados por la lengua quechua sobre la naturaleza del aprender y el enseñar reflejan, de alguna manera, la práctica cultural de los pobladores de la localidad respecto a las enseñanzas y aprendizajes en la socialización primaria. Según las voces aucarinas, **yacha-**, ‘aprender’, parece ser un evento más propio de la socialización primaria. **Yachachi-** ‘hacer aprender’ es una acción a cargo de un responsable de “hacer aprender” o de un responsable que indica y guía. Por esta razón, **yachachi-** se ve como una acción más propia de la escuela, ya

que en ese espacio hay un *yachachiq*, ‘uno que hace aprender a alguien’, remunerado específicamente para que cumpla dicho rol. En la escuela hay niños que deben aprender, pero el aprendizaje no se puede realizar del mismo modo que en la vida diaria. Por esta razón, el rol del docente es importante para que “haga aprender” a los niños en vista de que la escuela no tiene en su seno el mundo de la vida diaria. Según la concepción local, los aprendizajes mayormente ocurren por responsabilidad de los aprendices, quienes observando, escuchando, ayudando a los expertos, aprenden las prácticas locales que tienen significado para vivir en este medio. Esta concepción del aprendizaje se refleja directamente en la estructura de la lengua quechua, en la que el verbo *yacha-*, ‘aprender’, se concibe como un evento con un sujeto responsable que debe acceder a un objeto. La “enseñanza” es una acción que se construye sobre la base del aprendizaje de tal forma que al verbo *yacha-*, ‘aprender’, se añade un morfema causativo que permite la introducción de un sujeto que debe hacerse responsable de que otra persona aprenda. “Enseñar” en quechua ayacuchano se podría parafrasear como “hacer que alguien aprenda”. Cuando se usa la noción *yachachiy* ‘hacer aprender’ se quiere señalar que se trata de una acción deliberada de un sujeto responsable de dicha enseñanza. Cuando los entrevistados hablan en castellano local, o en quechua, muestran una tendencia a referirse más a los procesos de aprendizaje como responsabilidad del aprendiz y colocan el papel de guía de los adultos en un plano secundario o tal vez lo consideran inexistente en la socialización primaria. Hablan más naturalmente de aprendizajes y menos de enseñanzas, cuando se refieren al ámbito de la socialización primaria. El hecho que las opiniones de los padres, al ser expresadas en quechua aucarino y en castellano regional, reflejen más bien una perspectiva local que se puede decir tanto en una lengua como en la otra, relativiza una relación biunívoca entre lengua y práctica cultural. Los datos sobre las concepciones de los pobladores nos muestran que la perspectiva local sobre las formas de aprendizaje se pueden expresar indistintamente en quechua o en castellano.

La concepción local acerca de la enseñanza, se revela de manera clara en las expectativas de los padres de familia con relación a la escuela de la comunidad. Los padres consideran que la escuela no está cumpliendo con su función, pues los profesores no asumen su responsabilidad de enseñar, es decir no son responsables de hacer que los niños aprendan. La escuela es considerada como el espacio paradigmático de la enseñanza de los conocimientos escolares más valorados, como es el dominio eficiente de la escritura, el castellano y las operaciones básicas de las matemáticas. Los padres ven que sus hijos no están aprendiendo estos conocimientos

básicos e intuyen con bastante certeza que esto se debe a las “nuevas formas educativas” que dicen los profesores están practicando. Para los padres, estas “nuevas formas educativas” significan menos labor de parte de los profesores y más juego de parte de los niños. Esta intuición de los padres se acerca mucho a lo que sucede en la escuela. Los docentes están aplicando, sin mucha convicción, las recomendaciones de las capacitaciones dispuestas por el Ministerio de Educación. Estas capacitaciones, masivas y breves, tratan de desarrollar una práctica innovadora basada en el fomento al aprendizaje activo de los niños, al trabajo en grupos, y a la responsabilidad del niño como constructor de su propio aprendizaje. Sin embargo, el énfasis en las metodologías, el tiempo insuficiente, y el énfasis en el constructivismo de tipo cognitivista –centrado sólo en el niño–, el cual mayormente enfoca el desarrollo de destrezas y habilidades mentales, hace que las capacitaciones no logren fomentar prácticas educativas adecuadas para las necesidades y las aspiraciones de los niños y los padres de familia. Los padres sabiamente perciben que con estas “nuevas metodologías” sus niños no están aprendiendo lo que deberían aprender en la escuela. Y la escuela no resuelve aún el problema de si se implementan o no, y cómo, las innovaciones educativas emanadas del Ministerio como directivas que se deben cumplir.

La conexión encontrada entre el semantismo de la lengua quechua, la concepción de los pobladores manifestada en sus discursos reflexivos, y los datos de las interacciones cotidianas en el marco de la socialización primaria, requiere ser observada con mayor profundidad. Esto significa realizar al menos tres labores: uno, estudiar con mayor detalle el ámbito semántico y pragmático, tanto del quechua aucarino como del castellano regional; dos, analizar los discursos reflexivos de los pobladores, con herramientas teóricas de las disciplinas pertinentes; tres, realizar una observación etnográfica más prolongada del ámbito de la socialización primaria, para describir mejor los patrones de crianza, las interacciones entre niños y adultos, entre aprendices y expertos. Estas tres labores se deben realizar en colaboración con antropólogos, psicólogos cognitivos, pedagogos y lingüistas.

