

Las formas de aprendizaje en una comunidad andina peruana y sus implicancias para la educación escolar

Imaynamqichwarunakuna Aucarallaqtapiyachakun. Chaymantaimaynam chay yachaykunatakancharichisunescuelapi.

Buenos Aires, lunes 13 de mayo 2013

Fernando Antonio García Rivera

1. Introducción

En esta comunicación presento algunas formas de aprendizaje en una comunidad campesina de los Andes del Perú donde la lengua originaria es una variedad del quechua. Se presenta las nociones de aprendizajes de la comunidad local partiendo del semantismo que muestra la lengua quechua. Asimismo, se describen las condiciones locales en que crecen los niños y las concepciones que los adultos tienen del desarrollo de los niños y de su papel como cuidadores.

Se muestra asimismo, la coexistencia de las nociones locales sobre aprendizaje y desarrollo humano con las concepciones que llegan a la comunidad a través de la escuela y de los individuos que regresan a la comunidad con una experiencia de vida en las ciudades. Por eso, se argumenta que incluso en comunidades aparentemente “mestizas” u “occidentalizadas” como Aucará, se sigue viviendo concepciones ancestrales que se manifiestan en las actividades socioculturales vigentes en la comunidad, como la “limpieza de las acequias” que es el principal evento sociocultural de una comunidad dedicada principalmente al cultivo de productos bajo riego.

El tipo de participación de los niños en las actividades de su comunidad y el tipo de afecto que recibe de parte de sus familiares, configura unas formas de aprendizajes de estos niños y una forma de desarrollo humano que se debe tener en cuenta en la escuela cuando estos niños ingresan a este espacio de la segunda socialización. Por eso, la parte final de este artículo sugiere algunas consideraciones necesarias a tomar en cuenta para la atención de los niños que vienen de hogares donde han sido formados con ciertas concepciones de aprendizaje y de desarrollo o construcción de las personas.

2. Algunos datos del contexto local

La Comunidad Campesina de Aucará está conformada por la localidad de Aucará y los anexos de Chapa, Orcosa y Sol de los Andes. Está ubicada en la provincia de Lucanas, región (departamento) Ayacucho, en la parte sur andina del Perú. La región donde se encuentra la comunidad ha sido caracterizada como una de las zonas con mayor población de habla indígena, por lo tanto con los índices más altos de analfabetismo y los niveles más extremos de la llamada “pobreza”. Durante las décadas de 1980 y 1990, esta región fue escenario del enfrentamiento entre “Sendero Luminoso” y las fuerzas armadas nacionales. Como producto de esta violencia armada murieron muchos

integrantes de la comunidad y se produjeron los desplazamientos de la población a las ciudades de la Costa.

Según los censos de 1993, la población de la localidad de Aucará sumaba 571 habitantes. Cuando se hizo una encuesta casa por casa, en 2004, se registró unas 280 familias que corresponden a cerca de 1,000 habitantes. Este aumento de la población en estos 10 años se debe mayormente al retorno de la población después de la pacificación de fines de la década de 1990 y la llegada de habitantes de otras pequeñas poblaciones de los alrededores de la comunidad.

La Comunidad Campesina de Aucará ocupa un territorio de propiedad colectiva reconocido por el Estado y administrado por la Directiva Comunal que es la autoridad máxima. Esta propiedad colectiva del territorio comunal coexiste con la propiedad individual de algunos terrenos sobre todo en la parte urbanizada. El gobierno del distrito que abarca al territorio de la comunidad y otras localidades de esta entidad está a cargo del Municipio Distrital a través del Alcalde y los regidores elegidos en elecciones oficiales. Entonces, la comunidad tiene dos autoridades: una elegida con los mecanismos interno de la comunidad y otra elegida con los mecanismos del Jurado Nacional de Elecciones. La primera gobierna con los acuerdos internos de la comunidad y la segunda con las leyes nacionales de los gobiernos locales.

3. Marco teórico

Para la presentación de esta comunicación me baso en la noción de *desarrollo humano* de Rogoff (2003) quien la conceptualiza como un proceso en el cual las personas aprenden y se transforman a través de la participación en curso en actividades culturales, las mismas que contribuyen a los cambios de sus comunidades a través de generaciones. Hay una extensa literatura que soporta esta visión desde distintos campos de las ciencias sociales (Bronfenbrenner, 1987; Duranti, 2003; Mead, 1990; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1988; White y Siegel, 1984). Emparentada con las perspectivas, está la visión de (Lave y Wenger, 1999) para quienes el *aprendizaje* es un aspecto inseparable de la participación en prácticas sociales.

La participación de los niños en las actividades de los adultos también ocurre cuando aparentemente están pasivos. Rogoff et al. (2003) señalaron que los niños aprenden observando y escuchando en las actividades de los adultos y de otros niños. El aprendizaje a través de procesos de observación y escucha aguda como anticipación a la participación parece que se valora y se enfatiza en comunidades donde los niños tienen acceso para aprender en sus involucramientos comunitarios informales. Esta *tradición de aprendizaje*, llamada “intentparticipation” (participación intencional/intensiva), es prominente en comunidades indígenas de las Américas, pero también se observa, por ejemplo, en escuelas colaborativas de comunidades de clase media en USA. Esta autora y sus colaboradoras presentan varios casos del poder de los aprendizajes a través de la observación aguda y la actividad de escuchar, como sucede en el desarrollo del lenguaje. En estos procesos de aprendizaje se resalta la observación como un aspecto de la participación y esta observación y escucha de los actos se realiza con la iniciativa de los niños, quienes se preparan a o se involucran en actividades compartidas. En otro trabajo posterior, Rogoff et al. (2007), mejora su definición de “intentparticipation” y la denomina “intentcommunityparticipation” para llamar la atención sobre la naturaleza histórica, colectiva y cultural de esta tradición ya que el aprendizaje se realiza a través

de la participación en una comunidad. En este trabajo las autoras resaltan que la *organización de la participación* es importante porque hace ver al mismo tiempo la *agencia* individual de los participantes y las *tradiciones* de la comunidad.

Los aprendizajes que se producen a través de la participación de los niños en las actividades socioculturales de su comunidad pueden ocurrir en la vida familiar o en la vida escolar. En este estudio considero que la vivencia y el desarrollo de los niños en la vida familiar y comunitaria, con el apoyo de los padres y cuidadores, se puede designar como “*educación familiar y comunitaria*” para diferenciarla de la “*educación escolar*”. Esta terminología, en realidad, encierra un debate sobre las distintas acepciones del término “educación” en las ciencias sociales y en el imaginario de la población local. Voy a hacer un resumen de esta controversia para aclarar la polisemia de “educar” y “educación”.

