



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LOS SABERES LOCALES EN LOS PROCESOS
DE APRENDIZAJE DE LA I.E N° 50422 DIEGO
QUISPE TITO – TOCRA**

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
INTERCULTURAL BILINGÜE

AUTORES

RODRIGO DANGED HANCCO CRUZ

AYMAR HUAMAN TAPARA

ASESOR

HERNAN LAURACIO TICONA

LIMA – PERÚ

2024

ASESOR

MG. HERNAN LAURACIO TICONA

JURADO DE TESIS

MG. HUBER SANTOS SANTISTEBAN MATTO

PRESIDENTE

MG. BRIGIDA DIONICIA PERAZA CORNEJO

SECRETARIA

MG. MOISES SUXO YAPUCHURA

VOCAL

DEDICATORIA.

La presente investigación está dedicada a nuestros padres por el apoyo constante proporcionado a lo largo de nuestra formación académica, así como a los participantes en el estudio y a nuestro asesor quien, a lo largo de todo el proceso de investigación, nos brindó su apoyo.

AGRADECIMIENTOS.

A nuestros padres quienes nos apoyaron en nuestra formación a lo largo de los años.

A nuestro asesor Hernan Lauracio Ticona que durante todo el proceso de nuestra investigación nos apoyó con mucha paciencia y responsabilidad.

A las personas que participaron en este estudio y a la comunidad donde se realizó esta investigación puesto que sin la colaboración de ellos no hubiese sido posible lograr este trabajo de estudio.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO.

Trabajo de investigación autofinanciado

Rodrigo Danged Hanco Cruz

LOS SABERES LOCALES EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA I.E N° 50422 DIEGO QUISPE TITO – TOCRA

Quick Submit

Quick Submit

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Dr. Hernan Lauracio Ticona
Asesor
ORCID: 0009-0002-4431-651X

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3125165283

Fecha de entrega

6 ene 2025, 7:15 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

6 ene 2025, 7:27 p.m. GMT-5

Nombre de archivo

Informe_del_trabajo_de_investigacion_FINAL.pdf

Tamaño de archivo

1.9 MB

169 Páginas

43,325 Palabras

248,213 Caracteres



Página 2 of 189 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trn:oid:::1:3125165283

17% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Dr. Hernan Lauracio Ticona
Asesor
ORCID: 0009-0002-4431-651X

Fuentes principales

- 16% Fuentes de Internet
- 2% Publicaciones
- 4% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1. Descripción de la realidad problemática	3
1.2. Preguntas y objetivos de la investigación	5
1.2.1. Pregunta general	5
1.2.2. Preguntas específicas.....	5
1.3. Objetivos generales y específico de la investigación.....	6
1.3.1 Objetivo general	6
1.3.2 Objetivo específico	6
1.4. Justificación.....	7
1.5. Limitaciones de la investigación.....	8
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL	10
2.1. Marco Normativo	10
2.2. Antecedentes de la investigación	11
2.2.1. Antecedentes Internacionales	11
2.2.2. Antecedentes nacionales.....	13
2.3. Bases teóricas	15
2.3.1. Los saberes locales	15
2.3.2. Interculturalidad	18
2.3.3. Diálogo de saberes.....	19

2.3.4. Discriminación lingüística.....	19
2.3.5. Colonialidad	21
2.3.6. Aprendizaje.....	22
2.3.7. Los saberes locales en el proceso de aprendizaje.....	27
2.3.8. Transmisión intergeneracional de los saberes locales.....	29
2.3.9. Conservación ambiental en las comunidades andinas	32
2.3.10. Cariño y respeto a la naturaleza en la cosmovisión andina.	34
2.3.11. Buen Vivir (Sumaq Kawsay)	36
2.4. Definición de términos básicos	38
CAPITULO III: METODOLOGÍA	41
3.1. Tipo de investigación de acuerdo al enfoque o paradigma.....	41
3.2. Diseño metodológico	42
3.3. Muestra teórica o informantes.....	43
3.4. Definición de variables	45
3.4.1. Saberes locales.....	45
3.4.2. Proceso de aprendizaje	45
3.5. Supuesto de la investigación	45
3.6. Técnicas e instrumentos de recojo de información.....	46
3.6.1. Técnicas	46
3.6.2. Instrumentos	46
3.7. Plan de recojo y análisis de datos.....	48

3.8. Consideraciones éticas	49
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	51
4.1. Contexto del estudio	51
4.1.1. Ubicación Geográfica.....	51
4.1.2. Contexto del Centro Poblado de Tocra	52
4.1.3. Aspecto geográfico	52
4.1.4. Servicios básicos	53
4.1.5. Aspecto demográfico.....	54
4.1.6. Actividades socio productivas.....	55
4.1.7. Aspecto socio lingüístico.....	55
4.2. Caracterización de la Institución Educativa.....	57
4.3. Tipos de saberes que practican los estudiantes en la Institución Educativa	59
4.3.1. Saberes relacionados a señas, señaleros y secretos	59
4.3.2. Saberes relacionados a las actividades socio productivas.....	65
4.3.3. Saberes relacionados a plantas medicinales	76
4.4. Incorporación de los saberes locales en el desarrollo de las áreas curriculares	85
4.4.1. Desarrollo del área de matemática	86
4.5. Incorporación de los saberes locales en las actividades rutinarias.....	100
4.5.1. Durante el compartir en el receso.....	101
4.5.2. Durante los juegos deportivos	104
4.5.3. Durante las festividades cívicas	106

4.5.4. Durante la formación de entrada	108
4.6. Discusión de resultados.....	111
4.6.1. Saberes que practican los estudiantes.....	112
4.6.2. Incorporación de los saberes locales en las actividades curriculares	118
4.6.3. Incorporación de los saberes locales en las actividades rutinarias	122
CONCLUSIONES.....	125
RECOMENDACIONES.....	128
BIBLIOGRAFÍA.....	131
ANEXOS	139

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Cosmovisión Andina</i>	35
Figura 2 <i>Mapa político del Perú</i>	51
Figura 3 <i>Centro Poblado de Toca</i>	54
Figura 4 <i>Autoridades Tradicionales</i>	57
Figura 5 <i>Momento donde los niños dialogando</i>	64
Figura 6 <i>Experiencias en la agricultura</i>	67
Figura 7 <i>Horario escolar presentado</i>	90
Figura 8 <i>Niños recreándose</i>	102
Figura 9 <i>Fotos Durante los juegos deportivos</i>	106

RESUMEN

El estudio llevado a cabo en la Institución Educativa Primaria N° 50422 "Diego Quispe Tito" en Tocra, Cusco, tuvo como objetivo principal la descripción de la transmisión e integración de conocimientos locales en los procesos de enseñanza de los alumnos de segundo grado "B". Para ello se empleó una metodología cualitativa y un diseño etnográfico. La muestra estuvo compuesta por 8 progenitores, 12 alumnos y 6 profesores.

Se investigaron las dinámicas de transmisión de conocimientos locales dentro y fuera del entorno educativo mediante observaciones directas, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales. Los análisis de contenido de los documentos escolares mostraron que, aunque los saberes locales eran frecuentemente aplicados en contextos informales y comunitarios, su integración formal en el currículo era limitada.

Los resultados destacaron una significativa brecha entre la práctica de estos saberes en el entorno familiar y su aplicación en el sistema educativo, donde los docentes a menudo carecían de los recursos y la formación necesaria para enseñar efectivamente estos conocimientos. Se observó también una falta de coherencia en el empleo del quechua, idioma nativo de la mayoría de los alumnos, como vehículo de enseñanza.

Enfatizando la relevancia de promover políticas y prácticas educativas que estimulen una educación intercultural que reconozca y aproveche los conocimientos locales y el idioma indígena como elementos fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se propone la mejora en la formación de los docentes y la elaboración de materiales didácticos bilingües como medidas para facilitar dicha iniciativa.

Palabras clave: Saberes locales, Educación Intercultural Bilingüe, Aprendizaje contextualizado.

ABSTRACT

The research was conducted at the Primary Educational Institution No. 50422 "Diego Quispe Tito" in Tocra, Cusco, and focuses on describing how local knowledge is transmitted and incorporated into the learning processes of second grade "B" students. Using a qualitative methodology and an ethnographic design, the sample consisted of 8 parents, 12 students, and 6 teachers.

Through direct observations, semi-structured interviews and focus groups, the dynamics of transmission of local knowledge inside and outside the classroom were explored. Content analysis of school documents showed that, although local knowledge was frequently applied in informal and community contexts, its formal integration into the curriculum was limited.

The results revealed a substantial disparity between the implementation of this knowledge within the family setting and its utilization in the educational system, where teachers frequently lacked the requisite resources and training to proficiently impart this knowledge. Furthermore, it was observed that there was an irregular utilization of Quechua, which is the primary language spoken by the majority of the pupils, as a means of teaching.

This study highlights the importance of developing educational policies and practices that promote intercultural education that values and uses local knowledge and the indigenous language as essential resources for learning, suggesting improvements in teacher training and the creation of bilingual teaching materials to facilitate this process.

Keywords: learning, teaching, conservation, nature

PISI RIMAYPI QILLQA

Kay investigacion ruwasqa yachaywasi primaria 50422 “Diego Quispe Tito” nisqapi Tocra Ilaqtapi, Cusco Ilaqtapi, chaypim willakurqan imaynatam Ilaqta yachaykunata apachinku, chaynallataq iskay kaq grado “B” nisqa yachaqkunaq yachay puririyinman churanku. Metodología cualitativa, diseño etnográfico nisqawan llank’arikamun, muestraqa qanchis tayta mamakunamanta, chunkaiskayniyuq yachaqkunamanta, suqta yachachiqkunamanta ima ruwasqa kachkan.

Chanin qhawaykunawan, semiestructuradas tapukuykunawan chaymantapas huñusqa runakuwan ima, yachaywasi ukhupi hawapipas Ilaqta yachaykunata qhawarikamuran. Yachaywasipi yachachinapaq qillqakunap ukhunmi análisis nisqata qawarichirqan, Ilaqtapa yachayninkuna sapa kuti contexto informal nisqapi, comunitario nisqapipas churasqa kaptinpas, Currículo nisqaman churañinqa pisichasqan karqan.

Chay ruwasqakunam qawarichirqa hatun chikan kasqankuta, ayllupi yachaykuna ruwaywan, yachay wasipi churayninkunapuwan, chaypim yachachiqkuna sapa kuti pisi recursukunayuq karqanku, manataqmi allin yachapakuyniyuqchu karqanku chay yachaykunata allinta yachachinankupaq. Hinallataqmi qhawarikamuranyaqa llapan yachaqkunata runa simita mana ñawpaq siminku hinatachu rimasqankuta.

Kay llank’ayka allinta qhawarin políticas y prácticas educativas nisqa ruwayninta yachay intercultural nisqa allinta llank’akunampaq Ilaqta yachaykunata chaymantapas qhiswa simitawan irqikunaq yachayninpaq, mink’ayuspa yuyaysapa yachachiqkuna kanamkupaq chaymantapas ruwarikunman achkha qilqakuna qichwa simipi kay ruway atipakunampaq.

Sapaq simikuna: Yachay, yachachiy, waqaychay, pachamama.

INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural y lingüística en nuestro país constituye una clara oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, fomentando la inclusión y el respeto mutuo tanto, en el ámbito escolar, como en la sociedad en general. La diversidad se manifiesta de manera generalizada en todos los centros educativos, dado que cada estudiante es singular y aporta consigo una diversidad cultural y experiencias de vida únicas. En su "Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Migración, desplazamiento y educación" del año 2019, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destaca la relevancia de que el sistema educativo admita a estudiantes de diferentes culturas y les proporcione una educación de carácter inclusivo y de alta calidad. Esta propuesta sugiere la integración del enfoque intercultural en el sistema educativo.

Al fomentar un enfoque intercultural en el ámbito educativo, se promueve un entorno inclusivo que valora y conmemora la variedad de vivencias, puntos de vista y saberes de los alumnos. La diversidad en el proceso educativo no solo lo enriquece, sino que también capacita a los estudiantes para desenvolverse en sociedades cada vez más diversas y globales.

En el Perú, se están llevando a cabo iniciativas estatales para incorporar este enfoque tanto en las instituciones educativas como en las universidades. En la actualidad, existe una "Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe", según lo establecido por el Ministerio de Educación en el año 2018.

La implementación de estas políticas representa un avance importante en la promoción del respeto hacia la diversidad cultural en el entorno educativo. El objetivo principal de estas políticas es asegurar que todos los estudiantes, incluidos los pertenecientes a comunidades

indígenas, puedan acceder a una educación de calidad que reconozca, respete y valore su identidad cultural y lingüística.

Este estudio analiza la integración de saberes locales en la educación de calidad con enfoque intercultural, en el contexto de esfuerzos globales y nacionales. Se plantea que las instituciones educativas, actualmente, siguen un enfoque unidireccional influido por conocimientos extranjeros, lo cual trae como consecuencia el olvido de saberes locales, de los pueblos originarios, en la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, tanto en el aula como fuera de ella.

Por ello, el estudio actual se organiza de la siguiente manera: en el Capítulo I se incluye la descripción de la problemática, las preguntas y objetivos de la investigación, la justificación y los supuestos de la investigación. El segundo capítulo del documento, presenta el marco referencial, el cual se divide en el marco normativo, los antecedentes de la investigación y las bases teóricas. En el tercer capítulo, se presenta la Metodología de la investigación, la cual abarca aspectos como el tipo de investigación según el enfoque, la selección de la muestra o informantes, el diseño metodológico, las técnicas e instrumentos de recopilación de datos, así como las consideraciones éticas. En el cuarto capítulo del estudio se brindan los resultados de la investigación; en esta sección se detalla la ubicación geográfica, así como el análisis y la presentación de los resultados. Se aborda el contexto, la caracterización y el tipo de saberes que los estudiantes ponen en práctica, así como las enseñanzas y aprendizajes derivados de los saberes locales en la institución educativa. Por último, se exponen las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

El distrito de Colquepata, en Perú, fue establecido el 2 de enero de 1857, bajo la administración de Ramón Castilla. Colquepata es un distrito de la provincia de Paucartambo, ubicado en la región de Cusco, bajo la jurisdicción del gobierno regional de Cusco.

El centro poblado de Tocra está situado en el distrito de Colquepata, a unos 45 minutos en automóvil desde la provincia de Paucartambo y a 2 horas y 40 minutos desde el departamento del Cusco, siguiendo la ruta del distrito de Pisac.

En la comunidad de Tocra, hay alrededor de 320 viviendas. Los habitantes de esta comunidad utilizan el quechua como primera lengua (materna) y el castellano como segunda lengua. Ambos idiomas son empleados para la comunicación en diversos contextos y ámbitos dentro de la comunidad. Los habitantes, se dedican a la agricultura, como al cultivo de tubérculos y granos andinos como son la papa, oqa, olluco, cebada, maíz, habas, etc. Asimismo, una parte del centro poblado se dedica a la artesanía. Al mismo tiempo, crían animales menores como cuyes, ovinos y vacunos. De este modo, tienen ingresos económicos por medio de la agricultura, artesanía y la crianza de animales.

Estas prácticas se llevan a cabo utilizando saberes ancestrales los cuales han sido transmitidos de una generación a otra, desde los antepasados de la familia y la comunidad. Según Santiz (2015), los saberes se refieren a los conocimientos, prácticas y actitudes que se transmiten principalmente en el ámbito familiar y comunitario; destaca que tanto los adultos mayores, como los niños y niñas, actúan como mediadores en este proceso de aprendizaje, el cual se lleva a cabo a través de la observación, la experimentación y la absorción de lo que perciben y escuchan en su entorno. Los saberes locales forman parte de nuestra identidad y es un legado para la subsistencia de todos los pueblos indígenas. Es importante los conocimientos culturales, porque dan una mirada holística a la vivencia de los pueblos originarios y gracias a

ello tenemos una diversidad cultural en el mundo. Dada la gran importancia que tienen estos saberes para los niños y las niñas. Durante las prácticas pre - profesionales se pudo evidenciar que las personas ya no desarrollan algunas prácticas y conocimientos ancestrales. Asimismo, de manera muy limitada, se transmiten estos conocimientos a las nuevas generaciones.

Según la UNESCO (2017), resulta fundamental fomentar y cultivar la integración de los conocimientos autóctonos. Para lograrlo, es imprescindible establecer una conexión de saberes entre la comunidad y la institución educativa, con el fin de garantizar que los estudiantes adquieran aprendizajes de relevancia y, de esta manera, formar a niños y niñas con habilidades competentes. A partir de ese contexto, nos interesó indagar más sobre la incorporación de los conocimientos locales en la vida escolar puesto que un educador debe “Implementar adecuadamente el proceso de reformas educativas que dialoguen cada vez más con los conocimientos y cosmovisiones de los pueblos indígenas”

Durante nuestras prácticas preprofesionales, observamos que los docentes de la institución educativa, no lograban integrar de manera efectiva los conocimientos locales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante esta circunstancia, resultó imperativo analizar la forma en que el docente valora el conocimiento local aportado por los estudiantes y cómo lo integra en el contexto del proceso educativo, en la institución de Tocra. El estudio proporcionará a los educadores la oportunidad de reflexionar sobre la relevancia de promover la Educación Intercultural Bilingüe, con el propósito de elevar el nivel educativo de los estudiantes, al mismo tiempo que se preservan y enriquecen sus tradiciones culturales en el ámbito escolar.

1.2. Preguntas y objetivos de la investigación

El presente estudio, comenzó con la selección y definición del problema, a partir del cual se formuló una pregunta general y tres preguntas específicas. Estas preguntas han servido como guía orientadora a lo largo de todo el proceso de investigación.

1.2.1. Pregunta general

¿Cómo se transmiten e incorporan los saberes locales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado de Tocra del distrito Colquepata provincia Paucartambo región Cusco?

1.2.2. Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los saberes locales que practican en los procesos de aprendizaje los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado Tocra del distrito de Colquepata provincia de Paucartambo región Cusco?
- ¿Cómo se incorporan los saberes locales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado Tocra del distrito de Colquepata provincia de Paucartambo región Cusco?
- ¿Qué opinan los padres de familia y los docentes sobre la incorporación de los saberes locales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado Tocra del distrito de Colquepata provincia de Paucartambo región Cusco?

1.3. Objetivos generales y específico de la investigación

A partir de las preguntas de investigación, se desprenden los objetivos de estudio que, a lo largo del proceso, sirven como guía y orientación para llevar a cabo con pulcritud la presente investigación. El objetivo general y los específicos son los siguientes:

1.3.1 Objetivo general

Describir la transmisión e incorporación de los saberes locales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado de Tocra, distrito Colquepata, provincia Paucartambo, región Cusco.

1.3.2 Objetivo específico

- Identificar los saberes locales que practican en los procesos de aprendizaje los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado Tocra del distrito de Colquepata provincia de Paucartambo región Cusco
- Describir la incorporación los saberes locales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado Tocra del distrito de Colquepata provincia de Paucartambo región Cusco
- Recoger las opiniones de los padres de familia y los docentes sobre la incorporación de los saberes locales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado Tocra del distrito de Colquepata provincia de Paucartambo región Cusco.

1.4. Justificación

El conocimiento local desempeña un papel fundamental en el progreso humano. El saber de las comunidades indígenas, que abarca sus creencias, prácticas y pronósticos relacionados con la agricultura y el entorno natural, se transmite de generación en generación. Según Carvallo (2015), los conocimientos ancestrales, son propiedad de las comunidades y de los pueblos indígenas, quienes los han transmitido de forma generacional a través de prácticas, experiencias y tradiciones, garantizando así una convivencia en equilibrio.

Así, los resultados de esta investigación resaltan la relevancia de incorporar los conocimientos autóctonos en las etapas de educación temprana. Es esencial investigar y difundir la percepción de estos conocimientos en el ámbito educativo formal, así como su impacto en la asimilación de conocimientos significativos por parte de los niños, quienes trasladan consigo sus conocimientos culturales del hogar al entorno escolar.

Además, esta investigación ayuda a identificar los desafíos y logros que presenta la Educación Primaria Intercultural Bilingüe, en la comunidad de Tocra. A pesar de la lejanía geográfica, que a menudo excluye a estas instituciones educativas de la consideración de las autoridades, la diversidad cultural del Perú debería facilitar un reconocimiento más amplio de las distintas maneras en que los niños aprenden según su contexto cultural.

En consecuencia, este estudio etnográfico pone de manifiesto la importancia de incorporar estrategias apropiadas para integrar conocimientos locales en el ámbito educativo, considerando la cultura de los estudiantes. De esta manera, se contribuye a la orientación pedagógica y a la formulación de políticas educativas que garanticen una formación integral, respetando las características únicas de cada persona. Además, resulta beneficioso para los docentes y personas interesadas en el tema, por cuanto les permitirá poner en práctica los conocimientos adquiridos con el fin de mejorar, tanto la calidad de la enseñanza como el ambiente educativo.

1.5. Limitaciones de la investigación

A pesar de la meticulosidad metodológica y los esfuerzos realizados para llevar a cabo una investigación exhaustiva, este estudio se ha visto limitado en el proceso de recopilación de información y su posterior sistematización. Entre las limitaciones principales, se pueden mencionar las siguientes:

- a) La participación y el nivel de apertura tanto de docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, variaron considerablemente durante las entrevistas y diálogos. Algunos participantes mostraron una disposición limitada para compartir información completa o participar activamente. Este comportamiento podría atribuirse a varios factores, como la percepción de desconfianza hacia el proceso de investigación, el temor a posibles repercusiones o simplemente una falta de interés en el tema discutido. A pesar de esta situación, con la participación voluntaria y activa de algunos actores educativos se pudo recoger información valiosa que contribuyó significativamente al análisis y entendimiento del tema en cuestión.
- b) En relación a la recopilación de datos a través de observaciones, entrevistas y diálogos, se llevaron a cabo únicamente con determinados miembros de la institución educativa; mientras que otros miembros de la escuela no fueron considerados como parte de la muestra de estudio. Esto podría resultar en una visión parcial o incompleta sobre la incorporación del saber local. No obstante, el objetivo específico fue entender cómo se transmite e incorpora este saber en el proceso de aprendizaje escolar. Aunque las entrevistas con los actores educativos hubieran requerido más tiempo y recursos, su contribución podría haber sido cuantificable pero comparativamente reducido.
- c) Es importante destacar la escasez de estudios y sistematizaciones sobre la incorporación y transmisión del saber local en el proceso de aprendizaje. Esta falta de información y datos evidencia la necesidad de construir un sólido andamiaje teórico que permita comprender

la realidad educativa desde diversas perspectivas. A pesar de las limitaciones mencionadas, varias teorías provenientes de otros contextos han ofrecido una base sólida para la realización de esta investigación. Han posibilitado la realización de una investigación con el nivel de rigurosidad científica requerido, a pesar de las limitaciones en la argumentación derivadas de la escasez de estudios previos especializados en esta área.

CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL

2.1. Marco Normativo

En el marco de esta investigación, se consideran documentos normativos y lineamientos tanto internacionales como nacionales, los cuales abordan los derechos a la educación de los pueblos indígenas.

A nivel internacional, por ejemplo, el convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (1989), establece la obligación que tienen los gobiernos para asegurar el acceso a servicios educativos de alta calidad para todas las comunidades indígenas, en todos los niveles de educación. El convenio, firmado el 27 de junio de 1989, reviste importancia al detallar en su artículo 27, primer inciso, la urgencia de crear y ejecutar planes educativos destinados a las comunidades indígenas. Estos programas deben ser diseñados y puestos en marcha en colaboración con los integrantes de dichas comunidades, teniendo en cuenta sus requerimientos, saberes técnicos, trayectorias, sistemas de valores y metas.

Además, la Declaración de las Naciones Unidas, sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, enfatiza la importancia de que los estados implementen medidas efectivas para asegurar la educación en la lengua y cultura autóctonas, a los niños y niñas indígenas, ya sea en su entorno comunitario o fuera de él.

En el ámbito nacional, la Constitución Política del Perú (1993), incluye varias políticas en favor de los pueblos indígenas. En 1993, junto con la promulgación de la nueva constitución, se estableció una política de educación intercultural y bilingüe, destacando en su artículo 17 el deber del estado de fomentar este tipo de educación, adaptada a las especificidades de cada región del país y buscando la integración nacional.

En el año 2013, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) aprobó la propuesta pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) titulada "Hacia una educación Intercultural Bilingüe de calidad", a través de la Resolución Directoral 0261.2013-ED. Esta

propuesta fue elaborada recogiendo las mejores experiencias en EIB desarrolladas en zonas rurales andinas, amazónicas y urbanas. No busca homogeneizar la EIB, sino asegurar un servicio educativo equitativo, proporcionando elementos conceptuales, operativos básicos, rutas de aprendizaje y guías didácticas para las escuelas EIB.

Los documentos mencionados respaldan el derecho, de los pueblos originarios, a recibir una educación que valore y respete su cultura e idioma. Esta educación fomenta el diálogo intercultural y brinda, a los estudiantes, la oportunidad de adquirir conocimientos sobre su propia cultura, así como sobre el saber científico occidental y el de otras culturas, en un ambiente de equidad y respeto mutuo.

2.2. Antecedentes de la investigación

2.2.1. Antecedentes Internacionales

Según Marchant et al. (2020), las huertas de montaña, son consideradas sistemas socioecológicos, fundamentales para la producción agrícola dirigida al consumo familiar. Las mujeres, asumen el rol principal de la gestión y el mantenimiento de estas huertas, donde emplean una variedad de técnicas agrícolas adquiridas a través de la transmisión de conocimientos locales. Este estudio, llevado a cabo en una comuna cordillerana del sur de Chile, recopiló y sistematizó los conocimientos, prácticas y creencias de un grupo de mujeres mapuche pewenche. Para lo cual, empleó un enfoque metodológico mixto que incluyó fichas de caracterización predial, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. En los resultados, se identificaron tres categorías de conocimientos relacionados con la gestión de la huerta. En primer lugar, el control de organismos patógenos. En segundo lugar, el manejo y la fertilidad del suelo. Por último, el diseño y la gestión de sistemas productivos. La transmisión intergeneracional de conocimientos sobre la huerta ha sido fundamental para preservar una memoria biocultural que perdura a lo largo del tiempo. La evocación de esta memoria

biocultural no solo conserva la historia pasada, sino que también contribuye a la comprensión del contexto actual y a la planificación sostenible de la agricultura de pequeña escala, en el territorio ancestral mapuche pewenche, en la región sur de los Andes.

En el Cantón Cayambe, Alvarez (2019) realizó un estudio cualitativo que se centró en la recuperación de conocimientos ancestrales, de la comunidad indígena Pucará de Pesillo. El principal propósito de la investigación consistió en estructurar los conocimientos transmitidos de generación en generación, con el fin de facilitar su preservación y transmisión dentro de la comunidad; ello, con el objetivo de salvaguardar la sabiduría indígena. En el estudio participaron 75 individuos de la comunidad, con los cuales se llevaron a cabo entrevistas directas semiestructuradas y se mantuvo comunicación informal. En su totalidad, se llevaron a cabo 25 entrevistas a individuos de diferentes edades, de los cuales 11 fueron realizadas después de reuniones de trabajo comunitario y asambleas, y una entrevista fue realizada al presidente (líder) de la comunidad. Los resultados más relevantes indicaron que la colonización ha generado modificaciones culturales significativas que han impactado en las conductas y comportamientos de sus miembros. Se ha constatado, además, una significativa disminución de los conocimientos tradicionales, como la falta de complementariedad en cuestiones de género, la pérdida de la racionalidad en las festividades y la , de una generación a otra. En este contexto, se sugiere por parte del investigador que la recuperación de los conocimientos ancestrales debe ser encabezada por la familia, considerándola como la principal institución educativa para los niños. A su vez, se plantea que la escuela debe tener la responsabilidad de respaldar este proceso, facilitando a los niños la adquisición de la vestimenta, el lenguaje y los saberes tradicionales de su comunidad.

2.2.2. Antecedentes nacionales

En su estudio de 2019, Sánchez, llevó a cabo una investigación etnográfica, con un enfoque cualitativo sobre el proceso de "aprendizaje de los saberes indígenas en niños y niñas en la comunidad del distrito de Masisea", centrándose en particular, en la comunidad de Nuevo Paraíso. El estudio consistió en analizar el proceso de adquisición de conocimientos indígenas en la población infantil de esa comunidad. En la recolección de datos, se utilizó la técnica de observación participante, apoyándose en fichas de observación y llevando a cabo entrevistas con padres, madres, tutores y los propios menores. Además, la investigación se enriqueció mediante la consulta de diversas fuentes bibliográficas, tales como tesis, libros y artículos. Según los resultados del estudio, los menores adquieren conocimientos sobre la cultura indígena en diversas áreas, como el entorno familiar, las zonas de cultivo y los cuerpos de agua, principalmente mediante la transmisión oral y la observación de sus progenitores. Asimismo, adquieren conocimientos a través de las recomendaciones, empleando la tradición oral con el fin de preservar su patrimonio cultural. La investigadora termina señalando que los saberes indígenas en la comunidad son transmitidos a los niños a través de la observación, el acompañamiento y las explicaciones brindadas por los padres, madres y abuelos. Esta transmisión se da principalmente durante la participación en actividades como la pesca, la agricultura y las tareas domésticas.

En su estudio, Orellano (2022) se planteó la tarea de analizar cómo se integran los saberes y conocimientos locales en la educación de los niños de la Institución Educativa No 86762 en el caserío de Laborpampa, situado en Carhuaz. El estudio realizado, fue de tipo descriptivo no experimental. La muestra, aunque pequeña, estuvo conformada por 12 estudiantes de diferentes grados académicos, un docente, diez padres de familia y siete miembros representativos de la comunidad. Siguiendo su proceso metodológico, la investigación inició con la descripción de las características socioculturales y lingüísticas de la

localidad de Laborpampa. Luego, se procedió a realizar el análisis de los conocimientos adquiridos, así como de los enfoques pedagógicos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se describen los lugares donde se ponen en práctica los conocimientos, lo que ha resultado en el desarrollo de una matriz que vincula los conocimientos locales con los conocimientos del currículo exigidos por los documentos normativos para la realización de las actividades en el aula. En esta perspectiva, se puede inferir que, a pesar de la presencia de conocimientos en la comunidad, muchos de estos están siendo suplantados por la influencia de factores externos a la cultura local. Por ejemplo, la vestimenta y el idioma de los jóvenes que asisten a colegios cercanos no son valorados adecuadamente en la institución educativa debido a la falta de importancia que se les otorga.

En el distrito de Yarinacocha, Ucayali, Ramírez (2019) realizó un estudio etnográfico en el ámbito educativo titulado "Integración del conocimiento comunitario en la institución educativa inicial EIB". El principal propósito de dicha investigación consistió en la descripción y análisis de las diversas formas, categorías y objetivos relacionados con la integración de conocimientos comunitarios en el ámbito escolar. Con el propósito de recabar datos, se llevó a cabo la observación y entrevista de 12 participantes, los cuales incluyeron tanto padres como madres de familia, así como miembros destacados de la comunidad. Para el caso de los estudiantes, únicamente se optó por la observación, como método de recolección de información. La investigadora concluyó que la institución educativa inicial EIB integra de manera efectiva los conocimientos de la comunidad, en su plan de estudios y actividades cotidianas. Se observa que los padres y madres de familia desempeñan un rol activo en el ámbito educativo al involucrarse en la institución mediante la transmisión de cuentos, leyendas e historias locales durante las actividades vivenciales y pedagógicas. Se ha observado que las docentes incorporan las costumbres culturales de la comunidad a lo largo de todas las actividades pedagógicas, desde su comienzo hasta su conclusión. Durante un juego libre, se

destacó la manifestación de los conocimientos previos por parte de los estudiantes, así como su interacción social con los compañeros. Esto evidenció la exitosa transmisión del conocimiento cultural en el ámbito educativo.

2.3. Bases teóricas

“La incorporación de los saberes locales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del segundo grado “B” de la I.E de 50422 Diego Quispe Tito.