Los resultados presentados sobre los procesos de aprendizaje en la socialización primaria, obligan a relativizar o cuestionar la expresión “agentes educativos” que he usado para plantear el tema de investigación en el proyecto de tesis. El concepto de “agente”, que se ha empleado en el análisis de la lengua quechua, implica un participante deliberado con control de la acción y con iniciativa. Se ha visto que las enseñanzas o guías de los adultos y miembros expertos de la comunidad en el ámbito

de la socialización primaria, son ayudas complementarias –no necesariamente deliberadas y verbales– a los procesos de aprendizaje que los niños deben estructurar en un medio social en el cual tienen acceso al mundo adulto y oportunidades para aprender, de diversas formas, aprovechando los medios y los recursos que la sociedad local pone a su disposición. No es propio hablar de agentes educativos en un medio social en el cual los aprendices logran el desarrollo participando de los eventos sociales, y en el cual se fomenta el aprendizaje por responsabilidad propia del aprendiz, quien complementa esta responsabilidad con el papel de los guías sociales.

Una lección metodológica y teórica que se deduce del estudio, es que no es conveniente abordar el análisis de las enseñanzas y los aprendizajes tomando como unidad de análisis en forma aislada el maestro o el aprendiz, la enseñanza como papel del maestro o el aprendizaje como responsabilidad del aprendiz, la enseñanza como actividad eficiente que no toma en cuenta las metas y los valores locales o el aprendizaje como proceso de internalización desvinculada del contexto social. Ambos procesos, en la socialización primaria y posiblemente en el ámbito escolar, están profundamente imbricados y situados en un contexto determinado. Sin embargo, son dos procesos diferentes que están a cargo de dos actores sociales, el experto y el aprendiz, respectivamente. Conceptos como la “participación guiada” permiten concebir la enseñanza y el aprendizaje como procesos inmersos en múltiples relaciones sociales, en los cuales los aprendices se valen de las guías sociales y de los medios que la sociedad local pone a su disposición para que adquieran los valores y las formas de conocimiento de su entorno. Este proceso de adquisición, si bien es una responsabilidad individual del aprendiz, sólo existe en tanto se ha originado en la interacción del mismo con otros actores sociales y sólo se actualiza en la medida que es compartido y negociado en el proceso intersubjetivo.

Capítulo 6 RECOMENDACIONES

Para la formación docente:

La formación docente debería incluir suficiente información y análisis de los estudios acerca del desarrollo cognitivo de niños de diversas realidades socioculturales. Así, se prepararía al futuro docente para que conciba el desarrollo del niño como un proceso que puede tomar cursos diferentes según los valores y las metas de la sociedad local. Asimismo, las teorías de la acción social, que parten del análisis de las actividades humanas y las diversas formas que toman las relaciones dialógicas y las relaciones interpersonales, podrían enriquecer la formación del maestro que trabajará en cualquier contexto en el cual hay poblaciones de diversos horizontes socioculturales.

Debemos fomentar en el maestro, desde el inicio de su formación, la disposición a mirar su entorno local para escuchar las voces de los pobladores y para reconocer sus saberes. Sin embargo, en el proceso de análisis de su entorno local se debe forjar un lenguaje crítico que sea la base para la construcción de conocimientos enraizados en la práctica social local y evitar, de esta manera, la contemplación de la realidad o la fetichización de los elementos locales. Esta misma recomendación es válida para los programas de capacitación y formación en servicio, los mismos que muchas veces se convierten en eventos de aplicación y manejo de recetas metodológicas por el breve tiempo de su duración.

Las formas de aprender a las que están habituados los niños según las metas, los medios y los valores locales, no se pueden trasladar automáticamente a la escuela. Es evidente que en la escuela no existen estas mismas condiciones de aprendizaje. En los eventos de formación y capacitación docente, deberíamos discutir las posibilidades de construir estrategias de enseñanza que aprovechen estas formas de aprender de la socialización primaria o construir otras formas de aprendizaje que, reconociendo los patrones locales de aprendizaje, fomenten el desarrollo personal del niño según los requerimientos del currículo escolar convencional.

Para el diseño curricular de educación primaria:

En el diseño curricular para la escuela primaria de zonas indígenas como la descrita, se debe considerar el perfil del niño en cuanto a que éste crece en un medio social

donde la interacción verbal de los adultos no está abierta a la participación del niño por iniciativa propia. El desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión oral, fomentadas en la escuela, debería partir del reconocimiento de estos patrones comunicativos en que se forma el niño.

La configuración de una escuela que sea pertinente para las necesidades y las aspiraciones de la comunidad, debe tener muy en cuenta las concepciones locales sobre la enseñanza y el aprendizaje tanto en la socialización primaria como en la escuela. No debemos trasladar de manera automática, a la escuela, las formas de aprender que tienen los niños en la vida diaria. Para los padres de familia, el profesor es el responsable de hacer que los niños aprendan, y esta responsabilidad no se puede minimizar ni cambiar bajo el pretexto de fomentar metodologías activas que resaltan el papel del niño en la construcción de su propio aprendizaje. En la vida diaria, donde los niños aprenden por responsabilidad propia, el aprendizaje y el desarrollo es algo que no hace el niño en forma aislada y solitaria. Lo hace con la ayuda de las guías sociales, en medio de interrelaciones sociales y comunicativas, y aprovechando los medios de la sociedad, y según las metas valoradas localmente. El papel del docente en la escuela es crucial y no se puede resumir en frases hechas como es un guía o es el facilitador. Tiene un rol que debe asumirlo plenamente.

