

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



**¿Cómo se da el aprendizaje de los niños shipibos en contextos escolares
y extraescolares? Estudio de caso en la Comunidad Nativa Santa Rosita
de Abujao, Ucayali**

Tesis para optar por el título de Licenciada en Antropología que presenta:

Antonia Zegarra Chiappori

Asesora: Patricia Ames

Julio 2015

Abstract

No en todos lados se aprende de la misma manera. Esta tesis aborda la forma en la que los niños de la comunidad shipibo de Santa Rosita de Abujao aprenden adentro y fuera de su escuela intercultural bilingüe (EIB). Esto abre la oportunidad de mirar con ojos críticos el discurso sobre escolaridad intercultural que se maneja desde el Estado al ver cómo es que las escuelas funcionan en la realidad de una comunidad nativa y un escuela EIB.

A lo largo de la tesis se sostiene que las formas, las personas y los espacios de aprender en cada contexto son distintos y se rigen por normas y tipos de interacción diferentes; sin embargo, también se descubre que existe un gran espacio en el cual ambos contextos entran en contacto y se nutren mutuamente. Esto permite ver que los fenómenos no son tan compartimentalizados sino que están en constante contacto e interacción, lo que abre una gran ventana de negociación entre ambos. Las maneras de aprender se llevan de un contexto al otro logrando que los niños shipibo puedan tener un proceso de aprendizaje más cómodo y no tan ajeno a su manera de vivir. De esta forma, esta tesis muestra que existen mecanismos no institucionalizados que van más allá del discurso oficial de interculturalidad pero que pueden dar paso a la tan ansiada educación enraizada en lo local, lo que es, finalmente, el objetivo de la educación intercultural bilingüe.

ÍNDICE

Introducción.....	7
<u>Capítulo 1. La Investigación: ¿Yo qué quiero aprender?</u>	10
1.1. Pregunta Principal de Investigación.....	12
1. 2. Objetivos de investigación.....	12
1.3. Lugar de Trabajo.....	16
<u>Capítulo 2. Marco Teórico</u>	19
2. 1 Aprendizaje.....	19
2.2 Agentes de aprendizaje.....	26
2.3 Espacios de aprendizaje.....	29
2.4 Mecanismos de aprendizaje.....	30
2.5 Contextos de aprendizaje: escolar y extraescolar.....	32
<u>Capítulo 3. Metodología</u>	34

3.1. Temas y subtemas de la investigación.....	35
3.1.1. Agentes de Enseñanza.....	36
3.1.2. Espacios de Aprendizaje.....	37
3.1.3. Mecanismos de Aprendizaje.....	37
3.2. Actores involucrados.....	39
3.3. Técnicas de Investigación.....	41
3.4. Formas de Registro.....	44
3.5. Proceso de Análisis.....	46
3.6. Lugar de Trabajo de Campo: La comunidad Santa Rosita.....	47
3.6.1. Ubicación y datos generales.....	48
3.6.2. Servicios e instituciones.....	53
3.6.3. Subsistencia.....	56
<u>Capítulo 4. Lo que se enseña y se aprende en la escuela: el aprendizaje en el contexto escolar</u>	58
4.1. Espacios de Aprendizaje.....	58
4.1.1. El aula escolar.....	58
4.1.2. Interacciones con el espacio y en el espacio.....	64
4.2. Agentes y Mecanismos de Enseñanza y Aprendizaje.....	72
4.2.1. Agentes de Enseñanza y sus Mecanismos.....	72

4.2.1.1. Los Profesores.....	73
4.2.1.1.1. Mecanismos de los Profesores.....	76
4.2.1.1.1.1. Mecanismos Repetitivos.....	77
4.2.1.1.1.2. Mecanismo de Trabajo Individual.....	85
4.2.1.2. Los Alumnos: agentes de enseñanza y aprendizaje.....	90
4.2.1.2.1. Mecanismos de enseñanza	91
4.2.1.2.2. Mecanismos de aprendizaje.....	93
4.2.1.2.2.1. Soplarse.....	93
4.2.1.2.2.2. Copiarse.....	95
4.2.1.2.2.3. Ayuda Mutua.....	97
4.3. Conclusiones del aprendizaje y enseñanza en el contexto escolar...	105
4.3.1. Espacios de aprendizaje y enseñanza.....	105
4.3.2. Agentes de aprendizaje y enseñanza y sus Mecanismos.....	106
4.3.2.1. Los Profesores y sus Mecanismos.....	107
4.3.2.2. Los alumnos y sus Mecanismos.....	109
<u>Capítulo 5. Lo que se enseña y se aprende fuera de la escuela: el aprendizaje</u> <u>en el contexto extraescolar.....</u>	<u>112</u>
5.1. Espacios de Aprendizaje y Enseñanza.....	112
5.1.1. La casa.....	114

5.1.2. La chacra.....	119
5.1.3. El río.....	121
5.1.4. El bosque.....	124
5.2. Agentes y Mecanismos de Aprendizaje y Enseñanza.....	132
5.2.1. Los adultos como agentes de enseñanza.....	133
5.2.2. Los niños como agentes de enseñanza.....	135
5.2.3. Mecanismos de enseñanza de adultos y niños.....	139
5.2.3.1. Mecanismos Demostrativos.....	143
5.2.3.1.1. Mostrar: estar ahí.....	143
5.2.3.1.2. Mímica como estrategia explicativa....	154
5.2.3.2. Mecanismo Experimental.....	162
5.2.3.2.1. Guiar la acción.....	162
5.2.4. Mecanismos de Aprendizaje de los niños.....	164
5.2.4.1. Observo luego hago: imitación.....	165
5.2.4.2. Curiosidad, experimentar, hacer.....	176
5.3. Conclusiones sobre el aprendizaje y enseñanza extraescolar....	179
5.3.1. Espacios de Aprendizaje y Enseñanza.....	180
5.3.2. Agentes de Enseñanza.....	181
5.3.3. Mecanismos de Enseñanza.....	182

5.3.4. Mecanismos de Aprendizaje.....	185
<u>Capítulo 6. Encuentros y Desencuentros: El aprendizaje en contextos escolares y extraescolares.....</u>	<u>188</u>
6.1. Espacios de aprendizaje y enseñanza.....	189
6.2. Agentes de aprendizaje y enseñanza.....	196
6.3. Mecanismos de aprendizaje y enseñanza.....	210
<u>Conclusiones Generales.....</u>	<u>215</u>
Espacios de aprendizaje y enseñanza.....	216
Agentes de aprendizaje y enseñanza.....	218
Mecanismos de aprendizaje y enseñanza escolares.....	221
Mecanismos de aprendizaje y enseñanza extraescolares.....	222
<u>Bibliografía.....</u>	<u>226</u>
<u>Anexos.....</u>	<u>235</u>

INTRODUCCIÓN

El tema que abordo en este trabajo de investigación versa sobre cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de los niños shipibos de una comunidad nativa de la Amazonía Peruana llamada Santa Rosita de Abujao. Desarrollo el tema desde dos contextos en constante interacción y retroalimentación: el escolar y el extraescolar.

En aras de explicar cómo llevé a cabo esta tarea, en el primer capítulo daré a conocer la temática y las preguntas que guían mi investigación, al igual que la importancia de este tema tanto para mi como investigadora como para la sociedad en general. Además, ubicaré el fenómeno a partir de la descripción del espacio de estudio y de sus agentes. En el segundo capítulo, expondré los conceptos utilizados que guían mi investigación. En el tercer capítulo, explicaré la metodología utilizada, las implicancias de esta y las dificultades metodológicas que se presentaron durante el campo. Una vez expuesta la metodología y discutidos los conceptos claves de este trabajo, pasaré, en el cuarto y quinto capítulo, a describir cómo se desarrolla el aprendizaje dentro del aula escolar y fuera del aula escolar, respectivamente. Esto dará paso a un sexto capítulo en el que, a través de la comparación del proceso de aprendizaje en cada contexto, identificaré puntos de confluencia y/o distanciamiento entre ambos contextos. Por último, en el séptimo capítulo, expondré las principales conclusiones de la investigación y retomaré una de las premisas que guían

todo mi trabajo: la pregunta sobre cómo se concretiza la propuesta de una escolaridad Intercultural Bilingüe y qué oportunidades y deficiencias existen en el caso concreto que investigo.

Con esta investigación busco conocer cómo es que se organiza el fenómeno de aprendizaje tanto fuera como dentro del espacio escolar, pues es importante reconocer que no sólo se aprende dentro de un aula, sino que mucho de lo que aprendemos sucede también fuera de esta y que, además, el dónde, el con quién y el cómo aprendemos también depende mucho de qué es aquello que aprendemos. Es por eso que surge mi interés por conocer cómo se aprende en un contexto doblemente ajeno para mí: una comunidad nativa shipiba, por un lado y, por el otro, un aprendizaje ubicado en el marco de una escolaridad Intercultural Bilingüe. Este trabajo será, además, ocasión para exponer críticamente cómo se desarrolla esta escolaridad en la práctica y también de reconocer que por más que pensemos –reconozcamos, en algunos casos- la lejanía entre ambos contextos, esto no significa que no existan espacios en los cuales ambos entren en contacto y tengan injerencia sobre el otro mediante mecanismos no institucionalizados. En ese sentido, se trata, en primer lugar, de abrir los ojos ante la capacidad de negociación entre agentes de enseñanza y agentes de aprendizaje y de las maneras no institucionalizadas de ambos contextos para interactuar. En segundo lugar, también hay que reconocer el mérito que estos espacios de negociación tienen pues no todo es tan compartimentado como se propone desde el discurso: hay maneras que quizás no vienen desde la propuesta formal que, aún así, pueden ser formas de aprender más enraizadas en lo local. En pocas palabras, se trata de reconocer que quizás esta escuela, a pesar de no seguir el discurso estatal sobre los

requisitos de un modelo ideal de interculturalidad, se nutre y se rige también por ciertas normas y modos de interacción propios de la vida cotidiana que pueden, quizás, ser germen de la ansiada educación enraizada en lo local.



CAPÍTULO 1

LA INVESTIGACIÓN: ¿YO QUÉ QUIERO APRENDER?

En esta investigación indago cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de los niños shipibos de la comunidad Santa Rosita De Abujao tanto dentro como fuera de la escuela de la comunidad, escuela registrada como Escuela Intercultural Bilingüe (EIB)¹. La razón que me llevó a investigar este proceso tanto dentro como fuera de las aulas es cuestionar en qué medida los esfuerzos y requisitos para una escolaridad intercultural bilingüe se cumplen. En ese sentido, busco evaluar cuánto ha logrado el sistema escolar enraizar sus mecanismos de enseñanza en la vida local de dicha comunidad.

De este tema de investigación se desprenden, a su vez, preguntas sobre el proceso de aprendizaje para los contextos ya mencionados. La pregunta principal que guía mi investigación es cómo se desarrolla este proceso tanto en el contexto extraescolar como en el escolar. En ese sentido, en primer lugar, investigo cómo es que se da el proceso de aprendizaje que Paradise clasifica como “informal”² (2011) y, en segundo

¹ Desde ahora haré referencia a las Escuelas Interculturales Bilingües con el acrónimo EIB.

² Tomo el término “educación informal” siguiendo a Ruth Paradise cuando explica que se trata de un tipo de educación que no pasa por el espacio escolar. Al respecto, ella comenta lo siguiente: “Existe la tendencia a pensar en la educación como algo que sucede exclusivamente en las escuelas y en otros espacios institucionales diseñados específicamente

lugar, cómo se da el proceso “formal” de aprendizaje. El aprendizaje informal se encuentra asociado a contextos extraescolares de aprendizaje: situaciones en las que los niños aprenden en su vida en la comunidad, en sus interacciones con la familia y durante las diversas actividades que desarrollan cotidianamente. El aprendizaje “formal”, en cambio, se encuentra asociado al aprendizaje escolar, el que se desarrolla dentro de las aulas de la escuela y durante un horario de clases pautado –en este caso desde el Estado a través del Ministerio de Educación (Paradise: 2011).

Entonces, se propone, primero, investigar cómo es que se da el proceso de aprendizaje en cada contexto para después hacer una comparación entre ambos y ver, primeramente, en qué medida estos se acercan o se distancian y, en segundo lugar, ver qué relación se establece entre ambas formas específicas de aprender, es decir, qué incorpora cada contexto del otro.

La pregunta principal de investigación mencionada anteriormente, a su vez, se desglosa en ocho preguntas secundarias, las cuales abordan el tema de aprendizaje a partir de los espacios, los agentes y los mecanismos utilizados en cada contexto de aprendizaje. Las cito a continuación:

1.1. Pregunta Principal:

¿Cómo se da el aprendizaje de los niños shipibos en contextos escolares y extraescolares?

para enseñar. A este tipo de educación se le concibe como “formal”. (...). En contraste, concebimos la educación que sucede fuera de la escuela como “informal” (...)” (2011: 42)

Preguntas secundarias:

1. ¿Cuáles son los agentes que promueven el aprendizaje de los niños shipibos en el contexto extraescolar?
2. ¿Cuáles son los agentes que promueven el aprendizaje de los niños shipibos en el contexto escolar?
3. ¿Qué espacios de aprendizaje se identifican en el contexto extraescolar?
4. ¿Qué espacios de aprendizaje se identifican en el contexto escolar?
5. ¿Qué mecanismos de aprendizaje se emplean en el contexto extraescolar?
6. ¿Qué mecanismos de aprendizaje se emplean en el contexto escolar?
7. ¿En qué se diferencian las prácticas concretas de aprendizaje de los niños en cada contexto de aprendizaje?
8. ¿Qué puntos comunes existen en las prácticas de aprendizaje que se dan en los contextos escolares y extraescolares de los niños shipibos?

1.2. Objetivos:

Tanto a la pregunta principal como a las secundarias le corresponden un objetivo principal y objetivos secundarios.

Objetivo Principal

Se busca comprender la forma en la cual los niños shipibos aprenden en ambos contextos -escolar y extraescolar- además de determinar cómo se relacionan las prácticas concretas de aprendizaje de ambos contextos.

Objetivos secundarios

1. Conocer los agentes involucrados en las prácticas de aprendizaje de los niños shipibos en el contexto extraescolar.
2. Conocer los agentes involucrados en las prácticas de aprendizaje de los niños shipibos en el contexto escolar.
3. Identificar los espacios utilizados para el aprendizaje de los niños shipibo en el contexto extraescolar.
4. Identificar los espacios utilizados para el aprendizaje de los niños shipibo en el contexto escolar.
5. Conocer los mecanismos que se emplean para el aprendizaje de los niños shipibos en el contexto extraescolar.
6. Conocer los mecanismos que se emplean para el aprendizaje de los niños shipibos en el contexto escolar.
7. Establecer los puntos en los que las prácticas de aprendizaje de cada contexto (extraescolar y escolar) difieren o se distancian en su uso de espacios, agentes y mecanismos en el aprendizaje.
8. Establecer los puntos que las prácticas de aprendizaje de los contextos escolares y extraescolares tienen en común (en tanto uso de espacios, mecanismos y de agentes).

Respecto a la importancia de esta investigación, debo mencionar que la temática de la escolaridad –y más específicamente la EIB- es relevante, ya que, como sabemos, la escuela entre la población shipibo es una realidad

cotidiana bastante extendida³. Según cifras del Informe de Estado de la Niñez indígena del Perú, el 41.8% de los niños con lengua originaria estudian en colegios EIB en la zona rural y, más específicamente, el 81.3% de los niños shipibos pertenece a este porcentaje asistente a una escuela EIB. En ese sentido, la escuela EIB es una realidad que debe ser estudiada para ver cómo el modelo ideal –estatal- de escuela EIB se concreta en la realidad específica de la comunidad nativa de Santa Rosita.

Una vez que podamos ver cómo funciona cada contexto de aprendizaje y cómo es que ambas formas de aprender se relacionan en la realidad específica que abordo podré iniciar una discusión sobre los puntos de divergencia y semejanza entre ambos contextos para propiciar, cada vez más, el acercamiento real entre ambos de manera que se logre el aprendizaje de contenidos significativos entre los niños de dicha comunidad.

Es importante remarcar que este tema de investigación se inserta en un problema de investigación más amplio: por un lado, la brecha entre los ideales educativos y la realidad de estos modelos y, por el otro, visibilizar los encuentros –y no solo desencuentros existentes. Esto último hace que sea un tema relevante no solo para mí como investigadora sino también para la sociedad nacional en general.

Mi motivación por iniciar esta investigación surgió en el contexto de un cuestionamiento sobre nuestra realidad y, más específicamente, sobre cómo

³ La gran presencia de escuelas en el territorio y población shipibo no es necesariamente la situación de muchas poblaciones indígenas amazónicas del Perú. De hecho, la situación shipiba conjuntamente con las poblaciones asháninkas y awajún son casos especiales. Al respecto, ver el anexo número 1 sobre la presencia de escuelas primarias bilingües en la región Ucayali.

podemos hacer que lo que tenemos en materia de educación se aproxime más a lo que queremos. Específicamente, mi interrogante surge a partir de la lectura del Informe del Estado de la Niñez Indígena del Perú y el contacto con las cifras que allí se proponen sobre la educación de los niños de nuestro país y, especialmente, sobre los niños amazónicos. Como se mencionará más adelante, en este informe se da a conocer los bajos rendimientos que los niños shipibos de nuestro país tienen, tanto en castellano como en su idioma materno (shipibo) a partir de la evaluación de ejercicios de lectoescritura en el marco de la Evaluación Censal de Estudiantes en Lengua Originaria 2008 (ECE-LO 2008). A la luz de estos resultados y la siguiente proposición del mismo Informe sobre la gran cobertura de las Escuelas Interculturales Bilingües en la región surge mi cuestionamiento sobre cómo es que se siguen obteniendo rendimientos aún tan bajos a pesar de la gran cobertura de las EIBs. Este cuestionamiento es lógico si tenemos en cuenta el discurso sobre la escolaridad EIB: instituciones educativas orientadas y preocupadas por acercar el proceso de aprendizaje escolar a las maneras locales de aprender y así promover un aprendizaje mejor y más significativo. Según este discurso, al hacer que el aprendizaje esté culturalmente enraizado se podrá hacer frente a lo que Pozzi-Escot llama el modelo educativo “deseducador” (1991), el cual se caracteriza por enajenar a los niños de sus conocimientos locales y culturales sin incorporarlos en la cultura nacional dejándolos en un limbo donde no logran acceder a ninguna de las dos esferas de conocimiento (Chirif: 1991; Pozzi-Escot: 1991; Trapnell: 1987, 2011). En ese sentido, la pregunta sobre el aprendizaje es relevante, pues al saber cómo aprenden los niños tanto fuera como dentro de la escuelas podremos ver en qué puntos las maneras de

aprender se asemejan o difieren y qué puntos de encuentro y desencuentro existe para, a partir de esto, mirar críticamente los ideales de Interculturalidad y de Escuela Intercultural Bilingüe que desde el Estado se proponen.

A partir de la información recogida en ambos contextos sobre las formas de aprender y su comparación, trato de visibilizar lo que se logra en la Escuela Intercultural Bilingüe de la comunidad shipiba de Santa Rosita de Abujao, tanto desde las propuestas formales de la escuela como institución Intercultural Bilingüe, como desde un ámbito “informal” de enseñanza y aprendizaje y, a partir de eso, reconocer que existen mecanismos y prácticas que pueden ser germen de espacios y mecanismos de corte más intercultural⁴ que pueden ser institucionalizadas como parte de las maneras formales de aprender dentro de la escuela o, en todo caso, proponer algunas líneas que puedan llevarnos a acercar más los dos contextos si es que se encuentran muy divorciados.

1.3. Lugar de trabajo

El espacio general en el que mi investigación se enmarca es la comunidad nativa Santa Rosita de Abujao, la cual está habitada por población shipibo⁵. Sin embargo, dentro de la comunidad también tomé como un espacio importante la escuela EIB de la comunidad. Elegí trabajar en una escuela EIB para dar cuenta cómo es que las formas “formales” e “informales” de aprender se relacionan, pues el hecho de que se trate de una escuela EIB implica que hay o, en todo caso, debería haber una labor y esfuerzo por acercar las

⁴ Con esto me refiero a una escuela intercultural bilingüe que sigue el ideal de interculturalidad y los requisitos y características de escuela intercultural bilingüe que se propone desde el Estado Peruano.

⁵ Más adelante habrá una descripción detallada sobre la comunidad Santa Rosita de Abujao.

maneras de aprender escolares a las extraescolares sin perder de vista la enseñanza de algunas formas y contenidos que se orienten a que los niños de dicha comunidad también accedan a conocimientos propios de la sociedad nacional y global. Es decir, un aprendizaje que no busque únicamente que los alumnos sepan sobre lo local, sino que aprendan, también, contenidos que la sociedad nacional propone cómo aprendizajes básicos⁶, pero en aras que sea un aprendizaje significativo, este dialogue con las formas locales.

La comparación de las formas de aprender usadas en cada contexto es relevante para poder tener una noción de en qué medida la escuela abordada no sólo es una Escuela Intercultural Bilingüe en tanto nomenclatura o designación del Estado sin un correlato real, sino que es, en la práctica, una verdadera Escuela Intercultural Bilingüe en el sentido en el que cumple con los requisitos que el Estado propone que una Escuela EIB debe tener.

En esta línea quizás valga hacer una aclaración al respecto: parto del hecho que desde el Estado Peruano se propone un ideal de Interculturalidad que se toma como base, a su vez, para proponer una serie de características que una Escuela Intercultural Bilingüe debe tener. Es decir, el concepto que se maneja de Interculturalidad desde nuestro Estado se traducirá en una serie de requisitos que toda Escuela que figure registrada como Intercultural Bilingüe debe cumplir. Surge, entonces, la posibilidad de una brecha entre lo que es una Escuela Intercultural Bilingüe como modelo ideal y las Escuelas Interculturales Bilingües que encontramos en la realidad. Es a esta posible brecha a la que

⁶ Aprendizajes básicos en el sentido en el que cumplan las temáticas, capacidades y habilidades que desde el Estado Nacional se proponen como obligatorios para cada grado y nivel escolar.

apunto. ¿Existe realmente una brecha? ¿Cuán grande es esta y qué espacios de negociación pueden existir en los casos concretos? ¿Cómo el conocimiento de los casos concretos puede ayudarnos a acercar y hacer esta brecha más pequeña?

Así, la problemática de la educación es una cuestión que nos debe preocupar como país y, por lo tanto, debemos investigar cómo se concretan las prácticas educativas específicas, además de buscar formas por las cuales la experiencia educativa sea cada vez de mejor calidad pero respetando, siempre, las especificidades culturales propias de cada etnia y de cada localidad



CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

En este capítulo desarrollaré la forma en la cual entiendo y uso los conceptos de Aprendizaje, Agentes de Aprendizaje, Espacios de Aprendizaje, Mecanismos de Aprendizaje y por último, los Contextos de Aprendizaje.

2.1 Aprendizaje

En este estudio el concepto de aprendizaje se trabaja desde una aproximación teórica que lo concibe como un proceso sociocultural. Esta aproximación también está planteada por Paradise (1991, 2006, 2009, 2009), Rogoff (2002, 2007) Lucy Trapnell (1987, 2011), Moromizato (2011), Ames (2013) y también Aikman (2003) con el caso específico de los arakmbut; Maurial (2011) y Clarice Conh (2000) con los xikrin; Eduardo Carrara (2002) con los xavante; Aracy Lopes da Silva (2002) con los xama; y de la UNICEF (2012) y Lucile Eakin (1980) con los shipibo.

Desde esta perspectiva, se reconoce que el aprendizaje está íntimamente ligado a las experiencias e interacciones sociales de participación en la vida diaria y a los quehaceres cotidianos de una sociedad y cultura determinada. El aprendizaje se da en el participar de dichas acciones e

interacciones sociales. Así, por ejemplo, Carrara (2002) dice que el aprendizaje de los niños xavante es un fenómeno sociocultural que ocurre en todo momento y en todos lugares por intermedio del pensamiento y de la acción de transformación del medio ambiente en alimentación o en símbolos.

Es por eso que propongo que es una visión del aprendizaje orientada a lo social y lo cultural ya que, este está imbuido en la interacción social. Adicionalmente, para las autoras Rogoff (2002, 2007) y Paradise (1991, 2006, 2009, 2009) el aprendizaje es también guiado (aunque no determinado) por valores y significados sociales más generales. Así, las acciones e interacciones en las que nos involucramos cotidianamente (y que permiten nuestro proceso de aprendizaje) están organizadas y guiadas por la forma o la tradición de aprendizaje a la que estemos asociados. Es decir, si somos una cultura en la que el aprendizaje está más asociado a la participación diaria de los quehaceres económicos y productivos de nuestra familia y de nuestra sociedad, nuestras prácticas estarán más asociadas a actividades comunitarias, con fines comunitarios compartidos, y prácticas de cooperación y colaboración, etc. mientras que si estamos más relacionados con modos de aprendizaje como los de instrucción tipo línea de ensamblaje⁷, nuestras prácticas cotidianas, con respecto a la población infantil, por ejemplo, estarán más asociadas a los modos y formas de aprendizaje dentro de esta tradición. Lo siguiente nos puede ayudar a ilustrar lo propuesto. Por ejemplo, si hemos crecido predominantemente bajo esta última tradición –del tipo línea de

⁷ Esta tradición está basada en una metáfora mecánica en la cual los expertos insertan información a los niños como materiales en bruto; es decir, esta forma involucra la transmisión de expertos en una forma especializada de ejercicio fuera del contexto de producción y propositivo de la actividad. La escuela basada en este tipo de instrucción esta modelada en la organización fabril con los aprendices y profesores tratados como parte del mecanismo designado por los administradores. (Rogoff, Moore, Najar, et. al. : 2007)

ensamblaje- lo más probable es que involucraremos a los niños en conversaciones verbales orientadas a tópicos de la vida infantil o los juegos en los que los involucraremos estarán orientados a enseñar las letras del abecedario y prácticas, en general, en las que se enfatice la adquisición de habilidades de lecto-escritura, literacidad, y la separación del mundo y los intereses infantiles de los adultos (Rogoff: 2002, 2007 y Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009, Lancy: 2010). Por ejemplo, cito a continuación: “Un etnógrafo no tuvo dificultad en encontrar una muestra de parejas estadounidenses que esperan tener un bebé, los cuales rutinariamente le hablaban, cantaban y leían a su bebé (Han 2009, 13) (...). Esto surge de la necesidad de solidificar la relación maestro/aprendiz lo más temprano posible” (Lancy: 2010)⁸. En contraposición a esto, se señala que en el tipo de aprendizaje más orientado hacia la observación y participación no existe una clara separación del mundo de los niños y de los adultos (Rogoff: 2002, 2007 y Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009; Aikman: 2003; Eakin: 1980; UNICEF: 2012). Para el caso de la realidad shipibo, el mundo adulto y el de los niños están íntimamente ligados y los últimos participan colaborando en las actividades cotidianas, de lo que se puede esperar que las conversaciones entre niños y adultos, por ejemplo, no tengan tópicos exclusivamente infantiles y que los juegos en los que se comprometan no sean una preparación para las habilidades que luego tendrán que desarrollar sino que en estas los niños/ejecutantes estarán desarrollando esas actividades con responsabilidad, autonomía e independencia (UNICEF: 2012). Al respecto, Moromizato (2011) nos cuenta cómo el rol productivo de los

⁸ La traducción es propia, en el texto original dice: One ethnographer had no difficulty finding a sample of expectant US parents who routinely talk, sing and read to the foetus (Han 2009, 13) (...) Arises from the need to solidify the teacher/pupil relationship as early as posible” (Lancy: 2010)

niños dentro de su comunidad y familia es sumamente importante, ya que en estos momentos el niño interactúa con la naturaleza y, sobre todo, con los demás miembros de su familia y aprenden autónomamente de ellos los conocimientos del ciclo de la tierra, etc. Cohn (2000), por otro lado, explica cómo si bien el mundo de los adultos y el de los niños difieren mucho, estos, al jugar, simplemente no reproducen el primero de una forma miniatura, de manera que estos juegos serían una preparación para cuando se conviertan en adultos, sino que, por el contrario, en estos juegos se hace lo que los adultos hacen; los niños construyen, por ejemplo, los lazos sociales y de reciprocidad que tendrán y mantendrán por el resto de sus vidas.

El contenido de aprendizaje⁹, entonces, es algo que está íntimamente ligado a la tradición de cómo es que este se lleva a cabo, ya sea en un lugar especializado como la escuela donde la actividad de aprendizaje está distanciada de las actividades de la vida cotidiana y es más cercana a una tradición de aprendizaje de tipo línea de ensamblaje o si es que este proceso se desarrolla en la práctica e interacción de la vida social y cultural de la comunidad y la familia mediante la participación y observación de la persona que aprende. En este contexto, el proceso de aprendizaje está, más bien, completamente inserto en la participación de dichas prácticas cotidianas. En el contexto escolar, además, cabe recalcar que la intención final es la de enseñar, mientras que en el contexto extraescolar de aprendizaje la meta final no es necesariamente aprender, sino que es, más bien, la colaboración en una

⁹ Uso "contenido" de aprendizaje y no concepto, ya que indago las formas concretas de aprender desplegadas en cada contexto de aprendizaje y no cómo lo entienden los pobladores de la comunidad nativa Santa Rosita de Abujao el aprendizaje. En ese sentido, indago por las prácticas concretas y no por el ideal de aprendizaje.

acción que puede ser colectiva y comunitaria (aunque puede ser cualquier tipo de acción como simplemente juegos entre niños) que conlleva al aprendizaje y que Rogoff (2002, 2007) y Paradise (1991,2006, 2009, 2009) asocian a la génesis de pertenencia identitaria con el grupo. Sin embargo, debo recalcar que concuerdo con Rogoff (2002) en su planteamiento de que las tradiciones de aprendizaje no son excluyentes entre sí, sino que, como lo plantea Aikman (2003) para el caso arakmbut, más bien, dependerá de qué se aprende (en tanto el objeto de conocimiento) y del contexto en el que se aprende, la forma cómo lo aprendamos; es decir, hay espacio para cierto dinamismo entre las tradiciones.

En ese sentido, el aprendizaje es visto como un proceso sociocultural en tanto se aborda a través de las prácticas mismas de interacción y acción con los demás miembros de su comunidad y con su entorno natural; es decir, se indaga cómo los niños se comprometen con el mundo y las personas que lo rodean, cómo interactúan con ambos y cómo participan de las acciones cotidianas mediante las cuales aprenden para luego ver cómo es que el proceso de aprendizaje se organiza en esa sociedad en particular. Es así que se recalca la importancia de este enfoque teórico para abordar el aprendizaje de los niños shipibos desde la antropología, puesto que se enfatizan las acciones en las que los niños se ven envueltos y en las cuales se da el proceso de aprendizaje. Los niños, desde esta perspectiva, aprenden de la naturaleza que los rodea en su vida y acciones cotidianas conjuntamente con sus padres, comunidad y demás niños. Por eso, desde la antropología se pone énfasis en explorar las acciones de la vida cotidiana para, a partir de eso, tratar de comprender diferentes formas culturales de hacer o, en este caso, aprender.

En ese sentido, no se trata de una perspectiva de corte psicológico e individual pues como ya lo hemos señalado este aprendizaje compromete no sólo la acción aislada e individual sino también la interacción; la interacción con el mundo y las demás personas que rodean a los niños mediante juegos, paseos y excursiones con sus padres y otros niños; mediante la observación a sus padres de los labores en la chacra y del hogar; y en sus acompañamientos al río a pescar o a la chacra a sembrar y cosechar. Así, se ve dicho proceso de aprendizaje como un fenómeno social. Lopes da Silva dice, por ejemplo, que “el movimiento, la acción, los sentidos, la práctica y emoción se combinan como técnicas al mismo tiempo cognitivas y formadoras, en contextos sociales que van desde las actividades cotidianas de la vida hasta los momentos festivos de grandes rituales” (2002: 40)¹⁰. Y que “una primera lección que estos niños nos enseñan es que se aprende viviendo, experimentando, y que el cuerpo, sus sensaciones y sus movimientos, son instrumentos importantes para lo aprendido y para la expresión de conocimientos en elaboración” (2002: 42)¹¹. Al respecto, también Carrara propone que “se ve así que el conocimiento indígena sobre los seres naturales es un producto eminentemente social, es un proceso de aprendizaje y transmisión de esos saberes que pasan por vías políticas del consejo de la aldea.” (2002: 110). Sobre las asambleas o consejos xavante, el autor explica que durante estas, los jefes, las personas mayores y

¹⁰ La traducción del portugués al castellano es propia: “Movimiento, ação, sentidos, plástica e emoção combinam-se como “técnicas” ao mesmo tempo cognitivas e formadoras, em contextos sociais que vao desde as actividades corriqueiras da vida cotidiana até os momentos festivos dos grandes rituais estruturados simbolicamente.”