2.3.1. Los saberes locales

Según Cueva et al. (2010), en el contexto de promover el desarrollo endógeno, es esencial valorar los saberes locales, especialmente en lo que se refiere a la conservación de los ecosistemas naturales como elementos clave para dicho desarrollo. Se destaca que estos saberes y conocimientos locales son fundamentales como punto de partida para explorar nuevas opciones y resolver desafíos. Estos conocimientos posibilitan la explotación de oportunidades y la resolución de problemas diversos y complejos que impactan a las comunidades y sociedades. Estos conocimientos, desde la perspectiva del análisis biocultural, se han desarrollado a lo largo de un proceso histórico de co-evolución, convivencia e interacción armoniosa de las sociedades humanas y su entorno natural. Los conocimientos mencionados son fundamentales en las diferentes manifestaciones de la cultura local, abarcando campos como la medicina, la agricultura, la ganadería, la observación de fenómenos climáticos, el comercio de bienes y las prácticas rituales, entre otros aspectos. Estos conocimientos constituyen el eje principal de las distintas expresiones de la cultura local. Tradicionalmente, se ha observado la transmisión intergeneracional de estos conocimientos, los cuales constituyen un conjunto dinámico de saberes que se renuevan, ajustan e innovan mediante la experimentación y la práctica de los agricultores. La constante adaptación y actualización de

los conocimientos locales son fundamentales para preservar la cultura y garantizar la sostenibilidad de las comunidades en su contexto ambiental.

Según la UNESCO (2023), los conocimientos locales e indígenas comprenden el conjunto de saberes, destrezas y filosofías que han sido transmitidos, a lo largo de generaciones, por comunidades que mantienen una interacción continua con su entorno natural. El conocimiento local desempeña un papel crucial en la toma de decisiones relacionadas con aspectos esenciales de la vida diaria de las comunidades indígenas, así como de las comunidades locales y rurales. Este conocimiento es esencial dentro de un sistema integrado que engloba la lengua, los sistemas de clasificación, las prácticas de uso de recursos, las interacciones sociales, los rituales y la espiritualidad. Los sistemas de conocimiento específicos son fundamentales tanto para la diversidad biológica como cultural, a nivel global. Además, juegan un rol crucial en el fomento del desarrollo sostenible que valore y respete las tradiciones locales. Es esencial reconocer y apreciar los sistemas de conocimiento mencionados para asegurar que las prácticas de desarrollo sean sostenibles, culturalmente apropiadas y respetuosas de las tradiciones y modos de vida de las comunidades.

Para Santisteban (2019), el conocimiento local consiste en una acumulación de saberes milenarios de las comunidades indígenas, los cuales se han desarrollado a lo largo del tiempo en equilibrio con el entorno natural, incluyendo a los runas, apus y diversas deidades. La interacción simbiótica con el medio ambiente ha propiciado la evolución de diversos cultivos, tales como la papa, el maíz y la quinua. Los conocimientos tradicionales son transmitidos principalmente por los yachaq, como los ancianos, quienes comparten su sabiduría con las generaciones más jóvenes a través de la oralidad, experiencias prácticas y actividades comunitarias. En consecuencia, los conocimientos locales consisten en un compendio de prácticas, conocimientos, normativas y perspectivas que han sido adquiridos y transmitidos de forma oral de una generación a otra por los pueblos originarios o indígenas. No obstante, en la

actualidad, estos conocimientos no suelen recibir la debida valoración en la enseñanza, ya que se da preferencia al conocimiento científico contemporáneo. En numerosas instituciones educativas contemporáneas, los enfoques científicos han tenido mayor relevancia que los conocimientos, cosmovisiones y saberes de las comunidades indígenas, situándolos en una posición secundaria dentro del ámbito de la educación formal. En la actualidad, la integración y reconocimiento de los conocimientos indígenas en los sistemas educativos representan un desafío significativo.

De acuerdo con la definición propuesta por Anggreni (2020), el aprendizaje experiencial se define como el proceso mediante el cual se adquiere conocimiento a través de la transformación de la experiencia. La importancia de las experiencias concretas en el proceso de aprendizaje es resaltada por esta teoría, que incluye la reflexión observacional, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. En la implementación de este enfoque en ambientes educativos, se resalta la importancia de las experiencias directas que permiten la conexión entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica. Esto favorece un aprendizaje más profundo y significativo.

Paralelamente, la capacidad de interactuar y funcionar efectivamente en contextos culturales diversos es descrita por Bhagat (2006) como inteligencia cultural. La comprensión y el respeto por la diversidad cultural se consideran fundamentales en entornos educativos globalizados, ya que enriquecen el proceso educativo. La inclusión de la inteligencia cultural en los planes de estudio no solo capacita a los estudiantes para el mercado laboral global, sino que también promueve una mayor sensibilidad y valoración de las diversidades culturales.

Resulta esencial integrar los conocimientos autóctonos en los marcos conceptuales mencionados. La mejora del aprendizaje experiencial se alcanza al integrar una variedad de conocimientos y perspectivas, que resultan esenciales para fomentar la capacidad reflexiva y crítica de los estudiantes. La evaluación de estos saberes también influye de manera positiva

en el ámbito educativo al promover la inclusión y la adecuación a las realidades socioculturales de cada comunidad. Facilita la integración exitosa de la teoría y la práctica en el proceso de aprendizaje, lo cual promueve el desarrollo de competencias relevantes para el siglo XXI.

2.3.2. Interculturalidad

La incorporación de los saberes locales en los procesos de enseñanza y aprendizaje es crucial para desarrollar la EIB bajo un enfoque de interculturalidad. En ese sentido la interculturalidad hoy en día es considerada un tema transversal a trabajar en nuestra sociedad. Frente a esta realidad, varios autores expusieron su posición sobre la interculturalidad. Por ejemplo, (Tubino, (s/f)) sostienen que la interculturalidad implica revalorar y fortalecer las culturas junto con las lenguas originarias, el territorio y la educación intercultural bilingüe. En esa misma dirección Walsh (2005) sostiene que la interculturalidad, se refiere a la interacción “entre culturas”, no solo con un simple encuentro sino como un intercambio que promueve la equidad, la igualdad en la comunicación y aprendizaje de saberes culturales.

Con base a lo expuesto, la interculturalidad se sintetiza como la interacción continua entre culturas, personas, lenguas y el intercambio de conocimientos fundamentada en el respeto y la reflexión sobre la convivencia en la diversidad. En esa misma línea, el Ministerio de Educación (2013), desde la postura intercultural crítica -reflexiva sostiene, hacer visibles las diversas formas de ser, sentir, vivir y saber, resaltando sus orígenes y su evolución a lo largo del tiempo hasta el presente (p. 32). En este sentido, desde una perspectiva crítica, la interculturalidad no solo reconoce la diversidad, sino que también cuestiona las relaciones jerárquicas entre las culturas. Su objetivo es visibilizar las distintas visiones sobre la vida y promover las condiciones necesarias para la supervivencia de las diversas culturas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad intercultural.

En ese contexto es fundamental promover la interculturalidad crítica en las instituciones educativas permitiendo que los estudiantes adquieran habilidades interculturales que les

permitan comprender la diversidad de perspectivas de vida y fomentar valores que faciliten la convivencia con personas distintas a ellos.

2.3.3. Diálogo de saberes

En la Educación Intercultural Bilingüe, el diálogo de saberes juega un papel fundamental. Este enfoque permite integrar conocimientos ancestrales, la cosmovisión de las comunidades indígenas y los contenidos académicos del currículo nacional. Esto no solo fortalece la identidad cultural de los educandos, sino que también fomenta una educación contextualizada y pertinente. Según el Ministerio de Educación (2018), comprende el diálogo de saberes como un proceso donde se desarrolla la interacción equitativa y dinámica entre sistema de saberes y conocimientos de otras culturas. Además, los diálogos de saberes en las IE se desarrollan en todas las áreas curriculares de manera planificada, equitativa y permanente a través de la profundización de conocimientos, reconocimiento de distintos conocimientos e identificación de problemas para generar acciones de solución considerando los distintos conocimientos y visiones (p.16). Entendido así, constituye un elemento esencial de la pedagogía intercultural, cuyo objetivo es reconocer la diversidad de formas de entender la realidad y a partir de ello generar aprendizajes.

En ese mismo sentido, desde la línea política nacional de transversalización del enfoque intercultural, Ministerio de Cultura (2017), determinó el diálogo de saberes como un proceso de intercambio respetuoso y equitativo entre personas y grupos con diversas tradiciones culturales, religiosas y lingüísticas que promueven la comprensión, la integración, fomentando la igualdad y el respeto mutuo. En este sentido, es fundamental que desde las instituciones educativas se fomenten convivencia respetuosa, centrados en la construcción de un sentimiento de unidad que persiga objetivos comunes, a pesar de las diversas visiones del mundo. Estos objetivos deben basarse en el respeto y la igualdad, valorando la diversidad de conocimientos.

2.3.4. Discriminación lingüística

La discriminación lingüística es una forma de exclusión basada en el idioma que una persona habla. Este fenómeno ocurre cuando se asigna un valor inferior a una lengua, dialecto o acento, lo que puede llevar a la desigualdad social, educativa y económica. Según Celero (2017), sostienen que la discriminación lingüística se refiere hacia las personas que hablan un idioma diferente al predominante o al considerado mayor prestigio en un país. De este modo, el lenguaje puede convertirse en una herramienta de poder para ciertos grupos, quienes, al no valorar otras estructuras idiomáticas, refuerzan su posición de superioridad y limitan el acceso de las minorías lingüísticas a oportunidades equitativas.

Esto quiere decir que ciertas características lingüísticas se consideran inferiores, lo que puede manifestarse desde la falta de valoración de una lengua hasta el rechazo de su uso promoviendo en su lugar de imposición del “uso adecuado” (Neira, 2010; Pérez, 2007).

La discriminación lingüística en el Perú tiene sus orígenes desde el colonialismo y ha logrado legitimación a través de relaciones clasistas, de género, étnicas y de poder (Oboler, 2015). A Partir de esta situación, la discriminación lingüística surge como una manifestación actual de ideología racista, basándose principalmente en distinciones relacionadas con rasgos culturales, niveles de educación, entre otros, para justificar las diferencias sociales. De este modo, la discriminación perpetúa desigualdades entre los grupos. (Zavala, 2019).

En ese sentido es importante mencionar que en el Perú en el ámbito educativo se ve reflejada la discriminación lingüística o preferencia por una lengua. En esa línea, Venegas et al. (2016), en el contexto educativo la discriminación se observa por parte de los pares y adultos y se expresa en burlas cuando los docentes restringen el uso de la lengua materna de los estudiantes. Este escenario subraya la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe, que busca valorar y promover las lenguas originarias como herramientas de aprendizaje y como parte esencial de la identidad de los estudiantes fomentando un entorno escolar inclusivo respetuoso de la diversidad. Bajo esa óptica, Abad y Toledo (2006), acerca de la enseñanza-

aprendizaje, observan que el profesor de EL2 debe tener en cuenta tres factores: 1) centrarse en el desarrollo de competencias lingüísticas de acuerdo con el nivel; 2) integrar los contenidos y habilidades comunicativas; y 3) considerar las necesidades reales del estudiante.

2.3.5. Colonialidad

Quijano citado por Lopez (2007), sostiene que la colonialidad surge y se estructura a partir del descubrimiento de América, el cual permanece vigente hasta nuestros días. Dicha colonialidad estaría constituida por cuatro dimensiones de la realidad social que se interconectan entre sí: la idea de la raza, la división social de acuerdo a la idea de raza, las formas de organización social del poder, concretamente el Estado-nación contemporáneo.

En ese entendido, la desigualdad social y la discriminación, están presentes en múltiples formas y manifestaciones, han sido instrumentos históricamente de control y sometimiento que impide la sana comunicación. En el contexto de las comunidades indígenas, este fenómeno tiene raíces profundas en el proceso de colonización, que impuso sistemas de jerarquización racial y cultural. Como resultado se generaron dinámicas de exclusión y marginación que dificultan la construcción de una comunicación auténtica y respetuosa entre los diferentes sectores de la sociedad. Este legado continúa afectando a estas comunidades, perpetuando la desigualdad y obstaculizando su desarrollo integral.

En esa misma línea Estermann (2014), la colonialidad no es un hecho “neutral”, sino que contienen un aspecto analítico y crítico que tienen que ver con la involuntariedad, dominación, alineación a estructuras políticas y exclusión y marginación social. Bajo esa óptica, la definición nos invita analizar críticamente cómo las prácticas de dominación, exclusión y alienación, instauradas durante la colonización, aún moldean las relaciones de poder y marginación a ciertos grupos. No obstante, pese a este contexto las culturas han logrado perdurar a lo largo del tiempo, enfrentando la conquista, la época colonial, el sistema capitalista y actualmente resisten a la globalización. La fortaleza de la resistencia cultural de los pueblos

indígenas radica en el fortalecimiento de su identidad, en el trabajo de consolidar la unidad en la diversidad y la valoración y reconocimiento de las diferencias (Arrobo, 2005)

En este sentido, el reconocimiento de las diferencias se convierte en un paso esencial para valorar y preservar la diversidad cultural en un mundo que tiende hacia la homogenización, recordándonos la importancia de cuidar y promover nuestras raíces en todos los ámbitos, desde la comunidad hasta el sistema educativo.

2.3.6. Aprendizaje

El aprendizaje se define como el proceso, mediante el cual, se adquieren habilidades, valores y actitudes a partir de las experiencias cotidianas vividas. El concepto en cuestión puede ser interpretado desde diferentes perspectivas, lo cual conlleva a la existencia de diversas teorías que son definidas por distintos autores y académicos:

Sarmiento (2007) señala que “el aprendizaje es un proceso individual que se inicia aún antes del nacimiento y que continúa de por vida y de manera progresiva. El sujeto se involucra integralmente en su proceso de aprendizaje (...)” (p.41). Es importante destacar que, según Sarmiento, los niños adquieren conocimientos desde el periodo prenatal hasta el final de su vida.

Por otra parte, Rogoff et al. (2003), citado por García (2013), señalaron que "los niños aprenden observando y escuchando en las actividades de los adultos y de otros niños" (p.2). En las culturas andinas se destaca y valora, el proceso de observar y escuchar atentamente, como una preparación para la participación. Según García (2013), en dicho contexto, los niños y niñas acceden a un tipo de aprendizaje no intencional. Además, es relevante resaltar que, según el mismo García (2013), los conocimientos adquiridos por los niños al participar en actividades socioculturales de su entorno, pueden manifestarse en el ámbito familiar como en el escolar.

Costilla (2005) sostiene que, el aprendizaje "se basa principalmente en la adquisición de nuevos conocimientos a través de experiencias concretas y vivenciales, no solo de manera

abstracta o simbólica. Se aprende en la práctica de la vida cotidiana" (p.49). Asimismo, se destaca que el conocimiento se adquiere de diversas fuentes, como los ancianos, quienes transmiten sabiduría ancestral, el entorno natural que incluye plantas, fenómenos naturales y elementos como el agua, los espacios de aprendizaje tradicionales, las figuras religiosas, así como de prácticas culturales como el consumo de coca y tabaco, la influencia de la familia y la interacción con la comunidad. Costilla (2005) también señala que el niño adquiere conocimientos al observar rituales, festividades, situaciones desafiantes como reuniones familiares, sueños, señales, juegos y relatos. Para que este proceso sea efectivo, es necesario que el aprendiz cuente con voluntad, curiosidad, afecto y confianza, además de poseer habilidades para el aprendizaje.

Según Schunk (2017), existe consenso entre las personas respecto a la importancia del aprendizaje, sin embargo, presentan diversas perspectivas en relación a las causas, procesos y consecuencias del mismo. Por su parte, para Shuell (1986), no hay consenso entre los teóricos, investigadores y profesionales en torno a una definición universalmente aceptada de aprendizaje. A pesar de que existe diversidad de opiniones sobre la naturaleza exacta del aprendizaje, se presenta a continuación una definición general de dicho proceso que se ajusta al enfoque cognitivo de este libro y cumple con los criterios que la mayoría de los expertos en educación consideran fundamentales para el aprendizaje. El aprendizaje se define como una transformación perdurable en la conducta o en la capacidad de desempeñarse de cierta manera, la cual surge de la práctica o de otras formas de experiencia.

Bajo esa óptica, el proceso de aprendizaje puede ocurrir en cualquier lugar, ya sea de manera formal y estructurada, como en la escuela, o de manera informal, como en el hogar, donde los niños aprenden, desde bebés, a través de la interacción con sus padres. Esta posibilidad de ocurrencia también se presenta en entornos como Internet, el cual brinda un

amplio acceso a la información y se ha consolidado como un recurso habitual de consulta para diversos usuarios.

De acuerdo con Peiro (2020), el proceso de aprendizaje, consiste en adquirir conocimientos y habilidades mediante la experiencia directa u observación de experiencias anteriores. Asimismo, se argumenta que los procesos de aprendizaje pueden tener lugar tanto en el ámbito educativo como fuera de este. En su núcleo, se trata de un procedimiento interno mediante el cual se internalizan los conceptos adquiridos, se les otorga valor y posteriormente se llevan a la práctica.

Según Sarmiento (2007), las Teorías del aprendizaje desarrolladas en su documento enseñanza y aprendizaje “capítulo 2”

Teoría del constructivismo según Piaget

Para Piaget y sus seguidores, el proceso de aprendizaje se concibe como una construcción llevada a cabo por el individuo a medida que estructura la información recibida del entorno con el que interactúa. El proceso tiene su origen en la acción basada en una organización mental previa, la cual está compuesta por estructuras que, a su vez, se conforman por esquemas interrelacionados. La estructura cognitiva de un individuo es un factor determinante en su capacidad mental, la cual desempeña un papel fundamental en su proceso de adquisición de conocimientos. La creación de un entorno propicio para el proceso de aprendizaje es fundamental y recae en gran medida en el papel del docente.

Entre los aportes, de la teoría de Piaget, que podemos mencionar, según Silva y Ávila (1998, 34), se señalan:

- I. El desarrollo intelectual es un caso particular del crecimiento.
- II. La actividad cognitiva es una instancia particular de la adaptación biológica.
- III. La estructura es un sistema de transformaciones.
- IV. Aprender es un proceso complejo definido por los límites del crecimiento, la estructura

cognitiva y la capacidad de cambiar”.

La teoría sociocultural según Lev Vygotsky (1896-1934)

El constructivismo es una corriente teórica del aprendizaje que se fundamenta en la premisa de que los individuos construyen su propio entendimiento de la realidad y del contexto en el que se desenvuelven. La corriente sociocultural se basa en la importancia fundamental que la interacción social tiene en el desarrollo cognitivo.

En la teoría de Lev Vygotsky, se enfatizan tres conceptos esenciales: la mediación, la interiorización y las funciones mentales. Asimismo, se presenta el concepto relevante de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Según Vygotsky, el desarrollo de la inteligencia comienza en un contexto interindividual, emergiendo a través de interacciones sociales, para luego internalizarse a nivel intraindividual en el ámbito psicológico del individuo. El proceso descrito demuestra cómo cualquier función en el desarrollo cultural del niño se manifiesta primero en el ámbito social y luego en el ámbito psicológico, lo que facilita la adquisición y el desarrollo de funciones mentales superiores. Las funciones mentales superiores se distinguen de las funciones mentales inferiores, las cuales son intrínsecas y están presentes desde el nacimiento. Las funciones cognitivas superiores se desarrollan a través de la interacción social y la influencia cultural, en contraste con las funciones cognitivas básicas. Este proceso implica que el individuo no solo se relacione de forma directa con su entorno, sino también a través de la interacción con otros individuos. Al realizar esta acción, es posible que se modifiquen algunas de sus habilidades o destrezas, lo cual a su vez puede provocar cambios en su estructura cognitiva. El presente enfoque pone énfasis en la relevancia de la interacción social en el proceso de desarrollo cognitivo. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se define como el ámbito en el cual el aprendizaje y el desarrollo tienen lugar de forma óptima cuando se cuenta con la orientación o cooperación de individuos más competentes.

Teoría del aprendizaje cognitivista

En el contexto de la tradición asociacionista, el proceso de adquisición de nuevas ideas se fundamenta en la relación entre estas ideas y la necesidad de estar en contacto cercano con las impresiones sensoriales. La proximidad de ideas implica la integración de conceptos elementales para generar una nueva idea, la cual necesita de la repetición como un componente esencial en el proceso de adquisición de conocimiento. Este fenómeno progresa a medida que se desarrollan los avances en el ámbito de la psicología del aprendizaje. Según Gagné (1979, 6), la asociación se caracteriza como la forma elemental de las habilidades adquiridas, estableciendo así el fundamento para el desarrollo de capacidades más complejas. La evolución de la conexión entre ideas se transforma en la creación de vínculos entre estímulos y respuestas. La distinción principal entre las corrientes conductista y cognitivista radica en su enfoque respecto a la adquisición del conocimiento. Desde la perspectiva conductista, el conocimiento se caracteriza como una respuesta pasiva y automática a estímulos externos del entorno. El cognitivismo considera que el conocimiento se basa principalmente en representaciones simbólicas presentes en la mente de las personas.

Los saberes locales representan un corpus de conocimiento esencial que refleja las tradiciones, experiencias y entendimientos ambientales específicos de comunidades particulares. Estos saberes son cruciales para entender cómo los individuos interactúan con sus entornos naturales y sociales. Desde una perspectiva antropológica, los saberes locales se estudian como parte integral de las culturas, ofreciendo insights sobre prácticas culturales que han evolucionado en armonía con el entorno local (Guille-Escuret, 2003). Estos conocimientos se transmiten de generación en generación, adaptándose y reformulándose constantemente, lo que refleja la dinámica y la resiliencia cultural.

En el campo de la sociología, se analiza la influencia recíproca entre las estructuras sociales, las relaciones de poder y el conocimiento indígena y local. Según Bourdieu (1986), el capital cultural, que abarca los conocimientos específicos de una región, desempeña una

función fundamental en la configuración de la posición social de los individuos y colectivos en una comunidad. Este enfoque destaca la relevancia de los conocimientos autóctonos no solo como un depósito de sabiduría, sino también como un mecanismo para fomentar la inclusión social y la equidad.

Desde la perspectiva ecológica, los saberes locales son valorados por su profundo entendimiento de la biodiversidad y las prácticas sostenibles de manejo de recursos (Wilson, 2009). Estos conocimientos ofrecen alternativas viables para la conservación ambiental, destacando cómo las prácticas tradicionales de gestión de recursos pueden contribuir a la sostenibilidad a largo plazo.

2.3.7. Los saberes locales en el proceso de aprendizaje

Incorporar los saberes locales en el currículum escolar implica integrar conocimientos y prácticas de las comunidades locales en la educación. Esto ofrece beneficios como relevancia cultural, fortalecimiento de identidades, aprendizaje significativo, diversidad y un enfoque holístico. Al respecto, PRATEC (2005), incorporar conocimientos locales en un tercio del currículum, implica que el 30% de los contenidos provengan del entorno en el que viven los estudiantes, para luego, siguiendo las directrices pedagógicas, integrarlos en el plan educativo anual de la escuela. De esta manera, se evita la homogenización del currículum y se diversifica según las condiciones culturales de cada región. Además, sostiene que el currículum oficial es adaptable y se puede diversificar según el contexto en el que se trabaja. Esto nos permite integrar la cultura y el conocimiento local en la planificación curricular, es decir, comenzar desde su cosmovisión andina, conocimientos ancestrales, interpretación de signos, rituales, danza, música, tecnologías, etc.

PRATEC (2005), Al maestro rural se le pide que desarrolle estos contenidos y los organice siguiendo una secuencia pedagógica basada en las directrices fundamentales del 70% restante. Hasta ahora, el esfuerzo realizado por los docentes representa un avance significativo en el

diseño de políticas educativas para un país tan diverso como Perú. Aunque aún se requiere una evaluación de estas políticas, observamos dos aspectos que merecen atención, especialmente aquellos relacionados con las experiencias en la elaboración del tercio curricular en áreas rurales.

Según Yanéz (2015), a lo largo de toda la vida, el ser humano experimenta el aprendizaje de diversas formas. En dicha experiencia, se combinan diversos factores tanto internos como externos que pueden favorecer o dificultar su desarrollo. El aprendizaje es un proceso complejo que siempre resulta en una modificación de la conducta. El conocimiento de las distintas etapas del aprendizaje como proceso es de suma relevancia para todos los docentes. Evidentemente, esto favorece a los docentes en la consecución de un aprendizaje óptimo por parte de sus alumnos. En última instancia, toda labor de formación en una institución educativa tiene como objetivo principal asistir al estudiante en su proceso de formación, completitud y perfeccionamiento continuo. Este proceso ha requerido una reflexión profunda desde las perspectivas filosófica, antropológica, psicológica y educativa.

La etapa inicial del proceso de aprendizaje es la adquisición de conocimientos, en la cual el estudiante se introduce en los contenidos de una asignatura. En algunas situaciones, estos contenidos pueden ser representados de forma tan realista que una única exposición es suficiente para que la idea se fije. La conexión de ideas a través de un concepto simple puede reducir la carga de información a asimilar, lo que conlleva a una retención prolongada y a una aplicación más eficaz del conocimiento adquirido. Existe una alta probabilidad de que un estudiante pueda olvidar un hecho que contradiga una ideología en la que confía. Ausubel (2002) señala que las personas suelen retener la información que se alinea con sus conceptos fundamentales sobre la verdad y la razón.

La cosmovisión andina proporciona un marco holístico para comprender la relación entre los seres humanos y la naturaleza, destacando principios de reciprocidad y respeto profundo

por el medio ambiente. La integración de estos principios en la pedagogía convencional podría ofrecer una perspectiva renovada y más sostenible sobre la educación ambiental.

En la pedagogía convencional, el enfoque hacia la educación ambiental a menudo se limita a la transmisión de conocimientos científicos y prácticas de conservación (Gruenewald, 2003). Sin embargo, este enfoque puede percibirse como externo y desvinculado de la vida cotidiana de los estudiantes. Al contrastar, la cosmovisión andina promueve una conexión emocional y espiritual con la naturaleza, lo que puede ser un catalizador poderoso para la acción ambiental (Tindall, 2016). Incorporar estos aspectos en las escuelas podría motivar a los estudiantes a formar relaciones personales y duraderas con el entorno, lo que es fundamental para una ética ambiental sostenible.

Según Izquierdo (2005), la cosmovisión andina postula la interconexión de todos los elementos de la naturaleza, incluyendo a los seres humanos, y sostiene que el bienestar de cada uno está vinculado al bienestar de los demás. La idea de interdependencia puede enriquecer los planes de estudio escolares al impulsar una comprensión más profunda de los efectos ecológicos de nuestras acciones, fomentando así una responsabilidad colectiva hacia la conservación y la sostenibilidad.

Por tanto, la pedagogía convencional se beneficiaría enormemente de la integración de la cosmovisión andina, no solo para fomentar el respeto y el cariño por la naturaleza, sino también para cultivar una ciudadanía global consciente y comprometida con el bienestar del planeta.

2.3.8. Transmisión intergeneracional de los saberes locales

La transmisión intergeneracional de los conocimientos locales es fundamental para conservar y garantizar la continuidad de las prácticas y tradiciones en una comunidad indígena. Este tipo de transmisión conlleva la transferencia de conocimientos de una generación a la siguiente, habitualmente de individuos de mayor edad a los más jóvenes.

De acuerdo con Nakashima y colaboradores (2017), la transmisión intergeneracional de conocimientos locales suele concebir los saberes autóctonos y locales como un corpus estático de sabiduría que se transmite sin cambios a lo largo de las generaciones. Los conceptos de "tradición" y "herencia" sugieren estabilidad, permanencia y rigidez. Los conocimientos locales han sido constantemente reevaluados, renovados y ampliados a lo largo del tiempo. Enfrentar los nuevos desafíos y oportunidades de un entorno en constante cambio implica que cada generación reinterprete el conocimiento legado por sus predecesores. En ocasiones, se malinterpreta que cuando los pueblos indígenas adoptan tecnologías modernas, están renunciando a sus valores y modos de vida tradicionales. La habilidad de adquirir nuevas herramientas y habilidades ha sido esencial para la vitalidad de las culturas indígenas a lo largo del tiempo. Muchas comunidades indígenas logran preservar sus estilos de vida y cosmovisiones singulares gracias a la combinación de técnicas tradicionales y modernas.

Según JRank (2012), El concepto de transmisión intergeneracional, en el contexto de la vida familiar, se refiere: “a la transferencia, el intercambio o la circulación de algún bien o servicio entre generaciones. Lo que se transmite puede ser intangible e incluye creencias, normas, valores, actitudes y comportamientos específicos de una familia, o que reflejan las prácticas socioculturales, religiosas y étnicas relevantes” (pag. 10-5).

La sabiduría intergeneracional se origina en las experiencias acumuladas y compartidas de una generación a la siguiente, y se renueva colectivamente a lo largo del tiempo. De acuerdo con Toledo (2009, p. 33), los conocimientos mencionados se adquieren en un sitio concreto y están estrechamente relacionados con las culturas que se enraízan en los contextos simbólicos, cognitivos y naturales de su entorno. La transferencia de conocimiento entre distintas generaciones posibilita a las comunidades andinas adaptarse y persistir ante las variadas condiciones climáticas de la región (Toledo, 2009).

Los conocimientos de las comunidades indígenas no conforman un cuerpo estático de sabiduría "tradicional". Históricamente, los pueblos indígenas han tenido que hacer frente a la naturaleza cambiante, impredecible y variable de su entorno ambiental. Los conocimientos adquiridos constituyen un sistema dinámico que se revisa, reorienta y comparte de forma colectiva y constante a través de una red de agentes sociales. Los conocimientos indígenas presentan similitudes con la ciencia en su enfoque basado en el método científico, en contraposición a ser considerados únicamente como un conjunto estático de información que podría volverse obsoleto en el futuro. A pesar de apreciar la sabiduría de los ancianos, los individuos que poseen conocimientos indígenas resaltan la importancia de sus propias enseñanzas y experiencias. Cada generación adapta y modifica sus conocimientos en respuesta a las cambiantes circunstancias ambientales.

Los conocimientos tradicionales, transmitidos de generación en generación a través de una estrecha interacción con el entorno natural, son recursos de alta importancia para las estrategias dirigidas a adaptarse y reducir los impactos del cambio climático, así como para conservar la diversidad biológica. Los conocimientos adquiridos incluyen tanto técnicas de gestión de recursos naturales como percepciones y prácticas que pueden contribuir significativamente a la promoción de la sostenibilidad ambiental.

En el contexto de las comunidades nativas, los saberes locales ofrecen métodos probados de gestión de ecosistemas que han permitido la subsistencia sostenible durante siglos. Por ejemplo, las prácticas de quema controlada, como las empleadas por numerosas culturas indígenas, tienen como objetivo principal la regeneración de los suelos y la preservación de la salud del ecosistema. Estas acciones tienen un impacto significativo en la preservación de la biodiversidad y en la prevención de incendios forestales de gran escala (Fernández-Llamazares et al., 2018). Las técnicas mencionadas adquieren una relevancia particular en el marco del

fenómeno del cambio climático, ya que tanto los patrones de vegetación como las condiciones climáticas están sujetos a modificaciones constantes.

Además, los conocimientos indígenas a menudo incluyen sistemas de monitoreo de especies y de fenómenos climáticos que pueden complementar las ciencias ambientales modernas. Estos sistemas no solo son cruciales para la adaptación local al cambio climático, sino que también ofrecen estrategias efectivas para la conservación de especies amenazadas y para el manejo de recursos hídricos (Mogambi Lamech Felix, 2018).

La integración de conocimientos locales en las estrategias de conservación y en las políticas de adaptación al cambio climático no solo implica reconocer su valor intrínseco, sino que también se convierte en una táctica práctica que mejora la efectividad de las intervenciones científicas y técnicas. Este enfoque intercultural fortalece las capacidades comunitarias y fomenta un mayor respeto y protección del medio ambiente, asegurando que las soluciones a los problemas ambientales sean sostenibles y culturalmente adecuadas.

2.3.9. Conservación ambiental en las comunidades andinas

Conocimientos para la sostenibilidad, respecto al cambio climático en el mundo.