Para las estrategias metodológicas en la escuela primaria:

Si se escuchara la voz de la población local, si se mirara la forma en que aprenden los niños en el marco de actividades socioculturales, si se escuchara lo que dice la lengua respecto a cómo se codifica la noción de enseñanza, si se mirara con interés y humildad el medio circundante, los maestros no estaríamos probando tantos “nuevos métodos” que dieron resultado en otros contextos culturales e históricos pero no necesariamente en los nuestros. No estaríamos aplicando formas de enseñar que no tienen en cuenta la formas de aprender de nuestros niños; no insistiríamos en desarrollar habilidades intelectuales genéricas, en la escuela, cuando nuestros niños tienen otras formas de desarrollar no sólo sus habilidades intelectuales sino otro tipo de habilidades de relación social y de resolución de problemas, según las metas y los valores de la sociedad local. Sería recomendable que las estrategias metodológicas que apliquen los docentes, en este tipo de comunidades, tomaran en cuenta las habilidades que los niños han desarrollado en su medio social, las formas de interacción, y los patrones de comunicación y relación social según los valores locales.

La escuela local trabaja afanosamente, en el mejor de los casos, para desarrollar habilidades de expresión y comprensión oral en forma genérica, y no tiene en cuenta que es más importante escuchar y observar. La expresión y el habla se realizan, mayormente, cuando los adultos se lo piden con un fin social evidente o cuando se encuentran entre compañeros de diversas edades. El adulto no conversa con el niño como si éste fuera otro interlocutor adulto. Por esta razón, al inicio de la escolarización de los niños de este tipo de comunidades, el profesor no puede pretender que en forma automática el niño dialogue con él como si fuera un interlocutor del mismo nivel, y no puede pretender que las habilidades de la expresión oral se hagan en “frío” desconociendo los patrones comunicativos a los que está habituado el niño. Si tomáramos en cuenta esto, la escuela sería más útil para el niño.

RESUMEN EN QUECHUA

Kay kuchupi, ima qillqasqayta as asllamanta willaykamusaq.

I. Maskanapa qallariyninmanta

Kunankamaqa manapuni pipas allinta qawarqachu, allinta estudiarqachu, kay yuyaykunata: imaynatataq Tawantinsuyu llaqtakunapi yachanku yachachinkupas wawa kawsaypi, imatataq kaymanta mamakuna taytakuna rimanku yuyarinkutaq. Chayraykum estudiarqani kay yuyaykunata Awkara llaqtapi, departamento Ayacucho nisqanpi, Chinchaysuyupi.

Ñuqapa kikin tapuy kayna karqa yuyaykunata allin maskanaypaq:

- Ima laya yachachiykunatataq, wawa kawsaypi, Awkara llaqtapi mamakuna taytakuna ruwanku.

Chaymantaqa, kay objetivokuna ñawpaq llamkanaypi tiyarqa:

1. Ima laya yachachiykunata, wawa kawsaypi, Awkara llaqtapi maskana.
2. Mamakunapa taytakunapa yachachiymananta rimasqanta, wawa kawsaypi, allinta qillqana.
3. Ima laya yachachiykunata, yachachiymananta rimasqanta allinta umacharispayuyaysapakunawan sumaqta analizana.
4. Hatun yuyaykunata, allin rimaykunata, categorías nisqanta, tayta mamapa rimayninkunapi allinta akllana.
5. Yuyaysapakunawan allinta qawarispay, wawa kawsaypi, chay imayna yachachiykuna atikunmanchu manachu escuela ukupi, kaymi maskana tiyan.
6. Tayta mama yachachiptinku ima rimaywan rimasqanta allinta qawana.

Kay qillqasqaypiqa kimsa, pichqa, suqta objetivopas nisqankunamanta manam rimanichu. Chayqa manam qillakuymantachu, manachiki allinta ruwaymanchu kay pisi pachapi. Chayraykum qipa llamkaypaq chayta saqichkani.

II. Imapaqmi kay qillqasqay kanman

Ñawpaq nisqaymanta hina, manam pipas Awkara llaqtapi kay yuyaykunata estudiarqachu. Manam yachanchikchu llaqtanchikkunapi ima yachachiykuna tiyasqanta. Chayraykum kaykunata qillqachkani. Taytakunapa, mamakunapa, yuyaysapakunapa ima yachasqanta allinta sayachinapaq.

III. Metodología nisqanmanta

Kay ruwaytaqa allinta runa kawsasqanta qawaspa qispichirqani. Chaymantapas runakunawan rimanakuspam allinta ima nisqanta qillqarqani. Kay runa kawsasqanmanta imanisanmanta yuyaykunata qispichispam investigación cualitativa nisqanta llamkapakurqani.

Chay Awkara llaqtapi tukuy tiyasqanmantam kimsa familiata watukurqani kawsayninta allinta qawanaypaq. Chaymanta pichqa runakunatam tapurqani imaynam paykuna yachachiyman yuyarinku.