A través del sistema lingüístico local, los pobladores consideran que en la vida familiar y comunitaria los niños viven, aprenden, crecen, y se independizan con el apoyo de los padres y cuidadores. En mi tesis de maestría mostré que la noción quechua de “aprender” está asociada a la noción de “vivir”. En efecto, en la lengua quechua hablada en la comunidad de Aucará, *yacha-y* tiene el sentido de [vivir] en las oraciones intransitivas como *Aucarapiyachani* [vivo en Aucará] y tiene el significado de [aprender o saber] en construcciones transitivas como *tusuytayachani*¹ [sé bailar] (García, 2005). En este mismo sentido, *wiñay* es “crecer” y *qispiy* es “librarse, independizarse”. Estas nociones corresponden a experiencias de los niños en la vida familiar, de tal manera que las acciones de los padres se expresan en las nociones de “guiar”, “orientar”, *uyway* [criar], *hatalliy* [mantener] y *yacha-chi-y* [hacer aprender]. En la vida cotidiana de la comunidad, son importantes las vivencias de los niños en su proceso de crecimiento y adquisición de autonomía con el apoyo y la guía de los padres y los adultos de la familia. En el pueblo Mixe de Oaxaca se ha reconocido en forma semejante que la noción de educación, *wejën-kajën*, es “hacer brotar, despertar, desenrollar, desatar de la persona, de la gente, en la vida y para la vida” (Cardoso, 2007: 6). Para el pueblo Awajun, hay una noción integral sobre la formación plena de la persona que se expresa en el término *Tajimat* que aproximadamente significa “bienestar, estar posicionado”.

Si se considera que “educar” deriva de la noción latina “conducir” a los niños y jóvenes, lo que ellos viven en la vida familiar no es precisamente “educación”, pues las funciones de los padres no enfatizan la guía que aplican a los aprendices sino complementan el desarrollo de los niños. En las concepciones locales “educar” o “estudiar”, *yacha-chi-y* [hacer aprender] son nociones más propias de la vida escolar, como bien señalan los padres aucarinos más arraigados en la vida comunitaria, aunque no se descarta que en la escuela los niños también pueden “vivir-aprender” (*yachay*), “crecer” (*wiñay*) e “independizarse” (*qispiy*). Si se aplicaran las nociones locales de los padres, en este estudio debería hablar de “vivencia, crecimiento e independización” de los niños en la vida familiar y comunitaria. Sin embargo, esta opción acarrearía debates que podrían hacer perder la atención sobre el aspecto más relevante de esta comunicación. Por esta razón, en este estudio entiendo por *educación* el conjunto de los esfuerzos que las sociedades hacen para “educar” en los sentidos del diccionario: desarrollar las facultades del niño o joven, perfeccionar los sentidos y enseñar los usos

¹ La glosa de estas dos oraciones es la siguiente: *Aucara-pi yacha-ni* [Aucara-locativo vivir-yo]; *tusu-y-tayacha-ni* [bailar-nominalizador-objeto aprender-yo]. Tal vez, la traducción más cercana de la segunda oración sería “Vivo el baile”.

de urbanidad y cortesía. Cuando me refiero a la *educación familiar y comunitaria* hablo de esa educación vivida en la familia y la comunidad sin calificarla de “formal” o “informal”, de “espontánea” o “reflexionada”.

La educación familiar y comunitaria es una tradición educativa digna de estudio como lo son las otras instancias educativas que operan fuera de la escuela, por ejemplo, los medios masivos de comunicación, sistemas convencionales y modernos de enseñanza, lugar de trabajo (Torres, 2000). Asimismo, cuando uso *educación escolar* es para referirme al sistema educativo escolar que se brinda en la comunidad de Aucará a través de las modalidades de inicial, primaria, secundaria y técnica superior, las que están normadas por las disposiciones del Ministerio de Educación peruano en sus distintos órganos administrativos. En la terminología de Berger y Luckmann (1991), lo que llamo educación familiar y comunitaria es algo parecido a “*socialización primaria*”, la primera socialización que el individuo atraviesa en la niñez y por medio de la cual se convierte en miembro de la sociedad. La “socialización secundaria” en la terminología de estos autores anteriormente mencionados, corresponde de alguna manera a la educación escolar entendida como adquisición de conocimientos específicos de roles directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. Para estos autores la educación es un ejemplo inmejorable de la socialización secundaria que se efectúa bajo los auspicios de organismos especializados, concepción que revela el peso de la ideología educativa convencional que asocia “educación” a “educación escolar” (Torres, 2000).

Por lo tanto, en quechua ayacuchano, *yachay* organiza un área semántica que incluye las nociones de “vivir”, “habitar”, “experimentar”, “aprender” y “saber” (García, 2005). En la vida cotidiana, los niños aucarinos (García, 2007), y también los niños de otras comunidades de los Andes peruanos, participan desde muy pequeños en las actividades significativas de su localidad, al inicio como observadores, oyentes y acompañantes y luego paulatinamente como apoyos hasta ser protagonistas. En este proceso, aparentemente juegan un papel pasivo, sin embargo realizan actividades intensas al observar, imitar, jugar, mientras aprenden de los expertos aprovechando distintos instrumentos que su comunidad le brinda, los mismos que son herencia de generaciones anteriores. El aprendizaje entendido como participación del aprendiz en las actividades de la vida cotidiana de su comunidad es una perspectiva que tendrá mucho sentido a lo largo de este trabajo. Aprender es vivir, si nos guiamos por la semántica del quechua ayacuchano.

Por otro lado, uso la noción de cultura desde una tradición interpretativa. Con Geertz (2005) considero que *cultura* son las tramas de significación que los mismos humanos han tejido y que el análisis de la cultura ha de ser una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Intento, como él, interpretar las expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie, con la ayuda de los pobladores de la localidad donde se hace el estudio.

4. Participación de los niños en las actividades socioculturales

En este apartado, describo los cuidados, atenciones y la cercanía físico-emocional que los niños experimentan cuando participan en las actividades de sus cuidadores, actividades que son centrales para la vida familiar y comunitaria. También se describen los cuidados de padres y abuelos para preservar la integridad individual de los niños,

quienes son individuos en la medida que son integrantes de una familia y respetan las relaciones de reciprocidad entre humanos y con los seres del entorno natural. Estas descripciones y explicaciones se basan principalmente en mis observaciones de campo, en mis imágenes de la infancia y en las opiniones de los adultos de la localidad.

Los niños, desde muy pequeños, *participan* en las actividades socioculturales de la comunidad debido a que sus cuidadores –madre, tía, abuela o hermano mayor– los llevan con ellos cuando realizan dichas actividades. En esta comunidad, los niños no son segregados de las actividades de los adultos. Si son pequeños, son cargados con mantas en las espaldas principalmente por sus madres. Si pueden caminar por sí mismos acompañan a sus cuidadores y participan de modos distintos en las actividades de los adultos. Según su edad, ayudan en pequeñas tareas a los adultos o juegan cuando hay oportunidades. Mayormente, los niños aucarinos observan el mundo social en que se mueve la madre porque, como en muchas sociedades, ella es la principal responsable de cargar, durante la mayor parte del día, al infante desde que nace hasta aproximadamente los dos años. Desde la comodidad y calidez de la espalda de la madre, el niño percibe las conversaciones y las interacciones que ella realiza durante el día. Debido a que la mayor parte de los niños aucarinos duerme junto con los padres hasta aproximadamente los tres años de edad, la cercanía de éstos con la madre continúa incluso durante las etapas del sueño nocturno. Cuando el niño ya puede sostener la cabeza, desde la espalda de la madre observa sus interacciones diarias con los otros adultos, escucha sus conversaciones y puede ver también los gestos de las personas que conversan con su madre.