¹¹La traducción del portugués al castellano, nuevamente, es propia: “Uma primeira lição que essas crianças A’uwe nos ensinam é que se aprende vivendo, experimentando e que o corpo, suas sensações e seus movimentos sao instrumentos importantesdo aprindizado e da expressao dos conhecimentos em elaboração (...)”

los niños (muchas veces llevados por sus padres y abuelos) hablan y discuten sobre la naturaleza y es así como se ve cómo estas sesiones son también espacios de aprendizaje sobre la temática y en la cual participan todos por igual desde el espacio social y público.

En esta línea, también tomo lo propuesto por Rogoff y Gutierrez (2011) quienes plantean ver el aprendizaje desde una perspectiva histórico-cultural. Es decir, se ve al aprendizaje como un proceso que está inserto dentro de la actividad en curso y que no está dividido de las características separadas de individuos, por un lado; y de contextos, por otro. El desarrollo histórico de la participación en dichas actividades tanto de los individuos como de las comunidades deben ser examinadas, entonces, para poder comprender el proceso de aprendizaje, al igual que las relaciones sociales, la división del trabajo y la organización social e histórica de dicha cultura específica. Las diferencias culturales se explican por la variación en la participación de los sujetos y de sus comunidades en dichas actividades en curso. En ese sentido, se debe observar cómo cada individuo se compromete con las actividades en curso, ya que es ahí donde se da el proceso de aprendizaje mismo y dónde, además, se “crean” las diferencias culturales y el dinamismo cultural.

En resumen, este estudio considera que el proceso de aprendizaje, al igual que la cultura, es un proceso dinámico que no puede entenderse sin tomar en cuenta el contexto y la participación específica del individuo en él.

Para dar cuenta de este proceso, examinaré, en primer lugar, los agentes de aprendizaje, en segundo lugar, los espacios de aprendizaje y por último, los contextos de aprendizaje que detallo a continuación.

2.2. Agentes de aprendizaje

Entiendo los agentes de aprendizaje como las personas involucradas en las acciones e interacciones que permiten el proceso de aprendizaje de los niños shipibos. En este caso, se toman como principales agentes a los niños shipibos, por un lado, y por el otro, a los miembros de su familia, los miembros de su comunidad, sus profesores (y demás personal educativo escolar) y demás niños con quienes ellos interactúan.

En esta línea y bajo esta mirada sociocultural del aprendizaje, los niños, en tanto “aprendices/alumnos”, demuestran agencia, ya que son ellos los que se comprometen activamente en las acciones mediante las cuales aprenden y, además, porque organizan y transforman sus interacciones y sus modos de aprender en diferentes circunstancias según la forma que ellos deciden más conveniente. Ellos, desde este concepto de aprendizaje, no son meros recipientes vacíos, sino que, como propone Ruth Paradise (2006), tienen conocimientos culturales con los cuales organizan y modifican sus prácticas e interacciones de aprendizaje dentro y fuera del contexto escolar (Rogoff: 2007; Paradise: 2006).

Por otro lado, también tomo de Rogoff (2002, 2007) y Paradise (1991, 2006, 2009, 2009) que las tradiciones de aprendizaje y las formas de interacción y participación que estas implican están, al mismo tiempo, en relación con significados y valores sociales más generales. Es decir, cómo se concibe la participación y los roles de los “aprendices” y de los “maestros”. Paradise (2006, 2009) propone que entre la población mazahua, los roles de aprendiz y expertos no eran fijos, sino que, más bien, existía una relación de

colaboración (co-workers) en la ejecución de las acciones durante el proceso de aprendizaje. En otras palabras, al llevar a cabo una acción determinada, los papeles de “el que sabe” y “el que no sabe/simple observador-ayudante” no estaban fijamente determinados, sino que algunas veces el niño podía asumir el papel más activo mientras que “el que sabe” colaboraba con él haciendo de observador y participando más directamente cuando el otro niño lo necesite. Esto, no obstante, contrasta con los papeles más fijos y estables de maestro/alumno en las escuelas. De esto se deriva otra arista del concepto de aprendizaje que manejo: el aprendizaje es un proceso activo y no pasivo; no es simplemente una transmisión pasiva de información del agente conocedor (maestro) al alumno. Es decir, como lo propone también Carrara (2002), se rompe con esa estructura de aprendizaje adulto/niño y se abre la posibilidad de que los “co-workers” sean dos niños y que colaboren en el mutuo aprendizaje, lo cual permite reconocer prácticas de aprendizaje/enseñanza en acciones e interacciones que exceden las del dúo profesor/alumno, padres/hijos.

El aprendizaje es, entonces, un proceso en el cual el niño participa activamente en las acciones e interacciones cotidianas con su medio ambiente y con los miembros de su familia y comunidad (Carrara: 2002; Cohn: 2000; Lopes da Silva: 2002; Trapnell: 1987; Rogoff: 2002, 2007; Moromizato: 2011; Paradise: 1991, 2002, 2006, 2009, 2009). Además, muestra agencia organizando su propio aprendizaje y sus interacciones dentro y fuera del aula escolar, por ejemplo, según sus formas de aprender fuera de la escuela (Paradise: 1991). En pocas palabras, el aprendizaje como un proceso activo nos lleva a definir al sujeto que aprende (en este caso los niños shipibos) como agentes de su propio aprendizaje; es decir, como ya lo señalaba Paradise

(1991) y como lo ejemplifican Aikman (2003) y Cohn (2000) cuando comentan que entre los arakmbut y los xikrin, respectivamente, el niño debe ser quien tenga la iniciativa de buscar a un “maestro” del que pueda aprender¹². En ese sentido, se ve al niño como agente, con un rol activo en su proceso de aprendizaje, pues es él quien busca aprender, conocer. Esto es importante, ya que desde la pedagogía más tradicional se toma al agente conocedor (el niño/alumno) como una instancia pasiva, lo cual se contrapone con la concepción del niño como agente de su propio conocimiento en el contexto de una tradición de aprendizaje “comunitaria”. El rol activo del alumno en su propio proceso de aprendizaje abre la posibilidad de ver si es que los niños reorganizan de alguna forma sus interacciones dentro del aula para ver cómo logran llevar a cabo su proceso de aprendizaje.

Es decir, en este estudio se quiere indagar cómo es que los niños shipibos de la comunidad nativa Santa Rosita de Abujao tratan de conciliar dos tradiciones diferentes de aprendizaje o, en todo caso, preguntarnos cómo lo logran o si es estos niños simplemente se mueven entre ellas de forma intermitente. Al respecto de esto, Lopes da Silva (2002) explica cómo en el proceso de construcción de unos pequeños aviones, los niños xama usaban técnicas y conocimientos sobre materiales locales para construirlos. Ella propone que las formas de aprender y los conocimientos extraescolares pueden ser utilizados en diferentes actividades y espacios, lo que abre la opción que dichos conocimientos sean activados durante el contexto escolar de

¹² Esta idea es igualmente planteada para el caso quechua por Ames, donde se plantea que el niño debe tener la iniciativa intrínseca de observar y participar. El aprendiz busca miembros más expertos de la comunidad para aprender de ellos pero al final el aprendizaje es enteramente responsabilidad del niño, sobre todo en una sociedad que le da todas las posibilidades de acceder a las situaciones de aprendizaje mediante la observación, imitación y colaboración (2013: 8).

aprendizaje. Esto último, nos remite a la agencia de los niños sobre el propio proceso de aprendizaje que mencionamos líneas arriba. Además, tener esto claro permite reconocer estas prácticas y así entender mejor la verdadera dinámica del aula en el proceso de aprendizaje escolar, pues abre la posibilidad de reconocer que puede existir una conciliación entre ambas formas de aprendizaje.

Esto es de suma importancia pues, según el discurso estatal, este es el propósito al que las escuelas EBI pretenden llegar: un aprendizaje y una enseñanza que se base en las formas locales de aprender y enseñar las cuales no sean ajenas. En ese sentido, Moromizato plantea que “conocer cómo participan los niños en la vida comunitaria fue fundamental para incluir elementos dentro de la escuela que ayudaran a construir puentes de entendimiento entre estos dos espacios: escuela y comunidad” (2011: 82).

Por último, dicha autora, Carrara (2002), Lopes da Silva, Cohn (2002), Aikman (2003), Rogoff (2002, 2007) y Paradise (1991, 2002, 2006, 2009, 2009) resaltan la independencia y autonomía de los niños respecto a su aprendizaje. Esta forma de aprender extraescolarmente mediante juegos hace que se desarrollen “desde temprana edad habilidades como liderazgo, independencia y la toma de decisiones” (Moromizato 2011: 83)

2.3. Espacios de aprendizaje y enseñanza

Los espacios de aprendizaje son definidos en esta investigación como los lugares físicos en los cuales se llevan a cabo las acciones e interacciones que permiten el aprendizaje de los niños durante el proceso de participación en las actividades propiciadas por su entorno natural.

Así, en primer lugar, se hace una diferenciación entre dos contextos de aprendizaje que se relacionan con espacios determinados. Por un lado, el contexto escolar se relaciona con los espacios de la escuela –espacios que llamo “formales”- y, por lo tanto, espacios como el aula, recreo y otros espacios utilizados durante el horario escolar y, en segundo lugar, el aprendizaje en contextos extraescolares, asociado, a su vez, a contextos de aprendizaje informal, con espacios de la comunidad como el río, el bosque y espacios donde se encuentra la familia y los demás miembros de la comunidad, los cuales denomino espacios “informales”.

Esta separación de espacios de aprendizaje “formales”/“informales” es solo metodológica ya que, idealmente, al trabajar con Escuelas Interculturales Bilingües se esperaría que los espacios extraescolares -“informales”- sean también usados y apropiados por el sistema de educación y aprendizaje “formal”. Es en ese sentido que la pregunta por los espacios es importante, pues, idealmente, debería haber un uso de los espacios de la comunidad por parte de la escuela y es por eso que indago en qué medida la escuela hace realmente uso de esos espacios de aprendizaje informal como apoyo para la enseñanza y aprendizaje de contenidos formales.

2. 4. Mecanismos de aprendizaje

En esta investigación entiendo los mecanismos de aprendizaje como las formas mediante las cuales los niños aprenden. La visión del fenómeno de aprendizaje como sociocultural propone que una de las formas principales de aprender es mediante la interacción y la acción. De ahí que Aikman (2003),

Cohn (2000), Carrara (2002), Lopes da Silva (2002), Trapnell (1987), Rogoff y Paradise (2009), Ames (2013), y Lancy (2010) concuerden en que uno de los mecanismos privilegiados sea la participación y la observación de las acciones en las que los niños se ven involucrados. Al respecto, Lancy comenta que “esta observación y emulación tranquila de sus mayores (incluyendo a sus hermanos mayores) es considerada como la experiencia más apropiada para esta etapa del desarrollo del niño” (2010: 85)¹³.

Sin embargo, esta participación puede ser -a los ojos de un externo- vista como pasiva, pero como en el caso de la observación, basta indagar más profundamente para notar que, por el contrario, es una participación activa. La observación es no pasiva, pues involucra el uso de muchos sentidos al mismo tiempo y, además, para observar agudamente (como deben hacerlo los niños para aprender) se debe poner mucha concentración (Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 2009). Es decir, la observación es un proceso multisensorial y muy activo que requiere de una motivación intrínseca de observar y participar (Ames: 2013).

La oralidad, por otro lado, se propone como otro mecanismo importante en el proceso de aprender. La oralidad como mecanismo de aprendizaje se plasma en el uso de mitos y narraciones por miembros de la comunidad como los ancianos en aras de propiciar la observación, la participación y el aprendizaje sobre el entorno natural (Aikman: 2003; Cohn: 2000; Carrara: 2002; Lopes da Silva: 2002; Trapnell: 1987; Rogoff y Paradise: 2009).

¹³ La traducción es propia. El texto original dice: “This quiet observation and emulation of the behavior of one’s elders (including older siblings) is considered the most appropriate experience for this stage of the child’s development”

2.5. Contextos de aprendizaje: escolar y extraescolar

En esta investigación se hace una distinción entre dos contextos de aprendizaje que se relacionan con espacios, agentes y mecanismos específicos, respectivamente. Por un lado, propongo el contexto escolar, que se relaciona con los espacios de la escuela y al mismo tiempo con una aproximación formal al aprendizaje. Por otro lado, tenemos al aprendizaje en contextos extraescolares, asociado, a su vez, a espacios de aprendizaje informal, y que está ligado a un aprendizaje en el espacio de la comunidad conjuntamente con la familia y los demás miembros de la comunidad. Ambos contextos de aprendizaje conllevan prácticas de aprendizaje particulares y propias de cada caso y de cada contexto. Para definir qué se entiende en esta investigación bajo los conceptos de aprendizaje en contextos escolares y extraescolares me baso en la diferenciación que Figueroa propone entre educación formal e informal.

La educación formal es un sistema secuencial (primaria, secundaria y superior) con calificaciones, jerárquicamente estructurado y específico a rangos de edades [...] la educación informal es el proceso que genera aprendizaje en el curso de la vida a través de la experiencia diaria y la exposición al medio social (1987: 29)

Por otro lado, retomo también la definición que Rogoff y Paradise (2009) dan para el aprendizaje informal como un aprendizaje que está basado en la familia y en la comunidad. Ellas proponen que se le llama *informal* porque no está formulado explícitamente; es decir, sus características y patrones tienden a ser invisibles. Es interesante que estas dos autoras mencionen el hecho de que este tipo de aprendizaje no está formulado explícitamente puesto a que esto

último nos remite al hecho de que, en el sistema escolar de educación, el acento o, más bien, la finalidad es el aprendizaje de contenidos -y hoy en día cada vez más de competencias-, a diferencia del contexto extraescolar, en el cual la finalidad de la participación de los niños es la ejecución misma de la acción en la cual se involucran estos últimos. Es por eso, explican las autoras, que se ve a la categoría informal como una categoría residual de la educación formal. Lo que se llama aprendizaje informal se toma como un aprendizaje en el que todos se comprometen “naturalmente” y que si bien no es parte de la naturaleza humana, es compatible con cada vida cultural y se convierte en una segunda naturaleza (Rogoff y Paradise: 2009).

En pocas palabras, el aprendizaje informal se entiende como un proceso asociado a la vida cotidiana y en interacción con la familia y la comunidad, mientras que el aprendizaje formal se entiende ligado a la escuela, con una organización jerárquica de grados de edad, con calificaciones y sumamente estructurado (Figueroa: 1987).

La visión del aprendizaje como un fenómeno sociocultural hace que los contextos de aprendizaje y sus respectivos agentes, espacios y mecanismos de aprendizaje cobren una gran importancia en la investigación, lo cual también guía la manera en la cual se debe recoger la información relevante. Así, la metodología de esta investigación no puede no estar planteada en concordancia a cómo es que estos conceptos se definen. Es por esto que una vez explicados cuáles son los contextos de aprendizaje que contemplo y cómo entiendo el aprendizaje, sus agentes, sus espacios y sus mecanismos, puedo pasar a desarrollar la metodología utilizada en mi investigación.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

Decidí utilizar, para esta investigación, una metodología de corte cualitativo, ya que busco comprender cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de los niños shipibos en la comunidad Santa Rosita de Abujao. La propuesta que manejo es que para comprender un fenómeno tenemos que hacer uso de técnicas como la observación, la participación, etc. –técnicas propias de dicha metodología- pues se rescata la importancia de tratar de compartir la experiencia para “mirar” desde “dentro” el funcionamiento del fenómeno que nos interesa estudiar.

Por otro lado, el enfoque del estudio fue de corte etnográfico, no sólo por el énfasis en las técnicas de recopilación de datos como la observación, la observación participante, las entrevistas semi-estructuradas y las conversaciones informales, sino porque buscaba esbozar una descripción detallada o -en palabras de Clifford Geertz (1992)- “densa” del proceso de aprendizaje que los niños shipibos atraviesan. En otras palabras, busqué tener una perspectiva del fenómeno a partir de la participación en las vidas y en los

espacios vitales de los sujetos de estudio. En ese sentido, buscaba una mirada más holística del proceso de aprendizaje, ya que los fenómenos no son cuestiones aisladas, sino que –como en este caso- existe una relación entre los sujetos, los objetos y las formas de aprender.

Esta elección metodológica también se sustentó en el reconocimiento de experiencias previas de diferentes autores y sus etnografías, por ejemplo, la de Aikman (2003), Maurial (2011), Rogoff (2011, 2007, 2002) Paradise (2009, 2009, 2006, 1991) Rolando (2012) Da Silva (2002) y Carrara (2002). Todos estos trabajos nos muestran cómo esta metodología es muy adecuada para realizar investigaciones con niños y de sus procesos de aprendizaje. En todas estas investigaciones, se pone gran énfasis en una observación larga, muy detallada y, sobre todo, participante (típica del trabajo de corte etnográfico); técnicas especialmente adecuadas para contextos en los que la información requerida vendrá de situaciones de interacción espontánea o en un aula de clases en los cuales la participación del investigador es necesaria. En otras palabras, usé la metodología etnográfica por mi especial interés en participar de la vida cotidiana de las personas involucradas en el fenómeno de aprendizaje para así tratar de entender el sustento de las acciones y sus significados durante el proceso de aprendizaje desde dentro y, en ese sentido, poder conocer el fenómeno desde la propia perspectiva de sus actores. Esto último, solo se logrará a partir de tratar de compartir el universo cotidiano de nuestros sujetos de estudio en la medida de lo posible.

3.1. Temas y subtemas de la investigación

Una de las primeras decisiones metodológicas que tomé fue desglosar la pregunta principal de investigación en tres instancias: los agentes, los espacios y los mecanismos de aprendizaje. Cada uno de estos tres grandes temas fue desgregado en diferentes subtemas que pasaré a desarrollar a continuación brevemente.

3.1.1 Los agentes de enseñanza

En primer lugar, se preguntó por los agente de aprendizaje tanto fuera como dentro del contexto escolar. Se buscó no sólo saber quiénes eran los principales agentes involucrados en el proceso de aprendizaje dentro de cada contexto sino también si es que existía algún tipo de asociación entre los contenidos de aprendizaje y los agentes que enseñan según categorías de edad, género, etc. En el contexto extraescolar, se buscó indagar si habían ciertos conocimientos que estuvieran especialmente ligados y fueran responsabilidad de algún agente específico.

Por otro lado, respecto a los contextos escolares de aprendizaje, se buscó indagar sobre el perfil del profesor, ver si es que los niños dentro de la misma aula también podrían ser agentes de enseñanza para otros niños y cómo era la interacción entre los agentes de enseñanza y los agentes de aprendizaje.

Por último, también contemplé otras instituciones como agentes de enseñanza: la posta médica y la iglesia evangélica. Sin embargo, ninguna de las dos tenía injerencia en el tema de aprendizaje pues, por un lado, la iglesia no oficiaba ceremonias desde hacía un largo tiempo y, por el otro, la enfermera

de la posta pasaba realmente muy poco tiempo en la comunidad, por lo que no tenía gran contacto con los pobladores y tampoco con los niños.

3.1.2. Los espacios de aprendizaje

Al respecto, busqué identificar cuáles eran los principales espacios en los que se enseñaba y se aprendía –en contextos escolares y extraescolares de aprendizaje. Este subtema fue importante para el contexto escolar pues, como la investigación se desarrolló en una escuela EIB, era interesante ver en qué medida se utilizaban otros espacios fuera del aula y cómo discurrían las interacciones entre los alumnos y sus profesores y entre los alumnos en *otros espacios* fuera del aula. Además, recogí información sobre la interacción de los niños con el espacio del aula y estos *otros espacios*.

En el caso de los contextos cotidianos o extraescolares, busqué saber cómo se daba la interacción de los niños con y en dichos espacios y si es que, además, existían asociaciones entre los espacios y los contenidos aprendidos o los agentes de enseñanza. En ese sentido se buscaba responder a preguntas como dónde se aprende qué, quién enseña dónde, y cómo se aprende en dicho espacio.

3.1.3. Los mecanismos de aprendizaje

A partir de la bibliografía revisada y utilizada, tengo como supuesto que los mecanismos de cada contexto de aprendizaje (escolar y extraescolar) muchas veces son distintos; sin embargo, apunto a la posibilidad de reconocer que también podría haber semejanzas entre dichos contextos, ya que pueden

haber mecanismos de un contexto que se cuelan o se llevan al otro. Creo que esto último es mucho más enriquecedor para una investigación pues pongo en cuestión el supuesto y doy paso a prácticas que pueden estar invisibilizadas por los supuestos.

Una vez conocidos y comparados los mecanismos usados en cada contexto se puede proponer formas de enseñanza y aprendizaje que se adecúen más a las necesidades y formas locales de los niños de dicha comunidad. Esto, además, puede ser también un punto de partida para estudios en diferentes comunidades nativas para así poder desarrollar estrategias específicas para dichos lugares. Lo anteriormente expuesto tiene sentido si es que recordamos a Moromizato cuando expone que “el conocer cómo participan los niños en la vida comunitaria fue fundamental para incluir elementos dentro de la escuela que ayudaran a construir puentes de entendimiento entre estos dos espacios (escuela y comunidad)” (2011: 82).

Para ver cómo funciona cada espacio de aprendizaje, se plantea indagar al respecto de los mecanismos que cada cual desarrolla a partir de las preguntas básicas: ¿Qué mecanismos usa o son los ideales en el contexto escolar? ¿Cuáles son los usados o los ideales en el contexto extraescolar? ¿Existen mecanismos específicos para determinados agentes de enseñanza? O ¿Existen mecanismos particulares para saberes particulares?

En lo que respecta al contexto escolar, se busca ver cómo son estas explicaciones dadas por los profesores dentro del aula y, si en caso lo hubiese, cómo son las que los niños dan a otros niños. Se busca observar, además, cuál es la forma de dictado de las clases. Por ejemplo, si es que en estas predominan los ejercicios orales o escritos, cuál es la lengua vehicular para el

dictado de clases, cómo participan e interactúan los niños durante la clase, tanto con el profesor como con sus demás compañeros. En pocas palabras, busco conocer el funcionamiento de la escuela primaria de Santa Rosita y si es que este está en consonancia a lo que el Estado, desde la DIGEIBIR, propone que debería ser una escuela EIB.

Por último, también propongo dos preguntas que buscan hacer un balance al respecto de los puntos de encuentro o desencuentro entre los dos contextos de aprendizaje que investigo. La organización del análisis comparativo sigue los tres ejes propuestos líneas arriba; es decir, qué agentes pueden verse involucrados en ambos contextos o, por el contrario, qué agentes son propios y únicos de cada contexto; en qué espacios se llevan a cabo las prácticas que propician el aprendizaje en cada contexto y cuáles se usan tanto en contextos escolares como extraescolares o, de lo contrario, qué espacios son exclusivos a cada contexto y; por último, qué mecanismos son utilizados específicamente en cada contexto y cuáles de estos son compartidos y/o apropiados por ambos contextos.

3.2. Actores involucrados

Los actores principales de esta investigación son los niños de la comunidad dentro de un rango de edad de tres a doce años. La elección de este rango de edad -si bien parece un rango de edad poco amplio- se justifica por una cuestión de comunicación, pues esta se complica con niños muy pequeños debido a que su idioma materno es el shipibo por lo que su conocimiento, manejo y comprensión del castellano puede que no sea fluido. Es por esto que el grueso de la información discursiva fue recogida a través de

conversaciones informales con niños de nueve a doce años, ya que al estar más años dentro del sistema educativo, su conocimiento y dominio del castellano sería mayor y, por lo tanto, nuestra comunicación sería más plausible. No obstante, en el caso de los niños más pequeños, la mayoría de información sobre ellos fue recabada a través de la observación de sus acciones e interacciones cotidianas tanto fuera como dentro de la escuela. Sin embargo, esto último no significó que la observación sólo se focalizó en los niños más pequeños y que con los niños mayores sólo se mantuvo conversaciones informales, sino que, por el contrario, también se llevó a cabo mucha observación de grupo de niños mayores, se hizo acompañamientos en la realización de sus labores y en su vida cotidiana y también hubo un esfuerzo constante por propiciar situaciones en las que se pudiera entablar conversaciones con los niños más pequeños. Cabe recalcar, sin embargo, que dichas conversaciones con los niños pequeños fueron bastante difíciles no sólo por la ya aludida barrera idiomática que nos separaba, sino porque, como buenos niños, se distraían rápidamente durante las preguntas que yo les proponía o, simplemente, decidían dejar de hablar al respecto de lo que yo trataba de indagar. Respecto a la barrera idiomática con los niños menores, se planteó, además, como solución a esto que los niños mayores llegaran a ser intérpretes o traductores de los niños menores en caso se necesitase. Si bien esto sucedió un par de veces, se debe mencionar que los niños pequeños manejaban en buena medida el idioma castellano y la comunicación en este idioma era bastante plausible con ellos, aunque sí hubo ocasiones en las que los niños mayores hicieron de traductores.

En segundo lugar, también se trabajó principalmente con los profesores de la escuela primaria, pero también conversé con la profesora de inicial y con los profesores de secundaria. Por último, otro actor importante involucrado en esta investigación fueron los padres de familia. En ese sentido, se puede decir que se trabajó con familias enteras. Sin embargo, se debe mencionar que al estar los niños muchas veces por su cuenta, libres, haciendo sus actividades, fue un poco complicado establecer relaciones cercanas con sus padres, pero poco a poco logré hacerlo y pasar tiempo en las casas de las familias y compartir momentos de la vida cotidiana con ellos.

Al respecto de las familias, se debe mencionar que se trabajó principalmente con tres familias: la familia Mori, la familia Torres y la familia Maldonado¹⁴. Trabajar con familias completas resulta interesante porque se puede hacer observación de niños de diferentes edades (al conjunto de hermanos) y cómo interactúan entre ellos, cómo interactúan con sus padres y cómo lo hacen sus padres con ellos. Por ejemplo, se puede ver si existen formas especiales de interactuar según la edad o género tanto del niño como del padre, etc. Adicionalmente, se puede ver cómo es que los niños interactúan con otros miembros de la familia que no sean sólo sus padres; en ese sentido, hay espacio también para indagar si es que existen tipos de interacción según el tipo de familiar del que se trate¹⁵.

3.3. Técnicas de investigación

¹⁴ Se pueden encontrar fotos de la familia Torres y Maldonado en el anexo número 2.

¹⁵ También se puede encontrar un pequeño árbol genealógico de las familias nucleares de estas tres familias y una breve descripción en el anexo número 3.

Las técnicas que apliqué dependieron mucho del contexto que se estaba investigando; es decir, estas estuvieron en función del contexto de aprendizaje sobre el cual se recaba información – ya sea el contexto escolar o el extraescolar de aprendizaje. Esto mismo sucedió con las personas sobre o a partir de las cuales se recogió información (es decir, del sujeto de estudio). Por ejemplo, las técnicas utilizadas fueron distintas según se tratara de profesores, de padres de familias o de niños. Sin embargo, se puede decir que la principal técnica utilizada a lo largo del trabajo de campo fue la observación participante, sobre todo para el contexto extraescolar de aprendizaje. Por otro lado, la observación pura y las conversaciones informales también fueron esenciales como segunda y tercera técnica más utilizadas, respectivamente. Llevé a cabo “acompañamientos”; es decir, acompañé a los niños en sus quehaceres cotidianos y en las actividades que realizaron cotidianamente. Por ejemplo, hubo muchas ocasiones en las que fuimos a la chacra a traer papaya, a traer plátano, ayudé a los niños y a sus padres en la siembra de coco, recolectamos semillas para luego hacernos pulseras, etc. Busqué pasar bastante tiempo con los niños para observar y participar en las actividades que ellos realizaban con sus familias y amigos ya sea en sus casas o en la comunidad y sus alrededores.

Respecto a las conversaciones informales, se debe decir que sostuvimos largas conversaciones informales con los padres de familia sobre los deberes de los niños y sobre qué es lo que ellos creían que los niños sabían hacer, cómo lo habían aprendido y cómo es que ellos se lo habían enseñado. Con los niños hablé sobre sus quehaceres cotidianos y sobre cómo, dónde y de quién habían aprendido a llevar a cabo todas estas actividades que

realizaban casi a diario como ir a la chacra, salir a pescar, preparar las comidas, etc.

Por otro lado, como lo mencioné arriba, la observación pura también fue una técnica usada en el contexto “informal” de aprendizaje. Solía hacer visitas a las casas de las familias más cercanas donde compartía la tarde con ellos; los niños jugaban alrededor, las madres bordaban o hacían artesanía y yo me limitaba a estar ahí en calidad de observadora y visitante. Así pude observar cómo se llevaban a cabo las interacciones cotidianas y “ordinarias” de un día común en el hogar entre los niños, sus padres, sus abuelos, etc.

En el caso del contexto escolar de aprendizaje, la técnica que más utilicé fue la observación de aula. Hice observación del aula y en el aula todos los días de clases durante toda la jornada escolar del periodo de trabajo de campo. Empecé mi observación de aula con el salón multigrado de primero y segundo grado, al cual le dediqué las primeras dos semanas, luego, las tres semanas siguientes de campo, observé el aula de tercero a sexto de primaria. Para culminar, hice observación al aula de inicial también por dos semanas. A continuación una tabla que resume mi observación de aula.

Semanas/ Salón	1	2	3	4	5	6	7
inicial						X	X
1ero 2do grado	X	X					
3ro. 6to grado			X	X	X		

Tabla 1: Número de semanas de observación según aula

Adicionalmente, mantuve conversaciones informales con los niños respecto a la escuela, a las clases y a las actividades que desde dicha institución se propiciaban. También hice entrevistas semi-estructuradas con ambos profesores de la escuela primaria, con una profesora de secundaria y con la única profesora de inicial.

3.4. Formas de registro

La forma de registro más utilizada para ambos contextos de aprendizaje fueron los apuntes en el cuaderno de campo. En dicha herramienta registré información sobre conversaciones informales con niños, padres de familias y profesores. En el contexto de aprendizaje extraescolar recogí información, sobre todo, a partir de la observación y participación en las actividades que los niños hacían y en las cuales yo participaba como acompañante. Además, tomé apuntes sobre las conversaciones informales que sostenía con los niños sobre las actividades que realizaban y en las cuales yo los acompañaba o ayudaba,

al igual que de otras actividades que solían hacer y sobre las cuales yo les preguntaba con quién, cómo y en dónde las hacían y las habían aprendido.

Ya que la observación de aula también fue muy importante en el contexto de aprendizaje escolar mi cuaderno de campo también fue mi principal herramienta de registro. Recogí datos sobre el aula como espacio físico, su configuración, etc. y también sobre el dictado de las clases y las interacciones entre niños y entre los alumnos y el profesor. Por último, en este contexto también se registraron conversaciones informales con profesores y alumnos. Para el registro de la información en el cuaderno de campo tuve que, muchas veces, después de una conversación y observación ir a un sitio donde pudiera desarrollar los apuntes con tranquilidad y lo antes posible. Cuando esto no era factible, desarrollé los puntos más importantes en el momento e hice anotaciones para ampliar la información durante las noches. Este “problema” se daba más en los contextos extraescolares, ya que resultaba incómodo y hasta inadecuado hacer apuntes durante las interacciones, pues le quitaba mucha espontaneidad y fluidez a las interacciones y a las conversaciones. En el caso del contexto escolar, el registro fue más fácil, ya que, al no participar activamente de la ejecución de las clases, yo podía hacer mis apuntes mientras esta se desarrollaba.