Según Nakashima et al (2017), la conservación ambiental en las comunidades nativas es narrada de la siguiente manera:

Durante milenios, la observación e interpretación de los fenómenos atmosféricos han sido fundamentales en la toma de decisiones de las comunidades locales. La comprensión minuciosa de las condiciones atmosféricas y climáticas es esencial para diversas actividades como la agricultura, la ganadería, la pesca y la recolección, ya que influyen en el desarrollo de las mismas. Los conocimientos indígenas contribuyen a la investigación científica del clima al ofrecer observaciones e interpretaciones en una escala espacial reducida y con una extensión temporal significativa. Los investigadores no consideran otros factores relevantes para los medios de subsistencia locales. En el resumen para Responsables de Políticas del Quinto

Informe de Evaluación (2014), el Grupo Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC) llegó a la conclusión de que: "los sistemas y las prácticas de conocimiento indígena, local y tradicional, en particular la visión de conjunto de la comunidad y el medioambiente por parte de los pueblos indígenas, son un recurso importante para adaptarse al cambio climático"

Peña (2023), menciona que, es evidente que hay una significativa interdependencia entre la preservación de los bosques en territorios indígenas, la diversidad biológica que contienen y el bienestar de las comunidades que los habitan. Así, el uso responsable de estos recursos se fundamenta en una estrategia de sostenibilidad que ha facilitado y sigue facilitando una convivencia equilibrada con la naturaleza. En esa misma línea, Terrazas (2023), sostiene que, las comunidades y pueblos indígenas han transitado de ser víctimas a convertirse en protagonistas. Han contribuido y participado en la creación de políticas públicas, han debatido soluciones locales a nivel internacional a partir de sus conocimientos tradicionales, y han recuperado y revitalizado idiomas, culturas y cosmovisiones. Además, han desarrollado formas de enfrentar la contaminación y la degradación del suelo debido a la deforestación, entre otras problemáticas.

Los testimonios de los ancianos y líderes comunitarios a menudo destacan la importancia de las prácticas tradicionales en la conservación del medio ambiente y en la cohesión social. Por ejemplo, en muchas culturas indígenas, los ancianos transmiten conocimientos sobre la agricultura, la medicina natural y la gestión de los recursos naturales a través de relatos y prácticas cotidianas, asegurando así que estas técnicas esenciales no se pierdan a lo largo del tiempo (Kennedy et al., 2021)). Esta transmisión no es solo una manera de conservar el conocimiento, sino también un método para adaptarlo continuamente a las cambiantes condiciones ambientales y sociales.

En la era de la globalización y el cambio climático, muchos miembros de las comunidades han expresado la necesidad de adaptar sus prácticas tradicionales sin sacrificar sus valores

fundamentales. Las adaptaciones pueden incluir la incorporación de tecnologías modernas para mejorar la eficiencia de las prácticas agrícolas tradicionales o el uso de plataformas digitales para documentar y compartir conocimientos ancestrales (Hoffer, 2008). Estas innovaciones, guiadas por los principios tradicionales, permiten a las comunidades mantener su relevancia y efectividad en el contexto moderno.

Por lo tanto, la inclusión de voces locales no solo enriquece la narrativa educativa, sino que también fortalece los vínculos entre generaciones y promueve un diálogo constructivo sobre la adaptación cultural y la sostenibilidad. Al valorar y documentar estas voces, se reconoce su autoridad y se asegura que su sabiduría continúe beneficiando a futuras generaciones.

2.3.10. Cariño y respeto a la naturaleza en la cosmovisión andina

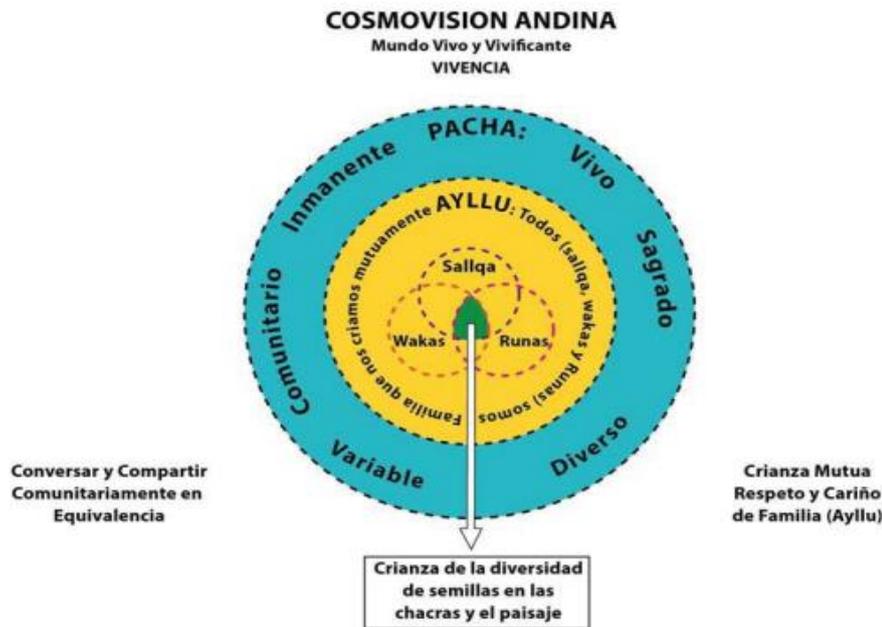
En la visión del mundo andino, se evidencia una conexión profunda y un respeto por la naturaleza. En esta cosmovisión, se consideran principios fundamentales el afecto y la consideración hacia la naturaleza, los cuales se reflejan en creencias, prácticas y valores que se basan en la interacción equilibrada entre los seres humanos y su entorno natural.

La cosmovisión andina en relación al idioma

Según Valladolid (2019), en cada comunidad se realizan actividades y se establecen relaciones con la naturaleza, sus deidades y otros seres humanos, de acuerdo con su cosmovisión. En la visión del mundo andino, se sostiene que todos los elementos, tanto los seres humanos como los componentes naturales y las deidades, son considerados entidades vivas con características personificadas. Todos los individuos mencionados forman parte del Ayllu, una estructura social de la cultura andina que representa a la familia extendida. Son identificados como familiares con los cuales se establece una comunicación continua, principalmente mediante gestos y señales, especialmente en el ámbito de la agricultura y la gestión de las tierras. La interacción se produce entre seres humanos y los elementos de la

naturaleza, conocidos como Pacha, como plantas, animales silvestres, cerros, lagunas, sol, luna y estrellas, los cuales son objeto de veneración y respeto.

Figura 1
Cosmovisión Andina



Nota: Según Valladolid Rivera (2019), en su libro *Cosmovisión campesina Andino–Amazónica y Agricultura Campesina Andina*.

La interacción entre los individuos humanos y el entorno natural ha desempeñado un papel fundamental en diversas civilizaciones antiguas. El respeto y la apreciación por el medio ambiente no solo son fundamentales para asegurar la supervivencia, sino que también constituyen elementos esenciales de la identidad y la espiritualidad de estas comunidades. La organización PRACTEC resalta la relevancia de las prácticas tradicionales en la preservación del medio ambiente, subrayando que el afecto y el respeto hacia la naturaleza son fundamentales para garantizar la sostenibilidad y la conservación de los recursos naturales.

Según PRATEC (2020), las prácticas tradicionales reflejan afecto y respeto por el medio ambiente, al ser concebidas con el propósito de preservar la armonía ecológica y asegurar la sostenibilidad de los recursos. Estas prácticas agrícolas implican el cuidadoso manejo del suelo, la rotación de cultivos y la conservación de la biodiversidad, lo cual evidencia un profundo

conocimiento y respeto por el medio ambiente natural. La transmisión intergeneracional de estas prácticas refuerza la concepción de que es fundamental tratar a la naturaleza con cuidado y respeto para garantizar su perpetuidad y la de las comunidades que están vinculadas a ella.

En ese sentido, para los pueblos originarios, la naturaleza tiene un significado espiritual profundo. PRATEC (2021). "La espiritualidad indígena inculca un profundo respeto y cariño hacia la naturaleza, viendo a todos los seres vivos como parte de una gran red de vida interconectada. Esta perspectiva holística promueve la idea de que los humanos no son los dominadores de la naturaleza, sino sus guardianes y protectores. Las prácticas espirituales y ceremoniales, como las ofrendas a la tierra y los rituales de agradecimiento por las cosechas, refuerzan este vínculo y fomentan una actitud de respeto y reciprocidad hacia el entorno natural" (p. 102-104). En ese sentido el cariño y respeto hacia la naturaleza, basados en la sabiduría ancestral, son fundamentales para la conservación ambiental. Integrar estas prácticas y conocimientos en las políticas y la educación ambiental puede contribuir significativamente a la sostenibilidad y al bienestar de las comunidades y del planeta.

Finalmente, PRATEC (2021) sostiene que, las ceremonias y rituales tradicionales expresan afecto y respeto hacia la naturaleza, fortaleciendo el compromiso de la comunidad con la sostenibilidad y el equilibrio ecológico. Estas prácticas, que incluyen danzas, cantos y ofrendas, no solo celebran la generosidad de la naturaleza, sino que también recuerdan continuamente la interdependencia entre los seres humanos y su entorno. Al llevar a cabo estos rituales, las comunidades reafirman su dedicación a proteger y conservar la naturaleza para las futuras generaciones. importante destacar que, las prácticas rituales son esenciales para mantener la armonía con la naturaleza.

2.3.11. Buen Vivir (Sumaq Kawsay)

El concepto del buen vivir, (Sumaq kawsay o Sumaq Kamaña) surge de las cosmovisiones indígenas y se materializa como una alternativa frente a los paradigmas occidentales. El

Ministerio de Educación (2018) define al Buen Vivir, como un enfoque que plantea a las personas convivir en armonía con sus congéneres y naturaleza. Esto implica conservar, fortalecer la cosmovisión, espiritualidad y la cultura de los pueblos originarios.

En ese marco, Pratec (2013) sostiene que el buen vivir, reposa en dos aspectos centrales: en poseer una vida digna y en suficiencia, al mismo tiempo una vida colectiva y armoniosa, que en conjunto conducen al Buen Vivir (Sumaq kawsay). En contraste con la naturaleza, el buen vivir se centra en tener sentimientos y principios emanados a la madre tierra y a las deidades mostrando cariño y respeto. Esto implica la muestra de solidaridad y reciprocidad entre las personas y naturaleza, lo que hace que todos tengan una satisfacción de acuerdo a sus necesidades.

En ese contexto, el sumaq kawsay podría atribuirse a vivir de manera plena, lo que actualmente comprendemos cómo vivir bien. Es decir, que se puede considerar como el proceso de alcanzar una vida plena, en la que existe un equilibrio tanto interno como externo dentro de una comunidad. Por esta razón, el Buen Vivir implica convivir, en armonía con uno mismo y con todas las formas de existencia. Bajo esa óptica, Gudynas (2019) el Buen Vivir se desplaza la centralidad de los humanos como únicos sujetos, con agencia política y fuente de toda valoración. Esto implica, al reconocimiento del no humano (plantas, animales, montañas, espíritus, etc.) y los derechos de la naturaleza. Aceptando la unión y convivencia armónica entre sociedad, naturaleza, y modernidad.

En este sentido, convivimos en armonía con quienes nos rodean, fomentando una interacción basada en el bienestar colectivo. La prioridad para el ser humano no es el dinero, sino la vida misma. Por ello, vivir bien implica hacerlo en comunidad, promoviendo la hermandad, la complementariedad y una existencia equilibrada. Esto significa integrarse mutuamente y compartir sin competir, practicando la reciprocidad en equilibrio tanto con las demás personas como con la naturaleza.

2.4. Definición de términos básicos

Proceso de aprendizaje

De acuerdo con Vigotsky (1979), el aprendizaje se define como el proceso a través del cual un individuo adquiere y asimila una experiencia histórica y cultural particular. Para que se dé este proceso, es imprescindible que la persona participe de forma activa, atribuyendo significado a dicha vivencia y convirtiéndola en subjetividad. El aprendizaje es un proceso en el cual el individuo utiliza los elementos externos del entorno como recursos para satisfacer sus necesidades. Este proceso se realiza a través de la actividad y la comunicación, tanto personal como con otros individuos, quienes aportan riqueza tanto a nivel individual como social.

En el marco de la teoría de Vygotsky, el proceso educativo se distingue por la incorporación de saberes y la elaboración de significados en el contexto escolar. El estudiante, a pesar de ser el sujeto principal, no opera de forma individual, sino que se involucra en un contexto interpersonal en el cual las interacciones con el profesor y los compañeros promueven el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas específicas de su entorno cultural. El proceso de aprendizaje consiste en la activación de la zona de desarrollo potencial de cada estudiante, lo cual resulta en una respuesta activa del individuo a los estímulos en lugar de una respuesta pasiva.

Entonces, el aprendizaje implica cambios neuronales y de comportamiento, influenciados por el contexto sociocultural. Es más efectivo cuando se acompaña de actitudes positivas y se participa activamente en actividades, corrigiendo errores. El verdadero aprendizaje se logra al establecer relaciones entre la información memorizada, con la atención y la memoria jugando roles clave (Lavado, 2018).

Saberes locales

De acuerdo con el informe del Estado Plurinacional de Bolivia publicado en 2013, se define el concepto de conocimiento local como la acumulación de saberes y principios éticos que se transmiten de una generación a otra en el marco de un sistema educativo interno. La función de la educación en la sociedad es promover el progreso individual a través de la transmisión del conocimiento acumulado por generaciones previas.

Según Carvalho (2015), los conocimientos y saberes ancestrales y tradicionales forman parte del patrimonio cultural de las poblaciones y comunidades indígenas, los cuales han sido transmitidos de una generación a otra a lo largo de la historia. Los conocimientos han sido transmitidos de generación en generación dentro de la comunidad, preservados a través de prácticas y tradiciones. Los pueblos originarios de los Andes cuentan con saberes particulares relacionados con la observación y análisis de señales astronómicas y conductuales de animales, como el liqi liqi y el zorro, lo que les facilita la predicción de fenómenos meteorológicos.

En síntesis, los conocimientos indígenas abarcan un corpus de saberes y costumbres ancestrales inherentes a las etnias y colectivos indígenas, los cuales se transmiten de una generación a otra mediante la vivencia personal a lo largo de la existencia. Los conocimientos han sido conservados a través de prácticas, tradiciones y la interacción en la comunidad. Los sistemas de conocimiento de las comunidades indígenas han recibido diversas denominaciones, tales como ciencia indígena, ciencias nativas, conocimiento popular, ciencia del pueblo, entre otros.

Discursos u opiniones sobre el saber local

De acuerdo con van Dijk (2009), el discurso se define como una modalidad específica de empleo del lenguaje en el contexto de una interacción social determinada. En un contexto social determinado, tiene lugar un evento comunicativo completo que engloba la producción, comprensión y repercusiones de los enunciados, los cuales se ven influenciados por contextos

pragmáticos. En su Análisis Crítico del Discurso (ACD), van Dijk propone diferenciar entre el análisis del discurso y la gramática de la oración, enfocándose en los fenómenos que se encuentran por debajo de las palabras y las oraciones. El discurso no se limita a ser una colección de palabras y oraciones, sino que constituye una estructura cognitiva que incorpora significado. En consecuencia, al analizar un discurso, es fundamental considerar tanto los componentes verbales como los no verbales, las interacciones sociales, los actos de habla, así como las representaciones cognitivas y estrategias utilizadas en la creación y comprensión del discurso.

Según Guerrero (2015), Rosemberg destaca que los conocimientos indígenas constituyen un corpus dinámico de saberes transmitidos de una generación a otra, basados en experiencias vivenciales y preservados en la memoria colectiva. Los pueblos originarios consideran que estos conocimientos tradicionales son inherentes, dado que se transmiten de generación en generación desde la niñez a través de la instrucción de los progenitores. A lo largo de la vida de cada individuo, se transmiten conocimientos ancestrales mediante la experiencia personal.

En este contexto, los conocimientos locales o saberes ancestrales son considerados como pertenecientes únicamente al entorno familiar de los menores. En este ámbito es donde se lleva a cabo de forma inherente la transferencia de saberes de padres a sus hijos e hijas.

En resumen, los autores mencionados anteriormente ofrecen una visión completa de los mecanismos y contextos en los que se transmiten los conocimientos locales. Resulta esencial la inclusión de las perspectivas de individuos relevantes, como progenitores, figuras de autoridad en la comunidad y expertos, para enriquecer el análisis. Este enfoque posibilitará la obtención de información más detallada y enriquecida para nuestra investigación.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación de acuerdo al enfoque o paradigma

El presente estudio se fundamentó en un enfoque de investigación cualitativa, con un diseño acorde a la etnografía educativa. El enfoque se seleccionó por su capacidad para describir, analizar y comprender de forma rigurosa los conocimientos locales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la Institución Educativa Bilingüe Intercultural (EIB).

Según Valderrama y Pease (2024), la investigación cualitativa es un método ampliamente empleado en las ciencias sociales, que se centra en la comprensión de las experiencias y perspectivas humanas. Este enfoque se caracteriza por su naturaleza inductiva y la utilización de datos descriptivos. Este tipo de estudio recopila datos mediante métodos como entrevistas en profundidad, grupos de discusión y observación participante. Posteriormente, se analizan los datos de forma interpretativa con el fin de identificar patrones y significados implícitos en entornos naturales. La investigación cualitativa se distingue de los enfoques cuantitativos al reconocer la importancia de la subjetividad del investigador como un recurso fundamental. Se destaca por su flexibilidad, lo que le permite realizar ajustes en el proceso de investigación a medida que surgen nuevos descubrimientos. Resulta especialmente beneficioso para investigar regiones poco estudiadas y para adquirir un conocimiento detallado sobre la naturaleza y causas de determinados fenómenos sociales.

Bajo esa óptica, Álvarez (2003) sostiene que “el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente (se analiza a los participantes en “acción”), así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales, y finalmente, presenta los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural.” (p. 76)

En el desarrollo de esta investigación, la responsabilidad principal de llevar a cabo la observación recae en los investigadores. El enfoque principal se dirigió hacia la observación detallada y la descripción minuciosa de las prácticas educativas. Se puso especial énfasis en la incorporación de saberes locales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el entorno escolar como en contextos externos a la institución educativa objeto de estudio. Se asumió la función de observador participante, apoyando al docente en el aula durante la ejecución de las actividades educativas. Esta medida posibilitó la convivencia y la interacción con los estudiantes y profesores de forma amigable, tanto en el ámbito académico como fuera de él. Según Alvares (2011), se expone que:

El etnógrafo necesita convivir con el grupo en estudio durante periodos de tiempo prolongados para comprender las interacciones que ocurren entre sus miembros y poder proporcionar una descripción fiel de las relaciones dialécticas que emergen entre las interacciones sociales y los significados construidos (p. 268 -269).

Considerando lo expuesto con anterioridad, se subraya la relevancia de que el investigador establezca una relación cercana con los sujetos de estudio y la institución en cuestión. Durante un lapso de aproximadamente dos meses, se realizó el proceso de observación con el propósito de recopilar la información requerida para abordar las interrogantes planteadas. Se alcanzó este objetivo mediante la participación en las diversas actividades escolares.

3.2. Diseño metodológico

El diseño metodológico de este estudio es etnográfico, este diseño de la investigación se caracteriza por ser descriptivo y exploratorio, ya que se centra en la descripción de la integración de conocimientos locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en términos distintos. A través de esta metodología, se buscó proporcionar una visión detallada y

contextualizada sobre la integración y transmisión de conocimientos ancestrales en la educación primaria, destacando su importancia para enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

3.3. Muestra teórica o informantes

La muestra llevada a cabo fue una muestra no probabilística, según Ortega (2023), el muestreo por conveniencia es una técnica de muestreo no probabilístico y no aleatorio que se emplea para seleccionar muestras en función de la accesibilidad, disponibilidad de participantes, limitaciones de tiempo u otras especificaciones prácticas.

Mediante un estudio preliminar de campo, se llevó a cabo una inspección inicial de la región seleccionada para el estudio. Se localizó el centro poblado de Tocra, ubicado en el distrito de Colquepata, en la provincia de Paucartambo, dentro de la jurisdicción de la región de Cusco. Se llevó a cabo un primer acercamiento al centro poblado y a la institución educativa N° 50422 Diego Quispe Tito. Se estableció el alcance de la investigación a partir de este punto y se centró en la institución educativa.

Tras la identificación de la institución educativa y su ubicación, se realizaron visitas exploratorias al sitio de estudio. Durante la primera visita a la institución educativa, se realizó una evaluación para determinar la factibilidad del estudio. En el transcurso de esta evaluación, se examinaron diversos aspectos, tales como el nivel de comprensión de la realidad comunitaria e institucional, el grado de interés y aceptación por parte de los actores de la comunidad, así como las fortalezas, debilidades y relaciones interpersonales, entre otros elementos considerados.

En la posterior visita de campo, se recolectaron datos de los docentes, estudiantes, padres de familia, autoridades comunitarias y de la institución educativa. La definición de la unidad de análisis en el estudio se basó en la información recopilada. Durante la ejecución de la

investigación de campo, se procedió a verificar y ajustar de forma constante la información recopilada de los participantes, la institución educativa y el entorno comunitario. Es esencial resaltar la importancia de este proceso de verificación y ajuste continuo. La muestra de investigación se define como el conjunto de participantes que abarca a estudiantes, profesores y padres de familia. En el presente cuadro se presenta el número de participantes elegidos para formar parte del estudio en desarrollo.

Tabla 1
Características de los participantes escogidos

Participantes	Edad	Cantidad	Finalidad
Padres/madres de familia o abuelos(as).	35-60 años	8	Observación y entrevista
Niños y niñas.	8-12 años	12	Observación
Docentes	28-40 años	6	Observación y entrevista

Tal como se aprecia en el cuadro, el estudio está compuesto por 8 padres y madres de familia del segundo grado B con edades que varían entre 35 a 60 años de edad; 12 estudiantes del segundo grado con edades entre 8 a 12 años de edad, sección B; y 6 docentes de la institución educativa, que tienen un aproximado de 28 a 40 años de edad.

3.4. Definición de variables

3.4.1. Saberes locales

Son aquellos conocimientos, acumulados durante miles de años por los pueblos originarios, siendo el resultado de una convivencia armoniosa con la madre naturaleza, los runas, apus y diversas deidades. Santisteban (2019)

3.4.2. Proceso de aprendizaje

El aprendizaje se define como el procedimiento a través del cual se adquieren conocimientos y destrezas a partir de la experiencia directa o la observación de situaciones previas. Los procesos de aprendizaje pueden ocurrir tanto en contextos educativos como en entornos no formales. El proceso se fundamenta en la asimilación, evaluación y posterior aplicación práctica de los conceptos adquiridos (Peiro, 2020).

3.5. Supuesto de la investigación

De acuerdo con los objetivos y la metodología empleada en este estudio, esta sección proporciona una breve descripción de los supuestos que motivaron la formulación de preguntas e indagaciones tanto en el ámbito teórico como en la práctica concreta.

Los supuestos son que los estudiantes practican los saberes locales en la institución educativa, durante los recreos y en el desarrollo de las sesiones. Estos saberes se originan dentro de las familias y la comunidad, y son llevados a la escuela por los niños y niñas. Como resultado, los educadores elaboran actividades de aprendizaje que incorporan los saberes previos y las costumbres culturales de los alumnos.

En la transmisión del conocimiento local, los padres, la comunidad y los individuos con experiencia desempeñan un papel fundamental. Por otro lado, en el entorno educativo, los docentes se encargan de reforzar los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes. De

esta manera, estos conocimientos se preservan y continúan siendo transmitidos de generación en generación.

3.6. Técnicas e instrumentos de recojo de información

3.6.1. Técnicas

En el presente apartado se detallan las metodologías empleadas durante la realización del estudio con el fin de recopilar datos, las cuales comprenden la observación participante y las entrevistas.

a) Observación participante: Consistió en comprender, describir e identificar el ambiente social (entorno), los humanos y las actividades o hechos individuales y colectivos. Por medio de esta técnica se trató de convivir, interactuar y participar en todo momento con los sujetos observados; es decir compartir sus costumbres, tradiciones y estilos de vida.

b) Entrevistas semiestructuradas: En el transcurso de las entrevistas, se llevaron a cabo interacciones directas entre el entrevistador y los participantes. Se trató de un tipo de interacción verbal informal, más cercano a una conversación que a una entrevista estructurada con preguntas y respuestas. A través de las entrevistas, no solo se lograron obtener respuestas, sino que también se adquirió conocimiento sobre la manera adecuada de formular y llevar a cabo preguntas con los entrevistados. La técnica empleada permitió comprender las perspectivas de los informantes sobre los conocimientos locales, así como sus vidas y experiencias. Los informantes expresan de forma autónoma sus puntos de vista y percepciones, manifestando sus propias concepciones del mundo.

3.6.2. Instrumentos

En cuanto al enfoque, la metodología y los métodos empleados en esta investigación, se optó por utilizar los siguientes instrumentos: una guía de observación, una guía de entrevista

dirigida a docentes y un cuaderno de campo. A continuación, se describen detalladamente cada uno de los elementos.

a) Guía de observación: Durante la ejecución de las actividades vivenciales y de aprendizaje en el entorno interno y externo de la institución educativa Diego Quispe Tito, se empleó una ficha de observación tanto para los estudiantes como para el docente. Además, se ha observado la participación de los padres de familia en actividades en las que colaboraron con los estudiantes y el profesor.

b) Guía de entrevista para docentes: Se trata de un cuestionario compuesto por preguntas abiertas, elaboradas con el propósito de entablar un diálogo con cada profesor con el objetivo de evaluar la integración de conocimientos en la Institución Educativa. Es importante destacar que las entrevistas fueron llevadas a cabo de manera individual, en un lugar designado dentro de la institución educativa y fuera del horario de clases, el cual fue previamente acordado. A través de la investigación realizada, se recopiló información sobre la integración de saberes locales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo de la institución.

c) Guía de entrevista para padres y madres de familia: El instrumento consiste en preguntas abiertas, flexibles y no estructuradas que abordan temas relacionados con la práctica y la transmisión de conocimientos locales. El instrumento utilizado favoreció y guió el proceso de establecimiento de una interacción comunicativa eficaz entre el entrevistador y los participantes de la entrevista. Además, permitió recopilar información sobre las percepciones de los individuos en relación con la enseñanza y divulgación de conocimientos autóctonos en la Institución Educativa.

d) Cuaderno campo: Se utilizó como un método de registro para documentar las acciones relacionadas con la transmisión e integración de conocimientos locales en la

institución educativa. Es importante señalar que el cuaderno de campo nos aportó mucha ayuda puesto que, en él se registró las fechas y datos de los participantes entrevistados y observados.

e) Diálogos formales e informales: Se llevaron a cabo conversaciones con ciertos estudiantes que poseían un mayor entendimiento sobre ciertos conocimientos de la comunidad. Se llevaron a cabo entrevistas con docentes y padres de familia con el fin de recopilar datos sobre la integración y trasmisión de conocimientos locales en la institución educativa. Esta estrategia contribuyó a la realización de una investigación pertinente.

En el estudio, se emplearon las siguientes herramientas: una cámara, para capturar imágenes que documentaran el proceso de integración del conocimiento local en el entorno de la institución educativa. Se grabaron videos cortos que registran la incorporación de los saberes locales, lo cual facilitó la transcripción detallada en el diario de campo sobre el tema de estudio. Se utilizó un dispositivo de grabación para registrar las entrevistas llevadas a cabo con los padres de familia y los docentes, con el propósito de recopilar información detallada.

3.7. Plan de recojo y análisis de datos

El estudio en cuestión es un análisis etnográfico cualitativo que detalla la integración de conocimientos autóctonos en los procesos educativos. El estudio se basa en investigaciones realizadas en la última década, así como en entrevistas y observaciones en el campo llevadas a cabo con padres, maestros y alumnos de segundo grado de educación primaria. En este estudio etnográfico de carácter cualitativo, se detallan a continuación los procedimientos llevados a cabo.

Primero, se planteó el problema de investigación y se localizó el contexto de estudio en la Institución Educativa N° 50422 Diego Quispe Tito, la cual se encuentra en el Centro Poblado de Tocra, perteneciente al distrito de Colquepata, en la Provincia de Paucartambo, ubicada en el departamento de Cusco, Perú. Posteriormente, se llevó a cabo una inmersión en el área de

investigación con el fin de adquirir conocimiento del entorno. En primer lugar, se llevó a cabo la verificación de la coherencia del contexto con la problemática planteada. Posteriormente, se procedió a la identificación de los informantes clave, los cuales abarcaron a padres, docentes y estudiantes. Se llevaron a cabo la recopilación y el análisis de datos mediante observaciones, entrevistas, diálogos, así como el análisis del contexto y la población de la comunidad. Se realizó un minucioso análisis de los datos recolectados, seguido de la triangulación con el fin de asegurar la validez y confiabilidad de los resultados. Con el propósito de organizar la información recopilada, se llevó a cabo la codificación de los datos para establecer unidades de análisis y categorías. Tras completar la recolección de datos, se elaboró el informe final de la investigación, en el cual se describieron las investigaciones anteriores relevantes y se presentaron los resultados obtenidos en el campo de estudio.

3.8. Consideraciones éticas

La investigación científica requiere que los investigadores y participantes actúen de manera ética para garantizar el cumplimiento de las normas y reglamentos establecidos en la comunidad científica. Asimismo, es fundamental que los conocimientos generados cumplan con los estándares de rigor y confiabilidad necesarios.

Es por ello, que se solicitó al director/a de la institución educativa la autorización necesaria, así como las facilidades para llevar a cabo las observaciones y las entrevistas en los espacios físicos de la institución educativa. En ese sentido, La presente investigación se fundamentó en los siguientes principios éticos:

a) Autonomía: La decisión de los investigados fue respetada. Por lo tanto, los participantes tuvieron la oportunidad de elegir su grado de participación, rechazar colaborar o abandonar la investigación en cualquier momento durante el estudio. Las personas que manifestaron su decisión a través del consentimiento escrito y verbal. En lo que respecta a los

padres de familia, se requirió la autorización de manera oral, mientras que en el caso de los docentes se consiguió el consentimiento de manera escrita.

b) Confidencialidad: La información fue de manera confidencial, es decir, los datos personales de los participantes se mantienen en anonimato. Durante las grabaciones de voz (audio), grabaciones de videos y toma de fotografías se solicitó el consentimiento respectivo, en los casos aspectos necesario no se menciona el nombre o características que los hicieran identificables a los entrevistados. Los investigadores tienen la responsabilidad exclusiva de conservar y proteger la información recolectada durante la investigación, transcribiéndola posteriormente y garantizando la confidencialidad en todo el proceso.

La información recopilada se encriptó mediante códigos con el fin de evitar la inclusión de nombres o rasgos identificativos de los participantes, así como para prevenir la revelación de su implicación en los resultados del estudio. Los archivos del estudio solo estarán disponibles para personas autorizadas, previa autorización de los participantes.

c) Respeto a la dinámica de la IE: No se interrumpió al docente durante el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje, solo se observó y se registró detalladamente cada actividad que realizaron.

d) Beneficencia: Los investigadores no proporcionaron ningún tipo de incentivo material o monetario a los participantes. No obstante, se les entregó un informe con las observaciones y se remitieron a la institución educativa los resultados del estudio. Así, los docentes entenderán la relevancia de integrar conocimientos regionales en las dinámicas educativas de los alumnos.