IV. Teoría nisqanmanta

Tawantinsuyu llaqtakunapiqa yuyaysapakuna wawa kawsay pachata imaynallatapas estudiarqaku. Chay wawa kawsaypi manataqmiki yachachiykunamanta estudiarqakuchu. Mana estudiaptinkutaq manariki allin yuyaykuna sayanchu llaqtanchikkunapi yachachiykunamanta rimanapaq. Huknin suyukunapitaq yuyaysapakuna sumaqta estudiarqa chay wawa kawsaypi yachachiykunamanta. Chay qispichisqankupi achka yuyaykuna, achka allin rimaykuna, tiyan. Chay rimaykunamanta ñuqa astawan allin kaqkunata akllarqani. Akllasqaymanta **socialización primaria** yuyay nisqanta ñawpaqta hapini. Chay socialización primaria (Berger & Luckmann, 1998) nisqanqa wawa kawsaymanta riman, imaynam wawakuna kawsakunku qallariyninkumanta pacha, imaynam wawakuna paqariyninmanta yachakun llaqtanpi, ayllunpi kawsakustin escuela yaykunankama.

Chaymantapas mama Rogoff (1993) **participación guiada** nisqanta sayachirqa. Kay yuyayqa yachakuq ruwasqanmantapas yachachiq llamkasqanmantapas ima kawsakuypipas chaymanta riman. Hinaptinpas, **intersubjetividad** nisqantapas chay mama Rogoff qispichirqa. Kay yuyay nisqanmantaqa wawakuna, mana yachaqkunapas, rimanakustin, yanapanakustin, ayñinakustin yachaq kuraq kaqkunawan yachachinakunku ima allinta ruwanankupaq.

Runasimi rimayta estudiaspa yuyaysapakuna allin yuyaykunata tiyachin. Ñawpaqmanta sayachina kay yuyaykunata. Runasimipiqa sapiman yapaspam sapa rimayta qispichinchik. Allinta qawarisun kay rimaypi. **Yacharqanichu** rimay ukupi tawa yuyaykuna tiyan, tawa ideas nisqan. Ñawpaqta rin **yacha-**, **sapi** kaq. Chaymanta qatin **-rqa**, **wakin** kaq (huk runakuna k'askaq ninku). Hinaptin qatin **-ni**, wakin kaq. Chaymantañataq qatin **-chu**, wakin kaq. Kay sapi kaq wakinkuna kaqpas yuyayniyuq tiyan, significado nisqan. Yacha- sapi kaqqa yachananchikpaq ima ruwasqanchikmanta riman. **-ra** wakinqa qayna ñawpaq rurasqanchikmanta riman. Chay **-ni** wakin pi runa rimasqanmanta willakun, primera persona nisqanmanta. Chaymantañataq **-chu** wakin mana ruwakusqanmanta riman. Kayna rimaykunata qispichisqanmanta runasimita lengua aglutinante ninku.

Runasimi qillqaypiqa Perumanta Resolución Ministerial 1218-85-ED nisqanmantam qillqakunata akllamuni. Awkara runasimitaqa kay 18 qillqakunallawanmi qillqani:

a, ch, h, i, k, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, s, t, u, w, y.

Castellano rimaykunapaqqa qillqankunatam mañakuni allinta tiyachinaypaq.

V. Awkara Ilaqtamanta

Awkara Ilaqtaqa Rukanas ukupi, Ayakuchu ukupi, Perú hatun Ilaqta ukupipas. Awkaramanta purispaqa Chinchaysuyuman rispa Puquio Ilaqtaman chayanchik, chaymanta Nazcaman, hinaspataq Lima Ilaqtaman. Awkara Ilaqtapiqa ñawpa pachamanta huk runakuna tiyarqa. Inka runakuna manaraq chayamuptinqa kaypi Aru runakuna wasichakurqa. Chay wasinkunaqa kunankama raqay hina kanraq Awkara chakrakunapi. Sapa hawa runa hamuruptinqa kay Ilaqtaqa Hatun Tampu kasqa. Chay tampupi tayta Inka mikuykunata churasqa. Kunankamaraq chay tampupa pirqan tiyan Awkara Ilaqtapi. Awkara Ilaqtapiqa runakuna iskay simita rimanku, tukuy runakuna runasimita rimanku, chaymantaqa manam tukuychu castellanutaqa rimanku. Kay

Ilaqtapiqa sarata, papata, uqata, hawasta tarpunku. Chaymanta wakata, uwihata, kuchita pisillata uywanku mikunankupaq utaq rantikunankupaq. Kimsa barriokunapi ñawpaqmanta runakuna rakinakurqa allin kawsakunapaq. Kay barriokunataqa Manya, Urqun Pata, Karpani sutichasqaku. 500 runakunachá tiyanku kay Ilaqtapiqa.

VI. Yachachiykunamanta

Tayta, mama, wawatapas ruwakusqanta qawaspa imayna yachachinanta qawarqani. Awkara Ilaqtapiqa taytakuna, mamakuna, yachaqkuna, kuraqkuna, paykuna yachachin wawakunata sullkakunata, rimastin, ruwachistin, ima ruwasqantapas allinta qispichinanpaq. Kay Ilaqtapiqa yachaqkuna tukuy wawakunata qasilla kananpaq yachachinku. Kay Ilaqtapiqa wawakunaqa upallallam tiyakunman tayta mamakuna rimakuptin. Chaymantaqa, kay yachachiykunaqa pisillam tiyan Awkarapiqa.

VII. Yachaykunamanta

Yachachiykuna pisilla tiyaptin Awkara Ilaqtapiqa wawakuna paykunallamanta imatapas ruwakun yachakunanpaq. Kay Ilaqtapitaq wawakuna uchuychanmanta imatapas qawachkan tayta mamanpa ruwakusqanpi. Uchuychanmanta wawakuna mamanpa llikllanpi maytapas rin. Tayta mamanta qatispa, kuraqninta qatispa kay wawakuna yachakuchkanku qawaspa, rikukuspa, masinkunawan pukllaykukuspa, yanapanakustin.