La *cercanía física* del bebé con respecto a la madre se facilita con el uso de dos procedimientos para el transporte del infante. Cuando el bebé es muy pequeño es colocado en el *kiraw* [cuna de fabricación local] para que duerma (mientras la madre trabaja) o para ser transportado. Cuando el niño tiene más de 4 ó 5 meses comienza a ser cargado con una manta en la espalda de la madre. En el caso del primer procedimiento, el infante es colocado fajado y abrigado en la cuna de la cual se le saca para cambiarle los pañales y ser amamantado. Como la cuna es pequeña y de material muy liviano puede ser llevada con el niño durmiendo en ella a donde vaya la madre. Así, el bebé siente constantemente a la madre cerca pues ella hace su trabajo conversando con los otros familiares. Sólo cuando tiene hambre o siente molestias el bebé entra en llanto y las madres generalmente lo sacan de inmediato para darle de comer o cambiarlo sin esperar que lllore más que unos pocos minutos. Aunque en la actualidad no hay muchas cunas, hasta hace algunos años su uso era bastante difundido en la comunidad. La disminución del uso de las cunas ha generado aparentemente una mayor cercanía entre el bebé y la madre durante los primeros meses de vida. Al no existir más cunas, las madres cargan a sus bebés mayormente en la espalda usando la manta, desde las primeras semanas después del nacimiento.

El uso de la manta para transportar o mantener al niño cerca de la madre y así permitir que ella tenga las manos libres para realizar sus actividades, es una rutina generalizada en Aucará. Casi todas las madres llevan a sus hijos pequeños cargados con la manta, incluso algunas profesoras de la comunidad usan la manta no obstante que las profesionales se orientan a usar formas de transporte del niño adquiridas en las ciudades. Algunos padres compran “cochecitos” o “canguros” en ciudades de la Costa. Sin embargo, este hecho es bastante aislado y se trata sólo de ciertos padres con más

vivencias en las ciudades. La costumbre de cargar a los bebés en mantas continúa incluso cuando las madres aucarinas viven en Lima o en otras ciudades de la Costa.

La *ternura* de los padres hacia los niños no se manifiesta únicamente a través de “caricias” o de palabras “amorosas”. Esta ternura se expresa hacia los niños en los *cuidados* de la madre, de los demás integrantes de la familia y de parte de vecinas y comadres, en un entorno comunitario de hondas raíces históricas andinas. En Aucará, se suele fajar al bebé inmovilizándolo casi de cuerpo entero para que esté tranquilo, para que sus huesos se formen adecuadamente y para que no sea travieso de grande. Se mantiene fajado al bebé hasta aproximadamente los tres meses. Incluso algunas madres siguen fajando al bebé para dormir más allá de los tres meses. Al parecer, este proceso de fajado de los bebés no produce incomodidad al niño tal como se reporta para otras sociedades. En el caso de Aucará, en el clima frío de la comunidad, el fajado permite brindar un abrigo saludable al niño y no parece molestarlo. Esta inmovilidad permanente en la primera infancia no parece trascender significativamente en el desarrollo corporal de los niños como lo prueba no solo el caso de esta comunidad sino el de otras comunidades indígenas, por ejemplo, las comunidades de los Altos de Chiapas en México (Modiano, 1974). Greenfield et al. (1989), basados en una larga investigación multidisciplinaria en Zinacantán, sostienen que el fajado de los bebés tzotziles es un mecanismo exitoso para proteger a los pequeños infantes del ambiente natural frío, además de ser parte de los valores locales que buscan mantener cargado y quieto a los niños en un entorno peligroso para la integridad de éstos por la presencia del fuego en medio del hogar y la permanente humedad del piso. Al igual que en Zinacantán, en Aucará los niños pequeños pueden experimentar un ligero retraso en el desarrollo motor en comparación con sus pares de ciudades donde no son fajados. Sin embargo, este retraso debe mirarse con otras perspectivas cuando estos niños fajados están por ingresar a la escuela. La experiencia de muchos aucarinos fajados en la infancia demuestra que, en cuanto a movimientos corporales, somos incluso más hábiles que nuestros pares ciudadanos no fajados en la infancia. Esto puede ser porque los niños del campo antes de ingresar a la escuela realizamos con bastante libertad múltiples actividades de la vida campesina que los niños ciudadanos no viven de la misma manera por encontrarse mayormente en la casa, el kindergarten y otros espacios cerrados. Además, debemos considerar que las habilidades motoras no solamente se desarrollan de distintas maneras según el contexto social y geográfico del entorno infantil sino que las sociedades y las culturas tienen distintas concepciones y metas sobre los esquemas corporales y motrices de sus infantes y jóvenes.

Durante los últimos años, algunas madres en Aucará han dejado de fajar a sus bebés posiblemente por ciertas recomendaciones provenientes de las ciudades. Sin embargo, muchos pobladores persisten todavía con esta práctica de tal forma que cuando algún niño comienza a mostrar las piernas arqueadas se suele reprochar a la madre por no haber fajado debidamente al bebé.

El fajado de los bebés se practica en esta zona andina desde hace varios siglos. En un documento escrito en 1613 por un cronista indio (Guaman Poma, 1992) que vivió en el Valle de Sondondo, donde se encuentra la comunidad de Aucará, encontramos varios gráficos de bebés en cunas. Por ejemplo, ver Foto 1.



Foto 1. Niño de un mes en una cuna. Dibujo de Guaman Poma (1992: 188)

En el gráfico se ve a un bebé de un mes de edad fajado y colocado en una cuna. Los textos del gráfico dicen: “QVIRAPI CAC/de edad de un mes/otro que le cirua”. Actualizando las versiones quechuas y castellanas, el texto dice “kirawpikaq/de edad de un mes/otro que le sirva”, donde *kirawpikaq* es [el que permanece en la cuna]²

La continuidad de la práctica del fajado y del cuidado del niño en la cuna en esta zona andina es evidente. Estas cunas (*kiraw*) graficadas en el siglo XVI se usan todavía en esta zona casi con el mismo diseño. Según la versión de Guaman Poma, únicamente la madre debe dar el pecho a su bebé y esta norma, en su sentido básico, se sigue practicando actualmente en la vida diaria aunque los pobladores no conozcan que antiguos moradores de esta zona ya la practicaban en el siglo XVI. En efecto, cuando una madre le da pecho a otro niño le dicen que no lo debe hacer pues este niño ajeno se puede llevar la fuerza de su propio hijo.³

El *cuidado* de los niños implica la preservación de la integralidad individual del infante. Se trata de evitar que los niños sean alcanzados por la influencia maligna de seres poderosos de la naturaleza o del mundo social. Por ejemplo, se piensa que la fuerza *depacha* (la Tierra o este mundo terrenal) puede absorber el espíritu del niño si éste se cae fuertemente en el suelo o es dejado mucho tiempo en terrenos que no han sido trabajados por los humanos. Los padres evitan que los niños toquen o se acerquen al ojo de agua de los manantiales (*pukyu*) o sean alcanzados por los vientos fuertes de los atardeceres (*wayra*).⁴ También se evita que los niños pequeños se acerquen a los

² Traducción y actualización mías

³ A pesar de esta prohibición muchas madres aucarinas han dado de mamar a niños pequeños que son sus sobrinos, nietos, vecinos o ahijados, cuando sus madres se hallaban ausentes por algún motivo.