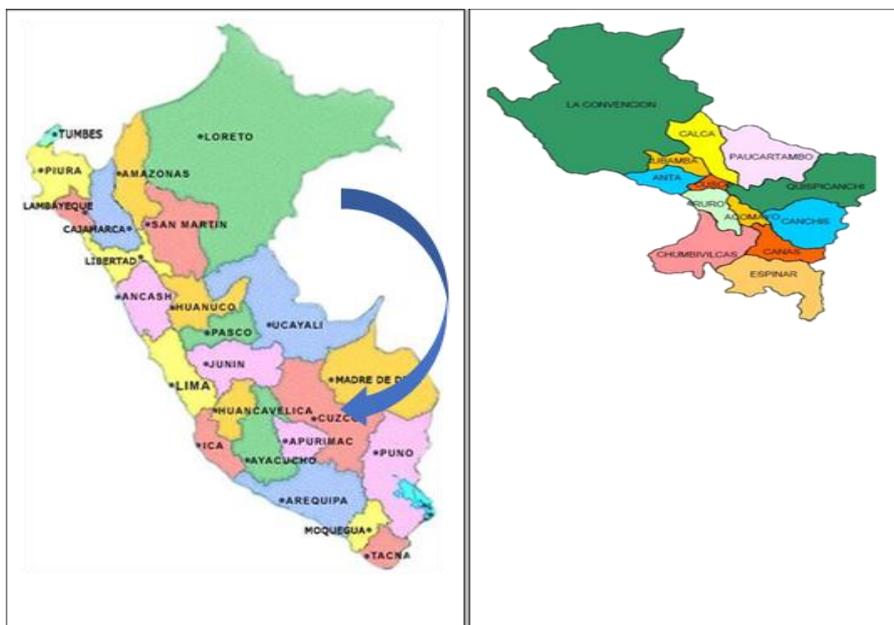
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Contexto del estudio

En este capítulo se presentan de manera detallada los descubrimientos recopilados y organizados en relación con el tema de estudio. La metodología empleada consiste en la descripción de las entrevistas, las observaciones y el análisis del cuaderno de campo. Además, se incluyen fotografías como pruebas del análisis. En la primera sección del estudio se describe detalladamente el contexto de la institución educativa seleccionada. A continuación, se detallan los aspectos principales de dicha institución. A continuación, se presentan los hallazgos del estudio junto con su respectivo análisis. En último lugar, se exponen las conclusiones y recomendaciones para promover la incorporación de saberes locales en los procesos educativos de la institución, dentro del marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

4.1.1. Ubicación Geográfica

Figura 2
Mapa político del Perú



Nota: Ubicación del distrito de Colquepata en el mapa político del Perú

4.1.2. Contexto del Centro Poblado de Tocra

La institución educativa focalizada para el presente estudio se encuentra en el Centro Poblado de Tocra, Distrito de Colquepata, Provincia Paucartambo y Región Cusco. A su vez esta localidad por su vínculo histórico y sociocultural es reconocido como pueblo originario quechua.

El departamento de Cusco se caracteriza por conservar destacados centros arqueológicos, asimismo, concentra una población mayoritariamente quechua hablante. En las provincias de Paucartambo, Canchis y Acomayo son en las que se conservan las prácticas culturales ancestrales y la lengua originaria. La población de Tocra se dedica a diversas actividades económicas, entre las que destacan la agricultura, la ganadería y el turismo. En el centro poblado se encuentra la zona arqueológica de Plaza Kancha, la cual presenta una forma ligeramente rectangular y está situada en la cuenca alta del río Tocra, rodeada por las faldas del cerro Vizcochani. En este lugar se encuentra el conjunto de construcciones rústicas que datan de la época preinka. En tiempos de la colonia también fue utilizado como estancias de los ganaderos, llameros y alpaqueros.

4.1.3. Aspecto geográfico

Geográficamente el centro poblado de Tocra se encuentra situado a 3046 m.s.n.m en el distrito de Colquepata, provincia Paucartambo, departamento Cusco. El clima en esta zona es frío y templado con una temperatura promedio que varía entre 7°C y 10°C. El aire se caracteriza por su baja humedad y la ausencia de vapor de agua, lo que lo hace seco y transparente. El periodo de precipitaciones se extiende desde noviembre hasta marzo, en contraste, la estación seca comprende los meses de abril a agosto. Durante la temporada de lluvias, que abarca los meses de noviembre a marzo en esta comunidad, se experimentan riesgos climáticos tales como precipitaciones intensas, granizo, nieve y tormentas eléctricas. En esta zona geográfica, se producen heladas que afectan negativamente a los cultivos, como la papa, arveja, maíz, habas

y tarwi, a causa de las bruscas disminuciones de temperatura durante la noche, situación que ocurre con mayor regularidad en las noches despejadas.

La comunidad de Tocra está ubicada en la región Suni, la cual se sitúa en un área intermedia entre la región quechua y las mesetas de la región Puna, caracterizada por su altitud. El relieve de la región se caracteriza por su suavidad en general, aunque presenta áreas planas junto con sectores de pendientes pronunciadas, características comunes de los valles interandinos y las laderas inclinadas. El buen drenaje del suelo posibilita el cultivo de una variedad de alimentos como papa, olluco, quinua, cebada, habas, mashua, tarwi, avena, entre otros. La región se distingue por la presencia de una gran cantidad de vegetación que se desarrolla gracias a las precipitaciones, la cual es utilizada como alimento para la cría de ganado vacuno, ovino, camélidos, porcino y animales de menor tamaño.

4.1.4. Servicios básicos

Existen dos rutas vehiculares y una peatonal para acceder a la comunidad de Tocra. La primera ruta se ubica a 70 km de la ciudad del Cusco y atraviesa las vías de Pisac, Chawaytiri y el centro poblado de Tocra. A una distancia de 125 km de la ciudad del Cusco, se encuentra el centro poblado de Tocra, al cual se puede acceder a través de las vías de Huancarani-Colquepata. La tercera ruta peatonal es tomando el qhapaq ñan de Pisac (Sacaca) pasando por Pampa Llanta y Abra Chiqchiqmarka hasta llegar al centro poblado de Tocra (3 horas de caminata aprox.).

Las viviendas en la comunidad están construidas de adobe; los techos son de calamina y teja. Asimismo, cuenta con servicios básicos como agua potable que se genera de los puquios de las alturas de la comunidad de Tocra que están tratadas y aprobadas para el consumo humano, cuentan con un gasfitero quien realiza el mantenimiento de los reservorios. También cada vivienda cuenta con el servicio de desagüe que desemboca en el pozo un séptico que está alejado de la comunidad para no contaminar el medio ambiente y no hacer daño a los

pobladores y los animales. Asimismo, tiene servicio de alumbrado público en las calles; al igual que cada una de las viviendas tienen energía eléctrica.

4.1.5. Aspecto demográfico

La población de Tocra se compone de alrededor de 239 familias, cada una de las cuales tiene un promedio de 5 a 6 miembros, tanto hombres como mujeres. Estas familias suelen estar formadas por padres e hijos, a veces con la presencia de abuelos y/o abuelas. En relación a la disposición de las viviendas familiares, se puede apreciar que éstas se encuentran agrupadas en un único espacio específico. Es relevante mencionar que actualmente algunas familias están edificando sus viviendas en zonas alejadas de los núcleos urbanos.

Figura 3
Centro Poblado de Tocra



Fuente: foto tomado por Rodrigo Hanco

4.1.6. Actividades socio productivas

En relación con las actividades socio-productivas mencionadas por los habitantes de la comunidad, se confirma que todas las familias mantienen y fomentan sus labores tradicionales, las cuales incluyen la agricultura, la ganadería y la artesanía. Las actividades socioproductivas son fundamentales para satisfacer las necesidades de la población.

La artesanía es la actividad que en su mayoría los habitantes practican en la comunidad; ellos realizan ponchos, polleras, chullos, *chilicos* y pantalones a pura lana de alpaca y oveja. De la misma manera, se corrobora que los niños y las niñas realizan pequeños tejidos como chalinas, pulseras y otros. Es común que los padres confeccionen el atuendo tradicional de sus hijos, ya que es requisito indispensable para involucrarse en las prácticas culturales tanto de la comunidad como de la escuela.

Los habitantes de Tocra en su mayoría se dedican a la agricultura es por ello, que en la parte alta siembran los tubérculos andinos (olluco, papa, *mashua* y oca); en la parte baja siembran los granos andinos (maíz, cebada, trigo, haba y arveja) De esta manera, los pobladores prevén la afectación de los cambios climáticos, que trae consigo las fuertes heladas y lluvias.

Asimismo, El valor pecuario en la comunidad es de gran relevancia, ya que se centra en la actividad de cría de animales. La fauna doméstica principal incluye ganado, ovejas, conejillos de indias, gallinas, caballos, llamas, alpacas y burros.

De esta manera los pobladores a través de la venta de productos agrícolas, animales y artesanía tienen ingresos económicos para poder solventar sus necesidades primordiales de sus hogares.

4.1.7. Aspecto socio lingüístico

Con relación al aspecto sociolingüístico la comunidad de Tocra, tiene como lenguas oficiales al castellano y el quechua collao; de manera que las personas ancianas y adultas tiene

como L1 el quechua Collao; mientras que el español lo usan en ámbitos como la escuela, centro de salud, con autoridades y visitantes.

Los jóvenes, tanto hombres como mujeres, son bilingües, quienes emplean el quechua collao como su lengua materna y el castellano como su segunda lengua. En los primeros grados de educación primaria, es común que los niños y niñas tengan el quechua collao como su lengua materna (L1). A medida que los individuos se desarrollan, adquieren el idioma español, el cual se convierte en la lengua principal. A partir de las situaciones comunicativas descritas, se puede observar que en la comunidad la lengua materna predominante entre la mayoría de los habitantes es el quechua collao, siendo el castellano la segunda lengua más empleada.

4.1.8. Organización política del Centro Poblado

El centro poblado de Tocra aún mantiene sus formas tradicionales de organización sociopolítica. En el que los valores y principios priman en cada una de la familia es por ello, que a los niños y a las niñas les enseñan el respeto (*manchakuy*), saludo (*napaykuy*), ayuda (*yanapakuy o ayni*) no mentir (*ama llulla*) y al igual son practicados por todas las personas del centro poblado de Tocra.

En el centro poblado, la Asamblea General (ayllu) es el órgano principal encargado de tomar decisiones gubernamentales. Dentro de este contexto, se encuentran las autoridades, quienes actúan como representantes de la población. En el idioma castellano, los órganos internos son designados como presidente, vicepresidente, secretario, tesorero, vocal 1, vocal 2, fiscal y accesitario. Las autoridades políticas, elegidas por la población, desempeñan su cargo durante un período de dos años con el objetivo de gobernar, promover la armonía y la convivencia, gestionar los bienes y recursos, y mantener relaciones intercomunales con todo el ayllu.

Figura 4
Autoridades Tradicionales



Fuente: fotografiada por Adriana Apaza

Además, en la comunidad existe el juez de paz y el teniente gobernador el cual también son elegidos por la Asamblea General y tienen la función de evaluar, supervisar a las autoridades, resguardar el bienestar de toda la comunidad y solucionar los problemas suscitados entre vecinos de la comunidad.

También en la población de Tocra, existen organizaciones religiosas que está compuesta por las autoridades de la Iglesia Católica, los pastores de iglesias protestantes, y los líderes espirituales de la iglesia Pentecostés quienes hacen proselitismo en las Iglesias predicando la “Palabra de Dios”, la función de la iglesia es de captar personas para lograr su adhesión a su institución y transmitir su doctrina mediante los dogmas religiosos.

4.2. Caracterización de la Institución Educativa

Considerando para el presente estudio, se focaliza la institución educativa pública del nivel primario N° 50422 Diego Quispe Tito, de modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El cual pertenece a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Paucartambo, que es instancia de la Dirección Regional de Educación Cusco, del Gobierno Regional de Cusco.

Es relevante mencionar que la institución educativa opera en un entorno rural donde predomina la cultura quechua. Es relevante destacar que las características naturales y socioculturales inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.

Se organiza en el modelo Polidocente completo, donde cada docente de la institución educativa primaria tiene la responsabilidad de enseñar a los estudiantes de un grado particular. En esta institución educativa, se concibe la escuela como un espacio de enseñanza que promueve la educación intercultural bilingüe (EIB) con el propósito de reforzar la identidad cultural. La institución educativa tiene aproximadamente 117 estudiantes, los cuales se encuentran en los grados de 1° a 6°, incluyendo tanto alumnos masculinos como femeninos. El cuerpo docente está conformado por un total de siete profesores, de los cuales cuatro son mujeres y tres son hombres. La supervisión de uno de los grados en la escuela es responsabilidad de la directora.

Es oportuno precisar que la institución educativa cuenta con 6 a 8 aulas, donde se tiene un ambiente para la dirección, así como para la cocina y un aula de innovación. También se observó que cuentan con un pabellón de dos pisos construido con material concreto; donde se encuentran ubicados 5 aulas y un aula de almacén. Asimismo, cuentan con un pabellón de un piso construido de adobe, tarrajados con cemento y con techo de calamina donde se encuentran ubicadas 2 aulas y una sala de cómputo. Los centros áulicos en general se encuentran en condiciones considerables, es decir, el ambiente es ventilado, iluminado y adecuado para la enseñanza de los estudiantes.

En las aulas, tanto los estudiantes como los docentes cuentan con mobiliario compuesto por mesas y sillas. En cada aula se observa la presencia de pizarras acrílicas y armarios destinados a la organización de libros, cuadernos y materiales escolares, con el propósito de reforzar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, la institución educativa, cuenta con una loza deportiva, pequeñas áreas verdes; el cual también cuenta con servicio de agua potable, electricidad y desagüe. En cuanto a los medios y vías de comunicación, la escuela tiene acceso a redes de telefonía inalámbrica y es por ello, que tienen acceso al internet. La vía de acceso a la institución educativa es a través de trochas carrozables y el transporte es muy limitado.

En el ámbito de la caracterización sociolingüística, se puede apreciar que el idioma quechua Collao es la lengua materna de los niños y niñas. Sin embargo, hay un reducido número de estudiantes de primer grado cuya lengua materna es el español, ya que sus padres optan por no enseñarles quechua debido a la discriminación que enfrentan en otros ámbitos del país. Según los docentes que trabajan en la institución educativa, su lengua materna es el español y consideran al quechua Collao como su segunda lengua. A pesar de esta circunstancia, se ha observado una falta de incorporación de la lengua materna y los saberes locales en los procesos educativos.

4.3. Tipos de saberes que practican los estudiantes en la Institución Educativa

En esta sección se describirá los saberes locales que los estudiantes practican dentro del entorno de la institución educativa. Por medio de esta narración se pretende sacar a flote los saberes que los estudiantes acumulan y adquieren durante el trabajo en la chacra por medio de la observación e interacción constante con sus padres, abuelos, hermanos y otros.

La institución educativa es un espacio donde los niños y niñas comparten y practican saberes relacionados con la agricultura, el clima y los rituales, lo que evidencia la preservación de la transmisión intergeneracional de saberes locales en la comunidad.

4.3.1. Saberes relacionados a señas, señaleros y secretos

4.3.1.1. *Saber del ritual a la Pachamama*

En la institución educativa los estudiantes y docentes practican constantemente el saber del ritual a la *Pachamama*. Este ritual es una práctica ancestral y espiritual de gran importancia para el centro poblado de Tocra. Consiste en ceremonias donde se realizan ofrendas, agradecimientos, expresiones de respeto; generalmente lo desarrollan en fechas especiales (fiestas, conmemoraciones y eventos) para expresar, interactuar o mantener una conexión con la naturaleza. Al respecto, durante la permanencia en el campo se constató lo siguiente:

Los padres de familia, docentes y estudiantes se congregan en el patio de la institución educativa con el propósito de realizar la ceremonia de agradecimiento a la Madre Tierra, conocida como Pachamama. La directora indica que el objetivo de este ritual es solicitar permiso y agradecer a la madre tierra para llevar con éxito y alegría el aniversario de la institución educativa. El ritual es dirigido por el sabio de la comunidad; mientras los niños y las niñas cumplen el rol de repartir las hojas de coca, a todos los participantes. Tanto los estudiantes y los docentes acompañan al sabio en todo el momento. (Cuaderno de campo: observación del 16-11-2023)

Tal como se aprecia en la transcripción, en la institución educativa el ritual es sumamente participativo, donde los estudiantes se involucran desempeñando distintos roles. Desde el inicio de la actividad, organizan los productos como maíz, papa, habas y cebada, además de flores, en una manta. Estos roles también incluyen distribuir la coca para el *kintu*, mover los sahumerios y recitar el nombre de los *Apus* (espíritus de la naturaleza en la mitología incaica) mediante cantos en quechua. Esto les permite entrar en un estado de conexión con la naturaleza y los espíritus, facilitando la comunicación y el intercambio de energía. Es importante mencionar que, en ciertas situaciones, los niños y niñas reciben instrucciones del sabio, pero en otras actúan por

su cuenta sin necesidad de indicaciones adicionales porque conocen su papel protagónico en el ritual. La participación de los estudiantes en estas ceremonias rituales demuestra su integración en las festividades de la comunidad, como en el caso del aniversario de la institución educativa. Este involucramiento evidencia que, dentro del entorno familiar y comunal, se continúan transmitiendo a los niños y niñas la práctica ancestral del ritual.

Este caso ilustra de manera evidente la continuidad y transmisión intergeneracional de tradiciones y costumbres dentro del ámbito familiar. Un padre de familia expresa su compromiso con la transmisión de estas tradiciones a sus hijos. A continuación, se amplía esta perspectiva para comprender mejor el contexto y la importancia del ritual.

Padre de familia: A mis hijos hasta hoy día sigo enseñando sobre cómo se debe hacer el pago a la *Pachamama*. También saben las cosas que se necesita para hacer el [pago a la *Pachamama*]. En Tocra algunas personas nomas enseñamos a nuestros hijos el ritual (Entrevista: Entrevista de GCJ-29/11/2023)

Considerando el comentario del padre de familia, destacamos dos aspectos importantes: algunas familias siguen enseñando a los niños y niñas el saber del ritual a la *Pachamama*. Mientras que otras familias ya no transmiten este saber a sus hijos e hijas. Al respecto, un padre de familia comentó lo siguiente:

Padre de familia: (...) el ritual y otras creencias que hay en la comunidad no quisiera que enseñen porque son satánicos; como le dije es como alabar a sataná. (Entrevista: Entrevista de CCJ-01/12/2023)

Tras analizar la declaración del progenitor y las observaciones efectuadas en el entorno comunitario, se puede confirmar que algunas familias practicantes de religiones evangélicas se oponen a instruir a sus hijos en los rituales y creencias de la comunidad, al considerar estas prácticas como satánicas.

En resumen, se puede confirmar a través de los testimonios y observaciones que los menores llevan a cabo el ritual tradicional en el entorno escolar, contando con la colaboración activa tanto de los profesores como de los progenitores. Esta práctica constituye un elemento fundamental de la herencia cultural y espiritual de la comunidad, siendo transmitida de una generación a la siguiente. A pesar de que algunos padres pueden presentar objeciones basadas en sus creencias religiosas, otros persisten en la enseñanza y la participación en el ritual, especialmente durante las actividades agrícolas y las festividades. La colaboración entre la institución educativa, los progenitores y la sociedad refleja la voluntad de conservar y difundir las costumbres culturales y espirituales, lo que contribuye a reforzar la identidad y la conexión con el entorno natural.

4.3.1.2. *Saber de las señas para predecir el clima*

Las señas son manifestaciones de la naturaleza para predecir el clima. Estos saberes se conservaron por muchos años en los pueblos originarios alto andinos y amazónicos para poder trabajar la agricultura. El clima se puede predecir en diferentes plazos ya sea diario, semanal, mensual y anual dependiendo de la señal que se observa mediante las plantas, animales y entre otros que los rodea a la naturaleza.

En ese contexto, dentro de los entornos familiares se constató la transmisión intergeneracional de los saberes relacionados con la predicción del clima. Paralelamente, los niños y las niñas los comparten y practican estos conocimientos en otros espacios, como en la institución educativa. Esto se evidencia en el siguiente pasaje de observación:

Durante el receso un grupo de estudiantes comían su refrigerio y cuando nos acercamos nos invitaron chuño con queso. En ese momento una niña, dijo

que está haciendo frío y se puso su chompa para abrigarse; observó al cielo y dijo que va a llover por la tarde porque las nubes se dirijan hacia el sur y eso significa que va llover, pero si se dirige hacia el norte no va llover. Entonces, observe que ciertamente las nubes se movían hacia el sur. En el momento algunos estudiantes murmuraron que van a ir con plástico a la chacra y otros dicen que sus papás ya llevaron el plástico. También en ese instante un niño, dijo que en el fitotoldo de la escuela escucho un sapito llorando y que esto era una señal que iba a llover. Le preguntamos quien le enseñó ese saber, y dijo “nuestros papás nos enseñan”. (Cuaderno de campo: observación del 28-11-2023)

Según el fragmento transcrito, los estudiantes practican el saber las señas para predecir el clima. La observación a las nubes por parte de la niña, quien afirmó que llovería por la tarde, porque las nubes se dirigían hacia el sur, muestra cómo se utilizan los conocimientos tradicionales para interpretar el comportamiento del clima. Asimismo, el niño que mencionó haber escuchado a un sapo llorando en el fitotoldo de la escuela como una señal de que va a llover, muestra otra forma en que los niños y las niñas están atentos a las señales de la naturaleza. Mientras tanto, los estudiantes que se encontraban, murmuraban ir a la chacra con plástico; el cual demuestra una respuesta práctica ante esta predicción, preparándose para la lluvia.

Figura 5
Momento donde los niños dialogando



En otra situación también se pudo identificar que los estudiantes practican el saber del conteo de las cabañuelas para la predicción del clima, el cual esta acción se pudo evidenciar dentro de la institución educativa. Este conocimiento tradicional se basa en la observación y el registro de los patrones climáticos durante los primeros días de agosto, asignando a cada día del mes un pronóstico para el clima de cada mes del año. Al respecto, se presenta un fragmento de observación donde se evidencia el saber de las cabañuelas:

En el aula se encuentran un grupo de estudiantes conversando sobre la lluvia y la helada. Un niño nos dice que para saber si el año va ser seco o lluvioso se debe contar las cabañuelas y menciona que se cuenta desde el mes de enero. Algunos niños dicen que se cuenta desde el mes de agosto y entran en discusión con sus compañeros donde no llegan a un acuerdo conciso. Al escuchar eso el docente se acerca y les recuerda que el conteo de las cabañuelas comienza en agosto. Explica este proceso de manera clara, señalando que cada día del mes de agosto se corresponde con un mes del año siguiente, comenzando

con agosto y terminando con julio, y luego el ciclo vuelve a empezar desde agosto. (Cuaderno de campo: observación del 20 -11- 2023)

Conforme a lo transcrito, en el aula, los estudiantes se encontraban inmersos en una conversación sobre la lluvia y las heladas. El cual uno de los niños señaló que para predecir si el año será lluvioso o seco, es necesario contar las "cabañuelas", comenzando este conteo en enero. Sin embargo, otros estudiantes comenzaron a discrepar la opinión de su compañero, argumentando que dicho conteo comienza en agosto. Ante esta discrepancia, el profesor intervino para aclarar que el conteo de las cabañuelas inicia en agosto y concluye en julio del año siguiente, formando así un ciclo anual.

En síntesis, podemos afirmar que los estudiantes conocen los saberes para predecir el clima. La intervención del profesor no solo consiste en explicar el procedimiento para calcular las cabañuelas, sino que también brinda a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre la relevancia de comprender el contexto y la lógica que subyace a las costumbres culturales. De esta manera, estas situaciones nos evidencian que los niños y niñas conocen y practican las señas relacionadas a la predicción del clima.

4.3.2. Saberes relacionados a las actividades socio productivas

4.3.2.1. *Saber de la siembra de la papa*

Antes de pormenorizar la práctica del saber de la siembra de la papa en la institución educativa. Es preciso tomar en cuenta que esta actividad socio productiva incluye varias etapas. En principio se debe determinar el terreno e iniciar a preparar la tierra, esto implica arar o labrar la tierra para aflojar y eliminar las malas hierbas. Seguidamente, se seleccionan las semillas y se procede a sembrar realizando surcos con una profundidad adecuada. La distancia entre las semillas depende del tipo de semilla. Es importante tener en cuenta que el cultivo de papa varía según la región.

En coherencia con ello, se pudo participar en una actividad vivencial de la siembra de la papa, juntamente con los estudiantes, la cual fue muy enriquecedora. En este caso específico, fue notable cómo el docente, los estudiantes y el sabio trabajaban en conjunto para definir roles y llevar a cabo el trabajo en la chacra de manera colaborativa. En uno de los pasajes de observación se describió lo siguiente:

Durante la siembra de papa un niño indica a sus compañeros que para hacer los hoyos se debe mantener una distancia adecuada entre las semillas al sembrar. Luego el sabio se les acerca a los niños a observar y les indica que también pueden utilizar la medida de su pie para garantizar este espacio entre cada semilla y utilizar los mangos del pico para determinar la separación entre los surcos. Mientras, las niñas indican al docente que las semillas de tamaño regular deben ser sembradas individualmente en cada hoyo, y las semillas más pequeñas deben ser colocadas en grupos de dos en un solo hoyo. (Cuaderno de campo: observación del 22-11-2023)

A partir del pasaje transcrito, se destaca que el trabajo en la chacra se organiza por roles específicos. Por ejemplo, en el trabajo en la chacra los niños tenían el rol de hacer los hoyos para sembrar las semillas. Mientras que un niño sugería a sus compañeros mantener una distancia adecuada entre las semillas. Del mismo modo, el sabio les recomendaba usar la medida del pie para asegurar el espacio entre los hoyos y utilizar los mangos del pico para separar los surcos. Por otro lado, las niñas cumplían el rol de colocar las semillas de papa, en los hoyos. Mientras realizaban esta tarea, comentaban al docente que las semillas regulares debían sembrarse individualmente y las más pequeñas en pares dentro de un solo hoyo. Esta habilidad práctica y precisa en las técnicas de siembra refleja el conocimiento adquirido por los estudiantes a través de su experiencia en la agricultura.

Figura 6
Experiencias en la agricultura



El conocimiento acerca de cómo sembrar papas es sumamente diverso, variando según las tradiciones y prácticas de cada familia. Los niños y niñas adquieren esta habilidad mediante la experiencia directa y la observación de sus mayores en la chacra, donde aprenden de sus abuelos, abuelas y padres. Al respecto se presenta el siguiente fragmento de observación:

Mientras trabajan (es decir, mientras están en la chacra). Cada estudiante indica que sembrar la papa les enseñan sus abuelos y a otros sus padres. Mientras tanto, otros estudiantes no están de acuerdo con la forma de sembrar de su compañero y compañera, porque lo hacen de una manera distinta (Cuaderno de campo: observación del 03-11-2023)

Según lo registrado, durante la labor agrícola de siembra de papas realizada por los niños y niñas, cada estudiante expresaba haber adquirido el conocimiento sobre este cultivo a través de las enseñanzas transmitidas por sus abuelos y padres. Simultáneamente, otros estudiantes discrepaban con la forma de sembrar sus compañeros, ya que lo hacían de manera distinta. Al respecto, consideramos que esto se debe a la influencia de tradiciones familiares, los métodos transmitidos de generación

en generación y las condiciones específicas de cada chacra. Sobre esto un padre de familia comenta lo siguiente:

“Kay Tocra llatapiqa, kaqllataq huk llaqtakunapi imaymanamataya tarpuyta yachanku. Kaqllataq mana kasqan tiempullapichu tarpukun.” [Aquí en Tocra como en otras comunidades tenemos diferentes formas de sembrar la papa. También en diferentes tiempos sembramos.] (Entrevista: Entrevista de GCJ-29/11/2023)

Tal como comenta el padre de familia, en la comunidad de Tocra se encuentran una variedad de conocimientos y técnicas para realizar la siembra de papa. Al igual que esta diversidad se refleja también en otros pueblos. Además, cada lugar tiene su propio momento o temporada específica para llevar a cabo esta actividad agrícola. Destaca que cada familia enseña a sus hijos e hijas utilizando el conocimiento que poseen o que les han transmitido sus ancestros. Esto refleja la importancia de la transmisión intergeneracional de conocimientos agrícolas y la adaptación de las prácticas agrícolas a las particularidades de cada familia y chacra.

La transmisión de saberes sobre la siembra de la papa se da de padres a hijos e hijas. Por ello, los niños y niñas adquieren un saber arraigado en esta práctica. Esta tradición asegura que los más jóvenes conserven el conocimiento necesario para sembrar papas. Además, en la chacra comprenden de manera natural cuál es su labor, lo que elimina la necesidad de constantes recordatorios por parte de los adultos. Desde este punto de vista, la labor de enseñar no se limita a una mera expresión, sino que constituye una actividad dinámica y constante que se integra con la vida en la finca.

4.3.2.2. *Saber de la cosecha de papa*

La chacra y el huerto escolar se destacan como espacios fundamentales para la práctica y la crianza de los saberes locales en la comunidad. Estos entornos proporcionan oportunidades valiosas para que tanto niños como niñas interactúen con la tierra, las plantas y los procesos agrícolas, lo que les permite desarrollar sus conocimientos y habilidades en torno a la cosecha de la papa y otras actividades agrícolas. A continuación, se presenta un fragmento de observación donde los estudiantes pusieron en práctica el saber relacionado a la actividad:

En el huerto escolar de la institución educativa, los estudiantes y el docente empiezan a escarbar la papa que se ha sembrado. El docente primero solicitó a la directora algunos picos y saquillos. Luego, se les entrega a los niños, para que comiencen a escarbar la papa. Primero escarban los costados de los surcos (*wachos*); esto, según los niños, es para no partir (*q'allar*) la papa. Una vez que sacan la papa de la tierra, las niñas comienzan a recoger la papa y a dar besos, esto como agradecimiento a la Madre Tierra (*Pachamama*) y a la semilla, porque también sus padres lo hacen en cada cosecha. Asimismo, empiezan a seleccionar la papa en un saquillo, de grande a pequeño. Mientras tanto, el docente en algunos momentos ayuda a los niños a escarbar la papa y en otras circunstancias recoge las papas en los saquillos junto a las niñas. (Cuaderno de campo: observación del 20-11-2023)

En el huerto escolar de la institución educativa, los estudiantes se reúnen con el docente para llevar a cabo la cosecha de papa. El docente, en seguida solicitó picos y saquillos, para cosechar la papa. Luego, con cuidado y atención, los niños empezaron a escarbar los costados de los surcos para evitar dañar las papas durante la extracción, siguiendo la técnica tradicional conocida como "*q'allar*". Mientras tanto, las niñas,

siguiendo una práctica aprendida de sus padres, expresaban su gratitud hacia la Madre Tierra y la semilla, dando besos a las papas que extraían de la tierra. Mientras tanto el docente ayudaba a escarbar y a recoger las papas en los saquillos. Esta situación evidencia cómo el docente en la escuela promueve la práctica de la agricultura entre los estudiantes. Asimismo, muestra cómo los estudiantes, a través de estas prácticas, demuestran su conocimiento sobre la siembra de la papa y su respeto hacia la Madre Tierra y las semillas.

La chacra es reconocida como un espacio fundamental para la conservación y transmisión de saberes ancestrales, especialmente en lo que respecta al cultivo de la papa y otras actividades agrícolas. Durante sus actividades en la chacra, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos transmitidos por sus progenitores, así como de intercambiar experiencias y aprender unos de otros. En este contexto, la finca se convierte en un espacio adecuado para la enseñanza y la difusión de saberes, así como para promover la identidad cultural y el respeto por las tradiciones y el conocimiento transmitido.

4.3.2.3. *Saber del tejido*

Cuando la experiencia y el aprendizaje son significativos y relevantes para el niño o la niña, dicho conocimiento se retiene a lo largo del tiempo. Dentro del ámbito del conocimiento textil, se puede apreciar que los expertos de la comunidad comparten su sabiduría mediante la transmisión de sus conocimientos y experiencias en el momento oportuno. Se destaca que una vez que los niños adquieren estas habilidades, las siguen practicando en su tiempo libre. Esto evidencia la perdurabilidad del efecto del aprendizaje significativo y la relevancia de ofrecer ocasiones para que los menores se involucren con sus intereses y pasiones más allá del entorno educativo convencional.

En ese sentido, se evidenció que la institución educativa la práctica del tejido por parte de los niños y las niñas Al respecto, se presenta un fragmento de observación:

En cuanto salen al recreo, las niñas sacan de sus mochilas pequeños rollos de lana, con algunos pequeños palitos delgados. Luego se dirigen a un espacio verde de la escuela, donde comparten sus refrigerios y también comienzan a tejer cintas de lana, las cuales, según las estudiantes, sirven para los bordados de las faldas y mantas. Al observar las niñas para iniciar el tejido, primero atan la punta de las lanas en el pie y la otra punta la sostienen en la mano para hacer el tejido (*away*). En ese instante, cuando las estudiantes tejían y comían su refrigerio (*qoqawa*) una estudiante del tercer grado, se acerca a las niñas donde se encuentran reunidas y les menciona que *awar* cintas es más fácil. *Awar* fajas (*chumpis*) es muy complicado(...). (Cuaderno de campo: observación del 19-03-2024)

En la hora de receso se observó que las niñas, sacaban de sus mochilas pequeños rollos de lana y unos palitos delgados. Luego se dirigieron hacia un espacio verde dentro del recinto escolar, Una vez allí, comenzaron a compartir sus refrigerios y al mismo tiempo con entusiasmo, las niñas iniciaron tejer cintas de lana. El cual la técnica del *away* consistía en atar la punta de la lana en uno de sus pies, probablemente para asegurarla mientras tejen, y la otra punta la sostienen con firmeza en su mano. Es entonces cuando una estudiante del tercer grado se acerca al grupo con curiosidad. Observa con interés el tejido de las niñas y luego les menciona que tejer cintas es más fácil que tejer fajas.