VIII. Runasimimanta

Tayta mamakuna runasimiwan rimaqanta estudiarqani kay qillqaypi. Astawan yachay ima ninanta qawarqani. Chay pacha yachayta qaswaspa kayta tarirqani. **Yacha-y** simiqa iskay ima ninan tiyan. Huk nisqanpi “kawsaymanta” rimaq. Chaymantam Awkara Ilaqtapi ninku *Limapiñam wawaykunaqa yachan*. Huknin nisqanpi “yachaymanta” rimallantaq, chaymantam ninku *Takiyta sapallay yachakurqani*.

Takiyta sapallay yachakurqani **yuyaypi**qa huk runa rimachkan pay yachakusqanmanta. Chay runa nin “ñuqa yachakurqani”, kay rimaypi yachakuqta **suti** ninku huknin runakuna, hukninñataq **ruwaq** ninku, catellanopitaq sujeto sutin. Chaymanta, kay *Takiyta sapallay yachakurqani* yuyaypi sutiqa kikillan yachakun, kikillan imatapas ruwan yachakunanpaq. Yachakunanpaqqa pitapas qawan, pitapas ayñinakuspa yachakun. Manataqmiki chay yanapanakuyninmanta chay sutiqa mana

kikillan qispichinchu chay yachayninta. Chayraykum runasimipi amawtakunapa ruwasqanmanta, kuraqkunapa yachachiyninmanta rimaspaqa chay yachay rimaypi huk wakinta yapanchik. Yapanchik chay –**chi** wakinta. Chayraykum **yacha-chi-y** nin runa imatapas ruwanqa sullka yachakunanpaq. Chay yachachiq kikillanmanta ruwanqa yachakuq allinta yachakunanpaq. Chaypaqmi tiyan chay –chi wakin, sufijo nisqan. Qanmanta chayta allinta qawawaq kay rimaykunapi:

Puñ**uch**inki

Puñ**uch**ini

Tus**uch**ini

Maq**ach**ini

IX. Pisinmanta

Awkara llaqtapi wawakuna yachakunku uchuychanmanta tayta mama kuraqkunata qawaspa, ima ruwasqanpi yanapaspa, masinkunawan pukllastin, tayta mamanta yachapayaspa. Kay yachakuymi astawan munasqa kay llaqtapiqa, kay yachaytam runakuna astawan chaninchan. Chaymantapas, yachachiykuna tiyan. Kay yachachiykunaqa pisilla tiyan wawa kawsaypi. Yachachiytaqa astawan escuelapaq chaninchan. Chay escuelapi yachachiqkuna yachachinanpaq llamkanku. Chay llamkaymanta qullqita chaskikun, chayraykum yachachiqkuna allinta wawakunataqa yachachinman sumaqta yachakunankupaq. Manamiki escuelapiqa wawakunaqa llaqta kawsaykunata wasi kawsaykunata tarinchu. Chayraykum yachachiqkuna maskanman ima ruwaytapas allinta wawakuna yachakunanpaq. Wawa kawsayninpiqa wawam kikillan yachakurqa, escuelapiqa manam kikillan sapallan atinmanchu.

BIBLIOGRAFÍA

A. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Ansi3n, Juan.
1989. **La escuela en la comunidad campesina**. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. (pp 97-109)
- Argente, Joan.
1996. "El lenguaje y la cultura: lingüística y antropología" En: C. Martín Vide (ed) **Elementos de lingüística**. Barcelona: Octaedro. (pp. 361-392)
- Berger, Peter L. Y Thomas Luckmann.
1998. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Caballero, Víctor ; Enrique Gonzales; Teresa Carrasco; Efraín Palomino.
1995. **Ayacucho: Las migraciones y el problema laboral**. Lima: Chirapaq Centro de Culturas Andinas.
- Castro, Vanessa y Magdalena Rivarola.
1998. **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la Metodología de la Investigación Cualitativa**. Ms. Convenio MEC-HIID.
- Calvo Pérez, Julio.
1993. **Pragmática y gramática del quechua cuzqueño**. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- Cerrón-Palomino, Rodolfo.
1987. **Lingüística Quechua**. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- Cerrón-Palomino, Rodolfo.
1994. **Quechua sureño. Diccionario unificado**. Biblioteca Básica Peruana V. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Cortes, Pedro; Teresa Suarez; Nelly Prado; William García.
1989. **Socialización del niño indígena**. Popayan: Universidad del Cauca/Plan Nacional de Rehabilitación.
- Cutipa, Juan de Dios.
1989. "Condicionantes en la formación de actitudes en el uso del quechua en Puno". En: López, L.E., M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot. (eds). **Temas de Lingüística Aplicada**. Lima: GTZ / CONCYTEC.
- Devereux, George.
1998. **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento**. México, D.F.: Siglo Veintiuno.
- Dirección General de Organizaciones Rurales. SINAMOS.
1977. **Comunidades campesinas del Perú. Información Censal Población y Vivienda 1972. Departamento de Ayacucho**. Lima: SINAMOS.