⁴ La protección al niño contra el viento y el frío se extiende también a sus ropas. Las abuelas y madres recogen la ropa del bebé antes del anochecer pues los vientos y el frío de la noche pueden dejar fuerzas dañinas en la ropa.

difuntos. Se suele decir con mucha preocupación, *Pachamhapirunwawata* (La Tierra se llevó el espíritu del bebé) o *Almamqayqarun* (El difunto le inundó), cuando el niño se enferma por alguna de estas causas. En el caso de *pacha* la madre misma llama al espíritu del niño succionando la cabecita del pequeño con agua en la boca y arrojando esa porción de agua y pronunciando el nombre del niño con la boca pegada a la cabecita de éste. Si se pudo identificar el lugar donde cayó el niño, se golpea varias veces ese punto con una piedra grande. Los cuidados del niño para evitar estos poderes dañinos se hacen utilizando yerbas medicinales, haciendo poner agua bendita al niño en la iglesia local o haciendo “rezar” al niño con un sabio local. Otros cuidados se refieren al acomodamiento de aspectos personales que no marchan adecuadamente en el crecimiento de los niños. Localmente, es muy conocido el mecanismo de la *uriwa*, un procedimiento para ayudar al niño a mejorar determinada habilidad o extraer del niño una influencia dañina que está en su cuerpo. De esta manera, *uriwa* es el ingreso de fuerzas dañinas en el niño y también la extracción del daño a través de diversas curaciones, algo semejante a la noción de *cutipa* practicada en la Amazonía peruana.

En el cuidado del niño, las madres recurren a los sabios locales para extraer las malas influencias producidas por los seres humanos y por seres de la naturaleza. Estas madres que usan el conocimiento de estos especialistas llamados *curanderos* o *curiosos*, también usan el poder preventivo que el sacerdote reparte a través del agua bendita al final de las misas en la iglesia católica de la comunidad. De esta manera, se protege y cura a los niños con diversos procedimientos según el origen de los males y recurriendo a distintas potencias curativas. Los procedimientos denominados en lengua quechua dan una idea de esto. Cuando se llama al alma del bebé “absorbido” por *pacha* (tierra) se realiza una curación denominada *qayapay* (aplicar el llamado). *Hampiy* es hacer ingerir una sustancia curativa. Cuando se aplica el poder curativo de una planta a través del sobado se llama *qaqy*. Cuando se entrega una ofrenda al ser poderoso para que devuelva la salud al niño se llama *pagapay* (aplicar el pago), término prestado del castellano “pagar”, usado junto a las nociones locales de *tinkay* y *challay* que también implican entregar una ofrenda a *pacha mama* [la fecundidad de la Tierra o la madre de la Tierra]. Estas nociones locales reflejan que el cuidado del niño no se realiza solamente al individuo en sí, sino al niño y su alma que puede abandonar el cuerpo por influencias malignas. El desarrollo del niño ocurre en medio de amenazas poderosas del medio socio natural y por eso es necesario protegerlo como individuo integral y también como miembro de una sociedad donde se le exige estar en buenas relaciones con los seres tutelares. Por esta razón, el cuidado del niño implica también brindar ofrendas a las potencias naturales con las mismas reglas de reciprocidad vividas entre seres humanos.

También existen expresiones verbales y gestuales que manifiestan una ternura de las madres hacia los niños. Las madres suelen “fastidiar” a sus niños pequeños con alguna pareja ideal del sexo opuesto. A los varoncitos los suelen “emparejar” en forma cariñosa con Santa Bárbara, una de las imágenes del pesebre del niño Jesús colocado en uno de los altares de la iglesia. Las niñas son fastidiadas con Tayta Isidro Labrador, el patrón de los campesinos. Este “fastidio” se realiza con mucha alegría y frecuentemente con un “habla de bebés” de tono cariñoso.⁵ De esta manera, se “alaba” al niño diciendo que es muy apuesto y que por ser apuesto merece una novia como “Barbarita”. “Fastidiar”, en

⁵ El “habla de bebés” se expresa en quechua por el uso del diminutivo-cariñoso *-cha*. Así, *murucha* es “semillita”. En castellano se manifiesta por la deformación fonética del sonido /s/ como cuando se dice “papashito” con sentido diminutivo y cariñoso.

este caso, refleja por un lado la parte cariñosa del trato a los niños usando el discurso “de bebés”, por otro lado muestra un aspecto molesto y provocativo dirigido al bebé que reconoce lo ridículo de imaginar al niño tan digno y de tan alto valor. Este encomio y ensalzamiento de los niños, aunque molesto a fin de cuentas, es parte del ambiente tierno y de cercanía emocional en que ellos se desarrollan.

Es bastante común en Aucará observar a las madres, y a las cuidadoras de niños pequeños, hacer bailar al niño con canciones y repeticiones de ritmos mientras se le toma por las manos o por el tórax. Por ejemplo, una repetición sonora asociada a una ternura profunda hacia el bebé es la siguiente.

Apanparanpanparanpapanpan
Panpachapanpanparanpapanpan

Una canción cargada de regocijo tierno que activa una sonrisa plena y saltitos efusivos de parte del bebé es la que se presenta abajo.

Tusurukuytakirukuy
Mamaykipapunkuchallampi
Taytaykipapunkuchallampi
[Baila y canta con todo tu ser
En la puerta de tu madre
En la puerta de tu padre]

Cuando resalto las expresiones afectuosas dirigidas a los niños no desestimo las expresiones y las interacciones que generan *enojo* o *miedo* en los niños. De hecho, hay numerosos casos observados donde la madre “asusta” a los niños para fomentar un comportamiento adecuado de parte de ellos. Por ejemplo, una madre le dice en castellano a su hija de unos 10 meses de edad “gato-ratón”, con una voz de misterio para que no siga hurgando en las cajuelas de una mesa pequeña de una cocina donde estaban de visita. Por otro lado, las madres con frecuencia les dicen a los niños que ya viene “cuco”, un ser fantasmagórico que asusta a los niños, si es que no quieren comer o no obedecen. Asimismo, en las casas se suele ver colgado en la pared del recibidor un látigo pequeño que se usa mayormente para amenazar a los niños que se portan mal, del mismo modo que se usa la hierba *itana* para blandirla delante de los niños, quienes obedecen inmediatamente a su sola visión pues ya saben que dicha planta provoca un ardor molesto en contacto con la piel. Las madres dicen que hacen ver el látigo o la *itana* para que los niños se porten bien sin necesidad de usarlos efectivamente, y en quechua expresan *yanqallamanchachini* [le asusto sin intención (de pegarle)]. Parece que en Aucará, la generación del miedo o susto en los niños es principalmente una estrategia de corrección de los comportamientos y las conductas no adecuadas.