Las fotografías y audios también fueron formas de registro pero en menor medida que el cuaderno de campo. Fotografié ocasiones en las cuales, por ejemplo, podía ver a los niños realizando ciertas actividades que revelaran cómo es que ellos saben realizar ciertas cosas que desde nuestro punto de vista son propias a las personas adultas. Por ejemplo, limpiar el pescado antes de cocinarlo, prender la leña y cocinar, limpiar el terreno y sembrar plantas,

etc., pero también los fotografié jugando y en sus actividades cotidianas. Respecto a los audios debo mencionar que los únicos audios registrados fueron de las entrevistas semi-formales realizadas a los dos profesores del nivel primario, la de una niña al respecto de unos dibujos sobre una ida a la chacra y la de dos madres shipibo de la comunidad.

En un principio pensé hacer entrevistas grabadas a madres de la comunidad; sin embargo, noté que plantear una entrevista grabada (aún así se tratara de una semi-estructurada) le quitaba mucha fluidez a la conversación por lo que preferí optar por conversaciones informales, las cuales registraba luego en mi cuaderno de campo. Las entrevistas semi-estructuradas, en cambio, sí se aplicaron con los profesores y la grabación de estas en este contexto no fue ningún problema, ya que los entrevistados se desenvolvieron con soltura durante la entrevista.

Por último, también se realizaron dibujos con los niños¹⁶, sobre todo al respecto de las actividades que ellos realizaban fuera del colegio. Traté de hacer una discusión o reflexión grabada al respecto de estos dibujos con los niños que los produjeron, sin embargo, la grabadora nuevamente fue un gran impedimento para que estos hablaran libremente, por lo cual decidí, nuevamente, registrar la información en mi cuaderno de campo. Algunos niños, no obstante, se resistieron a explayarse al respecto de sus dibujos. Aun así, los dibujos presentan una imagen de qué actividades normalmente realizan los niños, con quiénes suelen realizarlas y en dónde lo hacen.

3.5. Proceso de Análisis

¹⁶ Ver anexo número 4 para ver algunos de los dibujos realizados con los niños.

El proceso de análisis que seguí en este trabajo de investigación fue un proceso de codificación y categorización de la información recogida durante las semanas de campo tanto en el cuaderno de campo, en los audios y en las fotos tomadas. Los códigos y las categorías surgieron guiadas por el marco teórico planteado en el diseño; no obstante, hay códigos y temas que se han añadido a partir de la revisión de la información recabada y que no habían sido tomados en cuenta en el diseño.

3.6. Lugar de trabajo de campo: la comunidad Santa Rosita de Abujao

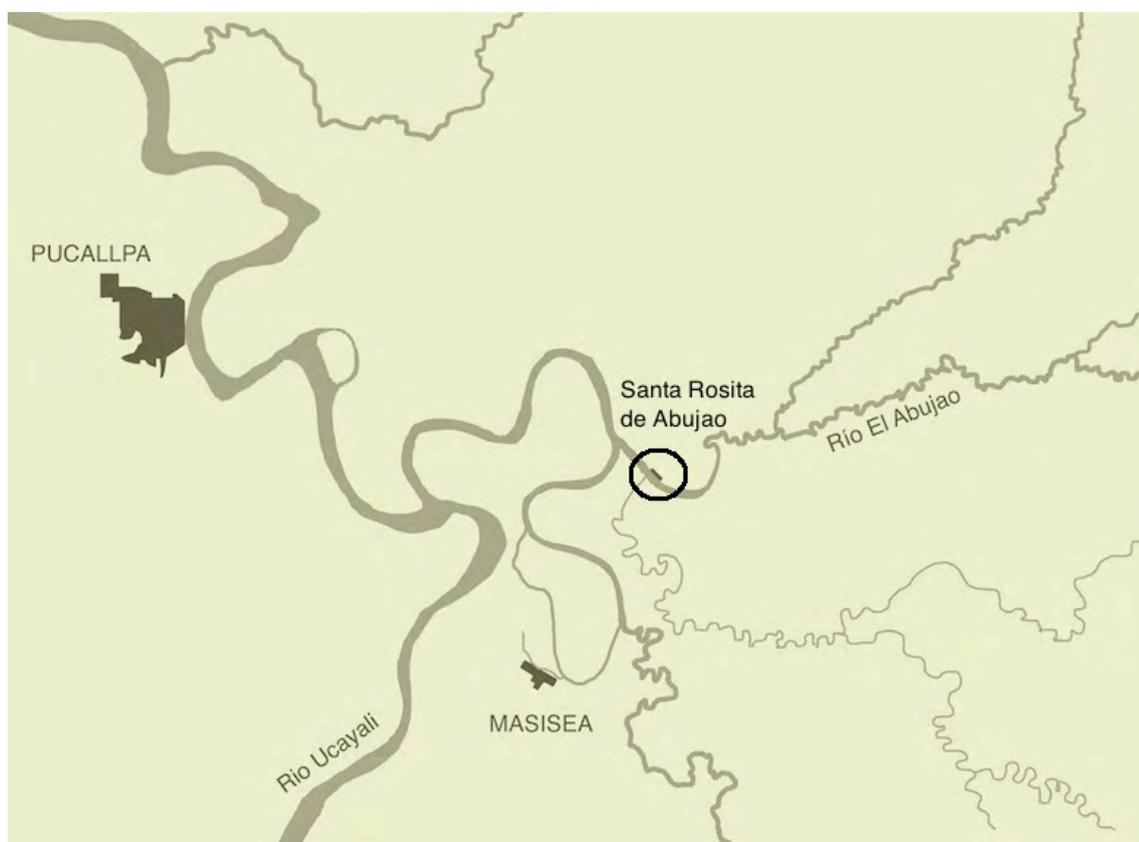
El trabajo de campo se desarrolló en la Comunidad Nativa Santa Rosita de Abujao desde el primero de setiembre hasta el 17 de octubre del 2013, un total de siete semanas. Antes de empezar con el trabajo de campo propiamente dicho, hice una breve entrada al campo; es decir, visité la comunidad para hacer un pre campo. Viajé por una semana al lugar de campo para conocer bien la comunidad, ver cuán propicia era esta para realizar mi investigación y para pedir permiso a las autoridades y pobladores de la comunidad para desarrollar el trabajo de campo. Una vez hechas estas coordinaciones, regresé a Lima para pedir las cartas de presentación necesarias para luego partir definitivamente hacia la comunidad el primero de setiembre del 2013.

Durante las siete semanas de campo, hice dos viajes a la ciudad de Pucallpa básicamente para comunicarme con mi asesora vía correo electrónico y para comprar ciertos víveres a los que no se podía acceder en la comunidad,

como por ejemplo agua potable. Los dos viajes a la ciudad de Pucallpa fueron hechos después de dos semanas y media de estadía en el campo. Partía un sábado en la mañana y regresaba el lunes por la tarde.

3.6.1. Ubicación y datos generales

La comunidad nativa shipibo Santa Rosita de Abujao pertenece al distrito de Masisea, en la provincia de Coronel Portillo de la región Ucayali¹⁷.



En el mes de julio logré contactarme con los ejecutores de un proyecto llevado a cabo por un grupo llamado “Red Shipibo” y monitoreado por UNICEF Ucayali. En este proyecto se hacía un seguimiento, una capacitación y también el acompañamiento a profesores de escuelas EIB de cuatro comunidades shipibo aledañas: Nueva Betania, Puerto Bethel, Nueva Palestina y Santa

¹⁷ Ver anexo número 5 para observar más mapas sobre la ubicación de Santa Rosita.

Rosita. A partir de este contacto, realicé la primera entrada al campo, en la que visité las cuatro comunidades aledañas para elegir cuál era el mejor lugar para llevar a cabo mi investigación. Algunos criterios que guiaban mi elección eran, por ejemplo, en primer lugar, ver en qué medida la población en general –y más específicamente los niños- se involucraban en labores productivas como el trabajo en la chacra, la pesca, etc. y, en segundo lugar, que la comunidad contara, por lo menos, con escuela de nivel primario con título EIB.

Luego de la visita y de las coordinaciones con las autoridades de cada comunidad decidí quedarme en la comunidad Santa Rosita de Abujao, pues era la comunidad que más conservaba una economía de subsistencia por lo que intuía que iba a poder observar con más frecuencias actividades como la pesca, la siembra y el cultivo. Esto último, quizás, tenía que ver con que Santa Rosita era la comunidad que se encontraba más alejada de una compañía petrolera ubicada al costado de la comunidad nativa Puerto Bethel¹⁸. Este punto era un tema importante en mi investigación pues yo buscaba conocer cómo se desarrollaba el proceso de aprendizaje a partir de la interacción -sobre todo en el caso del contexto extraescolar- con el entorno natural a partir de las actividades que los niños shipibos de dicha comunidad llevaban a cabo diariamente. Estas actividades, según lo propuesto en mi marco teórico, eran una de las formas en las cuales ellos entraban en contacto con su entorno natural y propiciaban, además, momentos y situaciones en las cuales se producía el proceso de aprendizaje “informal” de estos niños.

¹⁸ La compañía de hidrocarburos que trabaja en la zona es la empresa colombiana Pacific Rubiales. Esta cuenta con tres bloques de exploración y explotación en la cuenca del Marañón. En el anexo número 6 se encuentran mapas de los lugares en los que la empresa Pacific Rubiales trabaja.

Para llegar a la comunidad Santa Rosita de Abujao se debe navegar río arriba por el río Ucayali durante aproximadamente seis horas. Dicho viaje se realiza en unas embarcaciones coloquialmente llamadas “colectivos”. Los colectivos son el principal medio de navegación desde la ciudad de Pucallpa hacia las diferentes comunidades de la zona¹⁹. Para llegar a la comunidad nativa Santa Rosita de Abujao uno debe estar en el puerto principal de Pucallpa alrededor de las ocho de la mañana, ya que los colectivos empiezan a partir entre las 8.00 am y 8.30 am con dirección a las diferentes comunidades. Hacia Santa Rosita se dirigen tres colectivos llamados “Bahía”, “El Sol” e “Iris”. Estos colectivos también hacen paradas en las comunidades nativas que se encuentran antes de Santa Rosita como, por ejemplo, Nuevo Betania, Puerto Bethel, Nuevo Palestina, al igual que en los caseríos aledaños como Tres de Mayo o Aguas Negras.

La comunidad Santa Rosita de Abujao es una comunidad nativa en la cual, prácticamente, todos los habitantes pertenecen a la población shipibo; sin embargo, también hay algunos pobladores que no los son. Por ejemplo, pude conocer a dos pobladores que pertenecían a otras etnias amazónicas: la señora Luz perteneciente a la población asháninca y el profesor de secundaria, Nexar, que pertenece al grupo étnico awajún. Por otro lado, conocí también sólo una familia de mestizos y a un padre de familia que viene de Huánuco. Adicionalmente, se deben mencionar a los cinco profesores de secundaria, pues ninguno de ellos era shipibo. La profesora de matemáticas, Roberta, viene de Ancash, de la ciudad de Huaraz; la profesora Benilda viene de Ica y las profesoras Kathy y Saddith vienen de Pucallpa. Esto último se traduce, en

¹⁹ Ver anexo número 7 para observar una fotografía de dicha embarcación.

este caso, en que dichos profesores no conocen la lengua shipibo y, por lo tanto, la comunicación con los alumnos de secundaria se da únicamente en el idioma castellano. No obstante, respecto a los profesores de primaria, el profesor Mauricio y el Director Andrés sí pertenecen a la población shipibo y manejan el idioma ya que es, al igual que en el caso de la población, su idioma materno. Por último, la profesora de inicial, Cathy, también pertenece a la etnia shipibo y es, además, oriunda de Santa Rosita. Los pobladores mestizos, a diferencia de los profesores de secundaria, quienes –a menos que sean nombrados en la zona– sólo pasan un año en la comunidad, no son considerados como pobladores de la comunidad como en el caso de los primeros pues estos ya han hecho su vida y su familia en la comunidad.

A continuación, un gráfico con los profesores de inicial, primaria y secundaria de la comunidad.

Profesor	nivel que enseña	Origen	Edad	Estudios de docencia	Años en la comunidad	lengua materna
Cathy	Inicial-PRONO EI	Shipibo-Santa Rosita de Abujao	42 años	No tiene	Toda su vida	shipibo
Andrés	primero-segundo grado	Shipibo-CN Belén	51 años	ILV Yarina	18 años	shipibo

Mauricio	3ro-6to grado	Shipibo CN San Francisco	52 años	ILV Yarina	6 años	shipibo
Nexar	secundaria	Awajún	42 años	Pedagogía en Nieva	4 años	Awajún
Saddith²⁰	Secundaria	Shipibo-CN Puerto Bethel	26 años	Pucallpa	1 año	shipibo
Roberta	Secundaria	Ancash	45 años	Pedagogía Trujillo	2 años	quechua
Kathy	Secundaria	Pucallpa	38 años	Pucallpa	1 año	castellano
Benilda	Secundaria	Ica	45 años	Ica	1 año	castellano

Tabla 2: Descripción de los docentes de la CN Santa Rosita

Geográficamente Santa Rosita de Abujao se encuentra ubicada entre dos caseríos mestizos. Primero, si venimos de Pucallpa en dirección hacia Santa Rosita se encuentra el caserío Tres de Mayo, luego sigue la comunidad nativa Santa Rosita de Abujao y, a continuación, se encuentra el segundo

²⁰ El caso de la profesora Saddith es interesante, ya que ella es también shipibo y oriunda de la comunidad nativa Puerto Bethel, por lo que su lengua materna también es el shipibo; no obstante, ella no se comunica con los alumnos de secundaria en shipibo ni dentro ni fuera de clases. Es decir, no usa el shipibo con sus alumnos ni como lengua vehicular ni en sus interacciones diarias.

caserío mestizo Aguas Negras. El caserío Tres de Mayo se encuentra aproximadamente a veinte o treinta minutos a pie de Santa Rosita, mientras que Aguas Negras se encuentra prácticamente al costado y se llega, también, a pie, aproximadamente en diez minutos. Entre Santa Rosita y el Caserío Aguas Negras no existe una separación muy visible. Aguas Negras es la última parada de los colectivos; después empieza el Abujao. Como durante mi trabajo de campo era verano, el río estaba mermando por lo que por falta de profundidad, no era posible seguir navegando con una embarcación tan grande como un colectivo. Entonces, a partir de ese punto se debía seguir el viaje en embarcaciones más pequeñas.

La comunidad cuenta con alrededor de sesenta familias²¹, las cuales tienen como lengua materna el shipibo y se comunican cotidianamente en esta lengua; no obstante, casi todos los pobladores manejan el castellano al igual que la mayoría de los niños, quienes lo hablan y lo entienden bastante bien desde muy pequeños, por ejemplo desde los cuatro o cinco años de edad. Este buen manejo del castellano puede que se deba a que los pobladores de la comunidad están en constante comunicación con la ciudad de Pucallpa y en cuanto a los niños, a que estos acceden al castellano mediante la escuela (la mayoría de las clases son en castellano al igual que los libros de trabajo) y mediante la televisión, la cual también es en castellano. Todo esto hace que dicho idioma esté bastante presente en las vidas diarias de todos los habitantes de la comunidad.

3.6.2. Servicios e instituciones

²¹ La CN Santa Rosita figura en el censo de población y vivienda del año 1993 con 112 habitantes en total; sin embargo, la comunidad no aparece en el censo del año 2007.

La comunidad Santa Rosita de Abujao no cuenta con los servicios de fluido eléctrico, agua potable, ni sistema de telefonía. Algunas familias cuentan con motores a petróleo que suelen prender para ver televisión durante las noches. A diferencia de Santa Rosita, los caseríos aledaños, Tres de Mayo y Aguas Negras, sí cuentan con servicio de agua potable y fluido eléctrico. En el caso del caserío de Aguas Negras, los pobladores cuentan con el servicio luz ya que ellos se han organizado para tener paneles solares por los que pagan particularmente una suma de 8.50 soles mensuales. En ese sentido, se trata de una iniciativa particular más que de un sistema de alumbrado eléctrico del Estado. A pesar de la cercanía de la comunidad y del caserío, no observé intentos o interés por gestionar dichos paneles solares en Santa Rosita, por más que esto los podría haber motivado a hacerlo.

Santa Rosita cuenta con una bomba de agua potable -que alimenta solamente los servicios higiénicos del colegio- la que durante mi estadía en el campo no estaba hábil, ya que el motor necesario para su funcionamiento había sido robado; sin embargo, en la última semana de campo, escuché que se había conseguido una donación por parte un candidato de las elecciones distritales para la compra de un nuevo motor. Al respecto de los servicios higiénicos se debe mencionar que en la comunidad Santa Rosita los únicos servicios higiénicos que pude observar eran los de la posta de salud y los del colegio. Ambos servicios higiénicos no eran de uso público, ya que, por ejemplo, los de la escuela se mantenían cerrados con llave fuera del horario de clases, por lo que los niños sólo podían hacer uso de ellos durante esas horas, mientras que a los servicios higiénicos de la posta solo accedía la enfermera.

Sin embargo, a diferencia de la comunidad Puerto Bethel, no observé ningún silo público en la comunidad Santa Rosita.

La comunidad cuenta con una posta y con los tres niveles escolares: inicial, primaria y secundaria. La posta médica fue construida hace aproximadamente un año pero funciona recién desde Junio del 2013 –año en el que realicé el trabajo de campo. Al ser una institución reciente no cuenta con todo lo necesario para atender propiamente a su población; es decir, aún hacen falta equipos y medicinas como antídotos contra mordeduras de serpientes o sistemas de refrigeración para dichos medicamentos, etc.

Al respecto de la escuela, se debe mencionar que esta es integrada; es decir, los tres niveles funcionan bajo la supervisión de un solo y único director (el director Andrés Gonzales, quien a su vez es profesor de primero y segundo grado de primaria). El nivel inicial, por otro lado, pertenece al Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI); es decir, pertenece al estado pero no es escolarizado y la profesora a cargo de las clases –la profesora Cathy- no es una docente propiamente dicha sino que es una voluntaria capacitada y monitoreada por la DREU para desarrollar las clases de dicho nivel. El nivel primario, por otro lado, cuenta con dos salones multigrado: el primer salón alberga los grados de primero y segundo de primaria a cargo del profesor Andrés y el segundo salón a los grados tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria a cargo del profesor Mauricio. La primaria, además, es la única de los tres niveles que cuenta con el título de EIB. Al respecto de los salones multigrado, se debe decir que, últimamente, se ha separado el salón del profesor Mauricio (de tercero a sexto de primaria) ya no por grados sino que se han mezclado los grados y se ha separado bajo dos niveles (intermedio e

intermedio avanzado), lo cual, al final, resulta mucho más sensato para un salón multigrado, ya que muchas veces el grado al que pertenece un niño no nos dice mucho sobre cuánto ha logrado aprender durante sus años escolares. No obstante, si nos referimos al nivel secundario, vemos que este –a diferencia del nivel primario- no tiene el título EIB²², que sus salones sí corresponden a un grado determinado y que, además, hay muy pocos alumnos por sección, entre cuatro a seis alumnos, aproximadamente. Esto último también presenta un problema, pues al no haber suficientes alumnos por sección cabe la posibilidad de que no se abran dichos grados y que se recorte, desde la Dirección Regional de Educación Ucayali (DREU), el número de profesores asignados a dicha comunidad. De suceder esto, los alumnos que cursen los grados que han sido suspendidos deberán ir a diferentes comunidades para seguir con sus estudios secundarios lo cual incentiva más la tasa de deserción estudiantil -un problema bastante común en las escuelas con alumnado con lenguas originarias (UNICEF: 2012)- que ya es bastante común en el nivel secundario de la comunidad Santa Rosita de Abujao.

3.6.3. Subsistencia

Respecto a las formas de subsistencia, los pobladores practican la pesca, la agricultura y, en menor medida, la caza. Su principal fuente de proteínas, como ya lo señalaba Morin (1998) es la pesca, pero también existe la caza. Los principales cultivos que pude observar durante mi estadía en la comunidad –durante la estación de verano- fueron plátano, coco y maíz; también se cultiva la sandía, la papaya, los tomates, el pepino y algunas

²² El Estado no cuenta con un programa Intercultural Bilingüe para el nivel secundario.

familias tienen también palta y yuca, pero el cultivo principal es plátano pues pude observar que era el más consumido. Observé, además, que sus cultivos eran básicamente para el autoconsumo; no obstante, también observé que últimamente se practicaba la venta de kudso. El kudso²³ es una semilla que crece naturalmente en el bosque, la cual se debe recolectar, secar, limpiar y pelar, para luego ser transportada a la ciudad de Pucallpa donde se vende aproximadamente en siete u ocho soles por kilo. También observé cómo, en algunas ocasiones, los pobladores vendían plátano. No obstante, en una conversación informal, me dijeron que el plátano sólo se vendía cuando se necesitaba dinero o la cosecha de plátano había sido muy grande. Pude ver que eran los mestizos del caserío Aguas Negras quienes practicaban más la venta de dicha fruta. También observé que en Santa Rosita se crían animales pequeños como gallinas, pollos y patos. Estos animales pequeños son, a veces, vendidos en Pucallpa al igual que el maíz y el plátano. No obstante, este último es básicamente para autoconsumo pues el plato diario suele consistir en alguna forma de plátano, como maduro asado o inguiri, etc. y la pesca del día, ya sea ahumada, en patarashca o en sopa. Por el contrario, en Aguas Negras (el caserío mestizo vecino) sí pude observar crianza de ganado mayor como el vacuno y porcino.

²³ El nombre científico de kudso es *Pueraria phaseoloides*.

CAPÍTULO 4

LO QUE SE ENSEÑA Y SE APRENDE EN LA ESCUELA: EL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En este capítulo expondré cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en el contexto escolar. En primer lugar, describiré los espacios físicos de aprendizaje y las interacciones que se dan en estos; en segundo lugar, expondré cuáles son los principales agentes de enseñanza en el contexto escolar y; por último, desarrollaré los mecanismos que los agentes de enseñanza utilizan en este proceso.

4.1 Espacios de Aprendizaje:

4.1.1. El aula escolar

Uno de los propósitos de esta investigación es conocer los espacios utilizados por el sistema escolar para enseñar los contenidos curriculares. Cabe esperar que, al tratarse de la enseñanza escolar, el principal espacio de aprendizaje sea el aula; no obstante, al tratarse de una escuela EIB yo esperaba –guiada por el ideal de escuelas EIB propuesta desde el Estado y la DIGEIBIR- el uso de otros espacios fuera del aula -por ejemplo, las chacras alrededor de la comunidad, el río, etc.- en los cuales se llevara a cabo el

proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, durante el tiempo de campo no identifiqué el uso de otros espacios fuera del salón de clases a pesar de que los profesores de primaria, Mauricio y Andrés, me dijeran que en el pasado sí se habían hecho algunas actividades fuera esta y que sí se contemplaba el uso de espacios de la comunidad que excedieran el espacio del salón para desarrollar actividades pedagógicas. Vemos, entonces, que en este punto el ideal de funcionamiento de la escuela EIB no concuerda con cómo funciona la escuela en la práctica. Desde dicho ideal, los docentes deben tener la iniciativa de hacer uso de espacios fuera del aula, espacios de la comunidad, con los que los niños tienen contacto a diario en aras de aprender los diversos contenidos de las materias escolares.

Además de indagar por los espacios dentro del esquema “formal/escolar” de aprendizaje/enseñanza en los que el proceso de aprendizaje ocurría, también indagué cómo era la configuración de dichos espacios y las relaciones e interacciones que se entablaban entre maestro y alumno y también entre los mismos compañeros de aula dentro de este espacio.

Los salones de clases de los tres niveles de la escuela de Santa Rosita tienen el mismo diseño arquitectónico. Los salones de primaria e inicial tienen la misma configuración física de un aula urbana común; es decir, una habitación cuadrangular de cemento con paredes altas en las que habían afiches pegados tanto en castellano como en shipibo; la luz entraba por las ventanas en la parte más alta de las paredes, casi a ras del techo. El aula contaba con mesas y sillas de madera individuales que se encontraban organizadas en filas y columnas mirando hacia la parte frontal del salón donde se ubicaba la gran

pizarra de tiza y, arriba de esta, el horario de clases. El escritorio del profesor se ubicaba en la parte frontal del aula al margen derecho pegado a la pared del costado derecho. Por otro lado, los pupitres eran individuales y cada silla y cada mesa de los alumnos contaban con un cartel pegado en el cual se indicaba el nombre del usuario o “propietario” de dicho asiento.



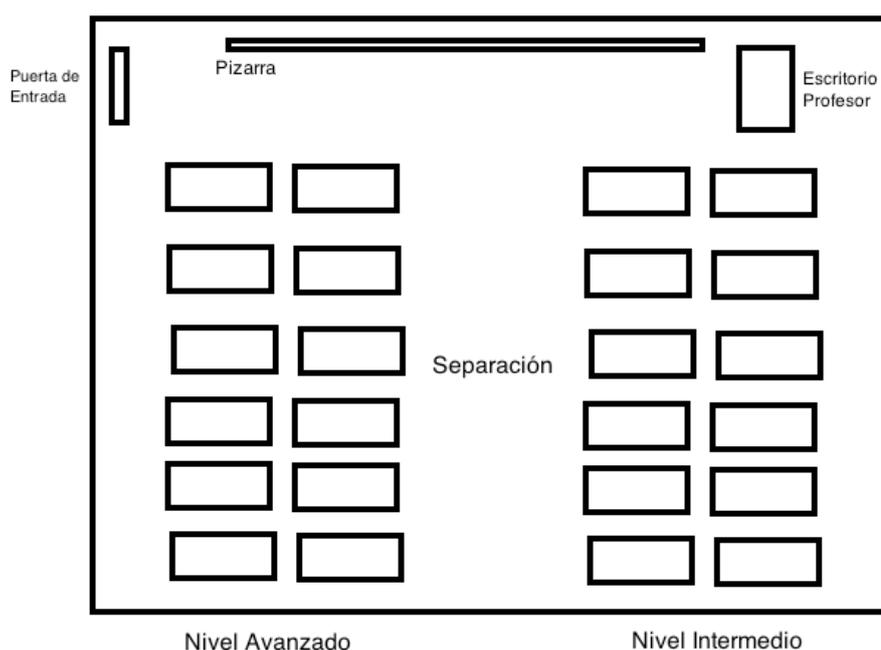
Vista panorámica del aula de 1er y 2do grado

Por otro lado, la forma de organizar los grados y secciones difería según se hablara del nivel secundario, del nivel primario o de inicial. En secundaria había una correspondencia entre grado y aula, pues existía un salón por cada grado escolar, mientras que para el nivel inicial sólo existía un salón que atendía a niños de tres, cuatro y cinco años. El caso de primaria era similar, pues este nivel se dividía en dos aulas multigrado: la primera correspondía a primero y segundo grado de primaria y la segunda aula correspondía de tercero hasta sexto grado de primaria. Ambas aulas multigrado estaban organizadas en filas y columnas; no obstante, el salón multigrado de tercero a sexto de primaria tenía una configuración especial particular: en mitad del salón se encontraba una gran columna de carpetas que faltaba; es decir, una columna donde no había carpetas, generando, así, como un vacío o una separación entre el lado derecho e izquierdo del salón. Esta separación era evidente y parecía un corredor que separaba el salón en dos mitades. Esta forma de

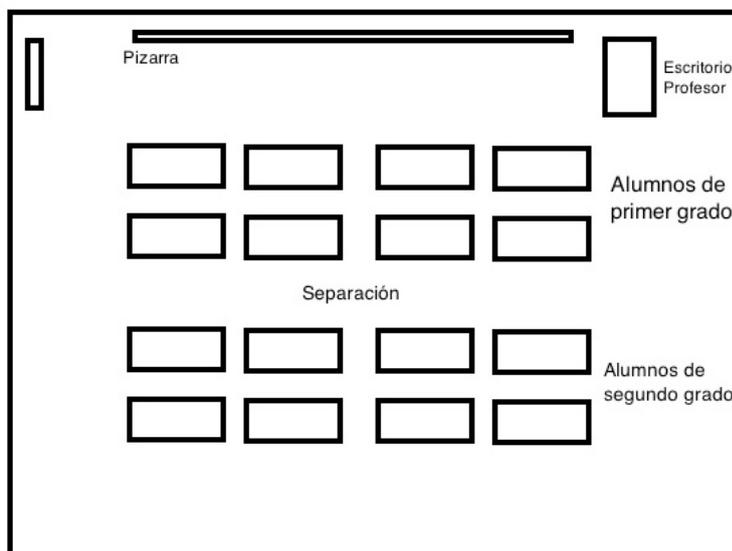
organizar el espacio físico del salón se debía a una recomendación dada al profesor Mauricio (el encargado de dicho salón) en una capacitación que había recibido por parte del proyecto de RED Shipibo en la que se había decidido que la forma más adecuada de agrupar a los niños dentro del aula no sería por grados sino, más bien, por niveles. En ese sentido, la clase se separaba en dos niveles: intermedio e intermedio avanzado, a la derecha e izquierda, respectivamente. Dicha separación resultaba ser más sensata que separar al aula por grados, ya que en un mismo salón se encontraban alumnos de cuatro grados distintos y no había mucha correspondencia entre la edad del alumno, el grado al que debía pertenecer y el manejo de conocimientos que debía tener para su grado determinado y el que exponía. El profesor Mauricio tampoco hacía mayor diferencia entre los grados y los contenidos propuestos a cada uno de estos. En otras palabras, en la práctica, el profesor Mauricio no se daba abasto para preparar clases específicas para cada grado específico dentro de su aula, sino que, por el contrario, pude observar que a duras penas podía manejar el dictado de las clases en dos niveles diferenciados. Es por esto que la separación en dos niveles funcionaba mejor y así se aligeraba también la carga para el profesor Mauricio. El criterio de separación o, más bien, de elección a qué nivel correspondía cada alumno era, según me comentó el profesor Mauricio, el dominio que los niños tenían de la lectura. Los alumnos que “aún no dominaban la lectura” se encontraba en el nivel intermedio - correspondiente a la mano derecha del salón- mientras que los alumnos que se encontraban al lado izquierdo del salón pertenecían al nivel avanzado y ellos “ya sabían un poquito leer y matemáticas”. No obstante, este tipo de organización física del aula por niveles no era compartida por el salón

multigrado de primero y segundo grado de primaria. Si bien el mobiliario escolar se organizaba de igual forma en dicha aula, los alumnos estaban organizados en el espacio bajo criterios de atrás y adelante. Los niños de primer grado se sentaban en las filas delanteras del salón, mientras que los de segundo grado se sentaban en las filas traseras. Así, lo que marcaba el sitio de cada alumno dentro del aula era el grado al que formalmente pertenecía y no el “nivel” en el que se encontraba según los aprendizajes que había alcanzado. No obstante, si bien la separación física de los alumnos dentro del aula sí correspondía al grado al cual pertenecían, observé que de la misma forma que en el salón multigrado de tercero a sexto de primaria, acá tampoco había una correspondencia entre la edad del alumno y al grado al que formalmente pertenecía, por ejemplo caso de Fiorella, una alumna de diez años que aún cursaba segundo grado de primaria.

A continuación, presento los mapas de los dos salones multigrado de primaria y el salón multigrado de inicial.