- Franco, Rocío y Silvia Ochoa.
1995. **Wawas y wawitas. El desarrollo infantil en el Cusco.** Lima: Asociación Pukllasunchis.
- Gasché, Jorge.
1999. "La educación intercultural frente a lo local/"étnico" y lo global" Reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana". En: **IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales.** Mérida, Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Pp. 193-221.
- Geertz, Clifford.
1994. **Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas.** Barcelona: Ediciones Paidós.
- Givón, T.
1984. **Syntax: a functional-typological introduction.** Volume I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Guaman Poma de Ayala, Felipe.
[1936] 1993. **Nueva Coronica y Buen Gobierno.** Edición y Prólogo de Franklin Pease G.Y. 3 tomos. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- Gumperz, John y Adrian Bennett.
1981. **Lenguaje y cultura.** Barcelona: Anagrama.
- Hernández, Roberto; Carlos Fernández, Pilar Baptista.
1991. **Metodología de la investigación.** México, D.F.: Trillas.
- Hornberger, Nancy.
1989. **Haku yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno.** Lima: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Ilafaya Guarayo, Lurinzo.
S.f. **Imataq yachay.** Ms. Auspicio, Transcripción, Normalización, Notas de Pedro Plaza. 21 págs.
- Isbell, Billie Jean.
1980. **To Defend Ourselves. Ecology and Ritual in an Andean Village.** Institute of Latin American Studies. The University of Texas at Austin.
- Juncosa, José.
1999. **Etnografía de la comunicación verbal shuar.** Quito: Abya-Yala.
- Lave, Jean y Etienne Wenger.
[1991] 1999. **Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.** New York: Cambridge University Press.
- Lenkersdorf, Carlos.
1997. **Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales.** México: Siglo Veintiuno.

- Lomas, Carlos.
1999. **Cómo enseñar a hacer cosas con palabras**. Volumen I. Barcelona: Paidós.
- Maingueneau, Dominique.
1999. **Términos claves del análisis del discurso**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Mena, Patricia & Héctor Muñoz & Arturo Ruiz.
1999. **Identidad lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca**. Oaxaca: Sistema de Investigación Regional "Benito Juárez"/Universidad Pedagógica Nacional.
- Molina Gutierrez, Medardo.
1975. **El agua en la agricultura de la comunidad de Aucará**. Lima: Universidad Nacional Agraria – Universidad de Carolina del Norte.
- Monzón, Luis de
[1586] 1965. "Descripción de la tierra del Repartimiento de los Rucanas Antamarcas de la Corona Real". En Jimenez de la Espada, Marcos: **Relaciones Geográficas de Indias**. Tomo I. Madrid: Ediciones Atlas. Pp 237-248.
- Muñoz Cruz, Héctor.
1998. "Los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe y sus implicaciones en la propuesta curricular de las escuelas indígenas". **Revista Iberoamericana de Educación**. N° 17. Educación, lenguas, culturas. Pp. 31-49.
- Narby, Jeremy.
1997. **La serpiente cósmica. El ADN y los orígenes del saber**. Lima: Takiwasi – Racimos de Ungurahui.
- Ossio Acuña, Juan.
1992. **Parentesco, Reciprocidad y Jerarquía en los Andes. Una aproximación a la organización social de la comunidad de Andamarca**. Lima: PUC.
- Payaguaje, Fernando.
1990. "Los años de aprendizaje". En **El bebedor de yajé**. Shushufindi: CICAME. (pp 57-69)
- Queixalós, Francisco y Fernando García Rivera.
s.f. **Efectos morfológicos de la pragmática en el verbo quechua**. Ms. (En prensa)
- Rindstedt, Camilla.
2000. **Growing Up in a Bilingual Quichua Community. Play, language and socializing practices**. Working papers on childhood and the study of children. Nr. 2000:2. Linköping Universitet.
- Rogoff, Barbara.
1993. **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social**. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Romero, Ruperto.
1994. **Ch'iki. Concepción y Desarrollo de la Inteligencia en Niños Quechuas Pre-Escolares de la Comunidad de Titikachi.** La Paz: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón.
- Schieffelin, Bambi; Katryn Woolard; Paul Kroskrity (eds).
1998. **Language Ideologies. Practice and Theory.** New York: Oxford University Press.
- Soto Ruiz, Clodoaldo.
1976 a. **Diccionario Quechua Ayacucho-Chanca.** Lima: Ministerio de Educación/Instituto de Estudios Peruanos.
- 1976 b. **Gramática Quechua Ayacucho-Chanca.** . Lima: Ministerio de Educación/Instituto de Estudios Peruanos.
- Uccelli, Francesca.
1996. **Socialización infantil a través de la familia y la escuela. Comunidad Campesina Sallac Santa Cruz, Cusco.** Tesis para optar el grado de Licenciatura en Ciencias Sociales. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

B. BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Sobre socialización

- Arguedas, José M.
1986. "Algunas observaciones sobre el niño indio actual y los factores que modelan su conducta". En: José M. Arguedas. **Nosotros los maestros.** Lima: Editorial Horizonte. (pp. 207-213).
- Berterly Busquets, María.
2000. **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México, D.F.: Paidós.
- Bonfil, Guillermo.
1987. "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos" En: **Papeles de la Casa Chata** (Revista del Centro de Investigaciones y estudios Superiores en Antropología Social) Año 2, N° 3. México: Grijalbo. Págs.23-43.
- Cole, Michael.
1998. **Cultural Psychology. A once and future discipline.** Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coll, César; Juan Ignacio Pozo; Bernabé Sarabia; Enric Valls.
1994. **Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.** Buenos Aires: Aula XXI-Santillana.