La habilidad y el conocimiento que demuestran las niñas en el arte del tejido refleja su profundo entendimiento del *away*. Esta práctica, que realizan durante su tiempo de receso en la institución educativa, evidencia la importancia que le otorgan al tejido en

su cultura. Al tejer cintas y pulseras durante este tiempo, sugieren que el tejido es una actividad común entre ellas, arraigada en su día a día.

Por otra parte, la intervención de los niños en la práctica del tejido no parece ser tan prominente como la de las niñas. Esta diferencia puede ser atribuible a las preferencias individuales de los niños. Sobre este aspecto a través de un diálogo informal, un docente de la escuela menciona lo siguiente:

En los niños se observa muy poco de quienes traen sus herramientas para tejer. Sin embargo, hay excepciones, como el estudiante José de sexto grado, quien siempre trae y las utiliza durante la hora de recreo para elaborar tejidos con diseños hermosos. Al principio, dudaba de que fuera él quien tejiera, pero una vez lo sorprendí tejiendo en el aula. Entonces si realizáramos una pequeña encuesta, estoy seguro de que un mayor porcentaje de niños y niñas saben tejer, ya que sus padres les enseñan. (Cuaderno de campo: observación del 19-03-2024)

Tal como se puede apreciar en la transcripción, en la institución educativa es menos común ver a los niños llevando consigo sus herramientas para tejer. Sin embargo, hay un número significativo de niños que practican el tejido durante el tiempo de receso. Como es el caso de un estudiante de sexto grado quien siempre realiza sus tejidos en el aula durante el recreo. Esto indica que la práctica del tejido no es exclusiva de las niñas, sino también de los niños. Asimismo, el docente menciona que, si se llevaría una encuesta a los estudiantes, sobre quienes saben tejer o *awar* se tendría como resultado que un mayor porcentaje de niños y niñas conservan el saber del tejido.

La transmisión intergeneracional del saber del tejido sigue siendo relevante. Los padres, sabios y sabias continúan transmitiendo este conocimiento a las nuevas

generaciones, lo que garantiza la preservación de esta tradición cultural. Al respecto por medio de una entrevista, una madre de familia del segundo grado menciona lo siguiente:

Madre de familia: “*Ñuqaqa wawaykunamanqa yachachini imaynatas awakun chayta, kaqlataq imaynatas owijaq willmanta llimpikun chayta*”.(...)

[Yo enseño a tejer y avar a mis hijos de cómo se debe teñir la lana, como se debe sacar la lana de las ovejas también les enseñó.] (Entrevista: Entrevista de PHS-30/12/2023)

Según La madre de familia afirma que instruye a sus hijos e hijas en las técnicas de tejido y teñido de lana de diversos colores, así como a proceder con la extracción de la lana de la oveja. Por consiguiente, se puede inferir que las madres de familia desempeñan un papel fundamental en la transmisión del conocimiento sobre el tejido a las generaciones venideras. Por consiguiente, la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan de forma práctica y directa. Las madres enseñan a sus hijos e hijas la técnica del tejido mediante la observación y la participación activa.

En síntesis, las madres de familia enseñan a sus hijos e hijas el arte del tejido, transmitiendo habilidades y conocimientos prácticos de generación en generación. Es así que, durante el recreo en la escuela, las niñas practican activamente el tejido, utilizando técnicas tradicionales como el "*away*". Aunque es menos común ver a los niños, algunos muestran un interés notable y habilidades destacadas en el tejido. Esta transmisión intergeneracional del conocimiento del tejido asegura la preservación de esta importante tradición cultural en la comunidad.

4.3.2.4. Saber de la elaboración de chuño

El conocimiento andino es muy amplio y diverso. En esta parte se verá la práctica que realizan los estudiantes en torno al saber de la elaboración del chuño en la institución educativa. Desde la era prehispánica los varones y mujeres de la cultura

andina han desarrollado la sabiduría de la producción del chuño. Esta forma ingeniosa de conservar y utilizar los recursos locales ha mostrado la adaptabilidad y sabiduría para enfrentar los desafíos ambientales y alimentarios. Es importante resaltar que su producción y consumo del chuño son parte de la herencia cultural y gastronómica que conserva la comunidad de Tocra.

En la institución educativa, se observa que los estudiantes del segundo grado están familiarizados con la elaboración del chuño y la practican activamente, ya que sus padres realizan esta actividad cada año. Esto indica que, los niños y las niñas desde edades tempranas, aprenden esta habilidad a través de la observación y la práctica en sus entornos familiares. Al respecto, se presenta un fragmento de observación donde los estudiantes son partícipes en la elaboración del chuño:

Al día siguiente, después de la selección, los padres y madres de familia guardan las papas en el almacén de la escuela, mientras que las destinadas para chuño se tienden en un espacio verde de la escuela. El tendido de la papa en el suelo se lleva a cabo durante dos días, y en la hora de receso, los niños y las niñas apoyan voluntariamente en tender la papa. Posteriormente, las papas pasan dos días expuestas en la helada y los padres de familia continúan el proceso de pisar la papa congelada con sus pies para pelarla. De igual forma, los niños y niñas ayudan a sus padres en el pisado del chuño, algunos estudiantes hacen montones de papa para pisarlas y luego las dejan en el suelo para que se sequen con el calor del sol. (Cuaderno de campo: observación del 06-05-2024)

Según se observa en la transcripción, una vez recolectada la papa, los progenitores la clasificaron con el propósito de destinarla al consumo, la venta y la elaboración de chuño. Durante dos días, las personas seleccionadas para la elaboración del chuño extendieron las papas en un área verde. Durante los descansos, los niños

colaboraban activamente con sus padres en esta tarea. Tras dos días de exposición a la helada, los padres de familia procedieron con el pisado de las papas para pelarlas. Los niños y niñas también colaboraron voluntariamente en esta tarea, mostrando entusiasmo al formar montones de papas para ser pisadas y secadas al sol. Algunos estudiantes participaron alegremente en este proceso.

Este conocimiento, evidentemente, los niños y las niñas no lo asimilan en la escuela. Es un saber cultural que los padres, madres, y los sabios y sabias de la comunidad enseñan a las nuevas generaciones. Esto se evidencia en la siguiente entrevista que se realizó a una madre de familia donde nos manifiesta lo siguiente:

Madre de familia: (...)“*Kaqllataq uña irqichakunaman, wawaykuman haqnaya yachachiyku llapan yachaykunata kaqllataq chuño ruwaytapis mayu killapi.*”(…) [Claro que sí, nosotros a los niños y niñas, a nuestros hijos e hijas enseñamos todos los saberes y el hacer el chuño también en el mes de Mayo]
(Entrevista: Entrevista de PHS-12/12/2023)

En efecto, se reafirma que las madres de familia enseñan a los niños y a las niñas todos los saberes de la comunidad, incluyendo el conocimiento sobre la elaboración del chuño. Luego, ellos llevan este conocimiento a la escuela para compartirlo con sus compañeros y docentes.

Por tanto, el conocimiento andino es vasto y diverso. En la institución educativa se observó cómo los estudiantes del segundo grado practican la elaboración del chuño, un saber transmitido de generación en generación. El cual las madres de familia cumplen un papel crucial al enseñar a los niños y niñas estas habilidades culturales desde temprana edad. Puesto que se evidencio que durante el proceso de elaboración del chuño los estudiantes participaron voluntariamente en las etapas como el tendido y pisado del chuño. Es importante realzar, que este conocimiento no se adquiere en la

escuela, sino es un saber cultural compartido por la comunidad y llevado al ámbito escolar por los propios alumnos.

4.3.3. Saberes relacionados a plantas medicinales

En esta sección se describirá los saberes entorno a las plantas medicinales que conocen y practican los estudiantes en la institución educativa. Es relevante destacar que las plantas medicinales fueron utilizadas desde tiempos ancestrales, para tratar diferentes enfermedades, debido a sus grandes propiedades curativas. De esta forma, las personas de los pueblos andinos pueden aliviar sus distintas dolencias haciendo el uso de las medinas ancestrales.

4.3.3.1. *Saber del eucalipto*

La planta del eucalipto, desempeña un papel crucial en el tratamiento de enfermedades comunes como la tos y la gripe. Este conocimiento arraigado demuestra cómo las tradiciones y prácticas ancestrales de sanación se transmiten de generación en generación, asegurando que estos saberes perduren a lo largo del tiempo.

En la institución educativa, se pudo observar situaciones donde los estudiantes compartían el conocimiento sobre el uso del eucalipto. Este momento de intercambio refleja el apoyo mutuo entre compañeros y compañeras, ya que recomendaban a uno de sus compañeros prepararse un mate de eucalipto. Esto se evidencia en el siguiente fragmento de observación:

En el receso un grupo de niños y niñas comen su refrigerio y también se encuentran compartiendo su experiencia sobre la enfermedad de la gripe, porque uno de sus compañeros estaba con gripe y tos. Es allí donde un niño menciona: *“Tuta puñunaykipaq eucalipto matita uharunki o mamaykitapas ninki ruwarunanpaq chayway ratuy qhaliarunki. Nuqapas yasta kayckharani, mamitay chayta uharachiwan tutamantaypaqka qhali karapusكاني.”* [Para que duermas en la noche tomate un té de eucalipto o dile a tu mamá para que te lo

prepare, con eso te vas a curar rápido. Yo también estaba mal y mi mamá me hizo tomar eso y al día siguiente amanecí sano.] (Cuaderno de campo: observación del 17-05-2024)

En el fragmento transcrito, se evidencia que los estudiantes conocen las propiedades curativas de la planta del eucalipto. Esto se constató cuando, un grupo de estudiantes se encontraban dialogando en la hora de receso y al observar a uno de sus compañeros enfermo, un niño le recomendó prepararse y tomar una infusión de eucalipto antes de dormirse, resaltando que esto le curaría rápidamente. Al mismo tiempo, el niño comentó que también él había tenido el mismo malestar y que su madre le había dado "mate de eucalipto", gracias a lo cual amaneció sano al día siguiente.

En otra ocasión, se observó a los estudiantes dialogando sobre otra forma de uso del eucalipto. Mencionaban que, además de tomar "mate de eucalipto", también es efectivo colocarse las hojas de eucalipto en los pies para curar la gripe y la tos. Al respecto, se presenta la siguiente observación:

En ese momento, una niña dice: "El eucalipto se toma en mate para curar la gripe. También se ponen las hojas del eucalipto en los pies para que se cure más rápido la tos. En la pandemia, mi papá se enfermó y mi mamá le preparó un mate con eucalipto y kion; con eso se curó más rápido." Al escuchar esto, un niño también comentó en quechua: "*Mamitaypis chaywan qhaliaruranmi, allinpuni kasqa eucalipto chakiman churakuyqa.*" [Mi mamá también se curó con eso, ha sido muy bueno colocarse las hojas de eucalipto en los pies.](Cuaderno de campo: observación del: 13-05-2024)

Tal como se observa en el fragmento, mientras que los estudiantes compartían sus experiencias y conocimientos sobre el uso del eucalipto para tratar la gripe y la tos. Una niña destacó dos formas de utilizar la planta de eucalipto que, según ella, son efectivas

para combatir la gripe: la primera consiste en preparar una infusión de eucalipto, y la segunda implica colocar hojas de eucalipto en los pies. Además, compartió cómo, en medio de la pandemia de la Covid 19, su madre preparó esta infusión de eucalipto y cómo para ayudar la recuperación de su padre. Mientras tanto, otro estudiante, al escuchar a su compañera, comentó los beneficios de colocar hojas de eucalipto en los pies. Según él, su madre se recuperó rápidamente de la gripe al seguir este remedio. Esta afirmación subraya aún más la importancia y eficacia del uso de las hojas de eucalipto en los pies para aliviar la tos y otros síntomas relacionados con enfermedades respiratorias.

Bajo esa perspectiva, es importante resaltar que la pandemia de la COVID-19 hizo que las personas recurran al uso de plantas medicinales, como el eucalipto. Es así que las propiedades curativas del eucalipto fueron aprovechadas en los momentos de crisis para proteger la salud. Al respecto, una de las madres de familia del segundo grado manifiesta lo siguiente:

“Eucaliptuka hinannintipunin wiñan, chaymi kaypiqa unu matipi uhayku uhupaq, chiripaq kaqlataq covidpaqpis, chayllawan nuqayku qhaliachiwku runakunata. Kaqlataq eucaliptu rap`inta chakiman churayku ratuy unquy llusipunampaq.” [El eucalipto crece en todos los lugares, por eso aquí tomamos en mate para curar la tos, la gripe y la covid 19, con eso nomás aquí curamos a las personas. También la hoja del eucalipto colocamos en los pies para que la enfermedad se vaya rápidamente.] (Entrevista: Entrevista de PHS-12/12/2023)

Considerando el comentario de la madre de familia y las observaciones realizadas se constata que ciertamente la planta de eucalipto crece en muchos lugares, por lo que

siempre las personas toman una infusión de eucalipto para tratar la tos, la gripe y la COVID-19. Asimismo, para calmar rápidamente el malestar y hacer efectivo su uso se colocan las hojas del eucalipto en los pies. Es así que, siempre utilizan las propiedades curativas del eucalipto para sanar a las personas. Esta afirmación valida el conocimiento que los estudiantes tienen acerca sobre las propiedades curativas y el uso del eucalipto.

En resumen, los estudiantes de segundo grado practican y conocen las propiedades curativas del eucalipto. Este saber lo aprenden a través de la observación e interacción en su entorno familiar, lo que refleja la transmisión intergeneracional de saberes. El hecho que los estudiantes comparten este conocimiento en la escuela con sus compañeros, no solo fortalecen su conexión con la cultura local, sino que también contribuyen a preservar las prácticas tradicionales de sanación y fortalecen su identidad cultural.

4.3.3.2. *Saber de la muña*

La muña es una planta aromática que crece en el centro poblado de Tocra y es valorada por sus propiedades medicinales, especialmente es beneficiosa para el sistema digestivo. Se utiliza comúnmente en infusiones y tés para aliviar la indigestión, los cólicos y otros malestares estomacales. Además de sus propiedades digestivas, la muña también se utiliza para aliviar problemas respiratorios y para calmar los nervios.

Bajo En la institución educativa se observó que los niños y niñas tienen conocimiento y experiencia en el uso de la planta medicinal "muña" con el propósito de mitigar molestias estomacales. La cercanía observada indica que esta hierba medicinal posee una importancia relevante en la cotidianidad de los estudiantes. Este hecho se puede observar en el fragmento siguiente:

Un grupo de estudiantes entre niños y niñas se encuentran en el aula observando a su compañero frotarse el estómago. Mientras tanto le preguntan

qué es lo que había desayunado. Inmediatamente, al acercarme, una niña me dice: 'profesor, *wiqsanmi nanayuchkan*' [profesor, su estómago le está doliendo], y le pregunto qué había desayunado. Ella me dice: “leche con tostado”. Al mismo tiempo, les pregunto a los estudiantes: *¿imatan uhachisunkis mamitankichis wiqsaykis nanaqtin?*” [¿Qué les hace tomar a ustedes sus mamás cuando les duele el estómago?]. En ese instante, una niña dice lo siguiente: “mi mamá siempre me hace tomar la muña cuando me duele mi estómago; también la manzanilla, es para el dolor de barriga”. En ese momento, un niño me indica que en el huerto de la escuela crece bastante la muña. Luego, en la cocina de la escuela preparamos el té de muña para que el niño la pueda tomar y después de 10 a 15 minutos le pregunto al estudiante cómo se encuentra, y me dice que ya se encontraba mejor (Cuaderno de campo: observación del 18-04-2024)

Como se observa en el fragmento transcrito, los niños y las niñas conocen y saben del valor de las plantas. Por ejemplo, en aula cuando un niño presentó dolor de estómago por ingerir “leche con tostado, una de sus compañeras sugiere tomar “mate de muña” recordando la enseñanza de su madre o sus antepasados. Es importante mencionar que durante preparación la infusión los estudiantes indicaban que primero se tenía que hacer hervir el agua junto con la muña para que pueda reposarse profundamente. Por consiguiente, se ha observado que los niños y las niñas perciben que el agua de color verde es más eficaz para aliviar el malestar estomacal.

El saber acerca de la muña ha sido preservado mediante la transmisión oral, las costumbres y la observación de los beneficios terapéuticos de esta planta. Los padres y madres de familia tienen una función fundamental en la transmisión y conservación de

este conocimiento. Sobre esto, un padre de familia, comenta lo siguiente entorno a la planta de muña.

“Ñawapaq watakunamantaraqya muñaqa allinpuni karan. Mamataytaykunaraq nuqataqa yachachiwranku chay qurakunamantaqa. Ichaqa allinpuniya wiqsananaypaq, chayllawan qhaliyanku runakunapis.” [Desde tiempo antiguos la muña siempre fue buena. Mis padres todavía a mí también me enseñaron sobre esta planta. Claro que, si es muy bueno para el dolor de estómago, con eso nomas las personas sanan.] (Entrevista: Entrevista de GCJ-29/11/2023)

En este fragmento de entrevista el padre de familia, afirma que la muña desde siempre fue una planta medicinal con buenas propiedades curativas para el dolor de estómago. Y sus padres fueron quienes le enseñaron sobre el saber de las plantas medicinales. Entonces, es verídica que la “muña” tiene propiedades curativas para tratar los malestares estomacales.

En síntesis, en la institución educativa se identificó que la planta más conocida y utilizada por los estudiantes para aliviar el dolor de estómago es la muña, esto debido a su abundancia en la localidad. Es importante mencionar que, no solamente conocen las plantas, sino que también saben el uso y preparación de cada una. Estos conocimientos siguen transmitiendo los padres y madres de familia a sus hijos e hijas, lo que permite que estos saberes perduren y se sigan utilizando y practicando de alguna u otra forma.

4.3.3.3. *Saber del Chi'iri Ch'iri*

En la institución educativa, en la hora de receso, se pudo observar a los estudiantes demostrando sus conocimientos o saberes y prácticas entorno a la planta “*ch'iri ch'iri*”; donde ellos explican las funciones curativas, las formas de preparación y uso. En uno de los pasajes de observación se describió los siguiente:

En la hora del recreo, los docentes se encuentran reunidos en el patio de la escuela. El profesor Américo menciona que a veces siente dolores en el brazo, y las docentes le recomiendan algunas frotaciones que venden los naturistas. Los estudiantes de segundo grado, como es costumbre, escuchan las conversaciones y comentan que la planta *Ch'iri ch'iri* es buena para los golpes y que sus padres siempre la utilizan. La directora le dice lo siguiente a una estudiante: “*Kachkanchu wasiykipi chay qura hampiri pasay aparamay kunan profesorta qhaqurunanchispaq*”. La estudiante regresa inmediatamente a su casa y trae la planta *Ch'iri ch'iri*. La profesora Rosa le pregunta cómo se prepara, y todos los estudiantes mencionan que primero se debe moler la planta, luego frotarla en el brazo y envolverla con una tela. (Cuaderno de campo: observación del: 13-11-2023)

Tal como se puede apreciar en el fragmento transcrito, durante una conversación entre los docentes en el patio de la escuela, uno de ellos comentó a sus colegas los dolores que sentía en un brazo fracturado, recibiendo así sugerencias de sus colegas sobre tratamientos naturales. Mientras tanto, los estudiantes de segundo grado, al escuchar la conversación, mencionaron la propiedad curativa de la planta "*ch'iri ch'iri*" para tratar golpes y fracturas, algo que sus padres utilizan con frecuencia. Los estudiantes explicaron que el proceso requería primeramente moler la planta, luego aplicarla en el brazo afectado y finalmente cubrirlo con una tela.

Este saber que los estudiantes poseen acerca de las plantas medicinales, lo aprenden a través de la práctica y la observación directa, a sus padres dentro del entorno familiar. Al respecto, a través de un dialogo un niño comento lo siguiente:

¿Pin yachachirasunki chay hampikunamanta?

Hatu mamitaywan, kaqlataq mamitay yachachiwan. Panachay unquqtinmi hatumamitallan hampin qurakunawan. [Mi abuelita y mi mamá me enseñan. Cuando mi hermanita se enferma siempre mi abuelita le cura con las plantas]. (Cuaderno de campo: observación del: 22-04-2024)

En el fragmento transcrito se aprecia, al niño afirmando que su “*hatumamita*” (abuelita) y su mamá le enseñan sobre las plantas medicinales. Asimismo, señala que cuando su hermanita se enferma, su abuela es quien le cura con las plantas medicinales. Entonces, lo escuetamente descrito deja entrever que, en los entornos familiares, los agentes comunitarios encargados de transmitir y preservar los saberes son principalmente los padres, madres, abuelos y abuelas. Ellos son quienes juegan un papel fundamental al compartir sus conocimientos sobre el uso de las plantas medicinales.

La planta *ch'iri ch'iri* es ampliamente reconocida por sus propiedades medicinales, Jugando un rol fundamental en la salud y el bienestar de las familias. Utilizada como un remedio natural, es especialmente eficaz para el tratamiento de golpes y dolores de hueso. Al respecto, una madre de familia comenta lo siguiente:

Ch'iri ch'iriqa allin tullu nanaykunapaq kaqlataq kirikunapaq. Chayllawanmi qusayta waywakunatapas qhakuni; sikipatay nanawaqtinpis chayllawanmi qhakuchikuni. [La planta *ch'iri ch'iri* es bueno para dolores de huesos y para golpes. Con eso nomas a mi esposo y a mis hijos les froto; cuando mi cintura me duele también me hago frotar.] (Entrevista: Entrevista de QCS-30/11/2023)

La afirmación de la madre de familia, al mencionar que la planta “*ch'iri ch'iri*” es efectiva para tratar dolores de hueso y golpes, refuerza la importancia y la eficacia de las propiedades curativas de esta planta medicinal. Además, esta validación por parte

de la madre refuerza el conocimiento transmitido a los niños y niñas sobre las propiedades curativas de esta planta medicinal.

Redondeando las ideas, se puede afirmar que los estudiantes no solo poseen saberes sobre esta planta medicinal, sino que también estos conocimientos lo aplican en situaciones reales de sus vidas diarias. Además, es importante realzar que estos saberes o conocimientos son adquiridos y aprendidos de manera vivencial a través de la observación y la práctica, transmitidos por sus padres, madres, abuelos y abuelas en el contexto familiar, pero también en los espacios de la institución educativa.

4.3.3.4. Saber del puka kisa

Según los docentes, el conocimiento ancestral sobre las plantas medicinales es un componente esencial de la medicina tradicional. Un ejemplo destacado es la *Puka Kisa*, conocida por sus propiedades curativas para tratar los malos vientos. Este saber es abordado por los niños y las niñas sin algún temor los espacios de aprendizaje, es decir sin restricciones y estereotipos preestablecidos. Con referente a ello, en un pasaje de observación se describió lo siguiente:

En el aula, una niña explica con entusiasmo a sus compañeros el uso de la planta *Puka kisa*: "Mi abuela me enseñó que la *Puka Kisa* es buena para los malos vientos, siempre tenemos un poco en mi casa, por si alguien se enferma"; añadiendo con una sonrisa. Demostrando así cómo aprendió este conocimiento de la planta medicinal (Cuaderno de campo: observación del 06-05-2024)

En este fragmento, se evidencia el conocimiento que los estudiantes tienen a cerca de las plantas medicinales y sus propiedades curativas. Tal como una niña compartió su saber con sus pares comentando que su abuela le enseñó que la *Puka Kisa* sirve para tratar los malos vientos, y que en su familia siempre conservan esta hierba medicinal.

Además, el conocimiento que los niños y las niñas poseen sobre la hierba *Puka Kisa* es muy diverso. Cada uno tiene una forma distinta de prepararla y usarla, lo que refleja la riqueza de las tradiciones familiares en torno a esta planta medicinal. Tal como se aprecia en la siguiente transcripción:

Un estudiante comenta que primero se tiene que buscar la planta *puka kisa*, luego se tiene que frotar en su cuerpo. Al mismo tiempo, el niño menciona que a veces su abuelita lo muele la *puka kisa* en su *batan* y luego lo pasa eso en el cuerpo y finalmente con una tela lo envuelve. (Cuaderno de campo: Observación del 10-04-2024)

En el fragmento, se identifica dos formas distintas de preparación y uso de la hierba medicinal: por un lado, con el *puka kisa* se frota directamente el cuerpo; por otro lado, se muele la *puka kisa* y se aplica en el cuerpo. Esta diversidad de prácticas y métodos resalta la riqueza de saberes que los estudiantes poseen sobre el uso de hierbas medicinales.

En síntesis, los estudiantes cuentan con un sólido entendimiento acerca de las propiedades terapéuticas y los distintos métodos de empleo de la planta medicinal *Puka Kisa*. Este conocimiento es principalmente adquirido en el ámbito familiar mediante la observación y la práctica con los padres, madres, abuelos y abuelas. Los conocimientos adquiridos son posteriormente compartidos y aplicados en diversos contextos, como por ejemplo en el ámbito escolar, donde los estudiantes comparten su saber con sus pares. La riqueza de conocimientos que aún conservan los niños y niñas quechuas es un reflejo de la valoración y transmisión intergeneracional de saberes en los entornos familiares.

4.4. Incorporación de los saberes locales en el desarrollo de las áreas curriculares

En esta sección se busca analizar el proceso de integración del conocimiento local en los planes de estudio. Durante el proceso de recopilación de datos, se ha dado prioridad al análisis de la forma en que el profesor incorpora el conocimiento local en sus prácticas pedagógicas, especialmente en las disciplinas curriculares de Matemáticas, Comunicación, Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología. Los descubrimientos, cuyo desarrollo se detalla en los párrafos siguientes.

4.4.1. Desarrollo del área de matemática

De acuerdo con los profesores de la institución educativa, el área de Matemáticas se reconoce como fundamental en el proceso de formación y se le otorga un estatus destacado en relación con otras disciplinas curriculares. Esta tradición ha sido establecida a través de varias normativas e instrumentos pedagógicos.

Bajo esa óptica, se observó que, en el desarrollo de actividades del área de matemática, el uso de la lengua quechua por parte del docente se circunscribe sólo al uso oral y cierta deficiencia. Además, durante las horas de trabajo pedagógico se constata que el docente escasamente incorpora los saberes locales. Mientras que el conocimiento occidental notoriamente cobra mayor preeminencia en el desarrollo de clases. Tal como se observa en la siguiente transcripción del pasaje de una sesión.

El docente inicia la sesión saludando: *imaynallan kachankichis wawaykuna* luego pone en práctica las actividades permanentes como las sílabas y la numeración del 1 al 50. Después el docente para motivar a los estudiantes pide ubique la ficha N° 11 del cuadernillo de trabajo y les indica que observen las imágenes con actividades que realizan en su vida diaria y los ordenen. El docente realiza las siguientes preguntas a los niños y las niñas: ¿Que les ayudó a ordenar? ¿Qué es la hora? ¿Cómo se mide la hora? De esta manera el docente inicia un diálogo; pregunta a los estudiantes que pasaría si no existiera el reloj.

Finalmente, les pregunta: “¿Quiénes tienen un reloj en su casa?” Seguidamente el docente presenta el propósito de la sesión: (...) “Hoy conoceremos las medidas de tiempo y ponerlas en práctica”. (...). Luego el docente les indica a los estudiantes que lean el problema que se encuentra en la ficha N° 11 “Los estudiantes del segundo grado quieren viajar a la ciudad del Cusco. Por eso quieren saber cuánto tiempo va a durar el viaje.”. (...) . Con la ayuda del docente, los estudiantes responden las siguientes interrogantes que se encuentran en el cuadernillo: ¿De qué trata el problema? ¿Qué nos pide el problema? ¿Qué tenemos que hacer? ¿A dónde irán los niños del segundo grado? ¿Cómo puedes ayudar a resolver el problema? ¿Cómo sabes la hora? Al terminar de responder las preguntas el docente inmediatamente plantea a los niños y las niñas las siguientes interrogantes ¿Qué harán para solucionar el problema? ¿Qué mide la hora? ¿Saben qué hora indican los relojes? ¿Cómo podemos saber la hora de las actividades? ¿Qué material nos podría ayudar? Frente a las preguntas los estudiantes no tenían ni idea para responder las preguntas. El docente al ver esa situación indica a los estudiantes voltear la siguiente página y recortar el reloj y luego pegarlas en una cartulina para que tenga un refuerzo. Después los estudiantes socializan sus trabajos y el docente les explica las partes que tiene el reloj y que función cumple cada uno. Para reforzar la explicación plantea las siguientes preguntas: ¿Qué manecilla indica la hora? ¿Qué manecilla indica los minutos?, ¿Cuántos minutos tiene una hora? En el cual se observó algunos estudiantes no comprendía la función de las manecillas. Después el docente plantea otros problemas sobre la medición del tiempo con el reloj. Al terminar la resolución de otros problemas, el docente

hace siete preguntas en general a los niños y las niñas: (...) (Cuaderno de campo: observación del 23-04-2024)

De acuerdo con el fragmento transcrito, se pueden identificar dos aspectos importantes. Por un lado, durante el desarrollo del área de matemáticas, el docente busca en ocasiones recuperar el conocimiento previo de los estudiantes. Por ejemplo, al inicio de la sesión planteó la siguiente pregunta: “¿*Quiénes tienen un reloj en su casa?*”. El cual, se observó que este tipo de preguntas generan un momento donde los estudiantes puedan compartir sus saberes previos con sus pares. Por otro lado, se ha observado la ausencia de conexión entre los conceptos matemáticos y las situaciones y problemas cotidianos que los estudiantes experimentan. Asimismo, de manera ocasional se incluye a los integrantes de la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Durante las sesiones de Matemática, se observó una falta de utilización de los recursos contextuales.

Según el maestro de segundo grado, es fundamental incorporar el conocimiento local y utilizar la lengua materna de los estudiantes en el proceso de enseñanza de las matemáticas. Esto favorece la comprensión y la conexión de los conceptos matemáticos, promoviendo así un aprendizaje más significativo. Esta situación queda evidenciada de manera clara en la entrevista que se presenta a continuación:

La integración del saber local en la enseñanza de las matemáticas es importante por varias razones. Primero, permite que los estudiantes vean la relevancia y aplicación de las matemáticas en su vida cotidiana y en su entorno inmediato. Cuando los alumnos reconocen que los conceptos matemáticos no son abstractos ni lejanos, sino que están presentes en las prácticas y conocimientos de su comunidad, se sienten más motivados y comprometidos con su aprendizaje. Además, es sumamente importante el uso de la lengua

materna de los niños. Esto ayuda a que los estudiantes comprendan mejor. Por ejemplo, de alguna u otra forma siempre en mi aula uso el quechua. (Entrevista: Entrevista de HQE-09/11/2023)

El docente destaca la importancia de la integración del saber local y del uso de la lengua materna (quechua). Sin embargo, en el contexto áulico, se constata una escasez en la incorporación del conocimiento matemático ancestral y una mayor preeminencia de contenidos occidentales, en el desarrollo del área de matemática.

Con relación al uso de la lengua quechua solo los estudiantes utilizan esta lengua de forma oral para interactuar con sus pares durante las sesiones. No obstante, el docente únicamente emplea el quechua en ciertas ocasiones, como para saludar a los estudiantes o para reiterar alguna indicación.

En resumen, se puede afirmar que, en el transcurso de las clases de matemáticas, el profesor apenas integra el conocimiento local de la comunidad en cuestión, priorizando en su lugar el enfoque del conocimiento matemático occidental. En la enseñanza, el docente no practica el manejo y uso de la lengua quechua, limitando su uso exclusivamente al ámbito oral por parte de los estudiantes. El castellano sigue siendo el idioma predominante en estas actividades pedagógicas.