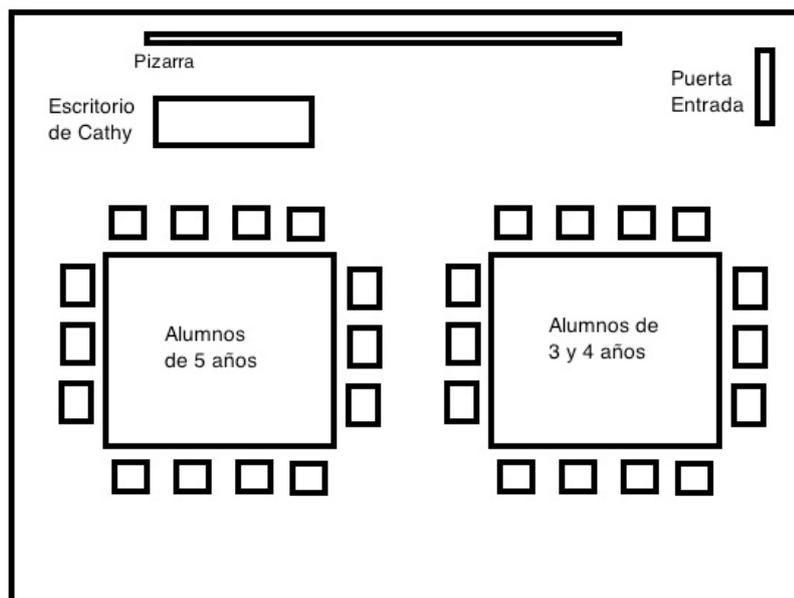


Mapa del salón Multigrado de tercero a sexto de primaria.



Mapa del salón Multigrado de primero y segundo de primaria

El salón de inicial también era un aula cuadrada, de cemento, con paredes altas, pero el espacio de la clase era mucho más reducido que el de los salones de primero y segundo y de tercero a sexto. En uno de los frentes del salón se encontraba la pizarra y a la mano izquierda frente a la pizarra se encontraba el escritorio de la profesora Cathy. Los niños se agrupaban en dos grandes mesas en forma cuadrada en la que los niños se sentaban alrededor formando un círculo o grupo. Las mesas estaban una al costado de la otra mirando hacia la pizarra y el criterio de separación estaba marcado por la edad. Una mesa correspondía a los niños de tres y cuatro años y la otra a los de cinco años.



Mapa del Salón de Inicial

4.1.2. Interacción con el espacio del aula

En esta sección exploro la forma en la que los alumnos actuaban, se movían y se desplazaban dentro del aula al igual que la manera en la que manipulaban la configuración física del espacio.

Para conocer la injerencia de los alumnos sobre el espacio físico del aula y sobre la organización del mobiliario, observé la organización del espacio, el tipo de interacciones que esta organización espacial permitía y cómo ellos podían cambiar el ordenamiento del mobiliario del salón de clases.

En los salones multigrado de primaria cada asiento tenía un cartel con el nombre de cada alumno. En un principio esto me hizo pensar que era un intento desde la docencia por organizar a los alumnos, de mantenerlos siempre

en un determinado sitio, lo cual, en su momento me llevó a pensar en un discurso que promovía la individualidad o un intento por mantener y controlar un orden fijo y poco maleable dentro del aula. Si bien estos carteles hacían explícito a quién pertenecía cada asiento, noté que los alumnos no siempre se guiaban por dicha designación y, más bien, tomaban asiento en las diferentes carpetas del salón. Sin embargo, luego reconocí que esta designación de los sitios mediante carteles también puede asociarse a una estrategia para que los niños generen rutinas de orden y confianza al saber que cuentan con su propio sitio en el salón, al igual que cierta responsabilidad sobre este.

El orden y configuración del mobiliario en el aula se mantenía la mayor parte del tiempo en su sitio, pues los niños no movían las mesas o las sillas de su sitio o, en todo caso, esto ocurría muy rara vez. Además, los profesores tampoco demostraron ninguna iniciativa de reorganizar el espacio durante el tiempo que participé de las clases de primaria. No obstante, los alumnos sí estaban en constante movimiento y flujo dentro del aula; se movían constantemente de sus mesas e intercambiaban lugares con otros alumnos, sin permanecer en los asientos designados, sino que, por el contrario, ocurría que usaban cualquier otro sitio que notaran libre.

La configuración física del espacio –la forma en la que este está construido- y cómo se distribuyen los elementos dentro de este no es un elemento “inocente” ni inintencionado, sino que, por el contrario, dichas configuraciones promueven tipos de interacción y flujos de movimiento. Al analizar esta organización espacial del aula e indagar, además, cómo es que los alumnos usaban este espacio, observé que los niños no seguían el comportamiento que yo –desde mi experiencia escolar urbana- esperaba. Noté

con sorpresa que los alumnos utilizaban las carpetas del salón de maneras muy diferentes a las que yo esperaba. Por ejemplo, desde mi experiencia escolar urbana, las carpetas escolares son usadas para que el alumno tome asiento y trabaje en su mesa. No obstante, pude observar que para los alumnos de Santa Rosita de Abujao era difícil permanecer sentados en sus sitios a lo largo de toda una hora de clase y que, más bien, se movían alrededor del salón constantemente y, cuando permanecían en sus puestos de trabajo, la forma en la que hacían uso de sus asientos también era distinta: por ejemplo, se echaban sobre las carpetas, ponían los pies sobre la mesa, se sentaban sobre la carpeta y no sobre la silla y hasta en una ocasión vi a Luz Clarita echarse debajo de su carpeta copiando lo que el profesor Andrés había puesto en la pizarra. En ese sentido, la interacción con el espacio se basaba en la maleabilidad no tanto del mobiliario físico y su ordenamiento dentro del salón sino en el uso que los niños le daban al último; es decir, los mil y uno diferentes usos que los alumnos daban al mobiliario y a los espacios del salón. Los alumnos seguían un orden corporal que desde mi experiencia era completamente desconocido para el contexto del aula, pues en vez de sentarse en sus sillas y escribir en sus carpetas, se sentaban en el suelo y escribían sobre la silla o se arrodillaban en la silla y echaban su cuerpo sobre la mesa o utilizaban la silla para pararse a mirar por las ventanas en lo alto del aula.

Esto ocurría también en el salón de inicial. Era muy común ver que los alumnos se sentaran sobre las mesas y pintaran sus trabajos echados sobre estas. También era muy común verlos con los pies sobre las mesas cuando estaban sentados o que pasaran de sitio en sitio gateando, ya sea sobre las

mesas o por debajo de ellas. Un claro ejemplo de esto es el siguiente fragmento del cuaderno de campo:

Durante las clases de la profesora Cathy de esta mañana, mientras ella corregía la lista de asistencia, Vicente decidió cruzar gateando por encima de la mesa hasta el otro extremo de esta donde se encontraba su tío Eloy para decirle algo al oído, quien a su vez estaba sentado con los pies arriba de la mesa y comiendo galletas. Mientras esto sucedía, Melissa, en el lado derecho del salón se levantaba de su asiento, arrastraba su silla hacia la pared para luego pararse sobre ella y repasar con sus manos los carteles pegados en la pared donde aparecían las letras del abecedario shipibo. (Cuaderno de Campo, 7 octubre, 2013)

Los alumnos de la escuela de Santa Rosita de Abujao hacían uso del espacio y de su mobiliario de formas distintas a las que yo me esperaba y que desde mi experiencia se asocia a una experiencia o discurso de disciplinamiento del cuerpo por parte de los docentes. Por el contrario, en este caso noté que no había insistencia por parte de los docentes en que los niños permanecieran quietos en sus sitios o usaran el mobiliario de una forma determinada, sino que, después de haberles mencionado una vez que estuvieran quietos o se sentaran “adecuadamente”, estos dejaban a los niños moverse dentro del aula, intercambiar sitios y usar el mobiliario como estos quisieran.

El uso distinto que estos alumnos hacían del espacio del aula y de su mobiliario y la permisividad o tolerancia de los profesores respecto a este comportamiento me causó mucha sorpresa e intriga. Sin embargo, conforme pasó el tiempo logré darle más sentido a esta experiencia que en un principio me resultó muy extraña. A partir de mi observación fuera del aula y durante mi estadía en la comunidad pude observar cuán libres eran los niños en el espacio cotidiano de la comunidad: iban y venían sin restricción alguna, se movían y usaban el espacio con toda libertad. Se echaban en el suelo, en sus casas

correteaban alrededor de sus padres, se trepaban a los árboles, etc. Es decir, los niños tenían una gran movilidad en el espacio de la casa y de la comunidad (Aikman: 2003; UNICEF: 2012; Cohn: 2000). Estos espacios, además, están caracterizados por ser abiertos, lo que no restringe su flujo a lo largo y ancho de este. En ese sentido, tanto los padres como los profesores eran muy tolerantes con los niños al respecto de este flujo y movimiento constante pues muy rara vez escuché algún reclamo al respecto.²⁴ Por el contrario, el espacio del aula y su organización, era muy delimitado y limitante, pues era una habitación cuadrada de cemento completamente encerrada por cuatro paredes sumamente altas. En ese sentido, las dinámicas de comportamiento que los dos espacios promovían resultan ser completamente distintas. Por un lado, en el aula se promueve el “estar quieto” en un sitio designado y con una postura designada en un espacio completamente delimitado, mientras que, por el otro lado, el espacio extraescolar, al ser más abierto permite un libre flujo de movimiento.

Intuyo que esta diferencia entre cuánta libertad permite el espacio –y sus agentes- escolar y extraescolar es la razón de estos usos distintos del mobiliario y del orden dentro del espacio físico y de su tolerancia por parte de los docentes. Es común que los niños se paren, intercambien sitios y caminen

²⁴ Al respecto de esta tolerancia hacia la gran movilidad de los niños puedo citar un ejemplo en el cual Yolanda, la hermana mayor de Renzo le estaba cortando el pelo a Panchito, su hermano de cuatro años. Panchito, como era de esperarse, no dejaba de moverse, ya que ya llevaban un buen rato cortándole el pelo y porque, además, el pelo que le cortaban le hacía picar mucho el cuerpo. Yolanda, entonces, le decía en shipibo que se estuviera quieto; sin embargo, Panchito no dejaba de moverse. Yolanda fue muy tolerante al respecto y a pesar de que le decía que se esté quieto, cada vez que él empezaba a moverse, ella simplemente paraba de cortarle el pelo y esperaba a que Panchito terminara de sacudirse y estuviera quieto de nuevo para proseguir con su labor. En ese sentido, Yolanda toleraba la iniquidad de Panchito y no lo obligaba realmente a estar quieto sino que, por el contrario, le daba el tiempo necesario para sacudirse y moverse antes de empezar nuevamente con el corte de pelo.

alrededor del salón sin importar que el profesor esté hablando o escribiendo en la pizarra.

Durante una sesión de clases en el salón del profesor Mauricio la puerta de la clase se abrió casualmente. Candy, que ya llevaba bastante rato caminando y dando vuelta por los diferentes sitios de sus compañeros de aula, decidió marcharse del salón mientras el profesor Mauricio copiaba un pupiletras en la pizarra. Renzo, al ver a Candy irse, decidió hacer lo mismo y seguirla. Cuando Renzo dejó el salón, el Profesor Mauricio se percató de que ambos se habían marchado y salió del salón tras ellos a llamarlos. Tras tres llamados, Candy entró de nuevo al salón y decidió tomar el sitio que Renzo, antes de salir del aula, estaba ocupando, el cual, además, no era el sitio designado de ninguno de los dos. Cuando Renzo ingresó nuevamente al salón vio a Candy sentada en lo que minutos antes había sido su sitio y empezó a discutir con ella en shipibo. Ante esto el profesor Mauricio empezó a recriminarles en castellano por qué no tomaban los sitios que les correspondían y se dejaban de pelear, pues ambos se peleaban por un sitio que no era el suyo y que, además, él no entendía por qué nunca podían sentarse tranquilos en sus sitios. No obstante, mientras el profesor Mauricio les recriminaba esto, ellos discutían paralelamente en shipibo el hecho que Candy ocupaba ahora el sitio que antes había ocupado Renzo y hacían caso omiso al profesor Mauricio pues ellos se encontraban muy concentrados en su propia discusión (Cuaderno de Campo, 9 setiembre 2013)

En este ejemplo se ve cómo ambos alumnos hacían caso omiso a los reclamos del profesor y no seguían, primero, la norma de permanecer dentro del salón de clases durante la hora de dictado y, segundo, ni el orden en la asignación de sitios, ni la disciplina corporal propuesta por el profesor dentro del aula. Sucesos como este eran bastante comunes; pude observar muchas veces cómo los alumnos intercambiaban lugares o abandonaban el aula sin permiso del profesor durante la sesión de clases. Sin embargo, la sanción por parte del docente –en este caso el profesor Mauricio- no era algo muy común, sino que, por el contrario, estas acciones eran pasadas por alto.

Se puede decir que los niños llevan esta libertad de movimiento típica del espacio del contexto extraescolar al espacio del aula; es decir, su

experiencia extraescolar tiñe su experiencia –con el espacio- del contexto escolar (Rogoff: 2007). Prueba de esto era que durante la clase los alumnos se pararan, abandonaran sus asientos y se pasearan alrededor del aula mirando los cuadernos de los demás niños y hasta se acercaran a mi pupitre, miraran lo que escribía y me conversaran dándole la espalda al profesor que se encontraba en la pizarra escribiendo algún ejercicio que debían hacer. El acercarse a mi pupitre para hablarme o simplemente a mirar lo que yo hacía era algo que sucedía todos los días y más de una vez a lo largo de la hora escolar. Muchas veces, hasta se formaban grupos de tres o cuatro niños a mi alrededor. Otra práctica común era que los alumnos se dirigieran a la pizarra donde se encontraba el profesor y simplemente miraran, desde más cerca, lo que este se encontraba escribiendo:

En la clase del profesor Andrés, un niño llamado Ony de, aproximadamente, siete años, se paró de su asiento en la primera fila del salón, se dirigió a la pizarra donde se encontraba el profesor Andrés dibujando unas hojas de árbol de diferentes tamaños que debían copiar en sus cuadernos y, simplemente, después de observar por un rato lo que el profesor dibujaba en la pizarra, empezó a bailar mirando al resto del salón y dándole la espalda al profesor. Después de más o menos un minuto regresó a su asiento y empezó a copiar el dibujo de la pizarra. (Cuaderno de Campo, 7 de setiembre 2013)

También solía ocurrir que los alumnos ni bien veían la puerta del salón abierta decidían abandonarlo, como en el caso que mencioné de Candy y Renzo líneas arriba. Hubo una ocasión en el aula de inicial en la que un niño se paró, abrió la puerta del salón y salió corriendo. Los demás alumnos, al verlo hacer esto, no tardaron en hacer lo mismo hasta que en el salón solo quedamos la profesora Cathy, dos alumnos y yo. La profesora Cathy, al terminar de hacer unas anotaciones que se encontraba haciendo mientras los niños dejaban el aula, tuvo que salir a buscarlos en los alrededores del colegio

y pedirles que entren al aula. Una vez que todos entraron de nuevo y tomaron sus asientos, la profesora Cathy cerró la puerta y continuaron con la clase como si nada hubiera pasado, sin hacer ninguna sanción o comentario al respecto. Sobre el desenvolvimiento de los niños en el aula, por ejemplo, la profesora Cathy de inicial dice lo siguiente: “Demasiado (traviosos) son. Cuando yo estoy haciendo con otro por acá ya están, tengo que venir por ahí, no les gusta estar sentado, ahí están corriendo, rompiendo su cuaderno, así son los niños.” (Cathy, 25 setiembre)

Luego prosigue y comenta cómo ella debe mantener la puerta del salón de clases cerrada pues sino los niños se escapan del salón en mitad de la sesión de clases. Así dice que: “No, yo tengo que cerrar el aula porque si no toditos los niños están afuera. Así los tengo ahí adentro y a la hora del recreo ya les abro la puerta y se van a su casita. Después vuelven otra vez.” (Cathy, 25 setiembre)

En esta sección he tratado de mostrar cómo los alumnos de Santa Rosita, en primer lugar, manipulan el orden del mobiliario del salón. En segundo lugar, también expongo cómo usan de forma distinta el mobiliario a las que yo, desde mi experiencia escolar urbana, estoy acostumbrada. Y en tercer lugar, propongo que estos diferentes usos del espacio y del mobiliario escolar se deben a que no pierden la movilidad que caracteriza sus interacciones fuera del contexto escolar, sino que, por el contrario, llevan esta gran libertad de movimiento propio del contexto extraescolar al espacio del aula. El sistema educativo, a través de la forma en la cual se configura el espacio del aula, de los elementos que este contiene y la manera cómo estos están distribuidos dentro del aula, al igual que mediante las reglas y normas propuestas –o no-

desde la docencia, incentivan una manera específica de usar el cuerpo durante las clases. Por un lado, el aula, al ser un lugar cerrado y lleno de carpetas limita mucho el movimiento dentro del salón y, por el otro lado, los docentes incentivan –aunque con poca insistencia- que los alumnos permanezcan sentados ordenadamente atendiendo a los contenidos escolares. No obstante, en mi experiencia, puede ver cómo los alumnos usan el mobiliario de diferentes formas y cómo a pesar de lo limitado y limitante que puede ser el espacio del aula, estos tienen una gran movilidad dentro de este y cómo los profesores, a pesar de pedirles que estén tranquilos un par de veces, tienen mucha tolerancia con su movilidad.

4.2. Agentes y Mecanismo de Enseñanza y Aprendizaje

4.2.1 Agentes de enseñanza y sus mecanismos

Si bien desde las preguntas secundarias abordé el tema de los agentes y de los mecanismos de aprendizaje por separado, decidí juntarlos en el análisis, ya que los mecanismos tanto de enseñanza como de aprendizaje dependerán del agente de quien estén a cargo.

En esta sección me pregunto por los principales agentes dentro del espacio de aprendizaje del aula. Desde el marco teórico que guía mi investigación, se considera que el aprendizaje es un proceso en el que el alumno –y no solo el docente- participan activamente, de lo que se sigue que en el aula considero tanto a los docentes como a los alumnos como agentes de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos, además de participar activamente en su proceso de aprendizaje, también tienen un rol activo como agentes de enseñanza para con otros alumnos. Esta afirmación no es nueva para la teoría

constructivista ni tampoco para la pedagogía progresista. El reconocer que el alumno también puede tener un rol de enseñanza abre la posibilidad de erradicar la relación jerárquica de maestro/alumno en la que el segundo recibe pasivamente los contenidos que el primero le trasmite. En ese sentido, los niños tienen la capacidad de participar activamente en su proceso de aprendizaje –organizando y reorganizando lo enseñado- y no ser meros receptáculos de este, sino que también pueden participar activamente en la enseñanza de sus compañeros.

En esta sección me ocuparé de las interacciones que se dan, en primer lugar, entre los docentes y sus alumnos y, en segundo lugar, entre alumnos cuando uno de ellos asume el rol de enseñanza. Indago sobre las interacciones ya que el aprendizaje se da en la acción y en la participación en las distintas situaciones que dan lugar a este proceso, por lo que, para abordar el proceso de aprendizaje, observé las acciones e interacciones que ambos agentes mantenían, pues el proceso de aprendizaje se encuentra inmerso en estas interacciones, y es sólo a partir de la observación de estas que podemos abordarlo y, en la medida de lo posible, conocerlo.

4.2.1.1. Los profesores

La primaria de la comunidad Santa Rosita de Abujao estaba a cargo de dos profesores: el profesor Andrés, quien se encarga del aula multigrado de primero y segundo de primaria, y el profesor Mauricio, quien está encargado del aula multigrado de tercero a sexto de primaria. El profesor Andrés, oriundo de una comunidad nativa llamada Belén, en el momento de la investigación tenía 51 años; el profesor Mauricio, viene de la comunidad nativa de San

Francisco de Yarinacocha y tenía 52 años cuando lo conocí. Ambos profesores son shipibos y su lengua materna es también el shipibo; no obstante, ambos manejan el castellano muy bien debido a que toda su educación escolar – tanto primaria como secundaria- y sus estudios superiores han sido en el idioma castellano. Ambos estudiaron para ser profesores en el Instituto Superior de Yarinacocha, el cual, dicen, estaba a cargo de “los gringos²⁵”. Si bien ninguno es oriundo de la comunidad Santa Rosita, ya llevan viviendo allí muchos años; el profesor Mauricio ya vive en esta comunidad alrededor de seis años y, el profesor Andrés, aproximadamente dieciocho años. El profesor Andrés, además, está casado con una shipiba oriunda de la comunidad, por lo que su integración a esta es ya plena. Esto hecho, conjuntamente con sus raíces shipibo, han hecho que ambos sean considerados como parte de la comunidad; es decir, como comuneros y que no sean vistos solamente como profesores. No sucede lo mismo con los profesores de secundaria, pues si bien la mayoría son queridos y aceptados por la población, no suelen ser considerados como comuneros, ya que sólo suelen quedarse un año para luego rotar a otra comunidad. Además, los profesores de secundaria que conocí durante mi estadía en Santa Rosita, además no eran shipibo, lo que marcaba aún más la distancia con los pobladores y hacía que no sean considerados más que como docentes. Ambos profesores de primaria – Mauricio y Andrés- además eran muy cercanos a sus alumnos, tanto fuera como dentro de clases. Pude observar un trato muy amical y cercano de parte de los alumnos –en este caso de tercero a sexto grado- hacia el profesor Mauricio, la que se reflejaba en las interacciones que los alumnos y su profesor

²⁵ Alusión al Instituto Lingüístico de Verano (ILV),

sostenían. En una ocasión, por ejemplo, vi cómo las niñas del salón se congregaban alrededor del profesor Mauricio mientras veían a los niños varones de su salón jugar fútbol en el patio, para buscarle y sacarle las canas. Esta acción de buscar y sacar canas me hizo acordar a la práctica de buscar y sacar piojos, actividad que se da entre familiares de distintas edades. Por ejemplo, una abuela le busca piojos a su hija, quien a su vez le busca piojos a su hija y así hay una cadena de tres generaciones realizando esta actividad una a la otra. Este paralelo entre ambas actividades puede que nos hable de la cercanía y/o familiaridad que hay entre los profesores con sus alumnos.

También hice observación en el aula del nivel inicial, por lo que la profesora Cathy –la profesora de inicial– es otro agente involucrado en esta investigación. Ella, al igual que los profesores Mauricio y Andrés, pertenece al grupo étnico shipibo y es, además, oriunda de la comunidad Santa Rosita de Abujao y pertenece a la familia que fundó la comunidad, por lo que es una persona muy querida y respetada. A pesar de que Cathy no tiene preparación docente, podía encargarse del aula de inicial, ya que este nivel pertenece al programa no escolarizado PRONOEI. Para poder desempeñar su labor en el aula de inicial, me dijo que recibía –en el momento en el cual yo realicé mi trabajo de campo- capacitaciones y seguimiento por parte de la DREU para desarrollar sus clases.

Profesor	nivel que enseña	Origen	Edad	Estudios de docencia	Años en la comunidad	lengua materna

Cathy	Inicial- PRONO EI	Shipibo- Santa Rosita de Abujao	42 años	No tiene	Toda su vida	shipibo
Andrés	primero- segundo grado	Shipibo- CN Belén	51 años	ILV Yarina	18 años	shipibo
Mauricio	tercero- sexto grado	Shipibo- CN San Francisc o	52 años	ILV Yarina	6 años	shipibo

Tabla 3: Descripción de docentes de Inicial y Primaria

Por último, en la comunidad Santa Rosita también estaban los profesores de secundaria pero ninguno de ellos era shipibo y tampoco manejaban dicha lengua, por lo que la comunicación con el alumnado se daba únicamente en castellano.

4.2.1.1.1. Mecanismos de los Profesores

A continuación propongo los mecanismos que utilizan los docentes en el proceso de enseñanza dentro del aula escolar. Los mecanismos acá desarrollados son los repetitivos y los individuales. En primer lugar, dentro de los mecanismos repetitivos están la memoria, como primera estrategia y, como segunda, el hacer-hacer. El mecanismo individual se refiere a la forma – individual- de hacer los trabajos en clase.

4.2.1.1.1.1. Los mecanismos repetitivos

El primer mecanismo repetitivo es el uso de la memoria. La estrategia memorística es uno de los principales elementos de las dinámicas del aula. El uso de la memoria como estrategia de aprendizaje no es nueva en la pedagogía, y es una estrategia importante para el aprendizaje, ya que hay diversos contenidos que deben, de una y otra forma, ser memorizados. La memoria, por sí misma no es nociva, pero sostengo que si el uso de esta estrategia se convierte, más bien, en un abuso, puede que los resultados sean contraproducentes. La constante repetición a partir de la memorización termina por generar respuestas automáticas por parte de los alumnos. Es así que pude observar cómo en las dinámicas del aula de la escuela de Santa Rosita, el abuso de dicha estrategia lo que hacía era, por un lado, mermar la capacidad de lectura de los alumnos y, además, sabotear la curiosidad respecto a la búsqueda de explicaciones profundas de por qué se realizan ciertas operaciones o acciones, pues la repetición termina por naturalizar las respuestas ya conocidas y generar respuestas automáticas sin reflexión sobre las cuestiones que se plantean.

Al respecto puedo citar varios ejemplos de cómo se concreta en el espacio del aula lo que líneas arriba propongo. En primer lugar

El profesor Mauricio trabaja la tabla de multiplicación del número cinco. Pedía todos los alumnos que, uno tras otro, repitieran la tabla al iniciar la hora de clases o como requisito para poder salir al recreo. Después de que casi todos los alumnos del salón hayan recitado la tabla del cinco muchísimas veces, cuando el profesor cambia el orden de los números que deben ser multiplicados y, en vez de seguir el orden de 1×5 , 2×5 , 3×5 , etc., introduce un número fuera del orden creciente— como, por ejemplo, la siguiente cadena de 2×5 , 8×5 — los niños parecen desorientarse y no prestar atención a lo que el profesor está pidiendo y en vez de responder diez y cuarenta, responden diez y quince. En ese

sentido, parece que esperaban que el orden de los números a multiplicar siguiera siendo el mismo por lo que la siguiente operación sería 3×5 y la respuesta 15 en vez de 8×5 . Así, los niños no parecen escuchar lo que el profesor les pide resolver sino que simplemente reproducen en forma de repetición la multiplicación y la respuesta que al alumno anterior le fue propuesta. (Cuaderno de Campo, 9 setiembre 2013)

Los niños, al verse inmersos en una dinámica de mera repetición, terminaban por memorizar lo que deben decir y automatizaban su comportamiento y sus respuestas. Esto es una señal de cómo los alumnos parecen estar actuando automáticamente sin escuchar cuál es la operación que se les propone y cómo es que esta operación se resuelve. A partir de la gran repetición, automatizan su respuesta y simplemente responden a lo que se les preguntará sin escuchar o pensar cuál es el pedido o indicación del profesor.

Otra situación fue cuando después de haber leído y escrito un problema de matemáticas en la pizarra se pasaba a tratar de resolverlo. La dinámica se desarrollaba de la siguiente forma:

En una ocasión, durante la clase de matemática del profesor Mauricio, se dictó un problema muy simple, el cual constaba en que una alumna Karen tenía dieciocho canicas y su amigo, Pedro, contaba sólo con catorce. La pregunta que el profesor Mauricio hacía era la siguiente: ¿cuántas canicas le faltan a Pedro para igualar a Karen? Una vez que el profesor había leído en voz alta el problema y los alumnos habían, idealmente, escrito el problema en sus cuadernos, el profesor decidió preguntar oralmente cuál era la respuesta para dicha pregunta. Los niños empezaron a gritar números desde todas las esquinas del salón: ¡36, profe!, ¡4 profe!, ¡6, profe! Hubo respuestas orales de todo tipo, entonces, Alberto, un alumno de once años del lado izquierdo del salón - correspondiente al lado en el cual se ubicaba el nivel intermedio avanzad- gritó la respuesta correcta: ¡4, profe! Entonces el profesor Mauricio lo invitó a salir a la pizarra y a “demostrar” cómo había llegado a la respuesta correcta. Alberto salió a la pizarra y lo único que escribió en ella fue: $18-14=4$. Si bien la operación y la respuesta estaban bien, no hubo ninguna explicación por parte del niño de cómo había desarrollado dicha operación; es decir, de cómo había deducido que el problema decía ser abordado desde esa forma, de que para saber cuántas canicas le faltaban a Pedro para igualar a Karen se debería averiguar la

diferencia entre ambos grupos de canicas, lo cual se hacía mediante la resta de los dos montos. El profesor Mauricio, a continuación, le preguntó al salón si es que habían comprendido lo que Alberto había escrito en la pizarra; todos, como de costumbre, gritaron “¡sí, profe!”. Una vez hecho esto, el profesor Mauricio invitó a otro alumno, Renzo, a pasar a la pizarra y a resolver el mismo problema de las canicas. Renzo, a pesar de que acababa de ver cómo Alberto había resuelto el problema segundos antes, salió a la pizarra y se quedó inmóvil delante de ella; no sabía qué hacer y miraba a todos sus compañeros del salón. Después de un momento, desde un extremo del salón Anita empezó a decirle a Renzo los números que él debía poner en la pizarra: “18 y 14”, gritaba Anita. Renzo los puso y miró al profesor Mauricio, quien le dijo “resta ahora, Renzo, resta. ¿Cuánto sale?”. Así Renzo hizo la resta y puso el resultado correcto y pasó a su asiento nuevamente. El profesor Mauricio, entonces, pasó a sacar a la pizarra por lo menos a tres alumnos más y se reprodujo lo que había ocurrido con Renzo. Los niños salían a la pizarra y no sabían bien qué poner, hasta que algún compañero, desde su pupitre, gritaba los números que debía escribir en la pizarra. Luego, después de los tres alumnos más, salió un último alumno a la pizarra, pero él ya no se quedó a la espera de que le dicten los números sino que salió y automáticamente apuntó en la pizarra los números 18, abajo 14 y abajo el 4, como una resta pero sin el símbolo de resta. Entonces al ver esto el profesor Mauricio lo felicitó pues aparentemente él ya había comprendido (¿o quizás ya había logrado memorizar?) de qué se trataba el problema de las canicas. No obstante, el profesor Mauricio le pregunta al alumno: ¿qué operación hemos usado en este problema? Y el niño simplemente se quedó mirando a la clase y al profesor, sin saber qué responder (Cuaderno de Campo, 11 setiembre 2013).

No era una coincidencia o un simple olvido por parte del alumno que olvidara poner el signo de resta en el ejercicio matemático y luego, ante la pregunta del profesor, no haya sabido de qué tipo de operación se trataba, sino que, más bien, esto demuestra que luego de todas las repeticiones del ejercicio, había memorizado los números que debía escribir en la pizarra sin entender bien qué hacer con ellos, ni qué significaban. En ese sentido, la repetición consecutiva de un ejercicio por varios alumnos parecería hacer que los niños memoricen ciertos contenidos que luego deben reproducir. Sin embargo, cuando llega la hora de reproducirlos, estos no preguntan (ni entre sí mismos, ni al profesor) el porqué de lo que están haciendo o qué significa, sino que simplemente reproducen de forma automática lo que han memorizado por

la repetición. Adicionalmente, no hubo iniciativa por parte del profesor de explicar el porqué de los números que Alberto había escrito en la pizarra y, más bien, se contentó con la respuesta afirmativa de los alumnos sobre su entendimiento y no se los cuestionó, aún tras ver cómo los alumnos, al salir a la pizarra, demostraban no tener en claro qué es lo que debían hacer o cómo debían hacerlo. Esta falta de explicación y desarrollo de los ejercicios propuestos era común; el profesor se limitaba a decir “sí, está bien” o “no, no está bien” pero no se detenía a indicar y explicar las razones por las cuales las respuestas eran correctas o incorrectas. Los niños, entonces, simplemente sabían que algo estaba bien o mal pero no llegaban a conocer el porqué de esto.

Es en ese sentido que creo que el abuso –y no el uso- de la estrategia memorística genera una acción automática que termina por socavar la capacidad de reflexión y curiosidad de los alumnos respecto a lo trabajado, pues se limitan a responder de forma automática y no se detienen a atender qué es lo que se les pide que hagan o a pedir explicaciones sobre puntos que no han logrado comprender. Esto se refuerza con la falta de explicaciones de los profesores sobre por qué o cómo se desarrolló el problema o ejercicio propuesto. En resumen, la estrategia memorística no es mala, pero no es suficiente para obtener un proceso de aprendizaje satisfactorio y menos si se abusa de ella.

Este abuso de la memoria, de la repetición y de la automatización que esta genera hace que los alumnos también dejen de leer.