- Delval, Juan.
1992. "Notas sobre la construcción del conocimiento social". En: **Apuntes de psicología**. Revista del Colegio Oficial de Psicólogos. Andalucía Occidental. Nº 36. Pp. 191-208.
- Gillham, Bill y Kim Plunkett.
1985. **Desarrollo Infantil: Desde la concepción a la edad escolar**. Madrid: Ediciones Morata.
- Jimeno S., José y Ángel Pérez G.
1996. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata
- Heath, Shirley Brice.
1983. **Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehm, Zulema.
1996. "El saber y el poder en la sociedad mojeña: aproximación desde una perspectiva de género". En: Silvia Rivera (comp.) **Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90**. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano. (pp 393-451)
- Oléron, Pierre.
1987. **El niño: su saber y su saber hacer**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata.
- Vásquez, Ana e Isabel Martínez.
1996. **La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica**. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, James.
1995. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Woods, Peter.
1998. **Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación**. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, Lev.
[1934]1995?. **Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas**. Comentarios críticos de Jean Piaget. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Sobre comunicación verbal

- Austin, J.L.
[1962] 1996 **Cómo hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós.
- Bakhtin, M.M.
[1979]1986. **Speech Genres and Other Late Essays**. [publicado anteriormente como *Aesthetics of verbal creativity*] Austin: University of Texas Press.

- Catrileo, María.
1992. "Tipos de discurso y texto en mapudungun". En **Actas de Lengua y Literatura Mapuche**. Nº 5, octubre 1992. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Courtés, Joseph.
1997. **Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación**. Madrid: Gredos.
- de los Heros, Susana.
1997. **Language Variation: The Influence of Speakers' Attitudes and Gender on Sociolinguistic Variables in The Spanish of Cusco, Perú**. Tesis, Doctor of Philosophy. University of Pittsburgh.
- Duranti, Alessandro.
1992. "La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis" En: F. Newmeyer (comp.) **Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural**. Madrid: Visor. Págs. 253-273.
- Ette, Ottmar.
1996. "Deslindes en un campo nocional: teoría de la recepción, discurso, intertextualidad, iconotextualidad, fonotextualidad". En: **Español y lenguas indoamericanas: estudios y aplicaciones. Investigaciones lingüísticas 3**. México: UAM-Iztapalapa.
- Gossen, Gary.
[1974] 1989. **Los chamulas en el mundo del sol**. México, DF: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Instituto Nacional Indigenista.
- Gumperz, John.
1996. "El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto post-moderno" En: H. Muñoz y P. Lewin. **El significado de la diversidad lingüística y cultural**. México, DF: UAM-INAH. Págs. 33-48.
- Hymes, Dell.
1974. "Hacia etnografías de la comunicación" En: Garvin, Paul y Yolanda Lastra. **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística**. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 48-89.
- Levinson, Stephen.
1983. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, Pedro.
1996. "Consideraciones sociolingüísticas ante la cultura y la etnicidad". En: H. Muñoz y P. Lewin. **El significado de la diversidad lingüística y cultural**. México, DF: UAM-INAH. Págs. 91-113.
- López, Luis Enrique.
1998. "Literacidades y educación intercultural bilingüe en la subregión andina". Traducción de "Literacy and indigenous education in the Andes". Por aparecer en Olson, D. Y Torrance, N. (eds). **Literacy and Social Development**. Cambridge: Cambridge University Press.

López, L.E. & I. Jung.
1998. **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación.** Madrid: Ediciones Morata / PROEIB Andes / DSE.

Muñoz, Héctor.
S.f. "El discurso indígena del conflicto intercultural: una aproximación sociolingüística" Ms. Versión modificada del artículo publicado en **Acciones textuales 1** (1990), Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.

Newmeyer, Frederick (comp.).
1992. **Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El Lenguaje: Contexto Socio-cultural.** Madrid: Visor.

Olson, David y Nancy Torrance (comps.).
1998. **Cultura escrita y oralidad.** Barcelona: Gedisa.

Ong, Walter.
1996. **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.** Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez-Parga, José.
1988. **Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina.** Quito: CAAP.

Searle, John.
1980. **Actos de habla.** Madrid: Cátedra.

Sherzer, Joel.
1992. **Formas de habla kuna. Una perspectiva etnográfica.** Quito: Ediciones ABYA-YALA / Movimiento Laicos para América Latina.

Stubbs, Michael.
1987. **Análisis del discurso.** Madrid: Alianza Editorial.

Van Kessel, Juan.
1993. **Ritual de Producción y Discurso Tecnológico Andino.** Cuadernos de Investigación en Cultura y Tecnología Andina Nº 5. Puno: CIDA.

Sobre quechua y castellano regionales

Propaganda Fide del Perú
[1905] 1998. **Vocabulario Políglota Incaico.** Lima: Ministerio de Educación.

Quiroz Villarroel, Alfredo.
1998. **Qhichwa simipirwa.** Qullasuyu [La Paz, Bolivia]: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Unicef.

Sobre la localidad

Bendezú Tueros, Juan Erasmo.
(1996?) **La fiesta de los apus. Veneración y culto a las imágenes cristianas en el Perú evangelizado.** Lima: Editora Bendezú S.A.

Sobre la metodología

García Ferrando, Manuel; Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (comps.).
1998. **El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.** Madrid: Alianza Editorial.