Este empleo limitado de la provocación al miedo está en tensión con el cuidado que se aplica a los niños para protegerlos justamente del susto, del miedo o de las malas influencias de potencias amenazantes como *pacha* (Tierra), *wamani* (cerro), *wayra* (viento), *chiri* (frío) o del “mal de ojo”. Tal vez, estas amenazas y provocaciones al miedo pueden interpretarse como mecanismos de fortalecimiento de los niños, como se ha reportado en otros pueblos indígenas. Por ejemplo, téngase en cuenta las rutinas generadoras de miedo y enojo para fortalecer a los niños esquimales y socializarlos en valores que no resulten en agresiones (Briggs, 1998) o las pequeñas dosis de provocación del miedo y enojo que contribuyen a fortalecer al niño zinacanteco como

balance a la susceptibilidad de los infantes al miedo y la pérdida del alma (De León, 2005).

De todas maneras, existen otras expresiones generadoras de miedo que no son tan evidentes como estas provocaciones descritas. Se trata de relatos sobre “aparecidos” y “fantasmas” que los niños escuchan desde muy pequeños. Por ejemplo, los relatos sobre *qarqacha* producen un profundo miedo a la noche, a los rebuznos y relinchos extraños en las noches, a las sombras extrañas en las noches de luna, porque este ser “mitad hombre y mitad mula” aparece en las noches cuando se comete algún incesto en el pueblo. Habría una contradicción entre generar el miedo a las noches y la necesidad de formar personas que sean capaces de andar de noche en un poblado rodeado de campos oscuros a donde es necesario ir para desarrollar tareas fundamentales para la agricultura y la ganadería. Se podría plantear la hipótesis de la compensación o el balance entre el ambiente de calidez y ternura que se le brinda al niño como protección frente a las condiciones ásperas del medio natural serrano y las potenciales amenazas de fuerzas naturales con quienes hay que convivir con los mismos términos de interrelación planteados entre los humanos. Las provocaciones de miedo y susto pueden ser interpretadas como parte del cuidado que se brinda al niño para que se desarrolle atento a las amenazas de las potenciales naturales y sea respetuoso de las reglas sociales.

El cuidado y ternura que las madres brindan a sus hijos pequeños se nota con más nitidez durante la realización de actividades productivas que logran reunir el apoyo recíproco de familiares y compadres. Por ejemplo, en la siembra de maíz de una familia aucarinauna niña de tres años recibe de su madre diversos cuidados mientras participan en la siembra. La niña juega sola cuando la madre está ocupada en las actividades de la siembra. En los momentos de descanso la niña participa en las interacciones de los adultos tomada de la mano de la madre y escuchando las conversaciones y las canciones ceremoniales de la siembra. Además de escuchar la alegría de las conversaciones y las canciones, la niña escucha también el tono de respeto y temor hacia las ánimas del atardecer, desde la calidez en la espalda de su madre, cuando todos los participantes de la siembra regresan a casa (Ver Foto 2). Este ejemplo, es una muestra del clima tierno que cobija a los niños cuando acompañan a sus madres en las labores del campo, donde experimentan también sinsabores y temores, pero ubicados cerca de la madre y envueltos en la protección de adultos convocados por lazos de parentesco, compadrazgo y colaboración.



Foto 2. Niña cargada en la espalda de la mamá observa a señoras cantando

El ambiente de ternura y calidez en que crecen los niños guarda una relación con la forma en que estas interacciones son codificadas en la lengua quechua, la lengua ancestral que es el medio de comunicación preponderante de la población local. En el quechua aucarino, *yachay* se usa tanto para las nociones de “habitar, vivir, experimentar” como para el sentido de “aprender, saber”. De esta manera digo *Kayllaqtapimiyachakuni* “Vivo en este pueblo” del mismo modo que *Tusuytaqayachakunim* “Ya sé bailar”. Hay una asociación entre “vivir” y “aprender” porque en la vida integral comunitaria se aprende viviendo y participando en las actividades significativas de las familias y la comunidad. Esta manera de concebir los sentidos de “vivir” y “aprender” a través de la noción *yachay* habla de una visión quechua diferente del semantismo castellano. Asimismo, en el quechua la noción de *enseñar* no tiene otra manifestación lexical diferente a la noción de *aprender*, como se ve en el castellano. En quechua, “enseñar” se construye a partir de la noción primaria de “aprender” añadiendo un causativo, de tal manera que *yachachiy* es literalmente “hacer aprender”. Esto no es una rareza del quechua pues en la lengua indígena nasa de Colombia *piya* “aprender” es la base para construir la noción de *kapiya'jsa* “el que hace aprender” usando también un morfema de causativo (Ramos y Rojas, 2003).

5. El afecto vivido por los niños

En la literatura sobre desarrollo de los niños andinos se habla a menudo de un “tono emocional” en la relación de los niños con los socializadores. En estos estudios, aparecen nociones como *afecto*, *cariño*, *ternuray amor* (Anderson, 1994). Si tenemos en cuenta que *afecto* en cualquier diccionario de castellano es cualquiera de las pasiones del ánimo, entre ellas el amor y el cariño, estos sentimientos son vividos por los niños aucarinos en la cercanía física y emocional con sus cuidadores, como se ha descrito en el apartado anterior. Los niños observan y sienten el afecto que se expresan los adultos en el tipo de relaciones sociales vividas en la comunidad. Así, una de las formas de convivencia reconocidas en las comunidades andinas es la *relación de reciprocidad*. En Aucará, las relaciones de reciprocidad implican alianzas de intercambio y apoyo entre parientes y compadres que no se pueden caracterizar únicamente como sistemas eficientes de cooperación económica y comercio pues estas relaciones también implican cariño entre estos actores. Del mismo modo, no parece conveniente definir la reciprocidad como una única posible forma de expresar el afecto en las comunidades andinas, tal como equivocadamente definen algunos analistas.

En Aucará, la participación de los niños en las interacciones de los adultos implica formas de observación de actividades de adultos mediante las cuales, aunque callados y tranquilos, los niños aprenden los sistemas de comunicación verbales y no verbales y las formas de interacciones entre los distintos miembros de la familia y la comunidad. Por lo tanto, los niños aprenden las relaciones de cooperación en las que participan sus padres y los miembros de su familia. Aunque se debe reconocer que hay conflictos y tensiones entre los miembros de la comunidad, los niños viven la cercanía emocional de los contextos familiares y comunales que forman sentimientos de cohesión social manifestados en las formas de colaboración y expresiones del afecto sostenidas durante toda la vida, orientadas a la “buena vida” (*allinkawsay*) compartida entre familiares y compadres, en el marco de una vida comunitaria que aspira a vivir “como gente” (*runa hina*).