Los alumnos estaban aprendiendo a separar en sílabas y para esto el profesor Mauricio había hecho carteles separando por sílabas la palabra

“payari” (un pez de la zona). El profesor Mauricio jugaba a enseñarle a los niños estos pequeños carteles, donde en cada uno había una sílaba; es decir, en uno decía “PA”, en el siguiente “YA” y en el último “RI”. El profesor les enseñaba a los alumnos uno y otro cartel y luego los iba juntando en orden formando, así, la palabra PAYARI. Después de varias repeticiones los niños, al ver los carteles ordenados, gritaban automáticamente PA-YA-RI, sílaba por sílaba y luego la palabra completa PAYARI. Después de varias repeticiones los alumnos gritaban las sílabas y la palabra sin gran dificultad y con gran rapidez, lo cual se contraponía a cuán lento se había desarrollado esta actividad cuando el profesor recién inició la dinámica de los carteles, pues los niños las leían con dificultad y con mucha lentitud. No obstante, después de hacer esto varias veces los niños ya gritaban la palabra con mucha velocidad. Noté que en un momento el profesor Mauricio ya no seguía el orden lógico de los carteles para formar la palabra “payari”, sino que intercambiaba el orden de las sílabas y así formaba palabras como “pariya” o “yapari” y, sin embargo, los alumnos seguían gritando la palabra “payari” y no las nuevas palabras que el profesor Mauricio estaba formando a partir de los ordenamientos nuevos de los carteles, lo cual da luces de cómo la automatización resulta de la repetición y memorización (Cuaderno de Campo, 5 setiembre 2013).

Los alumnos sólo repetían la palabra formada por la repetición de la acción de mostrar los carteles en un mismo orden y cuando este orden se alteraba ellos no lo notaban, ya que no se detenían realmente a leer los carteles sino que sólo repetían la palabra que con el orden anterior habían formado; es decir, no leían y solo repetían lo previamente memorizado y en ese sentido reproducían sólo una respuesta automática.

Un día antes, en la clase de comunicación L2 anterior, el profesor Mauricio les había enseñado oralmente una canción a sus alumnos sobre la tabla de multiplicación del 8. La canción constaba, más que nada, en la operación del 8x5 y la letra decía “ocho por cinco, cuarenta, cinco por ocho cuarenta, tú me lo robaste, tú me lo quitaste. ¿Qué número?” y los niños debían responder “¡40!”. Sin embargo, este día el profesor Mauricio decidió escribir en la pizarra la canción y no hacerla oralmente como el día anterior. Al escribirla, cambió la frase “tú me lo robaste” por “tú te lo llevaste”. Este cambio, empero, pasó desapercibido por los alumnos pues en el momento de cantar la canción ellos simplemente la cantaron como lo habían hecho el día anterior; es decir, no leyeron la canción escrita en la pizarra sino que la cantaron de memoria por lo que en ningún momento cantaron la canción con “tú te lo llevaste” sino que siguieron cantando “tú me lo robaste”. El cambio, en la canción era evidente, ya que esta estaba escrita en la pizarra y además el profesor Mauricio, al cantar la canción, sí respetaba el cambio que

había hecho en esta. Aun a pesar de esto, los niños siguieron cantando la canción sin las modificaciones hechas (Cuaderno de Campo, 10 setiembre, 2013)

El hecho de que ellos hayan seguido cantando la canción como la habían memorizado y que hayan hecho caso omiso al cambio en la estrofa que se indicaba en la pizarra evidencia que ellos recurrieron primero a la memoria oral y no a la lectura; ellos, automáticamente, cantaron lo que habían memorizado mediante la repetición de la canción el día anterior, por lo que prescindieron de leer lo escrito en la pizarra. La repetición de esta canción fue un requisito para poder salir al recreo el día anterior, por lo que era imperativo que la aprendieran si querían salir a disfrutar de su recreo. En pocas palabras, los niños debían repetir la canción para aprendérsela y reproducirla -uno por uno y uno tras otro- para, por fin, poder salir al recreo. Esta repetición y reproducción de la canción hizo que esta sea memorizada de tal forma que cuando se volvió a cantar, pero esta vez enfatizando el ejercicio de lectura y no la repetición oral, ellos simplemente recurrieran a su memoria, por lo que no notaron los cambios que habían sido introducidos en la versión escrita. Esto demuestra que los alumnos se apoyaron en su memoria oral antes que en un ejercicio de lectura, lo cual puede deberse a que la cultura shipibo es una cultura oral. Lo que trato de enfatizar es que, si bien el profesor Mauricio propuso un ejercicio de lecto-escritura –ejercicio que anteriormente había sido memorístico y oral- los alumnos, lógicamente, optaron por llevar a cabo el ejercicio basándose en su memoria oral.

Un segundo mecanismo repetitivo usado por los profesores que identifiqué fue el que decidí llamar *hacer-hacer*. Le llamo *hacer-hacer* a la práctica de los profesores de guiar la acción de sus alumnos ante una

dificultad; los profesores guían sus actos *haciéndolos hacer* -conjuntamente con ellos- la tarea asignada para lograr que los niños realicen el objetivo. En pocas palabras, el profesor y el alumno ejecutan juntos la tarea que este último no pudo realizar solo. A continuación, cito un ejemplo de mi cuaderno de campo:

Es la primera hora de clases en el salón de inicial y la profesora Cathy inicia la clase diciendo que es hora de revisar y corregir las tareas que dejó el día anterior. Luego de revisar la tarea de Eloy, Cathy se da cuenta que él no ha cumplido con hacerla por lo que le indica que debe terminarla. La tarea de Eloy consiste, al igual que la de los demás alumnos del salón, en practicar diferentes grafías para así poder escribir las letras mejor. Sin embargo, noto que Eloy no puede realizar una grafía; uno de los dibujos que debía hacer es muy complicado para él, pues no logra reproducirlo bien. El dibujo encargado era el siguiente:



Cathy, entonces decide pasar por las diferentes carpetas y revisar las tareas de los alumnos, pero al pasar por la carpeta de Eloy, ve que Eloy no ha hecho su tarea. Entonces, le indica que la haga en ese momento. Eloy se pone a terminar con su tarea. No obstante, Cathy vuelve a pasar por la carpeta del alumno y ve cómo Eloy no logra realizar el último dibujo correctamente por lo que procede a, primero, borrar todos los intentos fallidos de la grafía para, luego, agarrar la mano de Eloy entre sus propias manos y, conjuntamente con las de ella, lo hace dibujar nuevamente la grafía, pasando el lápiz -sujetado por sus propias manos y las de Eloy- por encima de la grafía modelo. Luego, le suelta la mano a Eloy y este intenta hacerlo solo; sin embargo, aún le cuesta mucho hacerla bien por su propia cuenta, por lo que él mismo vuelve a pasar su lápiz por la grafía que había realizado conjuntamente con la profesora Cathy (Cuaderno de Campo, 23 setiembre, 2013)

Cathy le enseña a Eloy cómo se hace algo que él solo no podía o sabía, *haciéndolo hacer* la tarea guiado por ella misma así, en la próxima ocasión, él pueda hacerlo solo. Adicionalmente, Eloy pone en práctica este mismo mecanismo repetitivo de *hacer-hacer* -previamente utilizado por Cathy- al él solo sobrepasar su lápiz por la grafía que anteriormente había realizado con ella. En pocas palabras, él estaba *haciéndose hacer* lo que aún le resultaba difícil realizar solo.

Los profesores aplican este mecanismo de enseñanza cuando notan que al alumno le es dificultoso realizar una acción por sí solo, por lo cual necesita que lo guíen. Otro ejemplo que puedo citar al respecto lo observé durante la misma hora de clases en la que se jugó oralmente con los carteles silábicos para formar la palabra payari:

Una vez que el profesor y los alumnos terminaron de jugar con los carteles con las sílabas de la palabra “payari”, el profesor Mauricio les encargó a sus alumnos escribir en la pizarra dicha palabra²⁶. Llamó, así, a varios alumnos a que salieran a la pizarra a escribirla; muchos de ellos lograron escribir la palabra correctamente, pero luego salió un alumno que no podía escribirla, ya que se le dificultaba la escritura en tanto no podía lograr reproducir la grafía de la “y”. Es así que el profesor Mauricio se acercó a él, le sujetó la mano y la hizo dibujar conjuntamente con la suya la palabra “payari”. Esto, además, se volvió a dar con otro alumno pero ya no en la pizarra sino en su cuaderno de clase, pues luego de que varios niños hayan escrito la palabra en la pizarra, el profesor indicó que ahora era momento en el que cada uno debía escribirla muchas veces en su cuaderno y cuando el profesor Mauricio pasó a ver cómo estaban los niños desarrollando su tarea, notó que otro alumno tampoco podía dibujar las grafías de la palabra. Al igual que con el niño de la pizarra, agarró la mano del alumno entre las suyas y escribió conjuntamente con este, en su cuaderno, la palabra “payari” y en ese sentido, guió su acción; lo hizo hacer la grafía (Cuaderno de Campo, 5 setiembre, 2013)

Estos ejemplos muestran cómo los docentes recurren a la repetición de un acto -guiando a sus alumnos en la ejecución misma de este- para que ellos logren aprender a hacerlo por sí solos. Esta manera de proceder también puede ser considerada como una forma de explicación por parte de los docentes a sus alumnos. Una explicación que, en vez de ser oral y describir el proceso de cómo se realiza algo, es una explicación actuada²⁷; es un *hacer*

²⁶ Es común que los ejercicios se hagan primero oralmente y después se pase a una fase donde los alumnos tienen que copiar y escribir en sus cuadernos. En ese sentido, nuevamente, primero se dan las prácticas orales y después se pasa a las de lecto-escritura.

²⁷ Con el término “actuada” me refiero a una explicación basada en la acción.

que el otro *haga* algo y es en ese sentido que hablo de un “*hacer-hacer*”.²⁸ Esto, además podría ser la forma en la cual se suple la falta de explicaciones descriptivas por parte de los profesores a los alumnos que observé.

4.2.1.1.1.2. El trabajo individual

Por último, propongo como tercer mecanismo de enseñanza el mecanismo individualista. Con este mecanismo me refiero a la forma individualista en la que los profesores plantean los trabajos dentro del aula. Sostengo, además, que no hay un correlato entre la forma en la que los alumnos realiza el ejercicio, la manera en la que los docentes lo plantean y la forma en la cual ellos imaginan o dicen que deberían ser realizados. Esta brecha entre lo ideal y lo práctico de la dinámica de desarrollo de las tareas dentro del aula me permite hablar, por un lado, de mecanismos de enseñanza –la manera de trabajar propuesta por los docentes- y, por el otro lado, mecanismos de aprendizaje –la manera en que los alumnos llevan a cabo las tareas propuestas por sus profesores-. La brecha entre el discurso y la práctica sobre la metodología de trabajo dentro del aula se ve, en primer lugar, en que los profesores Mauricio, Andrés y Cathy *dicen* que muchas veces promueven y prefieren una dinámica grupal de trabajo; no obstante, durante mis observaciones de clase no vi que se hicieran dinámicas grupales motivadas por los profesores, sino que, más bien, los ejercicios que se proponían eran, sobre todo, para realizarse de manera individual. El discurso docente es, entonces, discutible, pues si bien los profesores *decían* promover trabajos grupales pues “*(los niños) trabajan mejor en grupo*” (profesor Andrés), en la práctica observé

²⁸ Esta forma de “explicar” o “enseñar” cobrará una importancia especial cuando hablemos de las formas de aprender y enseñar fuera del aula en el siguiente capítulo.

que los ejercicios propuestos estaban diseñados para trabajar de manera individual, pues se trataba de tareas que cada uno debía realizar en su propio cuaderno por la indicación que el profesor hacía de “cada uno haga en su cuaderno”. Es en este sentido que sostengo que hay una brecha entre el discurso y la práctica de cómo es que se lleva el proceso de aprendizaje de los alumnos; es decir, la forma en la que los profesores dicen trabajar dentro de clase y la forma en la que verdaderamente lo hacen no están en concordancia: “*Yo estoy haciendo grupalmente primero, después individual*” (profesor Mauricio, 27 setiembre, 2013)

Además de esta diferencia entre lo dicho y lo hecho por los profesores, observé que la manera en que los alumnos realizaban lo propuesto por los profesores, era de forma distinta a cómo los primeros lo planteaban. En otras palabras, si bien la forma de trabajo que los profesores promovían era de corte individual, los alumnos organizaban su aprendizaje a partir de dinámicas de trabajo grupales o colaborativas.

Hay una diferencia entre el discurso y la práctica de cómo se desarrolla el aprendizaje dentro del aula, pues los mecanismos de enseñanza propuestos por los profesores son de corte más individual, mientras que los mecanismos de aprendizaje de los alumnos son colaborativos. Sostengo que los alumnos reorganizan los mecanismos de enseñanza y optan por una forma colaborativa de trabajo, optan por una dinámica más bien intermitente; es decir, hay una alternancia entre el trabajo individual y colectivo. Para explicar esto pasaré a citar un ejemplo de la clase de educación para la música del salón a cargo del profesor Mauricio.

La clase de apreciación para el arte empezó con el dictado de nombres de diversos instrumentos de música que los alumnos debían, primero, escribir en sus cuadernos y, después, dibujar.²⁹ Este ejercicio, si bien estaba dispuesto para ser hecho individualmente ya que la indicación del profesor Mauricio fue que cada cual debía escribir y dibujar en su cuaderno los instrumentos que él dictaba. En un principio, la dinámica de trabajo de los alumnos fue individual, pues cada niño escribió en su cuaderno los nombres de instrumentos musicales que el profesor Mauricio les estaba dictando, pero luego, cuando tocaba pasar a la dinámica de dibujo, la dinámica individual empezó a ceder y tender, más bien, hacia una dinámica de dúos o grupos y así los niños poco a poco fueron congregándose y formando pequeños grupos y dibujando en conjunto. Lo interesante de estos agrupamientos es que pude ver cómo, si bien cada uno dibujaba en su propio cuaderno, los alumnos se encontraban agrupados. Este fue el caso de Natalia y Miriaman, quienes una vez que habían copiado los nombres de los instrumentos en sus cuadernos, empezaron, cada una por su lado, a dibujar los instrumentos en sus cuadernos hasta que en un momento Miriaman se volteó, movió su cuaderno junto a Natalia y empezó a pintar con ella. Vi que, además, intercambiaron dibujos; es decir, cada una dibujaba en el cuaderno de la otra o terminaba de pintar lo que la otra no había culminado para luego volver cada una a su cuaderno nuevamente y seguir pintando o dibujando calladas e individualmente en sus propios cuadernos (Cuaderno de Campo, 11 setiembre 2013).

Esta alternancia entre el trabajo individual y colectivo está bastante bien delimitada, pues era evidente cómo existían momentos en los cuales los niños pintaban individualmente en sus cuadernos, para después agruparse, aún con una dinámica grupal para, por último, sí intercambiar cuadernos y pintar cada uno el cuaderno de su compañero. Esta propensión a agruparse durante los trabajos individuales también es señalada por el profesor Mauricio cuando dice que “en grupal se juntan ellos, entre sus compañeros, a veces doy trabajo individual, ya otras veces doy grupal (...). Ellos prefieren en grupal porque de ahí resuelven de todos. Así, así, hace ellos” (Mauricio, 27 setiembre, 2013)

La forma colectiva o colaborativa de realizar las tareas que los docentes proponen como individuales cobran sentido si nos remitimos a la teoría ya que,

²⁹ Este ejemplo será retomado cuando se discuta la interculturalidad dentro del colegio.

como bien lo mencionan Rogoff (2002, 2007) y Paradise (1991, 2006, 2009, 2009), la tradición de aprendizaje basada en la observación y participación está ligada a formas de aprendizaje colectivas, mientras que la tradición de aprendizaje de tipo línea de ensamblaje -típicamente usada en las escuelas tradicionales- está asociada a procesos y dinámicas de aprendizaje más individuales³⁰.

Por otro lado, como bien lo mencioné al inicio de este capítulo y de acuerdo al marco teórico propuesto en esta investigación, los niños son agentes (Gaitán: 2006; Hirschfeld: 2002; Jociles: 2011; Cohn: 2000; Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 1991, 2002, 2006, 2009, 2009; Aikman: 2003; Carrara: 2002; Lopes da Silva: 2002), en primer lugar, de aprendizaje, ya que ponen en marcha sus propios mecanismos para aprender reorganizando la dinámica de enseñanza (Rogoff: 2007; Paradise: 2006) y, en segundo lugar, porque en el contexto del aula escolar también son agentes de enseñanza al tomar la iniciativa de enseñarles a sus compañeros (Carrara: 2002).

Los mecanismos de enseñanza arriba mencionados de los profesores y cómo es que los alumnos desarrollan las actividades en el salón de clases -siguiendo una lógica en la que se intercala el trabajo grupal con el individual- me lleva a reafirmar que dentro del aula los alumnos reorganizan los mecanismos de enseñanza propuestos por los profesores y, así, ponen en marcha sus propios mecanismos de aprendizaje. Por lo cual, siguiendo el marco teórico propuesto en esta investigación, sostengo que los niños no son meros receptáculos vacíos donde los profesores imprimen los contenidos

³⁰ Ver el gráfico en el anexo número 8.

académicos que desean, creen convenientes o que les son asignados, sino que los alumnos son agentes de su propio aprendizaje, pues modifican las formas de aprender y acomodan o hacen uso de los contenidos aprendidos para futuras acciones y aprendizajes. Es a raíz de esto que suscribo lo ya propuesto por Rogoff (2007) y Paradise (2006) al respecto de que los niños de Santa Rosita de Abujao son agentes de aprendizaje que ponen en marcha sus propios mecanismos para aprender paralelamente a los mecanismos de enseñanza propuestos por los profesores al decidir la forma en la que desarrollan dichas actividades. Como lo ejemplifiqué anteriormente, los niños suelen tener una forma de trabajar en la que intercalan dinámicas individuales y grupales de trabajo. Sin embargo, cabe mencionar que la tendencia es más hacia el trabajo colectivo.

En resumen, los tres principales mecanismos de enseñanza de los profesores en el contexto escolar son, en primer lugar, los dos mecanismos repetitivos y, en segundo lugar, la forma de trabajo individual. Los mecanismos repetitivos son la memoria y el *hacer-hacer*. Si bien la memoria es un elemento importante en el proceso de aprendizaje, en este caso concreto, debido al abuso de esta a través de la repetición, termina por generar respuestas automáticas por parte de los alumnos y mermar su reflexión y por lo tanto su iniciativa de pedir explicaciones. El segundo mecanismo repetitivo es el *hacer-hacer*, que consiste en la repetición guiada de la acción o tarea que el alumno no ha logrado hacer solo. Por último, el tercer mecanismo identificado –el individualista- nos lleva a marcar dos diferencias entre el discurso y las prácticas concretas de aprendizaje. En primer lugar, los profesores dicen preferir una dinámica grupal de trabajo; sin embargo, los trabajos propuestos

en clase parecían diseñados para ser realizados de forma individual. En segundo lugar, si bien el diseño de la tarea invitaba a una dinámica individual, los alumnos desarrollaban una dinámica de trabajo que oscilaba entre el trabajo individual y colectivo, una dinámica que he llamado colaborativa. Es importante también el hecho de que los profesores, a pesar de proponer trabajos de corte más individual, no tomaran acciones firmes cuando la dinámica de trabajo se volvía más colaborativa. En ese sentido, había una tolerancia por parte del docente hacia esta práctica. Esto último es lo que me lleva a plantear una distancia entre los mecanismos de enseñanza y los de aprendizaje: “se propone trabajar así, se trabaja asá”.

4.2.1.2. Los alumnos: agentes de enseñanza y aprendizaje

Los alumnos son considerados como agentes en dos sentidos distintos. Por un lado, como agentes de su propio proceso de aprendizaje pues no aceptan de forma pasiva los contenidos curriculares, sino que reorganizan lo propuesto desde la docencia. Por otro lado, los alumnos también hacen de agentes de enseñanza (Carrara: 2009) al tomar la iniciativa de ayudar y apoyar a sus compañeros cuando estos no saben o comprenden cómo desarrollar los ejercicios en el aula.

En primer lugar expondré cómo los alumnos ayudan a sus compañeros a aprender y, en segundo lugar, cómo estos también organizan y reorganizan bajo sus propias formas –extraescolares- de aprender lo que los profesores proponen en contexto escolar. En ese sentido busco dar cuenta de las herramientas de las que se valen dichos alumnos tanto para enseñar como para aprender.

4.2.1.2.1. Mecanismos de enseñanza

Los docentes no son los únicos que cumplen un rol de enseñanza dentro del aula, sino que los alumnos también intervienen en el proceso de enseñanza de sus compañeros y por lo tanto, hacen uso de sus propios mecanismos de enseñanza. El primer mecanismo de enseñanza de los alumnos que identifiqué era el uso de las explicaciones performáticas; es decir, explicaciones actuadas. Se trata de explicaciones en las cuales se teatraliza o se performa lo que se quiere explicar o comprender, por lo tanto no se apoya en lo verbal descriptivo, sino en lo visual. Estas explicaciones performáticas se desarrollan de la siguiente manera:

Durante la clase de educación para el arte, Daniel, ante la pregunta de un compañero sobre qué instrumento era el violín, hizo la mímica de cómo se cogía y se tocaba un violín. Primero, miró a su compañero y luego levantó sus brazos como si cogiera el violín y lo apoyara en su hombro y lo sostuviera con el mentón; luego, pasó a mover su mano de adelante a atrás como si estuviera tocando sus cuerdas. (Cuaderno de Campo, 11 setiembre, 2013)

En ese sentido, Daniel en vez de explicarle verbalmente qué clase de instrumento era, recurrió a la actuación de cómo es que este se tocaba. La explicación fue visual más que verbal. En la explicación de Daniel hay un énfasis en lo visual al hacer uso de la acción como herramienta explicativa pues él actúa lo que quiere explicar a su compañero. Otro ejemplo al respecto es el siguiente:

Ladia, Daniel y yo estábamos esperando que el profesor Mauricio llegue al salón por la mañana. Mientras esperábamos, Daniel jugaba con una liga a hacer diversas formas con sus dedos a partir de nudos y vueltas. Ladia, al verlo jugar con la liga también sacó una de su bolsillo y empezó a hacer lo mismo. Ambos me mostraban las formas que lograban hacer y yo me mostraba muy sorprendida pues los movimientos que hacían con sus dedos eran bastante rápidos y lograban crear figuras realmente hermosas. En un momento determinado, Daniel, al ver mi cara de

sorpresa me preguntó si es que yo sabía alguno de esos trucos y ante mi respuesta negativa se ofreció a enseñarme uno. Entonces, se me acercó y puso sus manos al costado de las mías y simplemente empezó a rehacer los movimientos de dedos para recrear la forma que previamente me había mostrado. Ladia, por su parte, no tardó también en acercarse y decirle a Daniel que le enseñara a hacer dicha forma con la liga. Entonces Daniel hizo lo mismo con ella: se puso a su costado, su mano al mismo nivel que la mano de Ladia y volvió a ejecutar los movimientos de dedos de forma detenida para que Ladia copie dichas maniobras y cree, así, su propia figura. (Cuaderno de Campo, 11 setiembre, 2013)

Estos dos casos ejemplifican cómo las explicaciones no se basan en el desarrollo verbal, sino que los alumnos se valen de la teatralización o reproducción visual de lo que quieren explicar. Además, los compañeros parecían quedar satisfechos con este tipo de explicación, pues no hubo ninguna petición adicional de explicación más que ésta.

En resumen, pude ver que en el proceso de enseñanza habían dos agentes involucrados: por un lado, está el docente, quien formalmente está a cargo de este proceso y, por el otro lado, los alumnos, quienes muchas veces también asumen el rol de agentes de enseñanza para con sus compañeros. Cada agente de enseñanza tiene sus mecanismos particulares de enseñar; no obstante, tanto los docentes como los alumnos se valen mucho de las acciones para enseñar, por ejemplo, en el caso de los docentes del *hacer* concreto como vehículo de explicación y en el caso de los alumnos, de estas explicaciones performáticas. Recordamos los ejemplos de, en primer lugar, Daniel y su explicación visual sobre el violín y, en segundo lugar, de cómo los profesores *hacen- hacer -y repetir-* a sus alumnos lo que no han logrado hacer solos en aras que luego sí logren llevar a cabo la tarea sin su ayuda.

4.2.1.2.2. *Mecanismos de aprendizaje*

En el acápite anterior he ejemplificado la tendencia de los alumnos de reorganizar los mecanismos de enseñanza de los profesores para trabajar colectivamente, acto que podría ser censurado en el esquema del sistema educativo tradicional. Lo que me ocupa ahora es cómo los alumnos reorganizan los mecanismos de enseñanza y proponen sus propios mecanismos de aprendizaje. Los mecanismos de aprendizaje que identifiqué en el aula de clases son, en primer lugar, soplarse; en segundo lugar, el copiarse y; por último, la ayuda mutua. Estos tres mecanismos los he designado como mecanismos colaborativos.

No obstante, si bien he llamado a estos mecanismos de aprendizaje como “soplarse” o “copiarse”, es importante notar que esta nomenclatura debe ser puesta en cuestión, ya que nos remite a un sistema educativo en el cual el trabajo está concebido como un trabajo individual y no colectivo. En otras palabras, si nos permitiéramos concebir el trabajo dentro del aula como un trabajo que debe y puede ser ejecutado de forma colaborativa, estas prácticas de “copiarse” o “soplarse” no tendrían por qué ser censuradas ya que serían una forma más de trabajar en equipo.

4.2.1.2.2.1. *Soplarse*

El primer mecanismo de aprendizaje colaborativo que identifiqué fue “soplarse”. Esta práctica suele ocurrir cuando los alumnos notan que un compañero tiene dificultad en responder a las preguntas del profesor o cuando es llamado a desarrollar un ejercicio en la pizarra y no es capaz de realizarlo solo.

Una mañana, me encontraba sentada afuera del aula de primero y segundo de primaria esperando que lleguen los alumnos y el profesor. Después de un buen rato pasada la hora formal de inicio de la clase, llega el profesor Andrés y me comunica que tiene que encargarse de una reunión con los demás profesores de la escuela; entonces me pide que lo remplace en sus clases de matemática con los niños de primero y segundo grado de primaria. Los niños, me dice, se encuentran trabajando el tema de las unidades, las decenas y las centenas. Al entrar al salón, lo primero que hice fue mirar el libro de matemáticas para ver cuán avanzados estaban en el tema y cómo lo habían desarrollado. Al examinar el libro, vi que los ejercicios sobre este tema ya estaban bastante avanzados; es decir, la unidad estaba ya casi resuelta por completo, lo cual, pensé, podría significar que los niños ya conocían el tema y que quizás ya podrían hasta dominarlo, ya que, a juzgar por cuán avanzado estaban los ejercicios del libro, era un tema que ya estaba trabajado a profundidad. Sin embargo, decidí empezar por el comienzo y ver si podían resolver los contenidos propuestos en el libro. Quería corroborar si tenían claro lo que significaba una unidad, una decena y una centena o, en todo caso, ver qué es lo que habían entendido al respecto. Para averiguar esto, decidí dibujar en la pizarra diversos conjuntos de pelotitas para que ellos me indicaran, por ejemplo, cuántas unidades, decenas o centenas había dibujado. No obstante, noté que los niños no sabían bien, por ejemplo, que una unidad se refería sólo a una pelotita y que una decena eran diez unidades; es decir, un conjunto de diez pelotitas, etc.³¹ Al ver esto, decidí, entonces, empezar nuevamente por el comienzo y tratar de explicarles estas nociones básicas como, por ejemplo, cuántas unidades conformaban una decena, o cuántas decenas daban lugar a las centenas, etc. Luego de una extensa explicación con dibujos en la pizarra pasé a algunos ejercicios orales sobre cuántas pelotitas conformaban, por ejemplo, tres decenas o cuántas decenas y unidades habían en doce pelotas, etc. y si bien algunos niños lograron entender lo que les había explicado ya que desarrollaron bien las preguntas que les hacía oralmente, cuando le pregunté a Merli -una de las niña que vivía al frente mío- ella simplemente no fue capaz de resolver mi pregunta y sólo se quedó mirándome sin decir nada; luego, volteó y empezó a mirar a sus demás compañeros ya que ella, al ser de primer grado aún, ocupaba los asientos de la primera fila del salón. Cuando volteó a buscar la mirada de sus compañeros, estos empezaron a decirle lo que ella debía responderme. Entonces, al ver que ella aún no había comprendido bien el tema me acerqué a su pupitre y instantáneamente todos los niños del salón (alrededor de diez niños) se acercaron a su asiento y empezaron a mirar cómo yo le volvía a explicar con dibujos en su cuaderno lo que minutos antes había explicado para todo el salón en la pizarra. Una vez que terminé de explicarle el tema de las unidades, decenas y centenas en su cuaderno intenté, nuevamente, hacer con ella algunos ejercicios como los que los demás alumnos

³¹ Lo cual hizo que empiece a cuestionarme el hecho de que los ejercicios de los libros estén resueltos y sobre su nivel de comprensión de estos ejercicios.

habían resuelto antes oralmente; sin embargo, ella, otra vez, no sabía qué responder y volvió a mirar a su alrededor a sus compañeros que se encontraban rodeándonos en su sitio y, una vez más, los demás niños empezaron a susurrarle al oído lo que me debía responder. (Cuaderno de Campo, 29 setiembre, 2013)

Esta práctica de soplarle al compañero qué debe decir o escribir cuando se encuentra, por ejemplo, desarrollando un ejercicio en la pizarra era muy común durante las sesiones de clase. Por ejemplo, recordemos el episodio ya relatado de cómo Anita, desde su asiento le indicó a Renzo -quién no sabía qué números del problema de matemáticas sobre las canicas de Karen y Pedro restar- qué números debía poner en la pizarra cuando desarrollaban dicho ejercicio. En resumen, la práctica de voltear a mirar a los demás compañeros en búsqueda de su ayuda y la instantánea respuesta por parte de los últimos para decirle al compañero qué es lo que debe decir o responder es sumamente común; se daban muchas veces en una misma sesión de clases y puede, además, que esté relacionado con esta forma colaborativa o colectiva de organizar y concebir el trabajo.

4.2.1.2.2.2. Copiarse

El segundo mecanismo colaborativo de aprendizaje que identifiqué lo llamé “copiarse” y, al igual que el anterior, es muy común durante las sesiones de clases. Este mecanismo se desarrolla de la siguiente forma: los alumnos, mientras están trabajando individualmente, se paran de sus asientos y se pasean por las carpetas de sus compañeros mientras miran los cuadernos de estos para luego regresar a sus asientos y seguir con sus tareas. Si bien he llamado a este mecanismo “copiarse”, no estoy segura hasta qué punto el término se aplica, ya que los alumnos más que copiarse de los cuadernos de sus compañeros, sólo rondan por el salón y se dedican a mirar diferentes

cuadernos antes de volver a sus pupitres y aún después de hacer esto puede que no escriban nada en sus cuadernos. Entonces, no es claro, realmente, si es que los alumnos miran los cuadernos de sus demás compañeros con la intencionalidad de luego ir y automáticamente reproducir en sus cuadernos los contenidos observados.