4.4.1.1. Desarrollo del área de comunicación

Dentro del sistema educativo nacional, el área de comunicación se considera como uno de los elementos fundamentales y esenciales en la educación de los estudiantes. En este contexto, los menores deben adquirir habilidades comunicativas a través de las distintas manifestaciones culturales propias.

En el lugar de los hechos se constata que, en la institución educativa, el área de comunicación no se encuentra dividido en las dos sub áreas. Por ello, los docentes dan

mayor incidencia en la enseñanza del castellano. La siguiente imagen muestra la distribución del tiempo semanal.

Figura 7
Horario escolar presentado

HORARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 50422 "DIEGO QUIISPE TITO" 2022 SEGUNDO "B"

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30 a.m. - 8:40 a.m.	ACTIVIDADES DE INICIO				
8:40 a.m. - 9:25 a.m.	COMUNICACIÓN	MATEMÁTICA	COMUNICACIÓN	MATEMÁTICA	PERSONAL SOCIAL
9:25 a.m. - 10:10	COMUNICACIÓN	MATEMÁTICA	COMUNICACIÓN	MATEMÁTICA	PERSONAL SOCIAL
10:10 a.m. - 10:55 a.m.	COMUNICACIÓN	MATEMÁTICA	COMUNICACIÓN	MATEMÁTICA	PERSONAL SOCIAL
10:55 a.m. - 11:25 a.m.	RECESO				
11:25 a.m. - 12:10 a.m.	ARTE Y CULTURA	CIENCIA Y TECNOLOGÍA	COMUNICACIÓN	RELIGIÓN	EDUCACIÓN FÍSICA
12:10 a.m. - 12:55 p.m.	ARTE Y CULTURA	CIENCIA Y TECNOLOGÍA	QUECHUA	TUTORÍA	EDUCACIÓN FÍSICA
12:55 p.m. - 1:40 p.m.	ARTE Y CULTURA	CIENCIA Y TECNOLOGÍA	QUECHUA	TUTORÍA	EDUCACIÓN FÍSICA
SALIDA - ACTIVIDADES DE LIMPIEZA					

El horario escolar exhibido indica que las clases se llevan a cabo de lunes a viernes, con un inicio habitualmente a las 8:40 de la mañana y una finalización a la 1:40 de la tarde. Durante este período, los estudiantes disfrutaban de un descanso de treinta minutos. El horario semanal detalla de manera precisa la distribución horaria asignada a cada una de las áreas curriculares. En particular, se evidencia que el área de comunicación se enfoca únicamente en la instrucción del idioma español, a pesar de que la institución educativa está catalogada como una Escuela Intercultural Bilingüe (EIB) de Fortalecimiento, siendo el quechua la lengua materna de los alumnos. La falta de inclusión del quechua en el currículo de comunicación sugiere una carencia de reconocimiento de su relevancia cultural y lingüística para los estudiantes.

Con respecto a la incorporación de los saberes locales, en el área de comunicación se apreció que el docente aborda las prácticas y conocimientos que los niños desarrollan en el contexto familiar y comunal. A continuación, se presenta un fragmento de observación de una sesión:

El docente inicia sus clases saludando a sus estudiantes en *quechua* “*allin púnchay wawaykuna ¿mihuskachu hamurankichik? ¿Uyaykista maqllikamurankichikchu?*”. Después practican los estudiantes las actividades permanentes de conteo de número y el abecedario. Una vez culminada la actividad el docente a los estudiantes les pregunta lo siguiente: ¿trajeron la betarraga que les pedí? y en ese instante todos los estudiantes respondieron que sí trajeron. Luego el docente presenta el propósito de la sesión: “Hoy vamos a elaborar un texto instructivo”. Inmediatamente el docente brinda a los estudiantes las siguientes indicaciones: “para hacer nuestro texto instructivo primero vamos a preparar nuestro tinte de betarraga y para eso todos en orden vamos a ir a la cocina en orden.”. Luego, a través de las siguientes preguntas dialogan: ¿Quiénes saben hacer tintes? ¿Para qué utilizan esos tintes en vuestra casa? ¿Vuestras mamás saben hacer tintes? ¿De qué hacen esos tintes? Después, se dirigen a la cocina de la escuela de manera ordenada, para hacer hervir la betarraga. El docente hirvió la betarraga en una olla con 2 litros de agua; por 35 minutos. Una vez hervida la betarraga todos los estudiantes colocaron el pequeño rollo de lana blanca, para que pueda ser teñida con el color de agua. Después el docente indicó sacar las lanas, lavarlas con agua fría y dejarlas por 30 minutos en el calor del sol. Volviendo al aula el docente sacó un papelote y pegó en la pizarra. Luego mencionó a los estudiantes que con anterioridad ya habían conocido el modelo o esquema de un texto instructivo. Inmediatamente se preguntó los materiales que se utilizaron para hacer el tinte. Los estudiantes con alegría y seguridad responden que se utilizaron una olla, agua, betarraga, cocina y otros. Luego, el docente preguntó cómo prepararon el tinte y los estudiantes respondieron con exactitud todo el procedimiento realizado. Es importante

mencionar que el docente registra todas las respuestas de los niños y las niñas en el papelote. (Cuaderno de campo: observación del 05-07-2024)

La sesión desarrollada por el docente nos encantó, porque se observó a los estudiantes participando activamente alegres y con muchas ganas. Cuando el docente les mencionó que iban a preparar un tinte de betarraga, los niños y las niñas se pusieron contentos y al mismo tiempo comenzaron a dialogar con sus compañeros sobre los tintes que realizan sus padres para teñir lanas. Después de la preparación del tinte el docente y los estudiantes a través de un texto instructivo consolidaron el proceso de preparación del tinte natural. A partir, de esta situación podemos afirmar que los estudiantes se sienten familiarizados cuando los temas de las sesiones están relacionados con las prácticas y conocimientos de su entorno propio.

En síntesis, el conocimiento local se incorpora de forma restringida en el desarrollo global de las sesiones del campo de la comunicación. A pesar de que los estudiantes demuestran entusiasmo y participación activa, especialmente cuando los temas tratados en las sesiones están vinculados a prácticas y conocimientos de su entorno familiar y comunitario. En el ámbito de la comunicación, se prioriza la enseñanza del idioma castellano a pesar de que los estudiantes tienen el quechua como lengua materna.

4.4.1.2. Desarrollo del área de personal social

En la institución educativa se ha constatado que el área de Ciencias Sociales, en conjunto con las áreas de Matemáticas y Comunicación, representa uno de los pilares fundamentales en el proceso formativo de los estudiantes.

En el contexto mencionado, se pudo observar que el profesor integra de forma restringida los saberes locales en la ejecución de las actividades pedagógicas correspondientes al campo de las ciencias sociales en el centro educativo. En el

desarrollo de las sesiones de aprendizaje, se otorga prioridad al conocimiento de la cultura occidental. En cuanto a esta cuestión, el docente mencionó lo siguiente:

(...) se me es muy limitado para desarrollar la incorporación del saber local; porque nosotros aquí los docentes tenemos metas programadas para cumplir y, en una fecha establecida debemos rendir los resultados mediante un examen a los estudiantes a nivel institucional. Es por ello, que me centro más en los contenidos generales que demanda el Ministerio de Educación y tanto los contenidos que nosotros los docentes planificamos en desarrollar durante el año escolar; lo que me deja poco espacio para incluir los elementos específicos del saber local. A parte de eso, algunos padres de familia no desean que enseñemos algunas prácticas ancestrales de la comunidad, al igual no quieren que enseñemos en quechua a causa de la discriminación que sufrieron sus hijos e hijas. (Cuaderno de campo: observación del 15-05-2024)

A partir de lo transcrito, podemos aseverar que existen dos factores que no permiten el desarrollo de la incorporación del saber local. Por un lado, los docentes, no planifican las actividades de aprendizaje involucrando el saber local y dan mayor hincapié en sus planificaciones y en los contenidos que demanda el Ministerio de Educación. Por otro lado, algunos padres y madres de familia no desean que los docentes enseñen el saber local. Asimismo, no aspiran a que los docentes enseñen y fortalezcan el quechua en la escuela, puesto que sus hijos e hijas vivieron la discriminación en la ciudad.

En el transcurso de las actividades de aprendizaje del área de Personal Social, se evidenció que el docente incorpora de forma restringida el conocimiento local. Como se puede observar en la transcripción de la sesión que se presenta a continuación:

Después el docente les da la bienvenida en quechua “*allim p’unchay wawaykuna*” (...). El docente indica a los estudiantes escoger tres normas de convivencia. (...). Luego, el docente presenta dos imágenes y pide observar. En la primera imagen se puede apreciar algunas casas están siendo inundadas por las intensas lluvias y dos jóvenes observan desde el techo de su vivienda. En la segunda imagen se observa que dos viviendas que se encuentran encima del río se derrumban por los huaicos. Luego, el docente les plantea las siguientes preguntas: “¿Qué sucedió en los lugares que se muestran en las fotos? ¿En qué lugares de nuestro país sucede algo parecido?” (...) De esta manera, el docente presenta el propósito de la actividad de aprendizaje: (...) “hoy vamos a proponer algunas recomendaciones para cuidarse frente a los problemas que ocasionan las lluvias intensas”. Luego el docente les pide a los estudiantes abrir el libro de personal social y que lean y seleccionen las acciones que pueden ayudar a controlar los problemas que ocasionan las lluvias intensas. En el libro se podían apreciar cinco acciones con sus respectivos gráficos o imágenes. Las cuales son: “limpiar los ríos, tala de árboles, plantar árboles, contaminación de autos, uso de aerosol.” Los niños y las niñas tenían dificultades porque no comprendía cuáles eran las buenas y malas acciones. Asimismo, algunas palabras no conocían como, por ejemplo: “aerosol”. (...) Después el docente indica a los estudiantes: “*Kunan sapankaykichik qilqankichik imaynatas kay nisu parata llallipasunman llaqtanchikpi*”. Cuando comienzan a dibujar los estudiantes buscan dibujos relacionados a la lluvia. Luego el docente les pide que pinten sus dibujos elaborados. Después, los alumnos presentaron y explicaron sus dibujos; expresándose en castellano y quechua de manera espontánea. En los dibujos se observó personas limpiando los ríos, personas haciendo zanjas para

detener las aguas de la lluvia y otros. (Cuaderno de campo: observación del 05-04-2024)

En la sesión desarrollada por el docente, primero se observó presentar algunas imágenes para introducir el tema. Seguidamente, se trabajó con los libros, donde se observó ciertas dificultades en los estudiantes porque no reconocían las buenas y malas acciones para enfrentar las lluvias intensas y a la vez desconocían algunas palabras. Es decir, el contenido del libro era descontextualizado a la realidad de los estudiantes. Después del trabajo con el libro, el docente indicó a los estudiantes dibujar como pueden prevenir las lluvias intensas en sus pueblos. En el cual, la mayoría de las ilustraciones, contenían personas realizando limpieza de las acequias. Consideramos que, con la actividad del dibujo, se trató de contextualizar el tema de las lluvias intensas con la realidad y vivencia de los niños y las niñas. Asimismo, es importante mencionar que, durante el desarrollo de la actividad de aprendizaje, la interacción comunicativa entre el docente y los estudiantes mayormente es en castellano; en algunas situaciones se pudo ver que el docente usa la lengua quechua para reiterar o indicar una indicación a los estudiantes o en algunos momentos para dar la bienvenida. En otras palabras, podemos decir que el uso de la lengua quechua en el aula es muy limitado.

En resumen, se puede observar que en el desarrollo del área de ciencias sociales se evidencia la falta de integración del conocimiento local. Se puede afirmar que los temas o contenidos que el docente planifica y desarrolla suelen estar desconectados del contexto de los estudiantes. En el aula, se observa una falta de recursos y materiales del entorno que son necesarios para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El uso de la lengua quechua se limita al ámbito oral en contextos particulares. Se emplea al momento en que el profesor saluda y reafirma una instrucción a los alumnos. En ese

sentido, se observa una falta de estrategias pedagógicas dirigidas a integrar el conocimiento local.

4.4.1.3. Desarrollo del área de Ciencia y Tecnología

De acuerdo con la directora de la institución educativa, el enfoque del área de ciencia y tecnología debe ser el fomento de la conciencia ambiental entre los estudiantes. Para enriquecer este enfoque, es necesario incorporar la perspectiva del territorio según las culturas originarias, así como el tipo de interacción que mantienen con el entorno natural.

En el aula se ha observado que no incorpora constantemente el conocimiento local durante las actividades pedagógicas en el área de ciencia y tecnología. Esto se debe a que se considera que los niños y niñas ya están familiarizados con estos saberes debido a que los practican frecuentemente en su entorno familiar y comunitario, por lo cual no ve la necesidad de integrarlos continuamente en el desarrollo de las sesiones. Esto se refleja en la siguiente entrevista realizada a un docente:

(...) en mis actividades de aprendizaje no integró constantemente el saber local. Pero los niños y las niñas siempre están en constante interacción con el conocimiento y prácticas de la comunidad, por ejemplo: en las festividades de la escuela siempre se practica el agradecimiento a la *Pachamama*, esto con la participación de los estudiantes, padres de familia y nosotros los docentes. Además, son momentos donde los estudiantes interactúan en quechua con sus padres y madres. (Entrevista: Entrevista del HQE-09/11/2023)

Según la observación del profesor, se puede concluir que él considera de poca importancia la integración constante del conocimiento local en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la Ciencia y la Tecnología. De acuerdo con

el profesor, los niños ya están aplicando estos conocimientos durante las celebraciones escolares, donde también se comunican en quechua con sus padres.

Se ha observado una limitación en el uso del idioma quechua en las actividades pedagógicas del área de Ciencia y Tecnología. La falta de fluidez en el dominio del idioma por parte del docente obstaculiza la interacción efectiva con los niños y niñas que hablan quechua. Mientras tanto, los estudiantes en el aula se comunican con sus compañeros en quechua.

El docente no incorpora el conocimiento local ni emplea la lengua quechua de manera adecuada. En resumen, esa es la situación. No obstante, hay progenitores que desean que los educadores integren el idioma quechua, así como los conocimientos y tradiciones ancestrales, en la enseñanza de las diferentes asignaturas del currículo. En relación a este tema, una madre de familia expresa lo siguiente:

Yo quisiera que los profesores enseñen el quechua en la escuela. Porque pocos niño y niñas noma ya hablan. También quisiera que enseñen los a nuestros hijos los saberes que nuestros abuelos y abuelas nos han dejado, porque no queremos que se pierdan. Son cosas muy valiosas sobre cómo vivir y cuidar la naturaleza. (Entrevista: entrevista del PHS-30/12/2023)

A partir del análisis de la transcripción, se puede concluir que la mayoría de los progenitores manifiestan su interés en que los educadores integren en su práctica pedagógica el idioma quechua y los conocimientos tradicionales transmitidos a lo largo de las generaciones. Estas prácticas son consideradas de suma importancia para mantener una convivencia armoniosa con el entorno natural, por lo tanto, se desea preservarlas. Además, desean que sus hijos e hijas adquieran este saber.

Sintetizando, durante el desarrollo del área de ciencia y tecnología, el conocimiento local por parte del docente no se integra de manera constante. En el

proceso educativo actual, se observa una carencia de incorporación de los saberes locales. En el aula se observó una baja utilización de los recursos y materiales autóctonos disponibles en el entorno cercano. Se ha comprobado que el uso del idioma quechua se limita principalmente a su uso oral entre los estudiantes. Por el contrario, los padres y madres de familia expresan su interés en que los docentes enseñen clases de quechua y transmitan conocimientos tradicionales en el entorno escolar.

4.4.1.4. Desarrollo en otras áreas curriculares

En la institución educativa se ha constatado la incorporación de áreas complementarias en la estructuración de las vivencias de enseñanza, como el arte y la cultura, la educación física, la tutoría y la educación religiosa, junto con las áreas convencionales de matemáticas, comunicación, desarrollo personal y social, así como ciencia y tecnología. Las áreas mencionadas tienen un impacto significativo en los elementos y procedimientos de enseñanza en la etapa de educación primaria de los menores en los centros educativos.

Durante las sesiones pedagógicas en las áreas de arte y cultura, educación física y educación religiosa en el contexto del aula, se identificaron disparidades y particularidades en la utilización y adquisición del idioma castellano y quechua. Se puede observar que una lengua tiene una mayor influencia en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje de las áreas curriculares mencionadas, se ha notado que los estudiantes emplean el idioma quechua de forma habitual y persistente, tanto dentro como fuera del aula, en todos los momentos de interacción comunicativa. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, el maestro utiliza el idioma quechua de forma limitada. Durante la planificación de las sesiones, es esencial considerar la eliminación de contenidos y

estrategias dirigidas al uso y aprendizaje del quechua. En relación con el presente asunto, la directora emite la siguiente observación:

Mediante una asamblea al inicio del año escolar los padres de familia en su mayoría nos solicitaron que se les enseñe a sus hijos e hijas en castellano netamente. Así por ejemplo un padre de familia me dijo lo siguiente en la asamblea: *“Ñuqayku taytamamakuna hina munaykuman wawakuna castilla simita yachanankuna, mana huk llaqtakunapi karunchanankupaq. Chaymi ñuqa mañakuyma wirakucha hamautakuna castella simillapi yachachipayku wawaykuta”*. [nosotros quisiéramos que nuestros hijos e hijas aprendan el castellano para que en otros lugares no sean discriminados. Por eso señor profesores queremos que enseñen a nuestros hijos en castellano]. Entonces, al escuchar las diferentes participaciones de los padres de familia, nosotros los docentes mediante un acuerdo interno decidimos enseñar en ambas lenguas, pero dando mayor preeminencia al castellano en la enseñanza y aprendizaje. (Entrevista: Entrevista de CPM-13/11/2023)

Como se puede apreciar en el fragmento transcrito, según la directora, la mayoría de padres de familia desean que sus hijos e hijas aprendan correctamente el castellano para que no sean discriminados en las ciudades u otros espacios. Frente a esta situación los docentes tomaron el acuerdo de enseñar en ambas lenguas (quechua y castellano) pero dando mayor preeminencia al castellano. Es así que, durante sus interacciones verbales, los estudiantes utilizan el idioma quechua de manera natural y espontánea. El docente no utiliza el idioma quechua en las prácticas pedagógicas. La falta de promoción del fortalecimiento de las competencias comunicativas en quechua es evidente al no llevarlo a cabo. Se confirma que en las áreas de arte y cultura, educación física y educación religiosa se otorga mayor importancia al idioma español

como resultado de la investigación realizada. La importancia educativa del idioma quechua es subestimada y no recibe la atención adecuada en la planificación de las actividades de enseñanza, a causa de estos factores.

Con relación a la incorporación de los saberes locales en el área de arte y cultura, se evidencia que el docente promueve a los estudiantes a investigar sobre los saberes locales, tradiciones mitos, leyendas, costumbres y expresiones artísticas. Luego, lo exhiben y comparten sus expresiones artísticas elaboradas en la escuela. En las sesiones de educación física se observó sólo la práctica del fútbol y actividades de calentamiento como el trote, movimiento de las partes del cuerpo y otros. Además, el docente organiza eventos deportivos intersecciones para que los estudiantes destaquen las prácticas deportivas de fútbol, vóley y atletismo.

Tal como se ha descrito, en los mencionados procesos pedagógicos, el docente de aula en las áreas curriculares mencionadas, ineficientemente se vio promover la incorporación de los saberes locales. Puesto que, se evidencia en todas las actividades de aprendizaje la carencia en cuanto al involucramiento de los agentes comunitarios, la falta de la incorporación de las prácticas culturales, la omisión de actividades propias de la comunidad en las planificaciones de aprendizaje y la falta del uso de los materiales y recursos del contexto ya que, solo se hace uso netamente de libros y cuadernillos que el Ministerio de Educación distribuye a las Instituciones Educativas. Dicho en otras palabras, esporádicamente se integra los saberes locales en el contenido de las áreas señaladas.

4.5. Incorporación de los saberes locales en las actividades rutinarias

La incorporación de los saberes locales en las actividades rutinarias de la escuela es esencial, porque permite construir un entorno educativo más enriquecedor y contextualizado.

La idea es que el saber local no sea solo un tema especial, sino que se integre naturalmente en la rutina escolar, creando así un ambiente escolar que valore y respete la riqueza cultural y la diversidad de la comunidad.

4.5.1. Durante el compartir en el receso

Es relevante destacar que en la institución educativa se identificó que el recreo es otro espacio de importancia y simbolismo. Antes de entrar en detalles, es importante mencionarlo. Durante la jornada pedagógica, se lleva a cabo un único momento que comienza a las 11:50 a.m. y tiene una duración aproximada de 30 minutos.

La rutina mencionada se repite a lo largo de los cinco días laborables de la semana y durante la totalidad del año académico. Durante los recesos, son los niños y niñas de la escuela quienes juegan un papel fundamental en fomentar la participación en diversas actividades comunitarias. En ciertas situaciones, el profesor interviene en actividades recreativas como el fútbol, la pesca y juegos tradicionales junto a sus estudiantes.

Los recreos escolares son dedicados a proporcionar entretenimiento y fomentar la interacción entre los estudiantes. En síntesis, se hace alusión a intervalos de tiempo en los cuales no se implementan las pautas pedagógicas convencionales ni la supervisión estricta por parte del profesor. En la institución educativa, se ha observado que los estudiantes se organizan en grupos reducidos tanto en el patio como en la cancha deportiva. En este ámbito, cada estudiante tiene la libertad de elegir participar en una o varias actividades recreativas. En el estudio realizado, se pudo constatar que los menores tienden a participar en juegos grupales, tales como el trompo, las canicas y los carros. Por otra parte, algunas niñas muestran preferencia por actividades lúdicas como saltar a la cuerda y jugar con yoyos. En grupos numerosos, las personas se dedican a actividades como el fútbol, la pesca o simplemente a comportamientos juguetones.

Asimismo, se observó que ciertos menores se congregan con el propósito de confeccionar chales o cintas mediante la técnica del tejido, al tiempo que intercambian diálogos y disfrutan de aperitivos proporcionados por sus progenitores.

Figura 8
Niños recreándose



El descanso escolar es ampliamente anhelado por la mayoría de los estudiantes, ya que las actividades pedagógicas pueden resultar agotadoras. Es así que en estos momentos los estudiantes tratan de des estresarse a través de las diferentes actividades lúdicas. Al mismo tiempo, otros aprovechan el tiempo para poner en práctica sus tejidos y observar la señas y secretos con relación al clima, esto para que prevean y planifiquen sus quehaceres después de clases, ya que los padres y madres de familia siempre a sus

hijos e hijas les dejan deberes en casa que obligatoriamente deben cumplir después de la salida de la escuela. Al respecto Anacleto y Sofía ambos padres de familia del segundo grado afirman lo mencionado:

Madre de familia: “(...)wasipiqa imaymana ruwanaka kachkanpuniya, chaymi nuqaqa kamachisqata irqiykunataqa saciña. Yachaywasimanta llusiramunku, wakin uwihamn aypanku urquman, huk chikachaytaq wasita allchan kaqlataq mihunata hina tutayniykupaq wayk'un.” [... en la casa siempre hay muchas cosas por hacer, por eso yo dejo a mis hijos con deberes. Cuando salen de la escuela algunos alcanzan a las ovejas al cerro, mi otra hija la casa ordena también cocina la cena.] (Entrevista: Entrevista de PHS-30/12/2023)

Padre de familia: “(...)kamachisqatan nuqaqa chikuchaytaqa sakini. wakin p'unchayninpiqa chaqrata aypanan yanapahuanpaq, huk p'unchaynikunapitaq wakakunaman unuta uhachimun kaqlataq mamitanta yanapan wasipi.” [Con deberes dejo a mi hijo. Algunos días viene a ayudarme a la chacra, otros días se dirige a hacer tomar agua a las vacas y también ayuda en casa a su mamá.] (Entrevista: Entrevista de QMA-27/11/2023)

A partir de estas dos entrevistas, se puede observar que los progenitores asignan diversas tareas domésticas a sus hijos e hijas para que las realicen una vez finalizadas las clases. En ese sentido, los estudiantes de la escuela discuten acerca de sus responsabilidades domésticas.

Durante los momentos mencionados, los estudiantes suelen interactuar utilizando el idioma quechua y ocasionalmente el castellano. Es importante destacar que las conversaciones o diálogos mencionados son principalmente informales, debido

a la naturaleza del entorno y las actividades que se llevan a cabo, como juegos, charlas breves, bromas, entre otros.

En resumen, durante los períodos de receso en la escuela, el docente no fomenta la participación de los estudiantes en juegos tradicionales y actividades propias de su entorno, con el fin de que puedan relajarse y descansar durante estos momentos de ocio. En numerosas ocasiones, el profesor participa activamente y se relaciona con los estudiantes durante los períodos de descanso o recreo. No obstante, son los estudiantes quienes desempeñan un papel fundamental al participar en la práctica y promoción de los diversos juegos tradicionales en el entorno educativo, interactuando con sus compañeros. En lo que respecta al empleo del idioma quechua, este se limita exclusivamente al ámbito oral por parte de los estudiantes. Por otro lado, los docentes optan por utilizar el idioma español durante sus interacciones con los niños y niñas.

4.5.2. Durante los juegos deportivos

En la institución educativa se observó que los espacios deportivos forman parte de la dinámica institucional. Estos eventos se desarrollan en distintos momentos del año escolar.

Los eventos deportivos consisten en una serie de actividades que combinan entretenimiento y ejercicio físico para niños y niñas. Las actividades mencionadas suelen tener un enfoque competitivo y son conocidas como "olimpiada escolar" y "Tinkuy o llallinakuy". Las actividades mencionadas se llevan a cabo tanto en las instalaciones escolares como en el entorno comunitario, con una duración que puede extenderse desde dos días en adelante. Entre las actividades deportivas más destacadas se encuentran disciplinas como el fútbol, el voleibol, el salto de altura y longitud, así como el atletismo, entre otras.

Se pudo aseverar la participación de los padres y madres de familia durante los momentos de los eventos deportivos. El cual su participación se determina en realizar el pago a la tierra (*Pachamama*) conjuntamente con los estudiantes y docentes antes del evento deportivo, a fin de llevar con armonía y sin complicaciones las actividades planificadas. Además, tienen la labor de preparar el refrigerio y almuerzo para los estudiantes; donde de tradición realizan el compartir entre todos (docentes, estudiantes, padres y madres de familia y otros).

En estos espacios, se observó que las interacciones comunicativas son mayormente verbales, colectivas e interpersonales. Durante los eventos deportivos, es común que los padres y madres se comuniquen de forma espontánea y constante en quechua con sus hijos e hijas. En virtud del contexto en cuestión, las interacciones verbales se caracterizan por su tono coloquial. El profesor se comunica con los estudiantes en español para proporcionar indicaciones sobre las estrategias de juego, y con los padres en el mismo idioma, aunque en ocasiones utiliza el quechua para expresiones breves como "allillanchu", "allin p'unchay" y "pukllanqaku". De acuerdo con los hallazgos, se pudo notar que las madres de familia experimentan cierta dificultad al comunicarse con el docente en español.

Es importante mencionar que para estos eventos deportivos los niños y las niñas juntamente con el docente preparan poesías, danzas y drill gimnástico para la inauguración del evento. De esta manera de alguna y otra forma se promueve el fortalecimiento de la identidad cultural en los estudiantes.

Figura 9

Fotos Durante los juegos deportivos



Nota: fotos tomadas por Aymar Huaman

Sintetizando, en la realización de eventos deportivos, las manifestaciones culturales locales, como danzas, poesías y cantos, se hacen presentes, lo que contribuye al enriquecimiento de la identidad cultural de los estudiantes. La interacción entre docentes, estudiantes y padres de familia se facilita durante los momentos de compartir, lo que favorece la participación de estos últimos en la comunidad educativa. Durante estos escenarios, los individuos emplean tanto el idioma quechua como el castellano en sus conversaciones y discursos. Estos entornos fomentan la interacción entre padres, docentes y estudiantes, facilitando la creación de un ambiente propicio para el intercambio de conocimientos y experiencias entre generaciones.

4.5.3. Durante las festividades cívicas

En la escuela se ha observado que las celebraciones cívicas se han convertido en eventos rituales de gran importancia para la educación de los estudiantes. La ceremonia ancestral de la comunidad de Tocra es una parte integral de las festividades escolares. En resumen, se puede decir que esta ceremonia tradicional forma parte de las celebraciones de la escuela.

A lo largo del año escolar, las festividades cívicas en la escuela se realizan en el patio o en la cancha deportiva de la institución educativa. En la gestión educativa,

los docentes cuentan con un calendario escolar que incluye fechas designadas para celebrar diversos eventos históricos significativos para la vida de la escuela, la comunidad y la localidad. Entre estos eventos se encuentran el Día de la Madre y del Padre, la apertura del año escolar, el Día de la Bandera, el Día del Campesino, el Día del Maestro, la Independencia del Perú, el aniversario de la escuela, el Día del Estudiante, el aniversario de la comunidad, entre otros.

La incorporación de la ceremonia ritual en el entorno de la institución educativa está en aumento, siendo considerada como una expresión tradicional de la comunidad. La práctica de culto ancestral se ha incorporado al calendario cívico escolar, donde se realizan ceremonias en las que participan docentes, estudiantes, padres, madres y miembros de la comunidad. Mediante la presentación de ofrendas que contemplan la inclusión de productos autóctonos, hojas de coca, vino, chicha, incienso, dulces, flores, hierbas y diversos elementos, se inicia un diálogo con la Pachamama (Madre Tierra) y las deidades, con el propósito de solicitar bendiciones y pronósticos favorables para la institución educativa y la colectividad. Se busca también el bienestar de los estudiantes, profesores y habitantes locales, así como la prosperidad y la realización de otros anhelos.

. En las festividades cívicas, los estudiantes de cada nivel escolar exhiben diversas manifestaciones culturales de la región, como canciones, bailes tradicionales, poesías, adivinanzas y representaciones fonéticas. Es relevante destacar que durante las presentaciones orales, los estudiantes utilizan tanto el idioma quechua como el castellano. Durante estas festividades, es habitual que tanto docentes, estudiantes, padres y madres de familia, como la comunidad en general, compartan alimentos y bebidas sin excluir a nadie. La promoción de la reciprocidad, solidaridad y armonía entre todos es fomentada por esta acción.

En este contexto, las interacciones comunicativas entre los diversos participantes suelen llevarse a cabo en el idioma quechua. En determinadas circunstancias, los niños, niñas y docentes mantienen conversaciones exclusivamente en español de forma espontánea. Durante los momentos de la ceremonia ritual, es común que se utilice el idioma quechua para la comunicación. En las oraciones de ritual, los principales interlocutores son los individuos expertos conocidos como yachaq en la comunidad de Tocra, quienes demuestran un alto nivel de competencia en el uso oral del idioma quechua. De acuerdo con sus costumbres y tradiciones, ellos establecen comunicación y buscan establecer una conexión con las deidades, como los apus, la luna, el sol, las estrellas y los ríos. En consecuencia, durante ceremonias rituales, los individuos sabios utilizan el idioma quechua para comunicarse con seres míticos. De igual manera, estudiantes, padres, madres y miembros de la comunidad se expresan en quechua.

En resumen, se puede observar que durante las festividades cívicas se fomenta la integración de varios aspectos culturales de la comunidad, con la participación de docentes, estudiantes, padres, madres y autoridades locales. La revitalización y fortalecimiento de las costumbres y tradiciones de la comunidad se logra mediante esta acción, la cual contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural de los niños y las niñas. Durante las ceremonias rituales tradicionales, se refuerza el uso del idioma quechua, mientras que en ciertas ocasiones se recurre al uso del idioma castellano.