Quizá la manifestación del afecto se refleja mejor en el código lingüístico de uso habitual de este tipo de comunidades andinas. En quechua, *kuyay*,⁶ si bien contiene la noción básica de *querer* o *amar*, se usa además para hacer referencia al proceso de contribución recíproca entre los parientes y los compadres. Así, cuando se dice *kumpariymikuyaykuwan* (mi compadre me ha querido), además del cariño expresado en la traducción literal se manifiesta que se ha recibido una contribución que debe ser retornada en otra ocasión en el marco de la reciprocidad entre compadres.

Las relaciones de reciprocidad entre familiares y compadres manifiestan formas de afecto encaminadas al bienestar colectivo. En este mismo sentido, las relaciones de *respeto* que se fomentan en los niños forman parte de manifestaciones de afecto que los niños viven en las relaciones entre los adultos. Si se exige a los niños respetar a los adultos manteniendo silencio delante de ellos, tratándolos con cariño y familiaridad o estando siempre dispuestos a ser útiles, es para el bienestar de la familia y la comunidad. Los adultos muestran también respeto a los niños al permitirles que observen libremente las actividades fundamentales de la vida comunal y desarrollen sus aprendizajes según sus posibilidades y sus inclinaciones.

La noción de *respeto* presenta una gama variada de sentidos en la literatura sobre la socialización de los niños, algunos de ellos diferentes entre sí. Por ejemplo, en algunas comunidades indígenas se ha reconocido el respeto por la autonomía de los niños (Rogoff, 2003: 202). En comunidades del bosque tropical amazónico, parece que el aprendizaje de los niños implica el respeto a los mayores y a sus conocimientos (Aikman, 2003: 173). En familias mazahuas, México, Paradise (1987) reconoce un respeto por los niños en el cuidado, la seriedad y el aprecio manifestado hacia los bebés. En comunidades indígenas de la Sierra de Texcoco, México, Lorente Fernández (2006) reporta que los niños son respetuosos cuando responden correctamente a los padres, consumen el alimento preparado por éstos y ayudan en la vida doméstica. Taggart (2003) registra que los nahuatl del norte de Puebla, México, inculcan el respeto formando a los niños “como un ser humano” que tenga misericordia, que responda con consideración y sea obediente. En el pueblo Manus de Nueva Guinea, Mead (1972) encuentra que esta sociedad inculca el respeto a la propiedad privada hasta en los niños más pequeños aunque no enseña respeto por las personas de edad o mayores conocimientos. En el campo de la educación escolar, el “respeto” también se entiende de diversas maneras. Por ejemplo, Paradise (2004) encuentra que niños indígenas en México muestran una apertura hacia la realidad cultural que representa la escuela de tal manera que su presencia en ella implica reconocimiento y respeto hacia la escuela y lo que ésta representa. Sostiene que en la vida cotidiana de la escuela se pueden encontrar relaciones de respeto “efectivas” entre niños y profesor, entre padres y profesores si se comprenden mejor aspectos relevantes del contexto o se da cuenta de lo que significan los comportamientos de y para las personas involucradas. En cambio, otras formas de entender el “respeto” se relacionan con un ideal “general” de los sistemas educativos escolares manifestado como tolerancia y reconocimiento a la diversidad social (Delors, 1996; Etsa, 1996: 188; López, 1996: 32; Zavala, 2002: 67).

Los sentidos distintos de “respeto” en comunidades indígenas y rurales plantean que esta noción va más allá de los saludos. A pesar de la dificultad que conlleva su empleo, por los sentidos variados que adquiere, uso este término debido a que los mismos

⁶ Cerrón-Palomino (1994) señala que *khuyay* es tanto sustantivo “amor, ternura” como verbo “amar, querer”.

pobladores de Aucará lo manejan cuando expresan sus opiniones, en quechua o castellano, sobre la adecuada educación de los niños. El término “respeto” adquiere sentidos y significados vividos por esta comunidad enraizada en la herencia de civilizaciones andinas, y manifestados en prácticas y valores orientados a la formación de personas que alcanzan la plenitud mediante el cumplimiento de obligaciones familiares y comunales. En quechua el equivalente para “respetar” es *yupaychay* según Cerrón-Palomino (1994) y Soto (1976 a). Sin embargo, este término no se usa en la vida diaria de Aucará.⁷ *Yupaychay* se deriva del verbo *yupay* [contar, calcular]. Este hecho es bastante semejante a la cercanía entre las nociones castellanas “considerar” y “calcular” que forman parte del sentido de “respetar”.

La incorporación del término castellano “respeto” en el repertorio lingüístico de los hablantes de quechua aucarino revela un fenómeno que recibe múltiples denominaciones, la más común de las cuales es *préstamo lingüístico*. Bonfil (2003: 195) lo denomina *apropiación*. La incorporación de vocablos pertenecientes al sector hegemónico no empobrece el léxico de la lengua indígena, ni socava el imaginario y la vivencia local que llenan de vida a la palabra prestada. La palabra “prestada” ingresa con algo de su significante y su significado pero en el uso cotidiano adquiere los sentidos que la sociedad local le asigna. Entonces, la apropiación de la palabra “respeto” en Aucará no es por la falta de vocablos en la lengua indígena, pues existe *yupaychay* y también *uyakuy* [obedecer, escuchar en beneficio de uno], éste último como una de las bases del ser respetuoso y cuyo sentido se origina en *uya* [cara] porque el obedecer implica dar la cara, del mismo modo que *acatamiento* y *recelo* son parte del concepto de *respeto* en castellano (Real Academia Española, 1997).

Adicionalmente, el quechua muestra una serie de morfemas en las que se expresa *cortesía* y *cordialidad*, actitudes que forman parte del *respeto*. Dos lingüistas quechua hablantes han reconocido los sentidos de *cortesía* en morfemas quechuas. En efecto, Cerrón-Palomino (1987) y Soto (1976 b) reconocen la cortesía en el morfema *-ri*, por ejemplo en la expresión *tiyariy*⁸ [siéntate por favor], donde *-ri* tiene el sentido inceptivo de inminencia en la acción del mismo modo que expresa cortesía. Asimismo, se reconoce que el diminutivo *-cha* y el direccional *-yku* expresan cortesía cuando van juntos o cuando el último aparece sin el primero, como en las expresiones *tiyachaykuy* (siéntate un momentito por favor (ahí)), *tiyaykuy* (siéntate por favor (ahí)).⁹ Las expresiones imperativas muestran en forma más clara las actitudes de cortesía pues en la relación cara a cara, entre el hablante y el oyente, se requiere expresar deferencia al interlocutor aun más si se trata de manifestar la llamada función conativa del lenguaje. Estos morfemas quechuas que expresan cortesía también ocurren en expresiones no imperativas, pero esto sería muy largo de detallar en este trabajo. Los ejemplos presentados muestran que la incorporación del término *respeto* en los discursos aucarinos no es por la inexistencia de un vocablo quechua correspondiente.