Para dejar más en claro cómo se da este mecanismo en las prácticas del salón, paso a describir el siguiente acontecimiento durante la clase de comunicación en el aula multigrado de primero y segundo grado del profesor Andrés:

Nos encontrábamos en la clase de comunicación y el profesor Andrés les había indicado a sus alumnos salir por los alrededores de la escuela para recoger hojas de diferentes tamaños; los niños debían traer hojas chicas, medianas y grandes. Una vez que los alumnos tenían las hojas, el profesor Andrés dibujó en la pizarra hojas de los tres tamaños para que ellos copien los dibujos individualmente en sus cuadernos. Mientras los niños hacían esto, el profesor Andrés salió del salón y Merli aprovechó para levantarse de su asiento, dirigirse al pupitre de su prima Luz Clarita y mirar el cuaderno de esta. Cuando Luz Clarita ve que Merli intenta ver qué está haciendo, tapa su cuaderno por lo que Merli decide retirarse y dirigirse al pupitre de otro niño llamado Ony. Mientras Merli está en el pupitre de Ony, Luz Clarita se levanta y se dirige a la mesa de Merli donde yace su cuaderno, lo agarra y empieza a hacerle los dibujos que Merli aún no ha hecho. Luego regresa el profesor Andrés y al ver que Luz Clarita no se encuentra en su asiento sino en el de su prima Merli, le dice: “Luz Clarita, cada uno haga sus cosas” y así regresan tanto Luz Clarita como Merli a sus respectivos sitios y a su trabajo. (Cuaderno de Campo 15 setiembre, 2013)

No obstante, retomando la discusión planteada anteriormente sobre los términos usados para describir los mecanismos colaborativos, decidí llamar “copiarse” a este mecanismo por la explicación que el profesor Mauricio me dio ante mi interrogante sobre cuál creía él que era la razón por la cual los alumnos siempre se paraban de sus asientos y “curioseaban” los cuadernos de los demás niños del aula. A continuación cito textualmente sus palabras:

Bueno, por ejemplo, hay alumnos, por ejemplo, la señorita Candy, a ella le buscan, ahí le juntan y hacen trabajito, porque [ella] más comprende (...) es que no saben eso, ellos quieren copiar de ahí, esos trabajos individuales de la tarea, quieren copiar (...) quieren copiar de ahí, de ahí van y miran y de ahí copian (27 Setiembre 2013).

El profesor Mauricio, en resumen, concibe esto como “copiarse”. Sin embargo, como lo mencioné arriba, no queda realmente claro cuál es la verdadera intencionalidad de los niños al hacer esto o, en todo caso, no queda claro si es que siempre que hacen esto es con la intención de copiarse del compañero. El ejemplo citado, además, nos deja ver la interacción dentro del salón, cómo los niños se mueven de sitio en sitio mirando, “curioseando”, los demás cuadernos para finalmente ir a sus asientos ya sea para reproducir lo visto -lo que en palabras del profesor Andrés sería copiarse- o para seguir con su trabajo. Este ejemplo, además, nos introduce al tercer mecanismo de aprendizaje que tiene que ver con la iniciativa de Luz Clarita de dirigirse al cuaderno de Merli y realizar por ella, lo que esta no ha hecho.

4.2.1.2.2.3 Ayuda mutua

El tercer mecanismo colaborativo de aprendizaje que logré identificar (que, en algún sentido también puede ser considerado como un mecanismo de enseñanza de los alumnos) lo decidí llamar “ayuda mutua”. Este mecanismo consiste en ayudar al compañero teniendo injerencia directa en la tarea que este está realizando y sin que el último necesariamente haya solicitado dicha ayuda. Este tipo de ayuda difiere con la ayuda proporcionada por el mecanismo colaborativo “soplarse” en que en el primero no existe una demanda por parte del alumno de ayuda como en el caso del “soplarse”, en el que el mirar a los demás compañeros en aparente búsqueda por respuestas y ayuda parece ser la señal. Este mecanismo de ayuda mutua también es muy común y tiene que

ver con esta iniciativa de los alumnos de realizar los ejercicios individuales de forma colectiva por iniciativa propia. Quizás tres ejemplos ayuden a ver cómo es que esto se da en la vida cotidiana del salón de clases. El siguiente fragmento viene de una observación de aula en el grado de inicial.

La clase de inicial consistió en que los alumnos colorearan un dibujo de una vaca marina que Cathy, la profesora, les había entregado a cada uno. En ese sentido era un trabajo individual pues cada uno contaba con su propia hoja y debía pintarla él mismo; es decir, la misma dinámica del trabajo no dejaba mucho espacio para un trabajo grupal o colaborativo. Si bien los niños no se agruparon a pintar juntos, sino que cada uno empezó a pintar su propio dibujo por su cuenta -independientemente del trabajo de los demás compañeros- pude observar cómo un trabajo planeado para ser realizado individualmente, de hecho, se estaba realizando de esta forma. Sin embargo, no dejaba tampoco de tener momentos en los que los alumnos alternaran el trabajo individual y con un trabajo más colectivo. Cada niña del salón pintaba su dibujo pero había momentos en los que, por ejemplo, trabajaban en conjunto con otros compañeros. En un momento, una niña llamada Ruthsabel, al ver que yo no avanzaba con el coloreado de mi dibujo por escribir en mi cuaderno de campo, agarró mi hoja y empezó a pintar mi dibujo. Lo mismo sucedió con Chabela y Anita. Chabela se encontraba realmente atrasada en el coloreo de su vaca marina, ya varios niños del salón habían terminado de pintar y en su dibujo aún quedaban muchos espacios por colorear. Entonces Anita, quien estaba a su costado, miró el dibujo de Chabela y automáticamente dejó el suyo y, sin decir ni una palabra, empezó a colorear el de Chabela mientras que esta la observaba. (Cuaderno de Campo, 3 setiembre 2013)

En este ejemplo, Anita y Ruthsabel simplemente deciden ayudar a la persona que ven atrasada sin ningún tipo de petición por parte del otro alumno; ellas simplemente irrumpen en el cuaderno del otro y “le dan una mano”. Luego de que Anita empezara a colorear sin previo consentimiento el dibujo de Chabela, esta última, que antes sólo observaba cómo Anita le pintaba su dibujo, decide terminarlo conjuntamente con la ayuda de Anita.

Otro ejemplo interesante –también proveniente del aula de inicial- es el siguiente:

Durante una clase de inicial los niños debían terminar de hacer unas tareas que la profesora Cathy les había copiado en sus cuadernos la clase anterior. Cathy les había mandado a hacer a los niños de cinco años algunas grafías de vocales y letras del abecedario, mientras que a los niños de tres a cuatro años los había mandado a rellenar dos caras de, por ejemplo, círculos y triángulos. Melisa -de tres años- al ver su tarea decide hacerla rápidamente y una vez lista va donde la niña del costado, Madely, mira su cuaderno y nota que Madely no ha podido seguir bien el patrón que Cathy le había dibujado en su cuaderno y que debía reproducir. Entonces, Melisa decide quitarle el lapicero a Madely y, sin decir una palabra, empieza a hacer los círculos por Madely. Luego de hacer esto, Melisa se voltea, me mira y me dice “ella no sabe” y prosigue con la tarea de Madely. Una vez que Melisa ha terminado con el cuaderno de Madely, se dirige al tercer niño de la mesa: Wicklet. Melisa mira el cuaderno de Wicklet y nota, nuevamente, que Wicklet está atrasado; agarra el lapicero de Madely, se dirige al costado de Wicklet y empieza a hacer los círculos en su cuaderno y, una vez más, se voltea, me mira y me dice “él tampoco sabe”. (Cuaderno de Campo, 2 octubre 2013)

En este ejemplo se ve cómo Melisa suple el trabajo de sus compañeros sin previa demanda de estos por ayuda ni autorización y justifica, además, su iniciativa de ayudarlos en el hecho de que sus compañeros “no saben”. Esta práctica no se da únicamente en el salón de inicial sino que tuve la oportunidad de observar cómo también era algo que sucedía en varias ocasiones en el salón multigrado del profesor Mauricio (de tercero a sexto grado). En aras de sustentar lo expuesto mencionaré solo un ejemplo que se dio una vez durante la clase de comunicación L2 (en idioma castellano):

El profesor Mauricio dictó unas preguntas que los alumnos debían copiar y resolver en sus cuadernos. Después de un buen tiempo en el que supuestamente los niños debían haber copiado y resuelto las preguntas propuestas por el profesor, veo que Candy se levanta de su asiento y va del lado izquierdo del salón hacia el derecho, mira el cuaderno de su tía Natalia -quien a su vez se encontraba mirando el cuaderno de Miriaman, la niña que se sienta delante de ella- y empieza a resolver las preguntas escritas en el cuaderno de Natalia. Luego, Natalia vuelve a su asiento y mira cómo Candy escribe en su cuaderno, pero ninguna dice nada al respecto; Candy termina de escribir y se marcha nuevamente a su carpeta al otro lado del salón (Cuaderno de Campo, 12 setiembre 2013).

El anterior es un ejemplo de cómo se desarrolla esa ayuda mutua entre los niños: es como si un alumno supiera que el otro no sabe cómo hacer la tarea asignada y, entonces, por iniciativa propia, va y “le ayuda” o, lo que nosotros quizás llamaríamos, le hace la tarea. El profesor Andrés reconoce cuán común es esta práctica en las interacciones entre los alumnos dentro del aula de clases cuando dice que: “(...) nosotros tenemos que cuidar bien si está haciendo el alumno mismo. De repente viene su compañero a hacer un ratito y el otro sentado ya, del otro alumno, si, a veces hay”. Y luego prosigue: “para eso yo tengo que hacer, tú ya sabes, tú mismo tienes que hacer, tú ya puedes hacer tu trabajo de usted pero él ya mismo tiene que hacer su trabajo (...) El alumno pues, como es su hermano a veces viene para apoyarle a él.”

Algo importante de poner en cuestión sobre todos estos mecanismos colaborativos es pensar hasta qué punto no son, más bien, la forma en la que los alumnos ponen en marcha sus propias formas de aprender o de enseñar a sus otros compañeros. Creo que si seguimos el marco teórico que guía mi investigación respecto al proceso de aprendizaje y a los niños, vemos cómo esta manipulación de los mecanismos propuestos desde la docencia por parte de los alumnos nos habla de las formas locales de aprender y de la agencia que los niños ejercen al traerlas a este nuevo contexto: el de la escuela (Gaitán: 2006; Hirschfeld: 2002; Jociles: 2011; Cohn: 2000; Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 1991, 2002, 2006, 2009, 2009; Aikman: 2003; Carrara: 2002; Lopes da Silva: 2002).

Algo importante a tener en cuenta y resaltar es que todos estos mecanismos -tanto los colaborativos de aprendizaje y los repetitivos de enseñanza- son muy “directos” en tanto todos se vinculan con el *hacer*. En

ninguno de estos mecanismos hay explicaciones teóricas verbales sino que, por el contrario, son demostraciones concretas de cómo se hace algo mediante la reproducción de la acción misma y, en ese sentido, se puede pensar que uno de los principales requisitos para aprender o enseñar es tener la capacidad de mostrar, de ver y de hacer. Este último punto sobre *mostrar* y así poder *observar* lo mostrado será retomado en la siguiente parte en la que discuto las formas de aprender y enseñar fuera del contexto escolar.

Para reforzar la propuesta de que los niños también pueden ser agentes de enseñanza para otros niños describiré un ejemplo en el que Eloy se sitúa en su rol de agente de enseñanza con respecto a su compañera de aula Melisa.

Nos encontramos en el aula de inicial y los niños están practicando diferentes grafías en sus cuadernos. Melisa, de tres años ya terminó de hacer su tarea y hasta hizo las de sus compañeros de mesa; decide, entonces, pararse de su asiento, jalar su silla hacia la pared de atrás del salón donde se encuentran pegados muchos carteles con las letras del abecedario shipibo, cada cual con un dibujo sobre un animal o cosa que comience con dicha letra. Melisa, entonces, jala su silla hasta dicha pared, se para en ella y empieza a señalar las diferentes letras y a decirlas en voz alta. Sin embargo, Eloy, que está sentado pegado a esa pared, voltea y nota que Melisa no está diciendo bien las letras pues no hay una correspondencia entre la letra que menciona y la que señala, pues señala la letra “o” y señala y dice “atapa”, dibujo al cual, corresponde la letra “a”. Eloy, al ver esto se dirige a Melisa, la mira y le dice “mal, no atrapa, ochiti” y, paralelamente a decir esto, le señala la letra “o” y le repite “ochiti”. Después, prosigue con los demás carteles: “i, ino; e, epa; a, atapa; o, ochiti”. Luego de terminar de señalarle a Melisa esto, se voltea y regresa a su trabajo nuevamente. (Cuaderno de Campo, 2 octubre 2013)

Por último, otra situación de este tipo y que nos remite nuevamente al tema de *enseñar haciendo* -en el sentido en el que las explicaciones se basan en la acción, en el mostrar y en el observar más que en la descripción de un fenómeno completamente aislado del correlato material de la acción- lo encontramos cuando en la ya mencionada clase de educación para el arte:

Mientras que el profesor Mauricio hacía el dictado de los instrumentos que los alumnos debían dibujar en sus cuadernos, un alumno pregunta qué es un violín. Ante la pregunta de su compañero, otro alumno, Daniel, se voltea, lo llama, lo mira, levanta sus manos y las pone en la posición típica de cómo se sostiene un violín para tocarlo; en ese sentido, el niño hace la mímica con las manos de cómo es que se toca o se ve un violín para que el otro alumno pueda entender o, en todo caso, imaginar cómo es que se sostiene y se ve un violín. (Cuaderno de Campo, 11 setiembre 2013)

La mímica o representación de cómo se ve y se coge el violín permite que se pueda imaginar el instrumento para después ser capaz de dibujarlo en el cuaderno y así cumplir con la tarea.

En resumen, entonces, puedo afirmar que –en concordancia con los autores consultados y citados en el estado de la cuestión- dentro del contexto escolar de la comunidad Santa Rosita de Abujao, los docentes no son los únicos agentes de enseñanza, sino que los alumnos también pueden asumir este rol respecto a sus demás compañeros, además de ser, claro está, agentes de aprendizaje. En ambos casos, los alumnos ponen en marcha sus propios mecanismos de aprender y enseñar para desarrollar los ejercicios propuestos por los profesores dentro del espacio del aula. Por último, también hay que resaltar que los mecanismos propuestos por los niños están muy asociados al *hacer* concreto de algo; estos suelen ser la ejecución misma de una acción y, en ese sentido, no son explicaciones necesariamente verbales (Lopes da Silva: 2002; Aikman: 2003; Rogoff: 2002, 2007). Por otro lado, quiero recalcar que si bien los profesores proponen mecanismos y formas de aprender y enseñar más ligadas al trabajo individual, dejan también un espacio para que los niños trabajen de otras formas, asociadas, en su mayoría, al contexto extraescolar³².

³² Es importante recalcar que hay una estructura formal que deja espacio a prácticas informales en el comportamiento dentro del aula, lo cual puede ser el germen del componente intercultural que las escuelas EIB buscan.

Si bien los mecanismos propuestos desde los profesores respetan la preferencia o la propensión hacia la oralidad, la acción y trabajo colectivo por parte de los alumnos, la estrategia memorística, por ejemplo, merma mucho la capacidad de reflexión y de lectura de estos. La discusión sobre los mecanismos de enseñanza será profundizada cuando podamos contraponerla a los mecanismos de enseñanza en el contexto extraescolar.

Por último, en todo el tiempo de observación del aula no vi que ningún niño levantara la mano para pedir la palabra sino que simplemente se lanzaban a gritar la respuesta. Se puede pensar que esto es natural, ya que se trata de niños pequeños, de seis o siete años; sin embargo esto también era común entre los alumnos más grandes de once o doce años. Si bien, esta reacción es bastante común entre los niños, creo que la normalización y el disciplinamiento que la escuela como institución genera en sus alumnos hace que estas reacciones estén normalizadas y los alumnos sepan que *deben* levantar la mano antes de participar. En otras palabras, los dispositivos de disciplinamiento bajo la forma de reglas de interacción dentro del aula, hacen que las reacciones más comunes y a la mano de los niños se filtren y se normalicen para así “poder convivir” pacíficamente dentro de un aula. Si bien los niños estarían actuando como se espera al intervenir oralmente en la clase, esto se ve como algo nuevo e irruptor ya que lo esperado según estas normas de comportamiento dentro del aula es que levanten la mano, debido al éxito que la institución escolar ha tenido en incorporar en los alumnos y profesores dichas reglas de funcionamiento y comportamiento dentro del aula que no hacen más que disciplinar su manera de interactuar con lo que los rodea. En ese sentido, esta forma diferente de modos de interacción que observé en la

escuela de Santa Rosita de Abujao visibiliza lo contextuales que son estas reglas de comportamiento dentro de las escuelas – y de esta escuela en particular- y del nivel de disciplinamiento que estas han logrado o no tener en sus alumnos. Creo que debemos volver a preguntarnos si es que esta forma particular de los niños de Santa Rosita de intervenir y participar en clase no es, también, un comportamiento que los niños traen de contextos de aprendizaje e interacción de fuera del aula y de fuera del contexto escolar en general. Es decir, ¿hasta qué punto esta forma de comportarse dentro del salón de clases no viene de las formas en las cuales ellos actúan e interactúan en su vida cotidiana?

A continuación, presento un gráfico en el que se visualiza a los agentes vinculados en el proceso de aprendizaje del contexto escolar y los mecanismos tanto de enseñanza como de aprendizaje que utilizan.

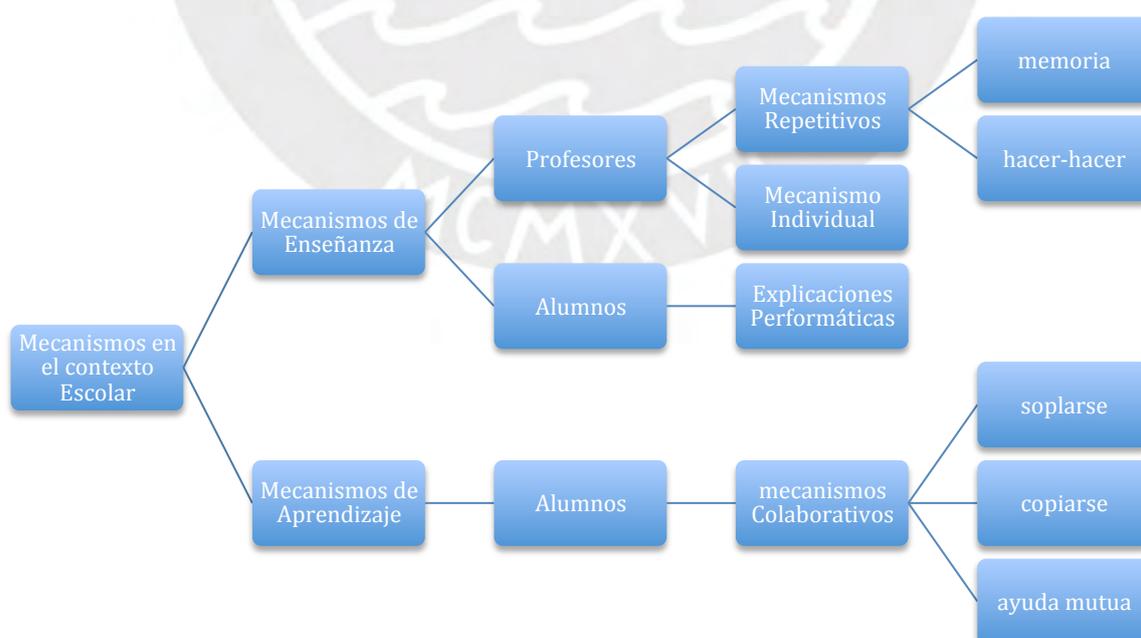


Gráfico 1 : Mecanismos en el contexto Escolar

4.3. Conclusiones del aprendizaje y enseñanza en el contexto escolar

En este capítulo he descrito cómo se da el proceso de aprendizaje en el contexto escolar siguiendo los tres ejes de observación planteados desde un principio: el espacio, los agentes y los mecanismos de enseñanza y aprendizaje.

4.3.1. Espacios de aprendizaje y enseñanza

En primer lugar, el espacio de aprendizaje del contexto escolar en la comunidad Santa Rosita de Abujao es, por antonomasia, la escuela en general y el aula en particular a pesar de tratarse de una escuela EIB que, idealmente, debería incorporar el uso de otros espacios pertenecientes al contexto extraescolar.

En segundo lugar, pude observar que ni los profesores ni los alumnos alteraban el orden del mobiliario escolar y más bien lo mantenían. En ese sentido, había poca maleabilidad de este. Sin embargo, si bien el orden de los elementos del aula permanecía estable, eran los alumnos quienes tenían una gran movilidad dentro del salón de clases.

En tercer lugar, tanto la escuela como el aula están diseñadas y construidas bajo los parámetros de los modelos urbanos de escuela sin tener en cuenta los diseños y formas locales de construcción y menos de espacialidad. Así, ambos espacios -el de la escuela y el del aula escolar- en vez de promover la libertad de movimiento la limitan debido a su diseño “encerrado”, sin ventanas ni luz, en contraposición al espacio extraescolar que se caracteriza por tener espacios abiertos y al aire libre que promueven la libertad de movimiento.

Entonces, existe una diferencia entre los espacios escolares y extraescolares y por lo tanto, el tipo de interacción que se dan en ambos difiere. No obstante, propuse que a pesar de esto los alumnos no dejan de lado esta gran movilidad y fluidez dentro del aula y que, a pesar de no alterar el orden del mobiliario, sí lo usaban de distintas formas a las que yo, desde mi experiencia urbana, estaba acostumbrada. Es importante recalcar esta iniciativa de los alumnos por usar de forma distinta los elementos de su aula y, sobre todo, la tolerancia de los docentes hacia su gran movilidad dentro del salón de clases y hacia estos miles de usos diferentes del mobiliario escolar.

Esta gran movilidad en el espacio y la diferencia en los usos del espacio y de su mobiliario puede que tenga su germen en la diferencia en cómo se configura el espacio en ambos contextos y la movilidad que estas configuraciones permiten: libertad de movimiento en el caso del contexto extraescolar (Aikman: 2003; UNICEF: 2012 y Cohn: 2000) y una movilidad limitada en el contexto escolar. Además, sugiere que los alumnos traen su experiencia extraescolar con el espacio al contexto escolar.

4.3.2. Agentes de aprendizaje y enseñanza y sus mecanismos

Sobre los agentes de enseñanza en el espacio del aula, en primer lugar, se identificó, como era de esperarse, a los docentes como principales agentes de enseñanza, pero también se propuso, siguiendo la propuesta de Carrara (2002), que los niños, además de ser los principales agentes de aprendizaje, son también agentes de enseñanza para con sus compañeros.

4.3.2.1. Los profesores y sus mecanismos

Los dos profesores de primaria y la profesora de inicial, en contraposición a los profesores de secundaria, eran de origen shipibo por lo que manejan la lengua a la perfección y había, también, una relación bastante cercana, amical y coloquial con los alumnos. Esta cercanía cultural, además, permite que los profesores sean tolerantes con sus alumnos respecto a su gran movilidad y a sus responsabilidades de fuera del aula, lo que en la práctica se traducía en la falta de reprimendas por las tardanzas o por su ausencia a clases.

Identifiqué dos tipos de mecanismos de enseñanza puestos en marcha por los docentes: los mecanismos repetitivos y el mecanismo individual. Dentro de los mecanismos repetitivos se encuentra la estrategia memorística y la estrategia de *hacer-hacer*.

En primer lugar, sobre el uso de la memoria, expongo cómo, si bien esta es una estrategia muy útil para el proceso de aprendizaje, en el contexto de la escuela primaria de Santa Rosita se abusa de ella y, al hacerlo, se vuelve un recurso contraproducente. El basar el proceso de enseñanza en la mera repetición memorística de ciertos contenidos hace que los alumnos automaticen sus respuestas, por lo que su capacidad de reflexión, pregunta, explicaciones y hasta lecturas se ven frenadas.

En segundo lugar, la estrategia de *hacer-hacer* consiste en la acción de guiar la ejecución de las tareas que los alumnos no logran hacer por sí solos; es una repetición conjunta del acto o tarea a realizar. Este estrategia, propongo, puede ser también considerada como una forma de explicación

visual o actuada –y no verbal- de lo que se busca que el niño comprenda o haga por sí solo.

En tercer lugar, la última estrategia de enseñanza docente es la individualista. En esta estrategia hay una diferencia entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se promueve. Por un lado, desde el discurso docente se prefieren los ejercicios grupales en clase. Sin embargo, al momento de plantear dichas tareas, existe una tendencia a que estos sean de corte más individual. No obstante, la forma en la que se ejecutan finalmente dichos ejercicios es de corte colaborativo. En esta diferencia entre el discurso, lo propuesto y la ejecución de dichos ejercicios se evidencian la existencia de mecanismos de enseñanza y de aprendizaje que no están, necesariamente, en concordancia.

Esto último hace evidente que los alumnos tienen sus propios mecanismos de aprendizaje, pues organizan y reorganizan los trabajos que se propone desde la docencia y ponen en marcha una dinámica de trabajo que oscila entre el trabajo colectivo e individual; una dinámica de trabajo que llamé colaborativo.

Esto último tiene resonancia con lo que señala Trapnell (1987) sobre cómo los mecanismos de aprendizaje responden a las lógicas de cada contexto específico y a que la tradición de aprendizaje basada en la observación y participación en el contexto extraescolar se asocia con fines y formas de aprender colectivos, en contraposición con la individualidad en la ejecución de las tareas propia del contexto escolar (Rogoff: 2002, 2006; Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009), lo cual también da luces sobre cómo la experiencia extraescolar encuentra asidero en el contexto escolar al reorganizar la experiencia de aprendizaje y enseñanza escolar.

Esta reorganización de los mecanismos y dinámicas de trabajo, al igual que el ser agentes de enseñanza para con otros alumnos, no podría ser posible sin la tolerancia de los docentes para con los alumnos y para con sus participación activa en su proceso de aprendizaje.

El reconocer que los alumnos son activos en el proceso de aprendizaje suscribe la visión de la pedagogía progresista de que los niños no son meros receptáculos vacíos en los que se imprimen conocimientos y que ellos aprehenden de forma pasiva, sino que son agentes de su propio proceso de aprendizaje al igual que son agentes de enseñanza para con sus compañeros.

4.3.2.2. *Los alumnos y sus mecanismos*

Los alumnos son agentes de enseñanza (Carrara: 2009) para con sus compañeros cuando deciden explicarles a sus compañeros alguna pregunta o dificultad que se les presenta. Las explicaciones que los niños con los que trabajé en Santa Rosita daban a sus compañeros eran performáticas; es decir, en vez de tratarse de explicaciones verbales descriptivas, se apoyaban en lo visual, por lo que el *hacer* y el *representar* son los principales vehículos de explicación.

Los alumnos además de ser agentes de enseñanza son, como lo dije líneas arriba, agentes de su propio proceso de aprendizaje. Sus mecanismos de aprendizaje son “soplarse”, “copiarse” y “ayuda mutua” y pueden ser agrupados como mecanismos colaborativos.

En primer lugar, “soplarse” se da cuando un niño nota que un compañero no sabe lo que se le pregunta o el ejercicio que se le manda resolver –generalmente- en la pizarra del salón. Los alumnos suelen gritar las

respuestas a las preguntas del profesor ante la mirada del niño que está siendo evaluado a sus demás compañeros, así este último puede oír y reproducir las respuestas de sus compañeros.

En segundo lugar, “copiarse” se da cuando en medio de una dinámica de trabajo individual, los alumnos deciden pararse de sus asientos, dejar sus labores e ir de mesa en mesa “curioseando” los trabajos sus otros compañeros para luego volver a sus asientos y ya sea reproducir lo visto o seguir con su trabajo individual. Los profesores catalogan esta acción como “copiarse” pero no pude confirmar que realmente los niños tuvieran dicha finalidad o que, en todo caso, siempre reprodujeran lo visto en los cuadernos de sus compañeros.

Como tercer mecanismo, propongo “la ayuda mutua” que consiste en la iniciativa de ayudar al compañero, mediante la injerencia directa en el trabajo de este, pero sin una demanda explícita de este por ayuda como en el caso del mecanismo que llamé “soplarse”.

Esta reorganización de los mecanismos de enseñanza no solo habla de mecanismos de aprendizaje que no están en concordancia con los primeros, sino que también da luces sobre un fenómeno que ya mencionaba Rogoff (2002, 2007) y Paradise (1991, 2006, 2009, 2009) sobre cómo la experiencia extraescolar de aprendizaje es traída al contexto escolar.

Por último, todos los mecanismos que he citado se vinculan directamente con el *hacer*; no se apoyan en lo verbal, sino, más bien, se valen de la acción y de la observación como vehículo de explicación, aprendizaje y enseñanza.



CAPÍTULO 5

LO QUE SE ENSEÑA Y SE APRENDE FUERA DE LA ESCUELA: EL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO EXTRAESCOLAR

En primer lugar, defino el contexto extraescolar como aquel en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza y aprendizaje fuera del contexto escolar y más concretamente fuera del espacio del aula (Carrara: 2002; Trapnell: 1992; Rogoff y Paradise: 2009; Figueroa: 1987).

En este capítulo expondré cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en el contexto extraescolar. En primer lugar, describiré los espacios físicos en los que se desarrolla el proceso de aprendizaje y las interacciones que se dan en estos; en segundo lugar, expondré cuáles son los principales agentes de enseñanza en este contexto y; por último, desarrollaré los mecanismos que estos agentes utilizan en este proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.1 Espacios de Aprendizaje y Enseñanza

A continuación, expongo los espacios en los que observé que se daba el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto extraescolar en la comunidad shipiba Santa Rosita de Abujao.

En esta sección, además de exponer los principales espacios de aprendizaje y enseñanza del contexto extraescolar, también desarrollo, partiendo de mi observación de las interacciones que los niños shipibos entablan con el espacio mismo y con otras personas, los usos que ellos les daban a estos. Por otro lado, también me pregunté por la existencia de asociaciones entre los espacios usados y los agentes de aprendizaje involucrados en el proceso de enseñar y aprender en dicho espacio y por las asociaciones entre el espacio y el contenido a enseñar/aprender, para, por último, preguntarme por las asociaciones entre el espacio y ciertas categorías de edad o género (Carrara: 2002; Aikman: 2003).

Se trata de ver al espacio no como mero espacio físico sino como un espacio social, ya que propicia la interacción de diversos agentes, lo cual servirá de base para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje. En ese sentido, busco saber en qué medida la presencia de los agentes en acciones y espacios determinados están -o pueden estar- atravesados por leyes, normas y valores sociales y culturales mayores (Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009; Rogoff: 2002, 2007)

Lo primero respecto a los espacios es que estos están asociados a ciertas actividades, las cuales, a su vez, están definidas por el género. Esta asociación del género con una actividad determinada se debe a la fuerte división sexual del trabajo existente (Cárdenas: 1989). Cada género tiene un rol productivo y reproductivo determinado dentro del sustento de la subsistencia familiar; roles con deberes y acciones que se desarrollan en lugares determinados. Esto conlleva a que los espacios también estén marcados por la división de género,

ya que es en ellos donde estas actividades de producción y reproducción de la subsistencia familiar se llevan a cabo.

Los espacios, al ser el locus de ciertas actividades también son locus de interacciones, por lo que son también espacios de aprendizaje y enseñanza para los niños shipibos de la comunidad Santa Rosita de Abujao.

Una vez puesto en claro que los espacios, al ser contenedores de interacciones, deben ser vistos como espacios sociales de aprendizaje y enseñanza, paso a nombrar cuáles son los espacios de aprendizaje que pude identificar en el contexto extraescolar.

Como espacios de aprendizaje tenemos a la casa, la chacra, el río, el bosque y, por último, los alrededores de la comunidad. Cada de uno estos espacios -debido a la fuerte división sexual del trabajo antes mencionada- está marcado por una actividad productiva específica que, a su vez, se asocia con un agente y un género determinado. No obstante, el espacio en sí mismo no tiene una carga de género como lo tienen las actividades, sino que, más bien, estos muchas veces pueden estar asociados tanto a hombres como a mujeres pues allí se dan actividades propias de ambos géneros. Entonces, la posibilidad de acceso a dichos espacios y dichas actividades también dependerá del género del niño que aprende

5.1.1. La casa

En el espacio de la casa discurren actividades asociadas a lo femenino como la preparación de los alimentos -tanto preparar como cocinar la comida-, la limpieza y el lavado de la vajilla, el cuidado de los niños más pequeños de la familia, etc. Sin embargo, también pude observar cómo los hombres muchas

veces solían ayudar a cuidar a los niños pequeños y como bien dijo Sonia (una madre shipibo): “sí, a veces cuando la mamá está enferma tiene que lavar aunque sea varoncito, ayudar a su mamá, ¿sí o no?”.