Montoya, Rodrigo.
1991. **¿Cómo elaborar un proyecto de investigación?** Primer borrador. Mimeo.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada.
1997. **La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela.** Madrid: Editorial Trotta.

ANEXO

FICHA 1: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PADRES

Información personal

1. Nombre
2. Edad
3. Lugar de nacimiento
4. Lugar de residencia (previo y actual)
5. Primera lengua aprendida: dónde y con quiénes
6. Segunda lengua aprendida: dónde y con quiénes
7. Escolaridad
8. Ocupación
9. Viajes que realiza, a dónde
10. Niños a su cargo
11. Otros miembros de la familia

Sobre las lenguas

1. ¿Cuál de los idiomas se habla más en Aucará, el quechua o el castellano?
2. ¿Cuál de los idiomas es más importante, el quechua o el castellano? Por qué?

Sobre las formas de enseñanza

1. ¿Usted como padre/tío/abuelo/padrino qué enseña a su hijo/sobrino/nieto/ahijado desde bebido hasta la edad de 5 años?
2. ¿Qué cosas le enseña hablando?
3. ¿Le enseña a hablar?
4. ¿Le enseña a caminar?
5. ¿Le enseña a comer?
6. ¿Le enseña a limpiarse y lavarse?
7. Si es mujercita ¿qué cosas le enseña?
8. Si es varoncito ¿qué cosas le enseña?
9. ¿A qué edad enseña al niño a regar/sembrar/aporcar/cosechar?
10. ¿A qué edad enseña a la niña a poner las semillas/hacer chicha?

11. ¿Le corrige al niño cuando no hace bien las cosas? ¿Cómo?
12. ¿Cómo sabe si el niño ha logrado aprender?
13. ¿Qué es enseñanza para usted?
14. ¿Estas enseñanzas tienen utilidad para la vida futura del niño?
15. ¿Cómo le enseña a medir los terrenos?
16. ¿Cómo le enseña a calcular el tiempo?
17. ¿Cómo le enseña a calcular las cantidades de animales o semillas?

Sobre la enseñanza en la escuela

1. ¿Así como enseña usted se puede enseñar en la escuela?
2. ¿Cuáles de estas enseñanzas pueden funcionar en la escuela?
3. ¿Está de acuerdo que enseñen las costumbres propias en la escuela?
4. ¿Está de acuerdo que enseñen el quechua en la escuela?
5. ¿Qué le gustaría que enseñen a los niños en la escuela?
6. ¿Cuál es la función de la escuela, para qué sirve?

(Para el profesor de la escuela primaria)

1. ¿Cuáles de las formas de enseñanza propias pueden ser aplicadas en la escuela?
¿Por qué?
2. ¿Alguna vez aplicó estas formas de enseñanza propias en la escuela? ¿Por qué?
3. ¿Aprenderían los niños en la escuela con estas formas propias de enseñanza?
¿Por qué?

Fecha de la entrevista:

FICHA 2: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A AUTORIDADES

Datos generales

1. Nombre
2. Edad
3. Cargo
4. Grado de instrucción
5. Lugar de nacimiento
6. Primera lengua aprendida: dónde, con quién
7. Segunda lengua aprendida: dónde, con quién
8. Fecha de nombramiento

Sobre la comunidad

1. ¿Cómo trabajan los barrios?
2. ¿Cuáles son las actividades más importantes de la comunidad?
3. ¿Cuáles son las técnicas o saberes propios de la comunidad?

Sobre la enseñanza

1. ¿Cuál es la lengua más importante para usted, el quechua o el castellano?
2. ¿Está de acuerdo que se enseñe el quechua en la escuela?
3. ¿Está de acuerdo que se enseñe las costumbres propias de la comunidad en la escuela?
4. ¿Qué le gustaría que enseñen a sus hijos o a los niños en la escuela?
5. ¿Cuál es la función de la escuela? ¿Para qué sirve?

Fecha de la entrevista:

MAPA DE UBICACIÓN DE LA COMUNIDAD DE AUCARÁ



Molina (1975)

VISTAS FOTOGRÁFICAS DE LA COMUNIDAD



Foto 1: Vista panorámica de la comunidad de Aucará.



Foto 2: Plaza de Armas de la comunidad de Aucará.



Foto 3: Ayudando y observando en el lavado del maíz pelado.



Foto 4: Cuidando al becerro recién nacido.



Foto 5: “Danzaq” Papito acompañando inauguración de canal.



Foto 6: Niñas observan a sus madres que están urdiendo.

POSDATA

Cuando terminaba de escribir esta tesis, el régimen que gobernó al Perú durante 10 años se deshacía entre la miasma de su putrefacción. El sátrapa había huido escapando de la justicia divina del pueblo, viendo que sus mastines de papel se diluían como velas ante el descubrimiento de niveles inimaginables de corrupción, dolo y delincuencia de la peor calaña. Las ratas comenzaron a escapar cuando el barco se hundía.

Que no vuelva a ocurrir esto en nuestro pueblo ni en ningún pueblo del mundo. Para eso se deben juzgar a todos los que cometieron delitos aprovechándose de sus cargos en los organismos del estado.

Para disipar las oscuras sombras que nos deja este régimen de ladrones, mentirosos, burócratas holgazanes y conchudos iluminemos el amanecer con estas enseñanzas de nuestros antepasados:

AMA SUWA, AMA LLULLA, AMA QILLA, AMA LLUNKU
(no robes, no mientas, no seas desidioso, no seas entrometido)

Cochabamba, 22 de noviembre de 2000