Sin embargo, las implicancias del afecto y el buen trato en la constitución de la persona en el contexto de las comunidades andinas no ha sido adecuadamente considerado

⁷ Se podría decir que el término *yupaychay* está en “desuso” en el quechua aucarino, pero como quechua hablante al pronunciar la palabra siento el reflejo de la noción de “considerar” o “valorar” que en quechua puedo expresar con la noción de *chaninchay* [valorar].

⁸ *Tiyariy* se segmenta así: *tiya-* [sentarse] *-ri* [inceptivo] *-y* [imperativo].

⁹ Las segmentaciones son como sigue: *tiya-* [sentarse] *-cha* [diminutivo] *-yku* [direccional] *-y* [imperativo]; por otro lado, *tiya-* [sentarse] *-yku* [direccional] *-y* [imperativo].

porque justamente existe una falsa imagen de privaciones y vacíos afectivos en la infancia del niño andino. No se toma en cuenta el tipo de afecto y buen trato que recibe el niño aucarino en su primera infancia. Por otro lado, no hay estudios que relacionen el mundo afectivo con el mundo cognitivo en el desarrollo de los niños andinos¹⁰ ni hay intentos de entender estos ámbitos en sus propios términos, según las visiones de la localidad y las metas de la socialización familiar-comunitaria. La planificación y el diseño curricular oficial pretenden dar una “formación integral” al niño andino bajo el supuesto que éste tiene deficiencias en su desarrollo afectivo y cognitivo.

En cuanto a la formación afectiva de los niños andinos, o los amazónicos, los currículos oficiales nacionales enfatizan el desarrollo de la persona centrando la atención en el bienestar del individuo en sí como sujeto de derecho, lo cual en principio es indiscutible (MED, 2006). Sin embargo, las mismas acciones estandarizadas que los docentes establecen para todos los niños y los contenidos “generales” que construyen los docentes sobre nociones curriculares como *afecto, respeto* y *disfrutar*, convierten la centralidad de la persona en un ideal que difícilmente se realiza en las interacciones áulicas mayormente estandarizadas. Los que visitamos escuelas en la zona andina nos sorprendemos frecuentemente cuando los profesores fomentan el *afecto* y *el cariño* solamente a través del abrazo o los “besitos” sin tomar en cuenta que estos niños sienten y viven estas emociones con otras calidades de contacto corporal y cuidados integrales como los que he descrito. También somos testigos de la sorpresa de algunos observadores externos que ven comportamientos “parcos”, “secos”, “fríos”, “sin emoción” en las interacciones entre niños y profesores quienes expresan sus emociones como en su vida familiar andina sin mayores verbalizaciones o despliegue de movimientos corporales efusivos. Se debe tener en cuenta además que para un poblado andino como Aucará, el afecto expresado a un niño no se manifiesta únicamente en su condición de individuo sino como parte de una familia e integrante de una comunidad. La formación afectiva para el bienestar personal es para que este individuo esté al servicio del bienestar de su familia y su comunidad. El bienestar personal no se centra en el individuo, se orienta y está al servicio de las buenas relaciones de cooperación y bienestar social.

En resumen, las expresiones de afecto que los niños experimentan en la vida familiar y comunitaria se manifiestan en las adecuadas relaciones de reciprocidad que los adultos se prodigan entre ellos para fortalecer las alianzas familiares y de compadrazgo orientadas al bienestar colectivo. Estas relaciones de reciprocidad implican también estimar y querer al pariente y al compadre, codificado de manera conveniente en la expresión *kuyaq* (el que ha contribuido conmigo y el que me estima). Del mismo modo, las expresiones de buenas maneras que se viven en el trato diario, entre ellas el respeto y otras formas de cortesía, son emociones experimentadas por los niños, las mismas que contribuyen a su formación integral. Esta calidad de afectividad vivida por el niño tiene intensas repercusiones en su formación como persona y en su vida posterior de adulto. Esta afectividad y sus relaciones con el desarrollo cognitivo es algo que todavía no se ha investigado de manera exhaustiva en este tipo de comunidades andinas. Tampoco se ha apreciado su valor en la formación de personas que deben enfrentar desigualdades,

¹⁰ Cuando ya tenía escrito este trabajo me llamaron la atención sobre dos publicaciones que no pude consultar: Reategui, Norma. (1990). *Estructuras cognitivas y afectivas de madres y niños andinos*. La Paz: Unicef y Min. Planeamiento y Coordinación. Tenenbaum, Harriet; Visscher, P.; Pons, F. y Harris, P. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, vol 28, N°5, 471–478.

discriminaciones, violencias de todo tipo contra sus derechos individuales y sus derechos colectivos de parte de los sectores hegemónicos del Estado nacional. Asimismo, no se ha apreciado su valor y su fuerza en la construcción de la cohesión social familiar y comunitaria, asumiendo además que los propios adultos de la familia y la comunidad desarrollan fuerzas destructivas contra esta cohesión y contra la integridad de los niños. Tampoco hemos estudiado el círculo de la violencia ejercida de padres a hijos, tanto la violencia interna que pueda estar impregnada en los mecanismos de socialización y formación de la persona como la violencia que le llega al adulto andino por ser una especie de último eslabón de la cadena de violencia estructural que se origina en los sectores hegemónicos y ciudadanos del Estado nacional.

6. Las implicancias para la escuela

Frente a estas formas de aprendizajes de una comunidad indígena u originaria, es una obligación de los planificadores de la educación en todos los niveles, de los profesores responsables de la escolaridad de los sujetos que vienen de estas comunidades, de los formadores de docentes para las escuelas de estas comunidades, tener en cuenta estas lógicas de aprender que implican concepciones sobre el desarrollo de las personas y maneras de concebir las interacciones cara a cara.

Por eso, algunas de las acciones o consideraciones básicas que se deben considerar en la construcción, implementación y evaluación de propuestas educativas escolares contemplan lo siguiente:

Conocer adecuadamente las nociones de desarrollo de las personas que tiene la comunidad local. El ideal de la persona, la plenitud que la persona debe alcanzar es cultural y depende de las nociones de la comunidad local. Para una comunidad ayacuchana como Aucará, la persona plena es cuando se comporta y vive como una personas, esta noción se expresa en quechua como *runa hinakay* “ser como la gente” que aproximadamente significa respetar al otro, alimentarse sanamente con los recursos locales, ser muy discretos en el hablar, los niños deben respetar al adulto y no interrumpir en las conversaciones e interacciones de adultos, mantenerse callados ante las conversaciones de los adultos, no ser entrometidos en las conversaciones de los adultos, entre otras conductas de discreción. En este contexto, los padres tienen la obligación de cuidar a los hijos para su formación integral y esto se manifiesta en la noción *uyway* “criar, cuidar, alimentar y nutrir”. Para otros pueblos, la plenitud de la formación de la persona implica llegar al bienestar, posicionarse, como en el caso del pueblos Awajun que a través de la noción de *tajimat* se pretende que las personas deben aspirar a llegar a esta fase última plena de la formación de las personas, lo característico de esta concepción es que la plenitud y el bienestar de la persona es para que asegure la plena vida de su familia y de su sociedad local.