En ese sentido, la casa, si bien está muy asociada a las tareas femeninas, no se puede decir que sea un espacio sólo femenino, pues vemos cómo los varones también tienen injerencia en él. Sin embargo, existe –al menos en el discurso cotidiano- esa separación rígida de qué actividades corresponden a qué género, separación que se deja ver en la siguiente cita de la señora Emilia cuando, durante una conversación informal en su cocina mientras desgranábamos maíz, me dice que “los deberes de las mujeres son lavar y cocinar”.

Es así que se puede ver cómo la mujer está asociada a las actividades domésticas de reproducción familiar y, lógicamente, estas acciones se dan en el espacio concreto de la casa., Otra actividad que también se realiza dentro del espacio de la casa y que es completa y exclusivamente femenina es el bordado tradicional. Esta exclusividad respecto al bordado se deja ver en la tajante respuesta negativa que Sonia, nuevamente, me da ante mi pregunta de si es que los hombres también pueden bordar: “No, (ellos no hacen) nada. Porque son hombres no le permitimos. Ese es de la mujer, ese es trabajo de la mujer”.

En esta línea, Sonia ejemplifica cómo hay ciertos trabajos o actividades que pertenecen, idealmente, a un género y que, por lo tanto, el otro no debe realizarlo porque cada cual tiene sus propias tareas o trabajos dentro de la

economía familiar; labor que además se ejecuta en un espacio determinado. Al respecto cito mi cuaderno de campo:

Una tarde, nos encontramos en la casa de Renzo junto a su hermana, quien se encuentra bordando un telar para vender en Pucallpa. Al ver a su hermana bordar, le pregunto a Renzo si él, al igual que su hermana, sabía bordar. A lo que él automáticamente me responde: “yo no sé bordar ¿acaso soy mujer?” (Cuaderno de Campo, 2 octubre, 2013)

Un comentario de Ladia, una niña de diez años, también ejemplifica esta asociación entre un agente (la madre o una figura femenina) y una actividad determinada (el bordado) pues, durante una conversación informal, me cuenta que ella no sabe bordar, pero que sí sabe pescar, pues ella nunca ha vivido con su mamá y sólo vive con su papá y su hermano varón. Es así que, Ladia, al estar cerca de figuras masculinas no ha aprendido la labor femenina del bordado. Por último, cuando le pregunto a Sonia, la mamá de Renzo, qué es lo que las hijas mujeres deben saber hacer o hacen en el espacio de su casa me responde: “Igualito, ayuda a su mamá (...). Por ejemplo, mi hija me ayuda en cocina o en bordar y de lavar ropa, platos, todo eso de mujeres”

En pocas palabras, las labores típicas femeninas son las tareas domésticas que se encuentran íntimamente vinculadas a las labores productivas y reproductivas de la familia, labores que, además, se llevan a cabo en el espacio la casa, por lo que entonces el espacio de la casa parece estar marcado o asociado a la figura de la mujer.

No obstante, si bien muchas veces confiamos en las conversaciones informales y las entrevistas como instrumentos de recojo de información, es importante que estas no sean nuestra única técnica, pues estas fuentes nos proporcionan información sobre lo que las personas *piensan* del fenómeno que

estamos estudiando y no necesariamente de cómo se desarrolla el fenómeno en la experiencia cotidiana. Es por esto que debemos triangular información, es decir, debemos usar también otras técnicas -como la observación, en este caso- para ver hasta qué punto el discurso calza, o no, con la práctica. En otras palabras, cuánto se parece lo que la gente *piensa* del fenómeno a cómo este se desarrolla concretamente en el día a día. Al respecto de esto, la información que recopilé mediante entrevistas y conversaciones informales, hacía eco con las prácticas cotidianas en la comunidad, pues pude observar cómo las niñas de Santa Rosita sabían muy bien cómo limpiar el pescado y cómo cocinarlo, al igual que sabían cómo lavar los platos y su ropa y también cuidar a sus hermanitos. No hubo prácticamente ningún día durante mi trabajo de campo en el que no haya lavado mi ropa o mis platos con las niñas que vivían al frente mío. Además, al compartir muchas comidas con ellas y sus familias, observé cómo ellas, conjuntamente con su madre y abuela, Tania e Isabel, eran quienes se encargaban de estas actividades mientras los miembros hombres de su casa, Nilton y Antuco, las miraban trabajar.

Traigo a colación como ejemplo de este gran conocimiento que las niñas, aún siendo pequeñas, tienen sobre las labores domésticas, una ocasión en la que una vecina me trajo seis boquichicos³³ y yo no sabía cómo limpiarlos ni cocinarlos, por lo que decidí buscar a Tania, la madre de mis vecinos Nilton, Merli y Melisa, pero cuando crucé a su casa me di con la sorpresa que se había ido a la chacra con su hermano Antuco, su mamá Isabel, su sobrina Luz Clarita y su hijo Nilton y sólo se habían quedado en casa Merli y Melisa.

³³ Nombre de un pescado.

Crucé a la casa de Tania en busca de ella para que me ayudara a limpiar y cocinar mis boquichicos; sin embargo, sólo estaban Merli (9 años) y Melisa (4 años). Todos se habían ido a la chacra menos Merli, pues debía quedarse a cuidar a Melisa. Sin muchas esperanzas, le conté a Merli para qué buscaba a su mamá a lo que ella me dijo que trajera mis pescados que ella los limpiaría y me los cocinaría. Y así fue, lleve mis peces y ella empezó a limpiarlos y salarlos frente a mí y después lo hice yo también. (Cuaderno de Campo, 17 setiembre, 2013)



Merli limpiando mis boquichicos

Recalco, entonces, que, más que ser espacios determinados por el género, estos adquieren su carga de género por estar asociados con actividades específicas a un género determinado, lo que se traduce en que sea

un lugar donde discurre el proceso de aprendizaje de ciertos roles, actividades y deberes de género mediante la acción e interacción de los niños con los agentes de enseñanza que pueden ser otros niños o sus padres.

Propongo que dichos espacios son de aprendizaje, ya que los niños indicaron que eran sus padres quienes les enseñaban a realizar dichas actividades en esos lugares, por lo que no se puede separar el espacio de una actividad determinada y de un agente con género específico. Los niños están en esos espacios conjuntamente con sus padres u otros agentes de enseñanza y así tienen acceso a las actividades que allí se realizan y es así como ellos también aprenden a realizarlas según su género.

5.1.2. La chacra

El segundo espacio es la chacra. A la chacra van tanto los hombres como las mujeres para traer plátano, papaya, yuca, etc. y llevan con ellos a sus hijos tanto mujeres como hombres y, en ese sentido, la chacra podría considerarse como un espacio unisex, ya que ambos géneros se involucran en actividades en dicho espacio. Sin embargo, la literatura sugiere que son las mujeres las que suelen estar a cargo de la chacra, pues son ellas las que plantan y cosechan, mientras que son los hombres quienes se encargan de preparar el terreno para que ellas lo hagan. La chacra, al igual que en el caso de la casa, debe ser considerada como un espacio de aprendizaje y enseñanza, ya que ahí se aprende, por ejemplo, cómo se siembra y se cosecha plátano, coco, la yuca, etc.

En una pequeña entrevista que intenté tener con Candy, ella me contó que ella se iba a la chacra con su abuela y su hermano hombre mayor y, a partir de

esta conversación, me contó que ella sabía sembrar yuca porque su madre le enseñó en la misma chacra a hacerlo: “Mi mamá (me enseñó) (...) en mi chacra”

Y, luego, mientras que seguimos conversando sobre cómo aprendió y cómo es que se siembra la yuca también dice: “Así siembra yuca, mi abuela me enseñó en la chacra. ‘Así siembra, así sabes sembrar’, me dice y de ahí aprendo yo”.

Ambas citas demuestran una predominancia femenina en la labor de la chacra, lo cual, como lo dije antes, también lo sugiere la literatura al respecto.

En esta última cita Candy nos deja en claro cómo funciona la dinámica de aprendizaje y enseñanza en el espacio de la chacra, pues nos cuenta con claridad cómo en dicho espacio se realiza una actividad determinada –sembrar yuca en este caso- pero, además, también relata quién le enseñó dicha actividad y cómo lo hizo y, en ese sentido, deja en claro que dicha actividad es una tarea -contenida en un espacio determinado- en la cual se da el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por eso que propongo que los diversos espacios están marcados por la ejecución de diferentes actividades específicas a un género y que, a su vez, estas acciones son momentos de aprendizaje. Esto último concuerda con la forma de ver el proceso de aprendizaje como un fenómeno que se da en la interacción y en la acción social como se propone en el marco teórico. Quiero remarcar que yo misma pude observar esta dinámica de aprendizaje en las múltiples veces que acompañé a mis informantes a sus chacras.

5.1.3. El río

Un tercer espacio de aprendizaje es el del río. Una de las actividades más importantes que allí se llevan a cabo es la pesca, ya que, además de ser una de las actividades más importantes para la economía familia, también es la actividad masculina por antonomasia. No obstante, el río también es locus de varias actividades; por ejemplo, allí las personas se bañan, los niños juegan en el agua, las mujeres y niñas lavan la ropa y la vajilla, etc. La pesca es una de las actividades más importantes, ya que el pescado es la fuente principal de proteínas en la dieta shipibo (Morin: 1998) y también de los pobladores de la comunidad Santa Rosita de Abujao. Así, por ejemplo, Candy durante una tarde en la cual conversábamos respecto a la pesca, me cuenta sobre las actividades que ella realizaba. Ella me dice que ya sabe limpiar y preparar el pescado y que también lo sabe cocinar porque su mamá le enseñó a hacerlo y cita a su madre: “(Mi mamá) dice ‘hagan ustedes solas, ahora has aprendido a hacer las cosas, ahora cuando yo (su madre) vaya a la chacra y venga tu abuelo con pescado ya sabes arreglar el pescado, después cocinas y le das de comer a tu abuelo que viene con pescado y después lavas los platos”

Pero cuando le pregunto si es que ella también va a pescar con su abuelo me dice: “No, eso es de hombres nomás, yo no remo, no sé remar, mi hermano Vicente sabe”.

En ese sentido, Candy ejemplifica la división sexual de las tareas productivas y reproductivas de la economía familiar dentro de una casa y cómo es que existen ciertas actividades propias de un género determinado a las cuales el género opuesto “no accede”. El profesor Mauricio, por otro lado,

también señala cómo la pesca es una actividad masculina importante cuando en una entrevista me dice lo siguiente:

Ahora pescan con trampa, ya, con redes. Antes le agarraban sardina, paña, anzuelaba, ahora ya no pues. Tú agarras tu trampa, al día siguiente agarras pescado. Pero yo no me olvido, yo tengo mi trampa, mi balista, mi flecha, tengo mi canoa, ese es de un hombre, pues. Yo pico boquichico, cuando está boqueando, yo pico boquichico. Pico carahuazú cuando está mareando.

Cuando le repregunto a qué se refiere cuando me dice “eso es de hombres” me dice: “ese es pesca. Pescar con arco, ya te voy a llevar para que tu popeas³⁴, yo pesco”.

Vemos entonces cómo la pesca es una actividad que corresponde al género masculino y que tiene un espacio determinado donde se desarrolla: el río. El río, entonces, es el espacio de aprendizaje y enseñanza de esta actividad. Esta propuesta creo que puede ser sustentada con lo que la profesora Cathy me dice:

También les lleva a pescar (el papá a sus hijos). Ellos están atrás, están mirando, están con su anzuelo ahí. Hasta yo estoy ahí también con mi anzuelo, así van aprendiendo lo que uno hace, ¿no? Miran. Así otro día se van ya solitos y van traer pescado ya sabe cómo hace su papá y así aprende los muchachos.

Tuve oportunidad de observar cuán común era que los padres varones lleven a sus hijos a pescar con ellos al río y, en ese sentido, los testimonios citados reflejan prácticas comunes de la comunidad y no son discursos vacíos.

Por ejemplo:

Una tarde, a eso de las 2.30 pm cuando llegaba de Pucallpa hacia la comunidad nativa Santa Rosita de Abujao logré ver cómo Wicklet, un

³⁴ Popeas es la conjugación del verbo “popear”. El verbo popear no existe en el Diccionario Español de la Real Academia. Sin embargo, en la comunidad Santa Rosita de Abujao significa “remar en la canoa cuando se va a pescar”.

vecino un poco más lejano, se encontraba pescando en el río y atrás en su canoa lo acompañaban sus dos hijos, uno de seis y el otro de cinco años. Ambos niños estaban sentados calladitos en la parte trasera de la canoa y desde ahí tenían acceso a mirar lo que su padre hacía en la parte delantera de la canoa. La interacción era básicamente a nivel de observación, pues a pesar de haberme quedado observándolos por una hora no vi a los niños en ningún momento moverse ni realizar alguna acción fuera de observar cómo pescaba su padre (Cuaderno de Campo, 22 de setiembre 2013)

La escena citada es muy parecida a la descripción que me dio el profesor Mauricio sobre cómo yo debía comportarme cuando lo acompañara a pescar: "(...) Yo pesco. Tú estás ahí calladito, quietecito. Tú estás ahí y yo estoy apuntando, ya. Tú estás popeando, ahí calladito nomás, porque cuando haces bulla el boquichico sube, aja. *Te voy a llevar ya, para que sepas cómo se pica boquichico*".

Además en este ejemplo se ve cómo el profesor Mauricio alude a que para que uno aprenda a pescar -boquichico- tiene que estar presente en el momento en que se *hace*, en el momento en el que se realiza la acción de pescar, pues dice que debe *llevarme para que yo sepa* cómo se pesca.

Como ya lo mencioné, toda acción tiene un determinado espacio donde esta se lleva a cabo y en el caso de la pesca, este lugar es el río. No obstante, es importante volver a remarcar que los espacios no *son* masculinos o femeninos, pues estos no están asociados sólo a una actividad. De lo contrario, en un mismo espacio se lleva a cabo más de una actividad, asociada, además, tanto a roles femeninos como masculinos. En el caso del río, este puede ser el espacio de la pesca, el lavado de ropa o también puede ser un espacio de juego. Lo importante, entonces, es que al estar estos tan asociados con ciertas actividades, estos espacios se vuelven espacios de aprendizaje de esas actividades asociadas al género del agente.

5.1.4. El Bosque

Por último, también identifiqué al bosque como espacio de aprendizaje. El bosque es –principalmente- el lugar donde se aprende a cazar. La caza, es otra de las principales actividades de producción y reproducción de la economía familiar, pues es otra formas de incorporar proteínas a la alimentación. No obstante, la caza no es tan común entre los shipibos como la pesca (Morin: 1998) pero -al igual que esta última y quizás hasta en mayor medida- es reservada a los hombres. Si bien los niños aprenden desde muy pequeños a realizar las distintas actividades y tareas correspondientes a su género, en el caso de la caza sucede algo distinto, pues se trata de una actividad en la que los niños se involucran de mayores,³⁵ es decir, no se observa -como en el caso de la pesca- a niños de cuatro y seis años yendo solos a cazar, sino que se trataba de niños de por lo menos diez o doce años. Puede que esto se deba a que, para cazar uno debe adentrarse en el bosque de noche, ser sigiloso y de preferencia estar solo. Además, el bosque es un lugar que es concebido como peligroso por la presencia de animales y espíritus. Entonces, respecto a la edad en la cual los niños varones se involucran en esta actividad productiva, debo mencionar que si bien algunas entrevistas dicen que los niños cazan recién entre los doce y quince años, muchos niños dicen haber ido de caza con sus padres. En ese sentido, el involucramiento en la caza no se guía por una edad específica, sino más bien por un conjunto de habilidades y aptitudes para cazar, es por eso que la edad

³⁵ No queda muy en claro cuál es la edad en la cual los niños empiezan a involucrarse en la caza o, en todo caso, la edad también dependerá mucho de cómo es que ellos se involucren en esta actividad, pues existe una diferencia entre ir al bosque a cazar como acompañante o si es que ya se está en condiciones de ir a cazar solos. Por otro lado, el indicador para esta actividad más que una edad específica es un conjunto de habilidades y aptitudes para dicha actividad.

en la que se empieza a cazar no queda muy clara. También se puede ver que existe una diferencia en el hecho de ir a cazar solos o con sus padres en condición de observadores y acompañantes. Lo que sí queda en claro es que la caza es una actividad masculina y que se desarrolla en el bosque. Por ejemplo, Sonia, la madre de Renzo, de tan solodiez años, me dice que él se va a cazar: “A veces, porque tiene su padre ¿sí o no? Algunos no tienen padre, no saben cazar, se van a anzuelear, traen su pescadito”.

En esta cita se ve cómo se asocia la figura masculina y, además, paterna con el cazar y con el conocimiento de cómo es que se debe cazar. E Así, se asocia un agente con un género específico, una acción y en un espacio determinado y así tenemos lo siguiente³⁶:

Por otro lado, retomando el tema de la edad para aprender a realizar esta actividad el profesor Mauricio dice que:

Otro es cazar animales. Antes cazaban con flecha, ahora ya no. Ahora es puro escopeta. Bueno, yo creo que es muy difícil seguir cazar porque para cazar tiene que ser solo, solo, solo para cazar animal. Por ejemplo, sajino no vamos estar uno, dos, tres por detrás, él tiene que estar solo, ¿no? Los niños tienen que tener como quince o dieciséis, más años para cazar animal.

Al respecto de la caza, Ariel de doce años, primo de Candy, me cuenta cómo él iba con su abuelo Alberto a cazar garza con escopeta desde que tenía diez años y recién ahora, a veces, va solo, sobre todo cuando su abuelo se ausenta pues va a pescar por varios días. Es decir, Ariel por ser más chico debía ir con su abuelo, pero después de haber ido por varios años con su abuelo y ser ahora mayor ya está en condiciones de hacerlo solo, al menos, de vez en cuando.

³⁶ Un ejemplo de esto se puede ver en el dibujo adjunto en el anexo número 9.

Este matiz de género que tiñe los espacios se debe a que los lugares específicos no son meros espacios físicos sino que son espacios sociales, lugares que contienen acciones e interacciones que promueven el aprendizaje y la enseñanza de ciertas actividades importantes para la subsistencia familiar. Estas actividades tienen agentes específicos debido a la división social y sexual de las tareas de producción y reproducción familiar y es por eso que dichos espacios cobran cierto matiz de género, pues es en ellos donde se realizan y se aprende a realizar dichas actividades. Existe, entonces, una asociación entre un espacio, una actividad y un agente con un género determinado y en ese sentido, existen tareas que conciernen específicamente a los hombres y mujeres, respectivamente (Aikman: 2003; Ames: 2013; Carrara: 2002). Estas actividades, además, son transmitidas o enseñadas a los niños – varones o mujeres según corresponda – en espacios y lugares determinados. Los espacios son los contenedores de las tareas específicas que deben saber realizar tanto hombres como mujeres y, por ello, son espacios de acción, interacción, aprendizaje y enseñanza.

Por otro lado, se debe evaluar la relación entre el teoría y la práctica de la correspondencia entre el género y las actividades a realizarse. Si bien hay ciertas actividades que pertenecen idealmente a un género determinado, esto no significa que haya casos en los cuales estas actividades también puedan ser realizadas por el otro género. Por ejemplo, la pesca, en el discurso cotidiano, es considerada como una actividad masculina pero también se reconoce y se acepta que las mujeres vayan en algunas ocasiones a pescar junto con sus esposos y sus hijos o que, en algunos casos, vayan también

solas³⁷. Por ejemplo, la señora Emilia me contó que su hija Lisbeth desde muy chica iba a pescar con su papá pues la pareja no tenía hijos hombres y, además, ella era la hija mayor. Como ya había aprendido a pescar con su padre de chica, cuando este se iba a trabajar en la madera era ella quien se encargaba de traer pescado para la casa. Así Emilia me dice: “cuando no hay hijos hombres ellas tienen que ir, mi hija Lisbeth desde los doce años va a pescar. Iba y sacaba un montón de pescaditos”

Y luego respecto a cómo aprenden a hacer dichas labores y sobre la edad a la que empiezan a realizarlas ya sea solos o como ayudantes de sus padres dice:

(La pesca) al igual que la chacra, los niños empiezan a ir desde más o menos los cinco o seis años. Primero, miran a sus papás cómo hacen, tanto en la chacra como en la pesca y poco a poco ellos también van haciéndolo y ya cuando tienen como catorce años ya van solos. A veces se van con sus papás en cualquier momento (...).

En esta cita, Emilia deja en claro que los niños aprenden de los padres cuando van con ellos a ciertos lugares y los ayudan en los labores que en ese lugar se llevan a cabo y cómo a partir de la observación y de subsecuente acción aprenden a realizar dichas labores hasta que pueden hacerlo ya solos. Por otro lado, también deja ver que el proceso de aprendizaje es una acción “espontánea” y como ya lo mencionaban Rogoff y Paradise (2009), el aprendizaje informal puede no estar formulado explícitamente; es decir, sus características y patrones tienden a ser invisibles. Esto, en contraposición con

³⁷ El ir solas a pescar, no obstante, no era gratuito, sino que más bien iban solas a hacerlo ya que existía un impedimento o una razón por la cual el miembro masculino de la familia no podía realizar dicha tarea. Por ejemplo, porque se encontraba ausente o simplemente no habían miembros masculinos que realizaran dicha actividad en la familia como en el caso citado de la familia de la señora Emilia.

el aprendizaje formal/escolar que sí tiene como última finalidad el aprendizaje en sí mismo.

Por otro lado, Cathy, la profesora de inicial también comenta cómo ella a veces va con Nexar, su pareja, y sus hijos a pescar: “[Nexar] también les lleva (a sus hijos) a pescar. Ellos están atrás, están mirando, están con su anzuelo ahí. Hasta yo estoy ahí también con mi anzuelo. Así van aprendiendo lo que uno hace, ¿no? Miran. Así otro día se van ya solitos (...)”. (25 setiembre 2013)

En esta cita, Cathy demuestra la flexibilidad que puede haber con respecto a las tareas “propias” de un género. Es verdad que la pesca es la tarea del hombre, pero las mujeres también pueden participar de ella en ciertas ocasiones. Además, Cathy también hace explícito cómo los padres involucran a sus hijos en sus actividades para que *miren* y así *aprendan lo que uno hace*. En ese sentido, ella hace explícito el proceso de aprendizaje: padres que involucran a sus hijos en sus actividades para que, mediante la observación, ellos aprendan estas actividades.

Por último, con respecto a esta flexibilidad del género en la realización de ciertas actividades, el profesor Mauricio comenta cómo ahora existe una “equidad” de género y así alude, de cierta forma, a que antes este discurso o forma ideal de organización del trabajo era menos flexible: “Bueno, la diferencia es que las jovencitas de diez años no pescan, ¿no? Los jovencitos sí pescan, aunque ahora las niñas también pescan ya. Equidad de género ya es ahora, ya, es igual.” (27 setiembre 2013)

Es en ese sentido que los espacios, si bien están relacionados con el género, esto se debe a que son los contenedores de las tareas y acciones de

agentes determinados con género específico y, así, se puede decir que hay una asociación entre una actividad y un agente con un género determinado y que dicha actividad se asocia a un espacio determinado. Sin embargo, los espacios pueden –y de hecho lo hacen- albergar diferentes actividades por lo que un solo espacio no está asociado a una sola actividad o un solo género sino que está asociado a diversas actividades que conciernen a ambos géneros. Por otro lado, la asociación de la actividad y el género tampoco es tan rígida en la práctica como lo pueden ser en el discurso, pues no era inusual ver actividades propias de un género que eran realizadas y compartidas por el otro. El espacio, al ser el locus de las tareas específicas de cada género, se matiza por la categoría de género, pero también, se convierte en un espacio de aprendizaje y enseñanza, pues es allí donde, al realizar una acción o la tarea determinada, los niños tienen acceso a participar activamente en ella (ya sea en la ejecución misma de la acción o sólo mediante la observación) y, por lo tanto, aprenden a realizar ellos mismos dichas tareas o actividades.

Por último, solo quiero recalcar que si bien los espacios están asociados a las actividades de un género específico, esto no significa –en la práctica- que sólo pueda llevarse a cabo una actividad en dicho espacio o que ese espacio sea exclusivo para un género determinado. Por el contrario, en la práctica, la relación entre espacios, géneros y actividades es más laxa y fluida como lo pudimos ver en el caso de la chacra, la casa y la pesca: todos estos espacios en los cuales se realizaban tanto labores femeninos como masculinos.

En aras de recalcar esto, cito el ejemplo del río que, si bien es el lugar de la pesca -actividad idealmente masculina- también es un espacio en el cual mujeres y niños participan y hasta pueden aprender en él. Por ejemplo, la

mayoría de los niños se bañan ahí por las tardes y mientras lo hacen, también nadan y juegan en él a la par que aprenden sobre los peces que allí viven, etc. También, muchas mujeres -tanto señoras como niñas- van a lavar la ropa al río y así aprenden entre ellas a lavar, etc. por lo que, finalmente, el río es un espacio que es también usado por el género femenino. El río, al igual que la chacra y en menor medida la casa, son ejemplos de lugares en los cuales, en la práctica, participan ambos géneros y en los cuales se aprende diferentes cosas: lavar la ropa, pescar, remar, sobre la fauna fluvial, nadar, etc.

En resumen, existe en el discurso una asociación entre un agente con un género determinado y una actividad que se realiza en un espacio concreto; sin embargo, esta asociación si bien se respeta y se tiene siempre como ideal, es, en la práctica, más laxa y admite casos “discordantes”. Por otro lado, en los espacios se realizan diferentes actividades, cada una asociada a un género, por lo que el espacio no tiene una exclusividad de género, ambos participan –y aprenden- de y en los espacios de la misma forma.

Por último, respecto al espacio, se debe también mencionar el gran conocimiento que los niños tienen de su entorno, de las plantas que están tanto en la chacra, en los alrededores de la comunidad como de los animales del bosque y del río (Carrara: 2002). Este dato fue metodológicamente interesante ya que cuando yo les preguntaba qué animales o qué plantas conocían, los niños no me daban mucha información al respecto; sin embargo, cuando caminábamos alrededor de la comunidad o íbamos a la chacra a traer plátano o papaya, durante todo el camino ellos me mostraban y señalaban cuáles eran

las plantas que había a nuestro alrededor mientras caminábamos³⁸. En ese sentido, pude comprobar que conocían bien las plantas, frutas y verduras que había en la comunidad y durante estas caminatas, también me demostraron cuán bien conocían el territorio donde se desenvolvían. Puede que el saber qué plantas y animales habían a nuestro alrededor y saber los caminos no sea muy sorprendente, pero cuando un niño de tan solo seis años sabe perfectamente el camino por el cuál ir a su chacra y, además, conoce y reconoce a quién pertenece cada chacra aledaña y qué cosas siembra y cosecha, es asombroso.

Una tarde estaba jugando y conversando con Luz Clarita, Merli y Melisa sobre las frutas que conocían y les gustaba comer y yo también les contaba que a mí me gustaba mucho comer papaya. Entonces, Luz Clarita quiso enseñarme la chacra de su abuela porque ahí tenían Pochas³⁹ y que si había una madura podíamos sacarla y comerla entre las cuatro. Así que empezamos a caminar hacia adentro, hacía su chacra. Mientras caminábamos, pasamos por diferentes chacras de varias personas donde también había árboles de papayas entre otros árboles. Sin embargo, yo sólo sabía que eran chacras porque las niñas a lo largo del camino me iban indicando a quién pertenecía cada chacra, dónde terminaba, qué otras frutas cultivaban en su chacra y hasta dónde vivía el propietario de dicha chacra. Esto, para mí, fue impresionante porque las niñas no sólo sabían qué plantas había a nuestro alrededor sino que también sabían perfectamente a quién pertenecía el terreno y sus límites. (Cuaderno de Campo, 22 setiembre 2013)

Este gran conocimiento del entorno tiene relación con lo planteado por Aikman (2003) y Carrara (2002) sobre cómo es que los niños, mediante expediciones con sus padres y pares, manipulan su entorno y así conocen lo que los rodea: la fauna, la flora, etc. Al respecto del conocimiento del entorno, entonces, debo mencionar que esta práctica de señalarme y “enseñarme” las

³⁸ Esto nos llama a discutir nuevamente nuestras herramientas de trabajo y reconsiderar la importancia de la triangulación de datos. Si yo me hubiera quedado sólo con la información recabada a partir de las entrevistas o las conversaciones informales, no podría haber reconocido el conocimiento que los niños tenían respecto de la fauna y flora de su entorno, pero la participación y la observación del día a día de estos niños me ayudó a enriquecer la data recabada y a triangularla.

³⁹ Pocha significa papaya en shipibo.

plantas que estaban alrededor era una cuestión de todo momento. Por ejemplo, cuando íbamos a traer plátano con los niños del frente, Merli, Nilton, Luz Clarita y su abuela Isabel, los niños iban delante de mí guiándonos el camino por el cual ir y, mientras yo los seguía, me iban indicando el camino por el cual íbamos, hacia dónde nos dirigíamos, los lugares que a continuación venían, etc. Una tarde, por ejemplo:

Íbamos a traer plátano y mientras caminábamos Nilton me dijo “acá ya viene el palto, ahí hay sombrita, descansamos”. Y mientras seguíamos caminando también me decían a quién pertenecía qué chacra y los cultivos que tenían. Los nombres de las plantas, además, me los decían tanto en castellano como en shipibo: “Antonia, mira, mango, mira ese es yuca, mira ese es pucha”

Es decir, Nilton conocía a la perfección el camino, sabía qué plantas eran las que estaban a su alrededor y sabía en qué momento las encontraríamos en el camino, además de saber a quién le pertenecía cada chacra.

5.2. Agentes y Mecanismos de Aprendizaje y enseñanza

Nuevamente, he decidido tocar el tema de los agentes y de los mecanismos bajo un mismo acápite, ya que los mecanismos no pueden ser pensados sin sus agentes, pues son ellos quienes los ponen en práctica.

En primer lugar, identifiqué a los principales agentes involucrados en el proceso de aprendizaje extraescolar de los niños shipibos de la comunidad Santa Rosita de Abujao para luego ver qué mecanismos son los que estos agentes ponen en práctica ya sea para enseñar y aprender.

Respecto a los mecanismos, lo que yo buscaba conocer era “el cómo”; es decir, la forma en la cual se transmiten los conocimientos del agente de enseñanza al agente de aprendizaje. Y en ese sentido, las preguntas que me

guiaban eran: ¿Cómo son las explicaciones entre quien enseña y quien aprende? ¿Qué debe hacer quien aprende? ¿Qué mecanismos utiliza el niño para aprender lo que los otros le enseñan? ¿Qué mecanismos usan los agentes de enseñanza para que los niños aprendan determinadas tareas?

En primer lugar, existen dos tipos de agentes involucrados en el proceso de aprendizaje. Por un lado, los agentes de enseñanza y, por el otro, los agentes de aprendizaje. Respecto a los agentes de aprendizaje se entiende - por la misma propuesta de investigación- que estos son los niños shipibos de la comunidad nativa Santa Rosita de Abujao; no obstante, respecto a los agentes de enseñanza esto puede que no esté tan delimitado. Como en el caso del proceso de aprendizaje en el contexto escolar, en el contexto extraescolar se logró identificar; por un lado, a los adultos y, por el otro, a los mismos niños como agentes de enseñanza. Al respecto de éstos últimos se puede decir que dentro de la categoría “de otros niños que enseñan” se identifica, por un lado a los hermanos -mayores y en menor medida a los menores- y, por el otro lado, a otros niños en general, como pueden ser los amigos, primos, compañeros de aula, etc.; es decir, el grupo de pares en general.