4.5.4. Durante la formación de entrada

La integración del conocimiento local en los programas de inducción académica es una estrategia enriquecedora que puede potenciar la calidad educativa y fomentar el arraigo de los estudiantes. La formación semanal en la escuela se lleva a cabo los lunes en el patio o la cancha deportiva de la institución educativa. La actividad se lleva a cabo

previo al inicio de las clases, a partir de las 8:00 a.m., con una duración aproximada de una hora o 45 minutos. En este sentido, en el proceso de formación inicial, se establece que todos los estudiantes desde primer grado hasta sexto grado se reúnen en el patio de la escuela, asignándose a cada grado la responsabilidad de preparar diversas presentaciones, tales como cantos, adivinanzas, preguntas para los estudiantes, danzas, obras de teatro y recitales de poesía. Es relevante destacar que, en estas presentaciones, los menores utilizan el atuendo tradicional o ancestral de su comunidad. En sus presentaciones, también emplean tanto la lengua quechua como el castellano. A continuación, se muestra una observación en la que los estudiantes de segundo grado realizan la actividad mencionada:

Llegado el día lunes, a las 8:15 de la mañana, el docente se encuentra instalando los equipos de sonido en el estrado de la loza deportiva. Algunos estudiantes del segundo grado están cambiados con sus respectivos uniformes de la escuela, mientras que otros están vestidos con su ropa originaria de la comunidad para la presentación de la danza.

A las 8:25 am, el docente Emerson hace el llamado a los estudiantes para que se formen. Invita a todos los docentes, incluyendo a la directora, a estar presentes en la formación. Una vez formados, Irvin, el estudiante encargado de moderar, da inicio dando la bienvenida y saludando a todos los presentes. Inmediatamente después, menciona: *"kunan llapanchis takisunchis Perú suyupa atan takinta, chaymantataq qosqonchispa takiyninta, chaypaq llapanchik ch'ustikusunchik sombrerochikta."* Luego, da lectura al programa de las presentaciones que se llevarán a cabo.

De esta manera, sucesivamente se realizan las presentaciones artísticas programadas. En ese momento están presentes dos padres de familia y los docentes de los otros grados. (Cuaderno de campo: observación del 01-04-2024)

En este estudio se pudo observar que los niños y las niñas desempeñan distintos roles en la actividad, tales como la moderación, la responsabilidad de entonar el himno nacional en quechua, ofrecer palabras de bienvenida y de agradecimiento, entre otros. En estas actividades, se ha observado la participación ocasional de padres y madres de familia, quienes acompañan a sus hijos e hijas a la escuela.

Sin lugar a dudas, estas circunstancias fomentan el desarrollo de las habilidades comunicativas en los idiomas quechua y castellano. En este sentido, brindan a los alumnos la posibilidad de expresarse de forma oral en un entorno público, lo cual contribuye de manera considerable al desarrollo de su confianza en las destrezas de comunicación. Un docente emitió la siguiente observación al respecto:

Este espacio en las escuelas es muy importante, porque permite que los niños y las niñas se desenvuelvan frente al público y pierdan su miedo. Porque a lo largo que pude trabajar en distintas escuelas rurales uno de los principales problemas y dificultades en los niños y niñas es la falta del desarrollo de la competencia comunicativa. En otras palabras, cuando les dices que hablen en público se avergüenzan. Un ejemplo claro, en mi aula hay algunos estudiantes que cuando les pido pasar a la pizarra a contarnos algún cuento o algo por el estilo no lo hacen porque tienen vergüenza o miedo a equivocarse. Entonces, estos espacios promueven que los niños y las niñas se expresen en el idioma que dominan o se sientan cómodos. (Cuaderno de campo: observación del 04-04-2024)

Tal como señala el docente, en las escuelas rurales los niños y las niñas tienen la dificultad de expresarse con seguridad y confianza frente al público. Esto ocurre debido a que los educadores no toman en consideración durante la enseñanza pedagógica el desarrollo de la competencia comunicativa. Bajo esa comprensión, se observó en la institución educativa que estos escenarios posibilitan que los estudiantes fortalezcan su competencia comunicativa mostrando su cultura e identidad.

En resumen, durante los momentos de formación al inicio del día escolar, a través de la realización de la hora cívica, se fomenta la participación en las expresiones culturales tradicionales de la comunidad. Los estudiantes exhiben las danzas locales utilizando la vestimenta tradicional y autóctona de la comunidad. Asimismo, los menores exhiben diversas manifestaciones artísticas, como adivinanzas, cuentos y poesías, en los idiomas quechua y castellano. Las narraciones son transmitidas por individuos sabios a través de la interacción con su entorno familiar. Asimismo, es relevante resaltar que dichos entornos fomentan que los estudiantes reconozcan la relevancia de su propia cultura e identidad de forma genuina.

4.6. Discusión de resultados

Tras analizar la realidad sociolingüística, sociocultural y educativa de la comunidad, es esencial destacar las experiencias y aspectos más relevantes y significativos con el fin de potenciar el aprendizaje de los estudiantes. En el contexto de la educación intercultural bilingüe, se destaca la importancia de integrar y transmitir los conocimientos locales en el entorno escolar. Es fundamental extraer reflexiones a partir de las observaciones realizadas con el fin de enriquecer la teoría de la educación intercultural bilingüe. La posibilidad de que esto motive a los individuos interesados a realizar investigaciones exhaustivas o intervenciones

específicas en el campo educativo, es especialmente relevante en contextos con marcada diversidad cultural.

4.6.1. Saberes que practican los estudiantes

4.6.1.1. *Saberes relacionados a señas, señaleros y secretos*

En cuanto a los saberes relacionados con las señales para predecir el clima, los cambios climáticos, los fenómenos meteorológicos y los ciclos agrícolas, se confirma que estos conocimientos aún se mantienen vitales en las comunidades. Su transmisión intergeneracional, de padres y madres a hijos e hijas, asegura su continuidad. Tanto niños y niñas como adultos utilizan diversas señales naturales, como el comportamiento de los animales, las formaciones de nubes y otros elementos de la naturaleza, para anticipar condiciones meteorológicas, enfermedades, cambios climáticos y actividades agrícolas. Estas prácticas son esenciales para la agricultura y otras actividades cotidianas.

Según Flores (citado en PRATEC, 2011), la comprensión de los indicadores naturales está ampliamente difundida en las zonas rurales contemporáneas. Dependiendo de la región geográfica, estos indicadores reciben nombres diversos, como "lomasas" o "señas". Históricamente, estas señales han sido fundamentales para guiar las labores agrícolas, especialmente en las áreas de cultivo. En muchas comunidades locales, el éxito en el cultivo de las chacras depende, en parte, de la observación e interpretación de estos indicadores naturales. Las señales incluyen una amplia variedad de seres vivos (plantas, animales, reptiles, aves y microorganismos) y fenómenos atmosféricos (nubes y lluvias), los cuales permiten prever acontecimientos cotidianos o futuros. En la cosmovisión local, las "señas" son percibidas como entidades vivas que comunican información sobre su entorno. Por ejemplo, las plantas indican cambios a través de su floración, las estrellas mediante el brillo de su luz, las aves a través de sus cantos, y los reptiles por los matices de su piel.

En esta misma línea, investigaciones recientes, como las de Sánchez (2019) y Orellano (2023), destacan cómo los saberes ancestrales relacionados con las señales climáticas no solo se conservan, sino que también se adaptan a los cambios sociales y culturales. Estos estudios enfatizan que la transmisión de este conocimiento ocurre tanto en contextos formales como informales, asegurando su relevancia incluso frente a la modernización y la influencia de culturas externas. Esto evidencia una tendencia común en diversos contextos geográficos y culturales, donde los saberes ancestrales continúan siendo pilares de la identidad y la supervivencia comunitaria.

Sin embargo, Arratia (citado en PRATEC, 2011) señala que, en la actualidad, las señales lingüísticas y culturales enfrentan un progresivo abandono debido a múltiples factores. Entre ellos, se destacan la falta de valoración de la sabiduría de los ancianos en el ámbito educativo, la influencia de confesiones religiosas que priorizan explicaciones divinas sobre las prácticas tradicionales, y el impacto de los medios de comunicación, como la radio y la televisión, que promueven enfoques agrícolas distintos a los tradicionales. Estas dinámicas han llevado a que algunas personas decidan ignorar estos conocimientos ancestrales.

La pérdida de los conocimientos locales tiene raíces históricas en el impacto de la colonización, que trajo consigo discriminación y desigualdad social como herramientas de control. En las comunidades indígenas, la colonización instauró sistemas jerárquicos basados en raza y cultura, lo que derivó en la exclusión y marginación de saberes ancestrales. Según Estermann (2014), la colonialidad no es un fenómeno neutral, sino que implica dominación, alineación a estructuras políticas, exclusión y marginación social. No obstante, algunos pueblos originarios han resistido estos procesos, fortaleciendo su identidad y promoviendo la unidad en la diversidad, como señala Arrobo (2005).

Desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que postula que el conocimiento se desarrolla a través de la experiencia concreta, los resultados de esta investigación muestran que los estudiantes se involucran activamente en el ritual a la *Pachamama*, desempeñando roles significativos dentro de la ceremonia. Esto sugiere que la experiencia concreta de participar en el ritual es más efectiva que la instrucción formal para transmitir y comprender profundamente las tradiciones culturales. Esta participación fomenta una apreciación renovada y un respeto por las prácticas ancestrales.

Por su parte, Lave y Wenger (1991) plantean que el aprendizaje ocurre dentro de un contexto de participación en prácticas sociales, más allá de la mera adquisición de conocimientos. En sintonía con esta teoría, los hallazgos de esta investigación revelan que los estudiantes no solo adquieren conocimiento, sino que también lo ponen en práctica. Esto les permite desarrollar un entendimiento más profundo y contextual, integrando plenamente estos saberes en sus vidas y en la comunidad educativa. En consecuencia, esta integración facilita una conexión más efectiva entre los saberes ancestrales y el entorno cultural y social contemporáneo.

4.6.1.2. *Saberes relacionados a las actividades socio productivas*

La transmisión intergeneracional de conocimientos en la agricultura se evidencia en la identificación de prácticas tradicionales como la siembra y cosecha de la papa, así como en la elaboración de chuño, las cuales están arraigadas profundamente en esta actividad. En estas actividades, tanto niños como adultos participan, intercambiando conocimientos especializados sobre labores como la preparación del suelo, la siembra de semillas y el mantenimiento de los cultivos. Estos saberes no se limitan solo a técnicas agrícolas, sino que también abarcan aspectos culturales y rituales que refuerzan la conexión con la tierra (*Pachamama*) y las tradiciones ancestrales. Para los pueblos andinos, la agricultura es fundamental para garantizar

la suficiencia alimentaria. Es por ello que los padres y madres de familia enseñan a sus hijos e hijas la crianza de la chacra. En coherencia con ello, Pratec (1998), sostiene que la participación temprana de los niños en la crianza agropecuaria y la responsabilidad que les otorgan sus padres les brinda la fortaleza y el ánimo necesarios para seguir el ejemplo de sus antepasados. Además, en la cultura de la crianza andina, el aprendizaje y la enseñanza son horizontales, progresivos y holísticos, pero siempre están orientados hacia la crianza de la chacra y la regeneración de la vida. Esta enseñanza es continua, comenzando desde el nacimiento del niño y extendiéndose hasta su transición a otra forma de vida (muerte); incluso en esta otra forma de vida, sigue acompañando a la comunidad. Además, este escenario de aprendizaje y enseñanza se lleva a cabo en estrecha relación con los demás miembros de la colectividad natural, promoviendo una interacción respetuosa y recíproca que fortalece los vínculos comunitarios. Desde esta perspectiva, se entiende el buen vivir como una aspiración colectiva que integra los saberes ancestrales, la convivencia armónica con la naturaleza y el bienestar integral de todos los seres. Solo a través de esta forma de crianza y conexión profunda con la pacha se puede alcanzar la armonía plena y el equilibrio en la vida comunitaria. En este sentido, el Ministerio de Educación (2018) sustenta el Buen Vivir, como la convivencia armoniosa entre las personas, sus semejantes y la naturaleza.

Comparativamente Sánchez (2019), encontró que los saberes indígenas relacionados con la agricultura se transmiten entre generaciones en la comunidad de Nuevo Paraíso, a través de la participación en actividades diarias como la pesca y la agricultura. Este antecedente subraya la importancia de las prácticas agrícolas y el conocimiento ecológico tradicional como elementos centrales para la sostenibilidad y suficiencia alimentaria de las comunidades. A lo largo del tiempo, los pueblos andinos han desarrollado una de las agriculturas más antiguas del mundo, criando diversas plantas cultivadas y creando el artefacto biocultural conocido como la chacra, según los aportes de la adaptación al cambio climático y saber andino de Pratec

(2011). Este símbolo representa la interacción entre el ser humano, las divinidades y el entorno natural, y ha sido concebido y renovado a pesar de los cambios en el clima. En consecuencia, se puede afirmar que el conocimiento tradicional de las comunidades andinas ha permitido garantizar la seguridad alimentaria a pesar de las variaciones en el clima.

En ese mismo sentido, según Pratec (2011), los cambios climáticos observados han comenzado a afectar las diferentes actividades llevadas a cabo en las comunidades, especialmente en la agricultura. Ante esta situación, los campesinos han recurrido a la sabiduría transmitida por sus ancestros para hacer frente de manera exitosa a este fenómeno en constante crecimiento. En consecuencia, resulta fundamental la transmisión de conocimientos agrícolas a las generaciones venideras con el fin de preservar este saber, mitigar los impactos del cambio climático y garantizar la seguridad alimentaria en el ayllu.

Es relevante analizar la teoría de aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1978) para comprender la adquisición de conocimientos en niños y niñas en entornos rurales. La teoría propuesta sostiene que el conocimiento se genera mediante la interacción social dentro de un contexto cultural particular. Los resultados de la investigación actual muestran que los estudiantes de la institución educativa participan de manera activa en actividades agrícolas, tales como la siembra y cosecha de la papa, la elaboración del chuño y el tejido. En estas labores, colaboran con sus compañeros y siguen las instrucciones de los miembros más experimentados de la comunidad. Por el contrario, se observa una participación activa de los estudiantes en las actividades agrícolas mencionadas. Sin embargo, las prácticas agrícolas de la comunidad no se incorporan como una experiencia concreta en la realización de las actividades en el centro educativo. Según la teoría de Kolb (1984), el aprendizaje se concibe como un proceso cíclico que implica la combinación de experiencia concreta y reflexión. En contraposición, los hallazgos de la investigación actual revelan que los estudiantes adquieren conocimientos en el campo de la agricultura mediante la participación activa en actividades

prácticas y la guía proporcionada por progenitores con experiencia en el ámbito, dentro de su entorno comunitario. Sin embargo, los profesores no llevan a cabo sus actividades pedagógicas estableciendo conexión con el conocimiento y las prácticas locales.

4.6.1.3. Saberes relacionados a plantas medicinales

Los estudiantes de la institución educativa no solo conocen detalladamente el uso medicinal de las plantas medicinales del eucalipto, la muña, *puka kisa* y *Chiri chiri* sino que activamente aplican y comparten este conocimiento entre ellos, lo cual refleja una fuerte transmisión intergeneracional y comunitaria de prácticas curativas ancestrales. Este hallazgo destaca la importancia de la estrecha relación existente entre los estudiantes y sus tradiciones locales, la cual resulta fundamental para la preservación de la biodiversidad y el bienestar de la comunidad. Según Pérez (2020), en las comunidades andinas, las plantas medicinales no están disponibles durante todo el año, por lo que se hace necesario secarlas para conservarlas y utilizarlas en momentos de necesidad. Según Pratec (s/f), las prácticas y conocimientos medicinales transmitidos por generaciones anteriores representan una herencia significativa y valiosa. Durante un extenso período de tiempo, estas prácticas han sido transmitidas de una generación a otra, contribuyendo a la prevención y tratamiento de diversas dolencias y patologías.

En comparación, las investigaciones como las de Marchant et al. (2020) y Alvarez (2019), también revelaron una fuerte prevalencia y valorización de los conocimientos tradicionales en sus respectivas comunidades. Los estudios realizados evidenciaron la persistencia y transmisión intergeneracional del conocimiento local, específicamente en lo que concierne a las prácticas agrícolas y medicinales, a pesar de los obstáculos derivados de los procesos de modernización y globalización. La investigación actual confirma y amplía los hallazgos al destacar la participación activa de los estudiantes en la práctica y transmisión de

conocimientos, resaltando el papel de las instituciones educativas como mediadoras entre el pasado y el presente en la preservación de saberes ancestrales.

Estos estudios subrayan la importancia de la conservación y transmisión intergeneracional de conocimientos relacionados con plantas medicinales, una práctica que no solo se preserva por su valor terapéutico, sino también como un elemento esencial de la identidad cultural y la resistencia a la pérdida de saberes ancestrales en el contexto de modernización y globalización. Así, la investigación actual refuerza la noción de que los entornos educativos pueden ser espacios cruciales para la conservación y revitalización de estos saberes, promoviendo la salud comunitaria y la educación culturalmente relevante.

Dentro de este contexto, resulta relevante considerar el análisis realizado por Perez (2020), quien afirma que las plantas medicinales están al alcance de toda la población, dado que se hallan presentes en el entorno de la comunidad. La única barrera identificada es la falta de conocimiento y la disminución en la transmisión de los saberes medicinales a las nuevas generaciones. Los resultados del estudio indican un deterioro en la transmisión de conocimientos sobre plantas medicinales de una generación a otra. Se observa que algunos estudiantes carecen de información sobre las propiedades curativas de ciertas hierbas medicinales. La presente circunstancia conlleva la pérdida de conocimientos de gran valor que han sido acumulados a lo largo de siglos. La reducción de la diversidad cultural se produce al disminuir la incorporación de estos saberes que aportan valor a las tradiciones y modos de vida de los grupos sociales. Finalmente, tiene un impacto adverso en la salud de la comunidad, dado que numerosas comunidades se apoyan en las hierbas medicinales para abordar distintas enfermedades y afecciones, siendo fundamental su comprensión para el bienestar en conjunto.

4.6.2. Incorporación de los saberes locales en las actividades curriculares

En las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a pesar de las recomendaciones habituales de flexibilización, diversificación, contextualización e integración

de los aprendizajes, los responsables siguen fomentando la segmentación y segregación de los aprendizajes según la rigidez de las áreas curriculares establecidas por las disciplinas científicas. Esta situación se evidencia en la planificación de los planes de estudio, la organización y distribución del tiempo semanal de acuerdo con las distintas áreas del currículo. Es ampliamente reconocido que las nuevas teorías pedagógicas realizan una crítica contundente hacia los métodos tradicionales de enseñanza que se caracterizan por ser desarticulados y fragmentados. En lugar de eso, se sugiere la implementación de aprendizajes integrados, los cuales se basan en enfoques holísticos y sistémicos. Estos enfoques implican la interconexión, interdependencia e interrelación de múltiples elementos que contribuyen a la adquisición de conocimientos.

En la actualidad, en la práctica pedagógica, se observa una tendencia persistente a segmentar los procesos de aprendizaje según las disciplinas o áreas curriculares tradicionales establecidas. Según lo establecido en el marco normativo de la política de educación básica, las áreas curriculares se consideran una estructura organizativa que incorpora las competencias que los estudiantes deben desarrollar y las experiencias de aprendizaje asociadas (CNEB, 2016). En el transcurso de las actividades pedagógicas, se evidencia una constante exclusión y ausencia del saber autóctono y otros componentes, los cuales varían según las diferentes áreas del currículo.

Según la UNESCO (2009), las escuelas siguen fragmentando las ciencias en áreas disciplinarias y estructurando los programas académicos en base a "disciplinas" con fronteras claramente delimitadas. Asimismo, se enfatiza que en el ámbito educativo se ha establecido una distinción entre las ciencias exactas y las ciencias sociales, promoviendo la idea de la superioridad de unas sobre otras. En nuestro contexto de estudio, se puede verificar que el "conocimiento científico" es altamente apreciado y valorado en áreas curriculares como Matemáticas, Comunicación, Ciencia y Tecnología, y Ciencias Sociales, entre otras. Por otro

lado, el conocimiento local se sitúa en una posición secundaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados de la investigación señalan que, a pesar de los esfuerzos por integrar los conocimientos locales en el currículo educativo, se enfrentan a restricciones estructurales y culturales que limitan su efectiva incorporación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa. La integración del idioma quechua y la inclusión de aspectos culturales locales en el ámbito educativo presentan obstáculos importantes y discontinuidades. Estos desafíos incluyen la predominancia de contenidos educativos de origen occidental y una incorporación superficial de los conocimientos locales en las estrategias pedagógicas diarias.

La colaboración entre diversas disciplinas académicas es necesaria para lograr aprendizajes integrales y evitar enfoques fragmentados, desarticulados o unidireccionales. En ese contexto el Ministerio de Educación (2013), sostiene que, en las escuelas EIB se priorice los conocimientos locales y al mismo tiempo se desarrollen las sesiones en la lengua materna de los estudiantes y preferentemente haciendo el uso de los recursos del contexto. Entonces, es fundamental adoptar una perspectiva pedagógica que fomente la integración de la teoría y la práctica, superando las restricciones impuestas por las divisiones disciplinarias. En consecuencia, se concreta en la incorporación y ajuste pedagógico de los conocimientos científicos, así como de los saberes locales, comunitarios o ancestrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La interacción entre las disciplinas científicas se manifiesta a través del intercambio de conceptos, marcos epistemológicos, metodologías, procedimientos y datos.

En este contexto resulta fundamental situar la propuesta metodológica del diálogo de saberes, la cual se fundamenta en el enfoque a partir de la experiencia y las emociones de los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas. Esto otorga un nuevo significado a la afirmación de Cendales, quien sostiene que "en el diálogo, las razones están impregnadas de emociones y las emociones impregnadas de razones" (Cendales, 2000, p.12). En el ámbito del

aprendizaje, Vigotsky explica que es a través de la praxis cultural que se puede desarrollar un campo semántico y significados negociados en la comunicación. La praxis a la que se refieren los estudiantes es conocida como vivencia, y Vigotsky la describe en sus reflexiones como "la unidad psicológica que integra lo cognitivo y lo afectivo". Esta vivencia se forma como resultado de la historia de vida de los individuos, lo que a su vez constituye su estructura psíquica y su enfoque hacia el conocimiento (Gonzales, 2009).

Asimismo, el Ministerio de Educación (2018), establece que el diálogo de saberes se debe desarrollar a través de la interacción equitativa y dinámica entre sistema de saberes y conocimientos de otras culturas. Además, el diálogo de saberes en las IE se debe desarrollar en todas las áreas curriculares de manera planificada, equitativa y permanente a través de la profundización de conocimientos, reconocimiento de distintos conocimientos e identificación de problemas para generar acciones de solución considerando los distintos conocimientos y visiones (p.16).

En comparación entre las teorías pedagógicas y los resultados de la investigación demuestra la necesidad de un enfoque más integrado y contextualizado en la enseñanza de matemáticas. Al adoptar métodos que reflejen y valoricen los saberes locales y la lengua quechua, no solo se adheriría mejor a las teorías educativas modernas, sino que también se facilitaría un aprendizaje más significativo, pertinente y enriquecedor para los estudiantes, fortaleciendo su identidad cultural y su capacidad de aplicar el conocimiento matemático en sus contextos de vida real.

Además, se encuentra en consonancia con la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, la cual destaca la relevancia del entorno cultural y social en el desarrollo del aprendizaje. Según Vygotsky (1978), la adquisición de conocimientos y habilidades se produce mediante interacciones sociales, siendo el lenguaje un factor crucial en el desarrollo cognitivo. Los hallazgos actuales indican que, a pesar de que el quechua es un elemento esencial de la cultura

local, su utilización en el contexto educativo de las matemáticas es restringida y no se emplea de manera efectiva para mejorar o enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas entre los estudiantes. El no aprovechar adecuadamente una herramienta fundamental para el aprendizaje significativo, de acuerdo con la teoría de Vygotsky, puede generar una desconexión entre los estudiantes y el contenido educativo.

La falta de integración de los saberes locales y el uso restringido del quechua en la enseñanza de matemáticas reflejan un desafío significativo en la educación intercultural bilingüe. A pesar de las políticas educativas que promueven la inclusión de idiomas y saberes indígenas en el currículo, la práctica en el aula aún tiende a favorecer el conocimiento occidental y el uso del español. Esto subraya una resistencia a la verdadera integración intercultural y bilingüe que, según Cummins (2000), es esencial para la equidad educativa y el empoderamiento de las comunidades lingüísticas minoritarias.

En síntesis, en relación con la teoría de la educación intercultural bilingüe, que promueve la integración de saberes y lenguas autóctonas en el currículo académico para potenciar el aprendizaje y valorar la diversidad cultural de los alumnos, los resultados de esta investigación señalaron que la incorporación de conocimientos locales en el ámbito educativo es insuficiente. El empleo del idioma quechua se restringe mayormente a ámbitos de comunicación verbal y circunstancias particulares. La situación de desarraigo cultural que se produce como consecuencia de este fenómeno dificulta el logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes.

4.6.3. Incorporación de los saberes locales en las actividades rutinarias

La presente investigación evidenció que los saberes locales están profundamente integrados en los recreos y otras actividades no estructuradas de la escuela. Durante estos espacios, los estudiantes, a menudo sin intervención directa del docente, participan de manera espontánea en juegos y prácticas culturales propias de su comunidad, como el uso de trompos

o el tejido, mientras interactúan en quechua y castellano. Estas dinámicas permiten que los saberes fluyan naturalmente en la rutina escolar, consolidando un entorno que valora y respeta la diversidad cultural.

En línea con investigaciones previas, como las de Marchant et al. (2020) y Álvarez (2019), se reafirma la importancia de integrar los saberes locales en el currículo escolar para que no solo se conserven, sino que también se vivan y practiquen de manera cotidiana. Estos estudios han demostrado cómo, en diversos contextos, la inclusión de prácticas culturales como el uso de plantas medicinales o las actividades agrícolas en la vida escolar no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fortalece la identidad cultural y la conexión comunitaria.

Los hallazgos de este estudio amplían estos planteamientos al evidenciar que los estudiantes no solo aprenden sobre los saberes locales, sino que los viven y los practican activamente. Esta integración es particularmente visible durante los recreos y actividades informales, donde los estudiantes aplican espontáneamente lo aprendido en un ambiente colaborativo. Sin embargo, esto contrasta con lo señalado por Orellano (2023) y Sánchez (2019), quienes argumentan que los esfuerzos por integrar los saberes locales en el sistema educativo suelen ser superficiales y limitados a ciertas áreas curriculares.

Además, la transmisión de conocimientos como el uso de plantas medicinales y otras prácticas culturales en el entorno educativo refleja un intercambio cultural dinámico que promueve tanto la salud como la identidad comunitaria. Este enfoque representa una forma de aprendizaje experiencial y directo, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que experimentan activamente su cultura, transformando a las escuelas en espacios auténticos de vida cultural, más allá de su función tradicional.

Desde la perspectiva de la teoría del capital cultural de Bourdieu (1986), que plantea que los conocimientos y prácticas culturales constituyen un capital valioso que puede influir en el éxito educativo, los resultados muestran que el reconocimiento y valoración de los saberes

locales fortalecen este capital cultural. Sin embargo, la integración no sistemática y esporádica de estos saberes en el currículo representa una oportunidad perdida para maximizar su impacto. Aunque los estudiantes muestran entusiasmo y participación activa, la falta de una incorporación consistente limita el potencial de este recurso cultural.

Asimismo, de acuerdo con Cummins (2000), el uso de las lenguas maternas y los conocimientos comunitarios como herramientas pedagógicas fomenta un aprendizaje más profundo y significativo. No obstante, los resultados indican que la incorporación de estos elementos en las actividades escolares no se mantiene de manera consistente en todo el plan curricular, lo que reduce su alcance y pertinencia en otros contextos académicos.

Por lo tanto, para alinear las prácticas educativas con teorías como las de Bourdieu y Cummins, que destacan la relevancia del capital cultural y la Educación Intercultural Bilingüe, es fundamental desarrollar estrategias pedagógicas que integren de manera continua y coherente los saberes locales y la lengua materna en todas las áreas del currículo. Esto requiere el fortalecimiento de políticas educativas y la capacitación docente en metodologías que valoren y utilicen eficazmente el capital cultural y lingüístico de los estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva y contextualizada.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados de la investigación y de las reflexiones descritas, se pueden deducir algunas conclusiones generales que se detallan a continuación.

a) Saberes locales que practican

En el contexto educativo se han identificado diversos saberes locales que los estudiantes conocen y practican y el cual son esenciales para la integración cultural y educativa de los estudiantes. Entre estos saberes destacan aquellos relacionados con las plantas medicinales, el ritual a la *Pachamama*, y los relacionados con la predicción del clima, fundamentales en la transmisión de conocimientos ancestrales sobre el medio ambiente. Adicionalmente, se reconocen saberes asociados a actividades socio-productivas, como la siembra y cosecha de papa, el tejido y la elaboración de chuño, que no solo fomentan la autosuficiencia, sino que también fortalecen la identidad cultural y el *Sumaq Kawsay* o *buen vivir*. Este enfoque resalta la armonía entre las personas y la naturaleza, asegurando una vida plena y equilibrada que satisface tanto las necesidades individuales como las comunitarias.

b) Incorporación del saber local en las áreas curriculares

En los procesos pedagógicos en la comunidad de Tocra, no se refleja la amplia diversidad de expresiones culturales presentes en dicha comunidad. No obstante, esta situación sociocultural podría favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos y culturalmente relevantes para los niños, niñas y sus docentes, a través de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). A pesar de la diversidad presente en la institución y entre los directivos, estos se ven restringidos por su conocimiento limitado y por las prácticas tradicionales, lo que los lleva a adherirse estrictamente a las directrices impuestas por las autoridades intermedias o nacionales. Sin embargo, algunos profesores se esfuerzan por ajustar y variar los métodos de enseñanza de acuerdo con el entorno. En el proceso educativo actual, se observa una notable falta de integración de los conocimientos locales, ya que las

instituciones educativas dan mayor importancia al conocimiento occidental en disciplinas como matemáticas y comunicación. Los profesores fomentan de forma restringida el uso del quechua, limitándolo mayormente a situaciones de comunicación oral entre los alumnos.

c) **Incorporación** de los saberes locales en las actividades rutinarias

A pesar de las propuestas e ideas innovadoras en la práctica educativa, en las escuelas identificadas como EIB, los procesos de enseñanza y aprendizaje siguen limitados al ámbito de las aulas. La integración de los saberes locales y el desarrollo de competencias comunicativas no fomentan la adquisición de los idiomas quechua y castellano en entornos extracurriculares. El recreo, la formación de entrada, las ceremonias y otros espacios similares son sistemáticamente pasados por alto y no se consideran como oportunidades para el aprendizaje. Sin embargo, es importante destacar que en estas áreas se afianza la supremacía del quechua y del castellano como herramientas de comunicación predominantes. En última instancia, es fundamental resaltar que la educación constituye el principal instrumento de las sociedades para difundir, preservar y crear conocimientos, fundamentales para el avance de las comunidades. La consecución del bienestar de todos los ciudadanos y la edificación de una sociedad justa y democrática son imposibles sin un sistema educativo que se adapte a las características pluriculturales y multilingües de nuestro país.

d) **Opinión de los padres y madres de familia y docentes sobre la incorporación del saber local**

- Desde la perspectiva de los padres de familia, se percibe una preferencia notable por la enseñanza en español, considerada esencial para facilitar la integración de los estudiantes en contextos urbanos y académicos más amplios. Esta preferencia refleja, en parte, el impacto histórico de la colonización, que impuso el español como lengua dominante, desplazando progresivamente las lenguas originarias y asociándolas con ideas de atraso y marginalidad. Sin embargo, también hay un respaldo decidido hacia

la conservación de saberes prácticos locales, que representan una resistencia cultural frente a siglos de discriminación hacia las tradiciones indígenas. A pesar de ello, algunos padres muestran reservas hacia la perpetuación de ciertos rituales, posiblemente influenciados por prejuicios heredados del sistema colonial, que desvalorizó y estigmatizó las prácticas espirituales y culturales de las comunidades originarias. Este panorama evidencia la tensión entre preservar las raíces culturales y adaptarse a las exigencias de un mundo globalizado, aún marcado por desigualdades históricas.