Conocer las nociones de “aprender” de la población local. En las comunidades quechuas de Ayacucho como Aucará, aprender, es decir el término *yachay*, implica “vivir”, “habitar”, “experimentar”, “aprender” y “saber”. Esta concepción es coherente con lo que ocurre en la vida cotidiana, pues los niños aucarinos, como también los niños de otras comunidades de los Andes peruanos, participan desde muy pequeños en las actividades significativas de su localidad, al inicio como observadores, oyentes y acompañantes y luego paulatinamente como apoyos hasta ser protagonistas. La función de “enseñar” en quechua se construye sobre la base de “aprender” a través de un sufijo

de causativo. Por lo tanto, enseñar en quechua es *yacha-chi-y* “hacer aprender”, lo que indica que el profesor en la escuela lo que debe hacer es “hacer aprender”, es decir debe ser un guía que complementa la función del aprendiz.

Si en la vida familiar y comunitaria el niño aprende sobre todo observando, escuchando, jugando, ensayando, imitando y acompañando a los padres y adultos, en la escuela se debe tener en cuenta estas formas de aprender y diseñar actividades en las cuales se brinde la oportunidad a estos niños de observar, mirar, imitar poco a poco, antes de exigirle que hable para mostrar su aprendizaje. Si algunos niños de esta escuela con influencias de modos de vida en las ciudades son más habladores y demuestran sus aprendizajes en forma oral, como lo exige la rutina escolar, se debe respetar este modo de ser de los niños y no exigir que los otros se comporten como ellos. Se trata de brindar la oportunidad de desenvolvimiento a cada niño según las rutinas a las que está acostumbrado y eso exige diseñar actividades significativas en las que todos los niños tengan la oportunidad de participar según sus formas de aprender, según sus rutinas de interacción cara a cara.

Si los niños vienen de un hogar donde han aprendido la discreción en el habla y en el trato con los adultos, el profesor no debe violentar esta forma de ser de los niños y calificarlos de “callados”, “retrasados”, “chunchos”, “tontos”, “quedados”. Lo que debe hacer es diseñar actividades en las que estos niños participen de manera significativa con sus propias rutinas y plantearles los retos de participación e intervención que la escuela exige, como exponer ante los compañeros, responder a preguntas orales dirigidas a ellos, hablar ante un auditorio, primero en su lengua propia luego en la segunda lengua de la escuela.

Referencias

Aikman, Sheila. (2003). *La educación indígena en Sudamérica: Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Anderson, Jeanine. (1994). *La socialización infantil en comunidades andinas y de migrantes urbanos en el Perú*. Documento de trabajo 1. Lima: Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales. Ministerio de Educación.

Berger, Peter y Thomas Luckmann. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Briggs, Jean L. (1998). *Inuit Morality Play. The Emotional Education of a Three-Year-Old*. New Haven: Yale University Press.

Bonfil Batalla, Guillermo. (2003). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.

Bronfenbrenner, Urie. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Cardoso, Rafael. (2007). *Durkheim, Dewey y Pueblo Mixe: Diferencias y coincidencias en torno a la educación*. Trabajo escrito del Curso Teorías Educativas. DIE-CINVESTAV. México DF.

Cerrón-Palomino, Rodolfo. (1994). *Quechua sureño. Diccionario unificado*. Biblioteca Básica Peruana V. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.

Cerrón-Palomino, Rodolfo. (1987). *Lingüística Quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

De León, Lourdes. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México DF: CIESAS, INAH.

Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. Paris: UNESCO.

Duranti, Alessandro. (2003). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Etsa. (1996). Los alcances de la noción de 'cultura' en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora. En: Godenzzi, Juan (Comp.). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, pp. 197-294.

García, Fernando Antonio (2007) "Runa hinakay. La educación familiar y comunitaria orientada al respeto en una comunidad quechua". Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias, especialidad de Investigaciones Educativas. México DF: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV).

García Rivera, Fernando. (2005). *Yachay: concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*. La Paz: Plural, PINSEIB, PROEIB Andes.

Geertz, Clifford. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Greenfield, P.; T.B Brazelton; C.P. Childs. (1989). From Birth to Maturity in Zinacantan: Ontogenesis in Cultural Context. In: Bricker, Victoria y Gary Gossen (Eds.). *Ethnographics Encounters in Southern Mesoamerica. Essays in Honor of Evon Zartman Vogt, Jr.* Albany, NY: Institute for Mesoamerican Studies. Pp. 177-216.

Guaman Poma de Ayala, Felipe. [1613?] (1992). *El Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno*. Edición crítica de John Murra y Rolena Adorno, traducción y análisis del quechua por Jorge Urioste. Tercera Edición. México: Siglo XXI.

Lave, Jean y Etienne Wenger. (1999). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

López, Luis Enrique. (1996). No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. En: Godenzzi, Juan (Comp.). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas", pp.23-82.

Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. México DF: Paidós.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MED) (2006) *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de Articulación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú

Modiano, Nancy. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México DF: Instituto Nacional Indigenista.

Paradise, Ruth. (2004). Interculturalidad como Respeto Mutuo. *Educación 2001*, Revista mexicana de educación. Año IX, número 104, enero 2004. pp. 59-62.

RAMOS, Abelardo y Tulio Rojas (2003) “Educación escolar, vida comunitaria y uso de las lenguas: reflexiones sobre el proceso en el pueblo nasa (páez)”. Ponencia presentada en el 51° Congreso Internacional del Americanistas. Santiago de Chile, julio

Real Academia Española. (1997). *Diccionario esencial*. Madrid: Espasa.

Rogoff, Barbara; Leslie Moore; BehnoshNajafi; AmyDexter; Maricela Correa-Chávez y Jocelyn Solís. (2007). Children’s Development of Cultural Repertoires through Participation in Everyday Routines and Practices. In: J. Grusec& P. Hastings (Eds.). *Handbook of Socialization: Theory and Research*. NY: The Guilford Press. Pp. 490-515.

Rogoff, Barbara. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, Barbara. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Soto, Clodoaldo. (1976a). *Diccionario Quechua Ayacucho-Chanca*. Lima: Ministerio de Educación/Instituto de Estudios Peruanos.

Soto, Clodoaldo. (1976b). *Gramática Quechua Ayacucho-Chanca*. Lima: Ministerio de Educación/Instituto de Estudios Peruanos.

Torres, Rosa María. (2000). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Vygotski, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México DF: Grijalbo. Título original en inglés: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*.

White, Sheldon y A. Siegel. Cognitive Development in Time and Space. In: Rogoff, B. y Lave, J. (Eds.). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Pp. 238-277.