- En el caso de los docentes, aunque algunos poseen conocimientos sobre los saberes locales transmitidos de generación en generación, estos a menudo no se incorporan de manera activa en su práctica pedagógica. Esto podría deberse a una desconexión generacional, a las limitaciones de su formación inicial o a una falta de herramientas para articular estos saberes con los contenidos curriculares. Esta brecha entre el conocimiento y la práctica limita el potencial de fomentar un diálogo de saberes en el aula, donde se valore y enriquezca tanto el conocimiento local como el académico. Promover esta integración no solo fortalecería la identidad cultural de los estudiantes, sino que también contribuiría a la construcción de una educación intercultural más inclusiva y contextualizada.

RECOMENDACIONES

a) Saberes que practican los estudiantes

Es fundamental enfocarse en la promoción activa de la práctica de saberes locales, relacionados con rituales como el de la Pachamama y las técnicas para predecir el clima. Incluyendo el Buen Vivir, en armonía con uno mismo y con todas las formas de existencia. Asimismo, se deben valorar los saberes asociados a las actividades socio-productivas tales como la siembra y cosecha de papa, el tejido, y la elaboración de chuño, junto con el conocimiento sobre el uso medicinal de plantas como el eucalipto, la muña, el chi'iri chi'iri y el puka kisa. La integración de estos conocimientos en el currículo escolar es crucial y debe manifestarse en áreas curriculares como matemáticas, comunicación, ciencias sociales y tecnología. Esta integración debe extenderse a actividades diarias de la escuela, incluyendo los recreos, juegos deportivos, festividades cívicas y ceremonias de inicio de jornada, con el objetivo de crear un ambiente educativo que no solo respeta, sino que celebra la riqueza cultural de la comunidad.

b) Incorporación de los saberes locales en las áreas curriculares

Adicionalmente, se recomienda implementar programas de formación para los docentes, enfocados en la lengua y cultura locales, especialmente en quechua, para mejorar la comunicación y comprensión entre estudiantes y educadores. Este esfuerzo ayudará a los profesores a incorporar estos saberes de manera efectiva y respetuosa, asegurando su transmisión a futuras generaciones. En la institución educativa y en otros ámbitos, resulta imperativo desarrollar y aplicar una pedagogía intercultural innovadora que se sustente en la colaboración y la interdisciplinariedad, así como en la reciprocidad y cooperación en la transmisión de conocimientos y vivencias. Es fundamental que las prácticas pedagógicas incorporen una variedad de conocimientos, valores y particularidades. Para lograr aprendizajes integrales es necesario contextualizar y enriquecer los programas curriculares, las metodologías

y los materiales educativos. En esa misma línea, los educadores fomenten a los estudiantes el concepto y práctica del *Sumaq Kawsay*. Este enfoque implica la integración de conocimientos y perspectivas de dos o más disciplinas o áreas con el objetivo de promover una comprensión más amplia y un aprendizaje más efectivo por parte de los estudiantes. Es fundamental proporcionar capacitaciones continuas a los docentes sobre el uso de estrategias metodológicas en diferentes áreas del plan de estudios, con el fin de promover el intercambio de conocimientos.

c) Incorporación de los saberes en las actividades rutinarias

Las tendencias educativas actuales fomentan la expansión del proceso de aprendizaje más allá del entorno tradicional de las aulas y las escuelas. En el ámbito escolar y en general, la ampliación de los horizontes espaciales de los procesos de aprendizaje implica el reconocimiento y la utilización de los distintos espacios y actividades presentes en las comunidades locales. Esto se realiza con el fin de desarrollar competencias de forma contextualizada. Es esencial la participación e inclusión de personas con experiencia y conocimiento, así como de padres y madres de familia, en las actividades educativas. Ellos desempeñan un papel crucial al transmitir sabiduría ancestral y al fortalecer el uso de la lengua indígena.

La puesta en marcha de iniciativas pedagógicas requiere la implementación de acciones y mecanismos que promuevan el uso y la adquisición de la lengua materna y del español en contextos extracurriculares. En entornos bilingües, se brindará a los estudiantes la oportunidad de desarrollar competencias comunicativas en dos idiomas, como el quechua y el castellano. Esto fomentará el uso de las lenguas en diversos contextos comunicativos y la superación de actitudes negativas hacia la lengua materna.

d) Opinión de los padres y madres de familia y docentes sobre la incorporación del saber local

- **Padres de familia**

Se recomienda a los padres de familia reconsiderar su percepción sobre la enseñanza del castellano y la integración del saber local en el proceso educativo. Promover el diálogo de saberes es esencial para una educación más inclusiva y enriquecedora. Para ello, es fundamental que desde los distintos sectores educativos se impartan talleres y proyectos de sensibilización dirigidos a los padres de familia. Estos esfuerzos contribuirán a una mayor comprensión y valoración de los conocimientos locales, así como a una educación bilingüe más efectiva y respetuosa de las tradiciones culturales.

- **Docentes**

Recomendamos implementar una capacitación integral para docentes enfocada en el manejo de estrategias metodológicas en diversas áreas curriculares, con el fin de fomentar el diálogo de saberes. Este enfoque permitirá a los docentes integrar de manera efectiva los conocimientos y prácticas tradicionales en el currículo formal, enriqueciendo así la experiencia educativa y promoviendo una mayor inclusión y respeto por la diversidad cultural. Durante la capacitación, es fundamental que los docentes aprendan a identificar y valorar los saberes locales y ancestrales, desarrollando metodologías participativas y colaborativas que faciliten la interacción entre los estudiantes y la comunidad. Esto no solo potenciará una educación intercultural y bilingüe, sino que también fortalecerá los vínculos comunitarios y el sentido de identidad cultural entre los estudiantes.

En síntesis, se sugiere abordar estrategias específicas adaptadas a cada área curricular, asegurando que las metodologías sean pertinentes y contextualizadas a las realidades de los estudiantes. Este enfoque garantizará una formación integral que respete y valore las identidades culturales, promoviendo así un entorno educativo inclusivo y equitativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, K. L. (2019). *Sistematización de investigación sobre la recuperación de saberes ancestrales*. [Trabajo de titulación previo a la obtención de título de: Psicóloga, Universidad Politecnica Salesiana Sede Quito] Archivo digital. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/18186/1/UPS-QT14321.pdf>
- Alvarez, J. y Jurgerson, G. (2003). Como hacer investigación cualitativa file:///C:/Users/Usuario/Downloads/C%C3%B3mo_hacer_investigaci%C3%B3n_cualitativa.pdf
- Arrobo, N. (2005). Las Culturas Indígenas y sus Saberes Ancestrales. Obtenido de <http://www.llacta.org/notic/2005/not0116b.htm>
- Alvarez C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v37n2/art16.pdf>
- Abad, M. y Toledo, G. (2006). Factores clave en la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera (e/le). *Onomázein*, 13, (135-145). <https://doi.org/10.7764/onomazein.13.0>
- Anggreni, A. (2020). Experiential Learning (Pembelajaran Berbasis Mengalami). *At-Thullab : Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 1(2). <https://doi.org/10.30736/atl.v1i2.86>
- Bhagat, R. S. (2006). Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures/Working Across Cultures. In *Academy of Management Review* (Vol. 31, Issue 2).
- Bourdieu, P. (1986). Pierre Bourdieu 1986 - The forms of capital. *Handbook of Theory and*
- Cueva, K., & Groten, U. (2010). *Saberes y Practicas Andinas*. Obtenido de Biblioteca Flacso Andes: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/122194-opac>
- Cendales, L. (2000). El diálogo. Recorrido y consideraciones a partir de una experiencia. *Aportes: El diálogo en la educación*. (53). pp. 12 - 43.

- Damiani, L. F. (1997). *Epistemología y ciencia en la Modernidad*. Obtenido de Biblioteca UCV.
- Estermann (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. <https://journals.openedition.org/polis/10164>
- Constitución Política de Perú (1993). Constitución Política de Perú [Const.]. (29 de diciembre de 1993)..Secretaría de Asuntos Jurídicos: https://www.oas.org/juridico/spanish/per_res17.pdf
- FAO-Bolivia (2013). Saberes ancestrales e indicadores naturales para la reducción de riesgos a desastres agropecuarios. La paz Bolivia. <http://www.fao.org/3/a-as976s.pdf>
- Fernández-Llamazares, Á., Helle, J., Eklund, J., Balmford, A., Mónica Moraes, R., Reyes-García, V., & Cabeza, M. (2018). New law puts Bolivian biodiversity hotspot on road to deforestation. In *Current Biology* (Vol. 28, Issue 1). <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.11.013>
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4). <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- García (2013). Las formas de aprendizaje en una comunidad andina peruana y sus implicancias para la educación escolar. Buenos Aires. <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/05/formas-de-aprendizaje-2013.pdf>
- Gonzales, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, pp. 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713052003.pdf>
- Gudynas, E. (2019). Buen Vivir. En A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. Demaria, & A. Acosta (Eds.), *Pluriverso: Un diccionario del posdesarrollo* (pp. xx-xx). Icaria. https://www.researchgate.net/publication/342396724_Buen_Vivir

- Hoffer, A. (2008). Paul Sillitoe (ed.). Local Science vs. Global Science: Approaches to Indigenous Knowledge in International Development. *Suomen Antropologi: Journal of the Finnish Anthropological Society*, 33(4). <https://doi.org/10.30676/jfas.v33i4.116468>
- Hernandez , S. (2006). *Enfoques cualitativos y cuantitativos*. Obtenido de Academia.edu: https://www.academia.edu/33365871/Enfoques_cualitativos_y_cuantitativos_por_Hernandez_Sampieri#:~:text=El%20enfoque%20cualitativo%20busca%20principalmente,de%20lo%20particular%20a%20o%20general.
- Izquierdo, C. (2005). When “health” is not enough: Societal, individual and biomedical assessments of well-being among the Matsigenka of the Peruvian Amazon. *Social Science and Medicine*, 61(4 SPEC. ISS.). <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.08.045>
- Kennedy, J., Percy, A., Thomas, L., Moyle, C., & Delahunty, J. (2021). Holding space for an Aboriginal approach towards Curriculum Reconciliation in an Australian university. *Teaching in Higher Education*, 26(7–8). <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1953979>
- Mogambi Lamech Felix, M. (2018). Use of Community Cultural Practices and Beliefs in the Conservation of Lake Baringo Ecosystem in Kenya. *International Journal of Natural Resource Ecology and Management*, 3(3). <https://doi.org/10.11648/j.ijnrem.20180303.11>
- Marchant C. et al. (2020). *Saberes locales en huertas de montaña del sur de los Andes*. Obtenido de Dianet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7581983>
- Meneses Benitez, G. (2007). *El Proceso de enseñanza*. Obtenido de Repositorio Universidad Rovira y Virgili: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesoenseñanza.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2018). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5971/Modelo%20de%20Servicio%20Educativo%20Intercultural%20Biling%C3%BCe%20%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (MINEDU, 2013). *Resolucion Directoral*. Obtenido de Minedu: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/111524/_0261-2013-ED_-_04-07-2013_02_35_09_-RD_N_261-2013-ED.pdf?v=1586969051

Ministerio de Educación (MINEDU, 2018). Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe. Obtenido de <https://n9.cl/y1yaf>

Ministerio de Educación. (MINEDU, 2013). Hacia una educación intercultural bilingüe. Propuesta Pedagógica. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf

Ministerio de Cultura. (MINCUL, 2017). Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Politica-nacional-para-la-transversalizacion-del-enfoque-intercultural-final.pdf>

Nakashima, D., Rubis, J., Bates, P., & Avila, B. (2017). *Conocimientos Locales Objetivos*. Obtenido de Biblioteca Digital UNESCO: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259599_spa

Neira, H. (2010). Las independencias: doce ensayos. Fondo Editorial UIGV

López, V. (2007). La colonialidad del poder en Aníbal Quijano: rutas hacia la descolonización. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación

- Latinoamericana de Sociología. <https://cdsa.aacademica.org/000-066/1232.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). Convenio núm. 169 . Art. 27, (2 de febrero de 1995). *El acceso gratuito a la educación a los pueblos indígenas*. Obtenido de Organización Internacional del Trabajo: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---rolima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Orellano Mallqui, V. H. (2022). *Tratamiento de los saberes y conocimientos locales en procesos de enseñanza - aprendizaje en la institución educativa N° 86762 – Laborpampa – Carhuaz*. Obtenido de Repositorio Renati Sunedu: <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3409796>
- Ortega, C. (2023). *Muestreo por conveniencia*. Obtenido de QuestionPro: <https://www.questionpro.com/blog/es/muestreo-por-conveniencia/>
- PRACTEC. (2021). *Prácticas Tradicionales en la Conservación del Medio Ambiente*. PRACTEC Publications.
- PRATEC. (2013). *Sumaq Kausay. Vivir bonito* https://americalatina genera.org/wp-content/uploads/2015/07/Sumaq_Kausay_Vivir_bonito.pdf
- PRATEC. (2011). *Adaptación al cambio climático y el saber andino*. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Adaptacion-cclim.pdf>
- PRATEC. (1998). *La Regeneración de Saberes en los Andes*. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Regeneracion-saberes.pdf>
- Peña, E (2023). *Conocimientos tradicionales: gran aporte de pueblos indígenas para conservar la biodiversidad*. Obtenido de <https://www.actualidadambiental.pe/conocimientos-tradicionales-gran-aporte-de-pueblos-indigenas-para-conservar-la-biodiversidad/>
- PRATEC. (S/F). *Medicina Ancestral Andina. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas*. <https://pratec.org/prad/documentos/medicina-ancestral-andina.pdf>

- Perez R. (2020). *Saberes tradicionales de las plantas medicinales de la comunidad de ovejería y su incorporación al currículo de la unidad educativa “nazario antezana vargas”*
<https://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2021/08/Saberres-tradicionales-de-plantas-tradicionales-Comunidad-Ovejeria.pdf>
- Ramirez Nunta, M. (2019). *Incorporación del saber comunal en la institucion educativa inicial*. [Tesis para optar el título de licenciado en educación inicial intercultural bilingüe, Universidad Peruana Cayetano Heredia] Archivo digital.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8568/Incorporacion_RamirezNunta_Marlene.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Obtenido de https://peppermt.oise.utoronto.ca/data/note/124978/rogoff_2003__pp_63_101.pdf
- Sanchez Lomas, K. (2019). *Aprendizaje de los saberes indígenas*. [Tesis para optar el título de licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Universidad Cayetano Heredia] Archivo digital.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8544/Aprendizaje_SanchezLomas_Karla.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Santisteban Matto , R. (2020). *Saberes Locales en el Proceso de Aprendizaje* . Obtenido de <https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2021/02/RuthSantisteban-saberes-locales.pdf>
- Sarmiento Santana, M. (2007). Enseñanza y aprendizaje. *UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI*, 145. Obtenido de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf
- Schunk, D. H. (2017). *Teorias del apredizaje*. Obtenido de Repositorio Fundasira: <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>

- Terrazas G. (2023). Jóvenes indígenas: protagonistas en el cuidado ambiental. Obtenido de <https://dialogopolitico.org/debates/jovenes-indigenas-protagonistas-cuidado-ambiental/>
- Tindall, R. (2016). *Subversive Spiritualities: How Rituals Enact the World*. Frédérique, Apffel-Marglin. Oxford University Press, 2012. 264 pp. ISBN 978-0199793860, \$38.95. *Anthropology of Consciousness*, 27(1). <https://doi.org/10.1111/anoc.12052>
- Tubino, F. (s/a). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. 17-07-2019, de PUCP https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- UNESCO. (2023). *Sistemas de conocimientos locales e indígenas* . Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/links#:~:text=Los%20conocimientos%20locales%20e%20ind%C3%ADgenas,interacci%C3%B3n%20con%20su%20medio%20ambiente.>
- UNESCO-IBE. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. Geneva, IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 8
- UNESCO. (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Migración, desplazamiento y educación. Obtenido de UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436/PDF/367436spa.pdf.multi>
- UNESCO Santiago. (2017). *Conocimiento Indígena y*. Recuperado el 5 de Marzo de 2024, de Organizacion de las Naciones Unidas y Politicas Educativas en America Latina: unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_2ccb50d4-30fb-47e8-90af-391a04b7e121?_=247754spa.pdf&to=82&from=1
- Valladolid Rivera, J. (2019). *Cosmovisión campesina Andino Amazonica*. Obtenido de Biblioteca del Proyecto de Tecnologías Campesinas: <https://pratec.org/cursos/pdfs/cosmovision-andina-julio-valladolid.pdf>

- Van Dijk, T. (2009). Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso. Editorial GEDISA. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-VanDijkTeun2009DiscursoYPoderContribucionesALosEst-5959109%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-VanDijkTeun2009DiscursoYPoderContribucionesALosEst-5959109%20(1).pdf)
- Vygotsky, Lev S. (1979). El desarrollo de los procesos básicos superiores. Grijalbo. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Vygotsky, Lev S. (1995 [1934]). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Comentarios críticos de Jean Piaget. Editorial Fausto.
- Vanegas, M., Fernández, J., González, Y., Jaramillo, G., Muñoz, F. y Ríos, C. (2016). Linguistic discrimination in an English language teaching program: voices of the invisible others. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 133-151. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a02>
- Yané, P. M. (2015). *El proceso de aprendizaje*. Obtenido de Open Academic Journals Index: <https://oaji.net/articles/2016/3757-1472501941.pdf>
- Wilson, J. A. P. (2009). Fikret Berkes, *Sacred Ecology* (New York: Routledge, 2nd edn, 2008), pp. xviii + 313, \$41.95 (pbk), ISBN: 0-415-95829-6. *Journal for the Study of Religion, Nature and Culture*, 3(1). <https://doi.org/10.1558/jsrnc.v3i1.157>
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Recuperado de: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia

Título: Los Saberes Locales en los Procesos de Aprendizaje de la I.E N° 50422 Diego Quispe Tito –Tocra

Pregunta General	Objetivos general	Hipótesis/supuestos	Variables	Definición operacional de las variables	Instrumentos
¿Cómo se transmiten e incorporan los saberes locales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado de Tocra del distrito Colquepata provincia Paucartambo región Cusco?	Describir la transmisión e incorporación de los saberes locales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado de Tocra, distrito Colquepata, provincia Paucartambo, región Cusco.	La transmisión e incorporación de los saberes locales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado de Tocra, distrito Colquepata, provincia Paucartambo, región Cusco. Es deficiente	Saberes locales	Observación de la práctica de los saberes locales en los estudiantes.	Guía de observación para estudiantes y docentes dentro de la Institución Educativa.
Preguntas específicas	Objetivos específicos	Hipótesis/supuestos			
1. ¿Cuáles son los saberes locales que practican en los procesos de aprendizaje los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado Tocra del distrito de Colquepata provincia de Paucartambo región Cusco?	1. Identificar los saberes locales que practican en los procesos de aprendizaje los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado Tocra del distrito de Colquepata provincia de Paucartambo región Cusco	Los estudiantes practican los saberes locales, en los recreos y durante el desarrollo de sesiones.		Observación de la práctica de los saberes locales en los estudiantes.	Guía de observación para estudiantes y docentes dentro de la Institución Educativa.

<p>2. ¿Cómo se incorporan los saberes locales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado Tocra del distrito de Colquepata provincia de Paucartambo región Cusco?</p>	<p>2.Describir la incorporación los saberes locales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado Tocra del distrito de Colquepata provincia de Paucartambo región Cusco</p>	<p>Los docentes desarrollan las actividades de aprendizaje incorporando los saberes locales y las prácticas culturales de la comunidad.</p>	<p>Procesos de aprendizaje</p>	<p>Observación del proceso de aprendizaje de los estudiantes dentro y fuera del aula</p>	<p>Guías de entrevista para padres de familia y docentes.</p>
<p>3. ¿Qué opinan los padres de familia y los docentes sobre la incorporación de los saberes locales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado Tocra del distrito de Colquepata provincia de Paucartambo región Cusco?</p>	<p>3.Recoger las opiniones de los padres de familia y los docentes sobre la incorporación de los saberes locales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado “B” en la Institución Educativa Primaria N° 50422 “Diego Quispe Tito” del Centro Poblado Tocra del distrito de Colquepata provincia de Paucartambo región Cusco.</p>	<p>Los docentes y padres de familia indican que los sabios y sabias son los principales portadores para la enseñanza de los saberes locales.</p>		<p>Entrevista a padres y docentes sobre la transmisión e incorporación de saberes locales.</p>	<p>Guías de entrevista para padres de familia y docentes</p>

Anexo A. Presupuesto y Cronograma

Cantidad (S/.)

1. **Equipos y materiales:**

- **Pago internet.**
- **Impresora.** S/1000
- **Materiales como: hoja bond, lápices, colores, tejidos entre otros.**
- **Adquisición de bibliografía especializada.**
- **Fotocopia de materiales.**

2. **Viáticos:**

- **Transporte en motocicleta hasta la comunidad.** S/2500
- **Alimentación**
- **Hospedaje**

TOTAL, PRESUPUESTO

S/ 3500

Nota. Elaboración propia.

Cronograma

Acciones	2023-II							2024-I					2024-II					
	Ju n	Ju l	Ago	Se p	Oc t	No v	Di c	En e	Fe b	Ma r	Ab r	Ma y	Ju n	Jul	A go	Se p	Oc t	No v
Inscripción del proyecto de tesis ante el comité ante el comité de ética	X																	
Inscripción en el		X																

SIDISI y DUICT																		
Presentación del proyecto de tesis.			X															
Levantamiento de observaciones del comité de ética y SIDISI				X														
Aprobación del proyecto					X													
Desarrollo de la investigación						X			X	X	X							
Elaboración de informe												X	X					
Revisión final del informe de tesis.													X	X				
Pre sustentación																	X	
Sustentación final de tesis																		X

Anexo B. Guía de observación para los estudiantes

Nombre de la institución educativa	
Lugar de Observación	Escuela y aula
Participantes	
Fecha	
Hora	

¿Qué saberes locales poseen los estudiantes?	
¿Qué saberes practican los estudiantes en la Institución Educativa?	
¿Qué saberes practican en el receso?	
¿Cómo aprenden estos saberes los estudiantes?	

Anexo C. Guía de observación para el docente

Nombre de la institución educativa	
Lugar de Observación	Escuela y aula
Participantes	
Fecha	
Hora	

¿Cómo el docente incorpora los saberes locales en el aula?	
¿El docente en qué áreas curriculares incorpora los saberes locales?	
¿Qué materiales de su contexto y fuera utiliza el docente para enriquecer sus conocimientos de los niños y niñas en la I.E.?	
¿En qué espacios pone en práctica el docente los saberes locales con los niños y niñas?	
¿Cómo el docente articula el calendario comunal para la enseñanza en el aula?	

Anexo D. Guía de entrevista para los padres de familia

Nombre y apellidos: _____

Edad: _____ **Sexo:** M _____ F _____

Centro educativo: _____ **Salón:** _____

Ocupación: _____ **Fecha:** __/__/202

Preguntas:

1. ¿Qampan iman saberes locales nisqa?
2. ¿Ima yachaykunatan yachanki papa allaymanta kaqllataq papa tarpuyman?
3. ¿Qampan aylluykiq yachayninkuna chinkachanchu icha manachu? ¿Imanaqtin?
4. ¿Ima yachaykunatan yachachinki wawaykikunaman chaqrapi?
5. ¿Imatan munawaq qam wawaykikunaman hamautakuna yachachinanta? ¿Imanaqtin?
6. ¿Qampan allinchi kanman yachachiqkuna yachachinankupaq kay llaqtaykiq yachayninkunata yachay wasipi? ¿Imanaqtin?

Anexo E. Guía de entrevista para docente del aula

Objetivo:

Se realizará entrevista a las docentes de aula con la finalidad de conocer la práctica de la incorporación del saber local en la institución educativa.

Nombre y apellidos: _____

Edad: _____ **Sexo:** M _____ F _____

Centro Educativo: _____ **Salón:** _____

Años de experiencia en la educación: _____ **Fecha:** __/__/202

Preguntas:

1. ¿Cómo usted incorpora en el aula los saberes locales?
2. ¿Conoce los saberes que tienen los estudiantes?
3. ¿Con qué frecuencia realizan salidas vivenciales?
4. ¿En cuántas oportunidades fueron a sembrar y cosechar productos de la comunidad?
5. ¿Con qué frecuencia es la participación de los *yachaq* en el aula?
6. ¿Considera que es importante lo saberes locales para la enseñanza? ¿Por qué?
7. ¿Qué espacio cree usted que es ideal para la enseñanza?
8. ¿Usted en su aula trabaja sus sesiones haciendo el uso del calendario comunal? ¿Por qué?
10. ¿En qué área se adaptan mejor los saberes locales?
11. ¿Para usted es importante incorporar los saberes locales en el proceso de enseñanza?

Anexo F. Consentimientos informados

CONSENTIMIENTO INFORMADO VERBAL PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	
(Padres)	
Título del estudio:	LOS SABERES LOCALES EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO "B" EN LA I.E 50422 DIEGO QUISPE TITO - TOCRA
Investigador (a):	Rodrigo Danged Hanco Cruz Aymar Huaman Tapara
Institución:	N° 50422 Diego Quispe Tito - Tocra

Propósito del estudio:

Lo estamos invitando a participar en una investigación denominada "Los saberes locales en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas del segundo grado "B" en la I.E N° 50422 Diego Quispe Tito - Tocra". Esta investigación es desarrollada por los estudiantes de la carrera de EIB primaria de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

La presente investigación tiene como propósito describir y analizar cómo se incorporan los saberes locales en los procesos de aprendizaje en el aula de segundo grado "B" I. E. N° 50422 Diego Quispe Tito - Tocra, que servirá para tomar en cuenta los saberes locales en los procesos de aprendizaje en la I.E. y con ello esperamos mejorar los aprendizajes de los niños y niñas.

Es por ello, por lo que creemos que es necesario investigar más este tema y abordarlo con la importancia que amerita.

Procedimientos:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente:

1. Se realizarán observaciones y entrevistas a los padres y madres de familia.
2. Durante esta investigación se tomarán algunas fotos y grabaciones de las sesiones para ver el desenvolvimiento de los padres y madres de familia.

Usted autoriza la grabación de la entrevista y la toma de fotografías Sí () No ()

Riesgos:

No existe ningún riesgo al participar de este trabajo de investigación. Sin embargo, algunas preguntas le pueden causar incomodidad. Usted es libre de responderlas o no.

Beneficios:

Se informará de manera confidencial los resultados y mejoras se obtengan en esta investigación.

Costos y compensación

No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

Le podemos garantizar que la información que usted brinde es absolutamente confidencial, ninguna

persona, excepto los investigadores que manejará la información obtenida codificará las entrevistas.

Usted puede hacer todas las preguntas que desee antes de decidir si desea participar o no, las cuales responderemos gustosamente. Si, una vez que usted ha aceptado participar, luego se desanima o ya no desea continuar, puede hacerlo sin ninguna preocupación, no se realizarán comentarios, ni habrá ningún tipo de acción en su contra.

Derechos del participante:

Si decide participar en el estudio, puede retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio o llame a Rodrigo Danged Hanco Cruz caso contrario, Aymar Human Tapara, al teléfono [REDACTED] - [REDACTED].

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Luis Arturo Pedro Saona Ugarte, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe
Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

Declaración del Investigador:

Yo declaro que el participante ha leído la descripción del proyecto, he aclarado sus dudas sobre el estudio, y ha decidido participar voluntariamente en él. Se le ha informado que los datos que provea se mantendrán anónimos y que los resultados del estudio serán utilizados para fines de investigación.

Nombres y Apellidos
Investigador

Firma

Fecha y Hora

CONSENTIMIENTO INFORMADO VERBAL PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	
(Docentes)	
Título del estudio:	LOS SABERES LOCALES EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO “B” EN LA I.E 50422 DIEGO QUISPE TITO - TOCRA
Investigador (a):	Rodrigo Danged Hanco Cruz Aymar Huaman Tapara
Institución:	N° 50422 Diego Quispe Tito - Tocra

Propósito del estudio:

Lo estamos invitando a participar en una investigación denominada “Los saberes locales en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas del segundo grado “B” en la I.E N° 50422 Diego Quispe Tito - Tocra”. Esta investigación es desarrollada por los estudiantes de la carrera de EIB primaria de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

La presente investigación tiene como propósito describir y analizar cómo se incorporan los saberes locales en los procesos de aprendizaje en el aula de segundo grado “B” I. E. N° 50422 Diego Quispe Tito - Tocra, que servirá para tomar en cuenta los saberes locales en los procesos de aprendizaje en la I.E. y con ello esperamos mejorar los aprendizajes de los niños y niñas.

Es por ello, por lo que creemos que es necesario investigar más este tema y abordarlo con la importancia que amerita.

Procedimientos:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente:

1. Se realizarán observaciones y entrevistas a los docentes de la institución educativa.
2. Durante esta investigación se tomarán algunas fotos y grabaciones de las sesiones para ver el desenvolvimiento e interacción con los estudiantes en el aula.

Usted autoriza la grabación de la entrevista y la toma de fotografías Sí () No ()

Riesgos:

No existe ningún riesgo al participar de este trabajo de investigación. Sin embargo, algunas preguntas le pueden causar incomodidad. Usted es libre de responderlas o no.

Beneficios:

Se informará de manera confidencial los resultados y mejoras se obtengan en esta investigación.

Costos y compensación

No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

Le podemos garantizar que la información que usted brinde es absolutamente confidencial, ninguna persona, excepto los investigadores que manejará la información obtenida codificará las entrevistas.

Usted puede hacer todas las preguntas que desee antes de decidir si desea participar o no, las cuales responderemos gustosamente. Si, una vez que usted ha aceptado participar, luego se desanima o ya no desea continuar, puede hacerlo sin ninguna preocupación, no se realizarán comentarios, ni habrá ningún tipo de acción en su contra.

Derechos del participante:

Si decide participar en el estudio, puede retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio o llame a Rodrigo Danged Hanco Cruz caso contrario, Aymar Human Tapara, al teléfono [REDACTED] - [REDACTED].

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Luis Arturo Pedro Saona Ugarte, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe
Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

Declaración del Investigador:

Yo declaro que el participante ha leído la descripción del proyecto, he aclarado sus dudas sobre el estudio, y ha decidido participar voluntariamente en él. Se le ha informado que los datos que provea se mantendrán anónimos y que los resultados del estudio serán utilizados para fines de investigación.

Nombres y Apellidos
Investigador

Firma

Fecha y Hora

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	
Niños y Niñas	
Título del estudio:	LOS SABERES LOCALES EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO "B" EN LA I.E 50422 DIEGO QUISPE TITO - TOCRA
Investigador (a):	Rodrigo Danged Hanco Cruz Aymar Huaman Tapara
Institución:	N° 50422 Diego Quispe Tito - Tocra

Propósito del Estudio:

Hola _____ mi nombre es _____, estamos realizando un estudio sobre "Los saberes locales en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas del segundo grado "B" en la I.E N° 50422 Diego Quispe Tito - Tocra". Esta investigación es desarrollada por los estudiantes de la carrera de EIB primaria de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Los saberes locales son importantes en el proceso de aprendizaje por ello nosotros vamos a describir y analizar cómo se incorporan los saberes locales en los procesos de aprendizaje en el aula de segundo grado "B" I. E. N° 50422 Diego Quispe Tito - Tocra, que servirá para tomar en cuenta los saberes locales en los procesos de aprendizaje en la I.E. y con ello esperamos mejorar los aprendizajes de los niños y niñas.

Si decides participar en este estudio te haremos algunas observaciones en la institución educativa y en el aula.

No deberás pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirás dinero.

El beneficio es que se te informará de manera confidencial los resultados y mejoras se obtengan en esta investigación.

No tienes que colaborar con nosotros si no quieres. Si no lo haces está bien.

Si deseas hablar con alguien acerca de este estudio puedes llamar a: Rodrigo Danged Hanco Cruz caso contrario a Aymar Huaman Tapara al teléfono: _____ - _____. También puedes llamar al Dr. Luis Arturo Pedro Saona Ugarte, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, al teléfono 01-319 0000 anexo 201355.

¿Tienes alguna pregunta?

¿Deseas Colaborar con nosotros?

Si ()

No ()

**Nombres y Apellidos
Participante**

Firma

Fecha y Hora

**Nombres y Apellidos
Testigo (si el
participante es
analfabeto**

Firma

Fecha y Hora

**Nombres y Apellidos
Investigador**

Firma

Fecha y Hora