5.2.1 Los adultos como agentes de enseñanza

En el campo pude observar -conforme lo señala la bibliografía consultada y citada en esta investigación- que los padres son los principales agentes adultos que se involucran en el proceso de enseñanza (Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009; Aikman: 2003; Carrara: 2002; Lopes da Silva: 2002; Trapnell: 1987; Moromizato: 2011; UNICEF: 2012). El padre involucrado dependerá mucho de lo que se esté enseñando, pues la acción o

tarea que se aprende y enseña está asociada a un género específico. Cada padre tiene sus tareas y actividades determinadas, por lo que son ellos los encargados de transmitir dichas tareas a sus hijos: las madres enseñan ciertas cosas y los padres otras, lo cual marca quién es el agente que enseña y también quién es el agente que aprende. Las madres –idealmente- les enseñan a sus hijas las labores femeninas como bordar, preparar los alimentos, etc. y los padres a sus hijos varones las labores del género masculino como pescar, cazar, etc.

“Mi mamá me ha enseñado” o *“mi papá me enseñó”*, era la respuesta que siempre conseguía cuando indagaba sobre cómo los niños habían aprendido lo que en esos momentos hacíamos. Las pocas veces en las que la respuesta no fue una alusión a su madre o su padre como agente de enseñanza, se aludió, por ejemplo en el caso de Luz Clarita -mi vecina de al frente- a *“mi tía me ha enseñado”* o *“mi abuelita me ha enseñado”*. Un segundo caso, fue el de los niños Mori: Candy, Vicente, Ariel. En este caso, se aludió al abuelo. Esto, no obstante, no está en desacuerdo con lo propuesto líneas arriba, ya que en ambos casos, los niños coinciden en que uno sus padres no se encuentran presente. Entonces, la figura masculina/femenina más cercana es la abuela, el abuelo o la tía. Por ejemplo, en el caso de Luz Clarita, ella no vive con su madre; para ella, las figuras femeninas más próximas eran su tía y su abuela, con quienes ella vivía. En el caso de los niños Mori, si bien ellos sí tienen padre, este trabaja como profesor de matemática en otra comunidad nativa muy alejada, por lo que no es una figura presente en el día a día y es por eso que la figura masculina/paterna se traslada a su abuelo y es él quien les enseña a pescar o a cazar a sus nietos varones. Por ejemplo, Ariel, dice

haber aprendido a cazar garzas con su abuelo cuando tenía sólo diez años. Él me cuenta: “yo cazo con escopeta, así, mira, tum, tum. Con mi abuelo he ido primero, cuando tenía diez años. Ahora tengo doce. Ya voy solo cuando mi abuelo va pescar”.

En el caso de Luz Clarita, al su mamá no estar en Santa Rosita, vemos cómo sus referentes más próximos son su abuela Isabel y su tía Tania. Esto se puede ver cuando me cuenta cómo ella aprendió a bordar con su abuela cuando la última le dijo “ven, Luz Clarita, vamos a hacer tu falda”.

En resumen, vemos que los principales agentes de enseñanza adultos en el contexto extraescolar son los padres, pero al no encontrarse estos, pueden ser “sustituídos” por la figura masculina o femenina más próxima como la abuela, el abuelo o algún tío o tía. No obstante, tampoco sería descabellado pensar en que puede haber algún mecanismo intergeneracional, pues la literatura también lo sugiere (UNICEF: 2012).

5.2.2. Niños como agentes de enseñanza

Como segundos agentes de enseñanza tenemos a los mismos niños, pues como se discutió anteriormente⁴⁰, los niños también aprenden de otros niños (Carrara: 2002).

Durante mis observaciones de los contextos cotidianos y la interacción de los niños en estos, noté que los niños ponen en marcha diversos mecanismos para enseñarle a sus pares -con quienes están en constante interacción- diferentes cosas. En otras palabras, cuando los niños se agrupan a

⁴⁰ Cuando expuse los agentes de enseñanza dentro del aula en el contexto escolar.

jugar o hacer diversas actividades, aprenden de sus pares. Estos grupos de niños pueden ser de diversos tipos. Por ejemplo, pueden ser grupos de niños de más o menos el mismo rango de edad o pueden ser grupos en los cuales si bien también hay un rango de edad definido, la brecha entre sus edades es más grande. Así, puede haber un grupo en el que la edad de los niños fluctúe entre cuatro y seis años y, en segundo lugar, se puede tratar de un grupo formado por niños con un rango de edad que está entre los cuatro y diez años. En el caso de la segunda forma de agruparse –grupos con un rango de edad más grande- sucede que, casi siempre, estos grupos se forman a partir de la presencia de parejas de hermanos. Por ejemplo, lo integran un niño de diez años y su hermano de seis o cinco años y así varios pares de hermanos se juntan formando un grupo con dicho rango de edad. En el caso de la primera forma de agruparse, como se ve, la brecha entre las edades no es tan marcada y suelen integrarlo grupos de amigos -más o menos coetáneos- sin la presencia de los hermanos. En estos grupos de niños –ya se trate de la primera forma de agrupación o la segunda- se da un procesos de aprendizaje, puesto a que en ellos los niños se dedican a realizar diferentes actividades y tareas de forma conjunta como ir a jugar a los alrededores de la comunidad, ir a remar al río, etc. Estos agrupamientos, además, son bastante flexibles, pues es común ver en un inicio grupos de niños con edades variadas que luego, al adherirse más niños, y hacerse un grupo más grande se fusionan y se convierten en dos nuevos grupos con un patrón de edades más homogéneas. Por ejemplo, una tarde en la que me encontraba junto a las orillas del acantilado sobre el río:

Yo había estado lavando mi ropa con mis vecinas Merli y Melisa cuando se unieron a nosotras sus primos Euclides y Maley. Decidimos,

entonces, ir a dar una vuelta. Cuando llegamos al acantilado del río vimos que allí estaban Karen (diez años), Candy (diez años), los hermanos de Candy, Veiro (tres años) y Diego (dos años), Renzo (diez años) y las dos hijas de Emilia: Jani (dieciséis años) y Lisbeth (diecisiete años). Todos están jugando canicas, menos Lisbeth, quien mira el juego desde una hamaca en un árbol cercano. Luego, llegamos yo, Maley, Euclides, Merli y Melisa. Nosotros, entonces, nos ponemos a ver cómo juegan canicas los demás. Después de un momento llegan Eloy (cinco años) y Fiori (cinco años) y es ahí cuando el grupo se separa en dos nuevos grupos: el de los niños más grandes que se quedan jugando canicas (Candy, Karen, Jani y Renzo, por un lado), y el grupo de los más chicos (Maley, Euclides, Melisa, Merli, Eloy y Fiori, por el otro lado). Luego de ver un rato cómo los niños “mayores” juegan canicas. Fiori se va a la chacrita detrás de su casa -ubicada frente a nosotros- y trae mango. Entonces, los demás niños del grupo de los niños menores se van con Fiori nuevamente a la chacrita y empiezan a subirse a los árboles para buscar y sacar mangos, mientras que los demás del grupo se quedan debajo de los árboles esperando que los que se encuentran arriba les tiren los mangos que logran sacar. (Cuaderno de Campo, 10 octubre 2013)

Este ejemplo muestra cómo es este proceso por el que los niños se agrupan y se reagrupan según los integrantes que están ahí y que van llegando poco a poco. En un principio, era un grupo integrado por parejas de hermanos y después, al llegar más niños, el grupo original se reagrupó en dos separados en los que las edades de los niños eran más homogéneas. Al separarse en dos grupos diferentes, además, cada uno se abocó a realizar diferentes tareas. No obstante, esto no es una ley general y puede que los niños simplemente se unan al grupo original y jueguen e interactúen todos juntos, lo cual sucedía con frecuencia cuando, por ejemplo, jugaban todos juntos a “Esto es Guerra”⁴¹, cuando se iban en pequeñas “expediciones” a traer sandía en la canoa de una compañera del colegio, Mércila, o las diversas veces que nos fuimos juntos a traer kudso o semillas de la chacra.

⁴¹ “Esto es Guerra” es un show peruano de competencia. En dicho show se puede ver cómo grupos de jóvenes de la farándula nacional se agrupan en dos bandos: cobras y leones y compiten entre ellos para ganar diversos premios. Es básicamente un show de competencia de destrezas físicas.

Es en esta dinámica de grupos que los niños, al interactuar, también aprenden y se enseñan cosas. Por ejemplo, hubo una ocasión en la que pude observar no sólo cómo los niños desde chicos conocen bien las tareas pertenecientes a su género sino también cómo es que les muestran a otros niños la manera en que estas se llevan a cabo:

Salí a caminar un rato y me encontré con Sonia y Olivia -las mamás de Renzo y Matush, respectivamente. Conversamos un rato y luego, al ver a un grupo de niños a unos metros de distancia, decidí ir hacia ellos. Cuando llego, veo que se trata de Fiori, Vicente, Veiro y Panchito, todos en un rango de edad de tres a seis años. Me acerco más y logro ver lo que están haciendo: han hecho una pequeña cocina a base de troncos y leña y encima del fuego han puesto platanitos y algunas flores. Entonces, me acerco más y les pregunto quién había prendido el fuego y Fiori, la única mujer del grupo, me responde que ella había sido quien lo había hecho. Me quedo observando cómo “cocinan” el platanito y las demás florecitas que han puesto encima de la leña. Mientras yo los miro, los niños varones dan vueltas alrededor de Fiori, quien de vez en cuando se acerca a la leña, se agacha y la sopla y así aviva la brasa. En un momento Vicente se acerca a Fiori y ella le dice: “ven Vicente, sopla así, mira, así”. Entonces Vicente se acerca al fuego, se agacha y él también empieza a soplar la leña junto a Fiori. Luego ambos agarran un palito y tratan de sacar algunos de los plátanos que ahí se encuentran⁴². (Cuaderno de Campo 15 octubre 2013)

Este evento ejemplifica cómo se dan pequeñas situaciones de aprendizaje en los juegos y en la interacción cotidiana de los niños. Es por esto que suscribo lo ya propuesto por Carrara (2002) de que los niños además de ser agentes de aprendizaje también pueden y, de hecho son, agentes de enseñanza para otros niños cuando se agrupan e interactúan unos con otros. No obstante, estas pequeñas situaciones de aprendizaje no se dan solamente cuando los niños se encuentran agrupados; también pueden darse entre niños que interactúan no en forma grupal sino en parejas. Por ejemplo, en una ocasión Luz Clarita, mientras caminábamos hacia el caserío del costado, me

⁴² Mirar el archivo fotográfico de esta ocasión en el anexo número 10.

empezó a mostrar qué árbol daba qué frutos. Cuando pasamos al costado de un árbol de mango, ella me dice “mira este es mango”. Entonces, yo le pregunto cómo así aprendió a reconocer el árbol de mango a lo que ella me respondió: “Yo no sabía cuál era mango y una vez mi abuela me ha mandado. ‘Anda trae mango’ me dice mi abuela. Yo no sabía mango, pero vino Merli y me dice ‘ven vamos, yo sé mango’ y así he aprendido yo el mango”

El ejemplo anterior muestra, por un lado, cómo Luz Clarita me enseña a mí -a lo largo de nuestro camino- sobre la flora que nos rodea y, por otro lado, también cómo Luz Clarita fue sujeto de aprendizaje cuando Merli le enseñó cuál era el árbol que daba mangos. Es así que vemos cómo los niños, al igual que los adultos, pueden ser también agentes de enseñanza y no ser solamente agentes de aprendizaje. El ejemplo también nos deja ver cómo bastan dos niños para que surja una situación de aprendizaje.

A continuación desarrollaré los mecanismos de enseñanza propuestos por cada uno de estos dos agentes de enseñanza, tanto de los padres como de los niños. Luego veré cómo los mecanismos de enseñanza son apropiados por los niños en tanto agentes de aprendizaje con sus propios mecanismos para aprehender y aprender.

5.2.3. Mecanismos de enseñanza de adultos y niños

En este acápite, abordo las formas en las cuales los adultos y los niños les enseñan a otros niños sobre diferentes cosas y tareas de la vida cotidiana. Es decir, los mecanismos de enseñanza, los cuales he denominado mecanismos ilustrativos. Dentro de los mecanismos ilustrativos encontré el

mecanismo “mostrar” y el mecanismo “experimental”, el cual, a su vez, se compone de dos mecanismos más pequeños: la mímica y el guiar la acción.

No obstante, para poder hablar de los mecanismos de enseñanza primero debo volver a recalcar de qué se trata “aprender”. Aprender es un proceso compuesto por diferentes acciones o etapas. Para aprender, primero, se necesita estar ahí, tener acceso directo a las situaciones, pues una vez que estamos ahí, somos capaces de observar cómo se desarrollan las situaciones, acciones e interacciones. Una vez que uno ha tenido la oportunidad de mirar el desarrollo de dichas acciones, uno puede, luego, hacer por uno mismo eso que los otros en su momento hicieron y uno tuvo la oportunidad de observar. Una vez que uno ha observado y luego ha hecho, se puede decir que uno ya *sabe hacer* y, en ese sentido, uno ha *aprendido*. Como lo dijo la profesora Cathy de inicial:

Bueno, los niños aprenden mirando a su papá, ¿no? Él también agarra su machete, ya está cultivando, ayudando, ve lo que hace y está haciendo sus cosas también y así hacen sus cosas. Por ejemplo, mi hijito cuando yo agarro machete él también está ahí, aunque no hace pero está ahí. Está viendo ya y así aprenden cosas que hacen su mamá, su papá. Están aprendiendo, mirando ya” (25 setiembre 2013)

Esta cita demuestra la correspondencia con el marco teórico planteado y discutido: en el proceso de aprendizaje, la observación y la participación son componentes esenciales (Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009; Rogoff: 2002, 2007; Aikman: 2003; Cohn: 2000; Eakin: 1980; UNICEF: 2012; Carrara: 2002; Lopes da Silva: 2002; Trapnell: 1987, 2011; Moromizato: 2011; Ames: 2013; Lancy: 2010; Maurial: 2011).

Lo primero que se debe discutir al respecto del proceso de aprendizaje es cómo es que este se incentiva. En el marco teórico propuse que son los

niños quienes muchas veces tienen la iniciativa de aprender en la medida en que son ellos quienes buscan a los sabios del pueblo o de comunidad para aprender de ellos (Carrara 2002; Lopes de Silva 2002; Trapnell 1987; Aikman 2003). Si bien no observé esto durante mi estadía en el campo, debo decir -en concordancia con Ames (2013)- que considero que el uso de la observación como mecanismo de aprender es una forma de iniciativa por aprender (Ames 2013). Sin embargo, el tema de la observación será abordado un poco más adelante. Si retomamos el tema de la iniciativa por aprender, debo mencionar que los niños explicitaron que sus padres eran quienes los incentivaban a aprender (Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009; Aikman: 2003; Carrara: 2002; Lopes da Silva: 2002; Trapnell: 1987; Moromizato: 2011). Son los padres los que los “incentivan a hacer” pues cuando les preguntaba a los niños cómo habían aprendido a hacer cierta tarea o acción, lo primero que respondían era “mi mamá/papá me ha dicho, ‘ven, vamos a hacer’, ‘ven, vamos a sacar plátano’”, etc. Es decir, los padres los llamaban, los incentivaban a participar, a que vayan con ellos y sean parte de las actividades cotidianas. Los niños, al ser parte de estas actividades, al verse también involucrados directa y activamente desde muy pequeños en los quehaceres cotidianos de la familia y comunidad, tienen acceso a la oportunidad de aprender mediante la ejecución misma de dichas acciones. Es justamente en ese proceso de *participar haciendo* que ellos aprenden.

En resumen, para que se dé el proceso de aprendizaje debe haber un proceso de observación-(participación)-acción en las tareas que se han dado alrededor de ellos.

A continuación expongo los mecanismos de enseñanza que los padres y niños utilizan en este contexto. He categorizado a estos mecanismos de enseñanza como mecanismos ilustrativos. Propongo que existen dos mecanismos ilustrativos. En primer lugar, el mecanismo demostrativo y, en segundo lugar, el mecanismo experimental que se concreta en el *guiar la acción*. Al mecanismo demostrativo lo comprenden las estrategias de “*mostrar*” y la mimesis, como estrategia explicativa.

Algo que debo especificar es que el *mostrar* es como el paso previo o la base a todos los mecanismos de enseñanza a continuación propuestos, pues todos se valen del mostrar y del observar para concretar el proceso de aprendizaje/enseñanza. Por otro lado, también se puede notar cómo el mostrar y el mecanismo mimético pueden ser muy similares, pero los he decidido separar y categorizar como dos mecanismos diferentes porque existe una sutil diferencia: la mimesis es una estrategia explicativa que va un poco más allá del mostrar, pues se vale del mostrar y de la actuación o representación de una acción pasada a modo de explicación. En ese sentido, también hay una distinción de temporalidad entre ambos. Como se verá, en el mostrar hay un mostrar en ese momento lo que se está haciendo –la acción misma- para que el otro también lo haga, mientras que en el caso del mecanismo mimético se trata más de imitar el cómo se hace una actividad a modo de recuerdo actuado para representársela al agente que aprende para que este tenga la noción de cómo es que se lleva a cabo dicha tarea. Digo que hay una diferencia de temporalidad pues en el caso del mecanismo mimético es como traer una actividad pasada al presente a modo de actuación, mientras que en el mostrar es la acción misma que se ejecuta en ese momento.

5.2.3.1. Mecanismos Demostrativos

5.2.3.1.1. *Mostrar: estar ahí, observar y hacer*

El mecanismo mostrar, como lo dije líneas arriba, implica una serie de procesos más pequeños que son usados por los agentes de tal forma que se logra concretar el aprendizaje o la enseñanza de las diversas acciones y tareas de los niños.

En primer lugar, el mostrar implica definitivamente el uso de la observación, para luego dar paso a la acción. *Mostrar* implica tener acceso directo a la observación de una acción y, en ese sentido, requiere de la presencia de los niños en el lugar donde se desarrolla dicha acción. También implica conocer lo que se les propone (el nombre de una planta, el nombre de un pez, un lugar determinado, etc.) en el mismo momento y lugar en el que lo propuesto se encuentra. En ese sentido, el mostrar implica el uso de la observación directa del fenómeno que se está proponiendo enseñar; es decir, se necesita *estar ahí*; o sea, implica participar de la acción o del conocimiento que se ejecuta o trasmite mientras se ejecuta. Así, para enseñar, los agentes involucrados y encargados de este proceso -ya sean los padres, los abuelos, los tíos u otros niños- deben permitir a los niños acceder a estas situaciones, permitirles estar ahí para poder observar y luego participar de la acción que se ejecuta. Sólo *estando ahí* es que el agente de aprendizaje puede observar la acción para luego poder llevarla a cabo por sí mismo. *Mostrar*, en ese sentido, es permitir que el otro participe de la observación para que luego sea capaz de participar de la acción. El siguiente fragmento de mi cuaderno de campo ilustra este mecanismo. El fragmento relata cómo Erin, de once años, trabaja

conjuntamente con su madre en la ejecución de un móvil, el cual era parte de una tarea que el niño debía hacer para su clase de educación para el arte.

Estábamos sentados con Adelina, su hija Karen y su hijo Erin mirando cómo ella hacía artesanías. Adelina tenía entre sus manos la parte de arriba de lo que momentos después se convertiría en un móvil. Adelina le hacía huequitos a esta especie de pocillo para después poder pasar por dichos huequitos el hilo y las semillas. Ella se encuentra haciendo los huecos alrededor de este pocillo mientras nosotros la miramos. Luego de esto corta el hilo y a continuación empieza a pasar semillas por el hilo. Cuando acaba, pasa el hilo por uno de los huecos que acaba de hacer y después se dispone a pasar más semillas por un nuevo hilo. Mientras tanto, Karen se ha ido a jugar por otro lado, pero Erin se ha quedado con nosotros y mira atentamente lo que su mamá hace. Después de terminar con el segundo hilo, Adelina levanta la cabeza y simplemente, sin decir palabra alguna, le da el móvil a Erin, quien lo recibe y empieza a modificar el orden de las semillas en los hilos. O sea, modifica el diseño de las semillas en los hilos. En el mismo momento en el que Erin recibe el móvil, empieza a trabajar con él, él hace sus propios diseños y así prosigue hasta acabar con el móvil sin preguntar o decir nada al respecto. (Cuaderno de Campo, 3 setiembre 2013)

Decidí citar este pasaje ya que ilustra cómo se desenvuelve la interacción de aprendizaje y enseñanza entre Erin y su madre. Es decir, este ejemplo muestra cómo Erin primero mira lo que su mamá hace para después seguir con la tarea –su tarea- solo. Además, da luces del proceso de observación-(participación)-acción, el cual se ve que es bastante implícito ya que se ve cómo Adelina trabajaba sin darle instrucciones a Erin respecto a si debía observar o cómo debía proseguir con dicho trabajo. Por el contrario, parecería suficiente que su madre le permitiera a su hijo mirar atentamente lo que ella había hecho primero para que él pueda seguir con el trabajo. El orden propuesto de, en primer lugar, observar para, en un segundo lugar, poder hacer por uno mismo la tarea en cuestión, es algo tan conocido que Adelina no tenía que dar ninguna explicación o instrucción verbal a su hijo respecto a este proceso sino que, bastaba que ella le *mostrara* cómo se hacía mediante su

propio trabajo en el móvil en ese momento para que él luego sea capaz de seguir con la tarea solo.

Por otro lado, durante el campo, sobre todo cuando me focalizaba en los niños como agentes de enseñanza, surgió una expresión importante: el “así, mira”. Esta expresión era clave en las interacciones que dan lugar al proceso de aprendizaje entre los dos grupos de niños: como agentes de enseñanza y como agentes de aprendizaje. La expresión “así, mira” surgía antes de iniciar la demostración de lo que se iba a hacer a continuación y era como una especie de alarma para que los presentes puedan observar cómo debería hacerse lo que se estaba ilustrando. En ese sentido, era como una advertencia o llamado a estar atentos y a observar ya que la acción estaba a punto de realizarse. No obstante, esta expresión surgía, sobre todo, cuando yo me declaraba ignorante en alguna materia e impulsaba a los niños a que ellos me demostraran cómo es que cierta actividad se debía llevar a cabo. Es importante mencionar esto ya que si bien dentro de mi metodología contemplé -como técnica de recojo de información- el pedirle a los niños que me enseñaran ciertas tareas o labores, debo hacer la diferencia entre cómo se desarrolla la enseñanza en contextos más espontáneos y cómo es en estos contextos “ficticios” de aprendizaje y enseñanza que yo proponía o incentivaba, ya que estos últimos de alguna manera eran situaciones creadas por mí misma como investigadora y, por ello, cabía la posibilidad de que la forma en la que el proceso de enseñanza se desarrollara en un contexto experimental (como el que yo proponía) difiriera de la manera en la que se daba un contexto más cotidiano y espontáneo de enseñanza y aprendizaje. De hecho, el “así, mira” apareció muchas veces en estas situaciones ficticias de enseñanza y aprendizaje creadas o incentivadas

por mí, pero también en el caso de ocasiones de enseñanza más espontáneas. Como ejemplo del uso de esta expresión “así, mira” pasaré a citar mi cuaderno de campo:

Estoy con Jana (cuatro años) y Fiori (cinco años), quienes se encuentran jugando a “topar”⁴³ (...) frente a la casa de Fiori mientras yo, sentaba en un troco cercano, las miro jugar. Luego, después que han “topado” un cocotero que se encuentra a mi costado, aprovecho para conversarles un rato. Les pregunto si es que les gusta el coco. Ellas responden que sí y luego ellas también me preguntan a mí si es que a mí me gusta. Yo les digo que no mucho porque en donde yo vivo no hay mucho coco, entonces no estoy acostumbrada a comer coco. Ambas niñas me miran y me preguntan: ¿Tú sabes sembrar coco? Yo les respondo que no, que no sé sembrar coco y aprovecho para automáticamente preguntarles si es que ellas saben sembrar coco, a lo que ellas me responden “sí”. Entonces aprovecho y les pregunto: ¿Cómo saben? Y Fiori me responde: “mi mamá me ha enseñado”. Entonces, le sigo la corriente y le pregunto cómo es que su mamá le ha enseñado a sembrar coco. Ella me mira y me dice “así, mira, así se siembra coco” y luego va hacia el jardín y empieza a hacer un hueco, voltea, me mira otra vez y me dice “así, así se siembra coco, mira” (Cuaderno de Campo, 20 setiembre 2013).

El ejemplo citado ilustra cómo la niña se vale de este “así, mira” para avisarme que esté atenta, pues ella, a continuación, va a demostrarme - mediante su acción- la forma en la que se siembra coco. Este ejemplo, además, es un caso en el que yo incentivé que las niñas me enseñaran cómo es que ellas sembraban coco, les pedí explícitamente que me lo demostraran y ellas respondieron a mi demanda, valiéndose de un mecanismo ilustrativo: el *mostrarme* la acción mediante su actuación pero sin antes acompañar a este con una breve instrucción verbal que explicita o llama la atención del observador. En ese sentido, la pequeña instrucción verbal es el apoyo a la demostración, es decir, está en función del mecanismo “mostrar”.

⁴³ “Topar” era un juego bastante común en el que los niños se juntaban y nombraban, por turnos, alguna cosa o persona que esté a su alrededor en aras de que todos vayan hacia la persona o cosa a tocarlo con las manos. Quien llegaba primero tenía el derecho de nombrar el siguiente objeto a tocar. Si bien sólo vi que lo jugaran un par de veces en el suelo, escuché muchas historias de cómo también lo jugaban a menudo en el río mientras se bañaban.

Si bien este “así, mira” surgía con más frecuencia ante las situaciones en las cuales yo les pedía a los niños que me enseñaran ciertas cosas, esto no significa que dicho código no haya aparecido en situaciones de aprendizaje espontáneas entre los niños. Como ejemplo cito nuevamente el siguiente fragmento de mi cuaderno de campo:

Estamos viendo el campeonato de fútbol por el aniversario del caserío aledaño Aguas Negras. A mi costado está sentada la señora Herminia y su hijo Eloy de cinco años y su nieto Diego de un año y siete meses. Diego tiene entre sus manos una bolsa de canchita, pero para comer de ella la voltea constantemente, haciendo que toda la canchita caiga al suelo. Eloy, que está sentado a su costado, agarra la bolsa de canchita de Diego y le dice: “Diego, Diego, así, mira, Diego” y mientras dice esto mete su mano en la bolsa de canchita de Diego, coge canchita, saca la mano y luego se la lleva a la boca y se la come. A pesar de esta demostración de Eloy, Diego sigue volteando la bolsa de canchita. Entonces, Eloy simplemente le quita la bolsa a Diego, rompe la parte superior de la bolsa para que esta no sea tan larga y así le sea más fácil a Diego meter la mano para llegar a la canchita. Una vez que Eloy ha roto la bolsa, vuelve a meter su mano, coger canchita y al sacarla mira a Diego y vuelve a decirle: “así, Diego, mira”. Luego de esto, Diego, por fin deja de voltear la bolsa y empieza a meter su mano a la bolsa, coger canchita y comérsela. (Cuaderno de Campo, 30 setiembre 2013)

Situaciones como la aquí descrita se daban a diario cuando –a partir de mi pregunta- los niños me demostraban cómo es que sus padres o madres les enseñaban a hacer cualquier actividad o tarea que cotidianamente ellos hicieran. No obstante, esto no significa que esta expresión “así, mira” solo fuera usada por los niños en aquellas situaciones, sino que los papás, cuando conversábamos, también la utilizaban. Un claro ejemplo es el siguiente:

Estoy en la casa de la familia Mori y Lourdes me está contando cómo Candy, su hija de diez años, ya sabe cocinar el pescado. Lourdes me dice que ella le ha enseñado. Me dice literalmente: “Yo le he enseñado, ‘así, mira’, le digo ‘así tienes que cocinar el pescado’ mientras que ella corta el pescado y le pone sal.” Luego también me dice que ella le ha enseñado a Candy que debe lavar el pescado tres veces (...) (Cuaderno de Campo, 12 setiembre 2013)

En este ejemplo, Lourdes me cuenta que ella también usa esa breve instrucción verbal cuando pretende enseñarle a Candy cómo es que se debe cocinar el pescado.

En resumen, el *mostrar*, remite a la necesidad de observación por parte del agente que aprende, observación que, además, es incentivada por la pequeña instrucción verbal “así, mira”. Dicha observación, además, como se discutió en el marco teórico, es una observación bastante aguda y en ese sentido no es una observación pasiva sino que se propone como una observación activa ya que para observar agudamente deben verse involucrados muchos sentidos (Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 2009) más que la simple vista. Adicionalmente, los niños deben decidir observar, por lo que hay una motivación intrínseca en ellos a hacerlo y, por eso, no se trata de una observación pasiva, sino, más bien, de una observación activa (Ames: 2013). En ese sentido, también se retoma la agencia de estos últimos al decidir observar lo que los agentes de enseñanza les muestran. En resumen, la observación es activa, multi-sensorial y requiere de la agencia del sujeto que aprende.

Al respecto de esta observación aguda puedo recordar una situación en la que yo me encontraba con Candy en la loza deportiva de la escuela mirando a los demás niños de la comunidad jugar frente a nosotras un juego del programa televisivo “Esto es Guerra”⁴⁴. A mí me llamaba la atención que Candy

⁴⁴ Al respecto de los juegos se debe decir que los que más se vieron jugar fueron juegos relacionados al programa televisivo peruano “Esto es Guerra”, el fútbol y la ronda. Los juegos relacionados a este programa de televisión involucraban mucho el uso del cuerpo y de las destrezas corporales mediante carreras y competencias de resistencia física. Respecto a la ronda, se debe decir que eran sobre todo los más pequeños de tres a seis años quienes participaban en este juego. Por último, el fútbol también era un juego importante, ya que lo practicaban los niños y niñas a partir más o menos de los ocho años hasta la adultez, etapa en

no estuviera también jugando, por lo que le pregunto por qué ella no estaba jugando con sus amigos a lo que ella me responde que ella no sabía cómo jugar ese juego: “Yo no sé jugar eso”, dijo. Sin más que decir, seguimos mirando cómo los demás niños jugaban, cuando en un momento volteo para dirigirme a Candy, la miro y le hablo para preguntarle algo. Sin embargo, ella, que está sentada a mi costado a no más de medio metro, no responde y sigue mirando el desarrollo del juego frente a nosotras. Yo, al pensar que he hablado muy despacio y no me ha logrado escuchar, vuelvo a repetir lo dicho mirándola y en voz más alta. Candy, nuevamente, hace caso omiso y sigue mirando el juego frente a nosotras. Después de este segundo intento decidí no decir más y mirar cómo ella observaba el juego de los demás niños. Lo que vi me sorprendió: ella simplemente no despegaba los ojos de los movimientos que los niños frente a nosotras hacían; sus ojos se movían a la par de los movimientos corporales de sus amigos. Ella seguía todos los movimientos con sus ojos. Una vez que la pequeña carrera acabó, ella se paró y dijo “ya voy a jugar yo también”. Y así empezó ella también a participar en el juego.

Este ejemplo resalta la importancia de la observación en tanto es una parte esencial del proceso de aprendizaje y enseñanza, pues solo observando se podrá luego hacer lo que antes no se sabía. El ejemplo de Candy demuestra dos estadios: el inicial, en el cual ella “no sabe jugar el juego” y el segundo en el que ella –aparentemente- ya aprendió a jugar pues se dispone a hacerlo en contraposición a antes, momento en que no lo hacía por declarar no tener dicho conocimiento. Entre ambos estadios se encuentra la observación como

la que era un juego más varonil pero que, sin embargo, las mujeres observaban todas las tardes.

mediadora que hace posible que del estadio uno se pueda ir al dos: se pueda pasar del no saber al saber. Para reafirmar el punto, cito esta frase de Luz Clarita que, al igual que el ejemplo anterior es bastante explícita de la relación que existe entre la observación, la enseñanza y el aprendizaje, siendo la observación un medio o herramienta para llegar a aprender: “‘¿Cómo sabes?’ le pregunté y Luz Clarita me respondió ‘mi mamá me ha dicho ‘vamos’’. *Yo miro por eso yo sabe*”

El uso de la expresión “así, mira” tiene mucho sentido, pues demuestra bien la relación existente entre el proceso de aprendizaje y la observación porque en esta pequeña frase se alude y se llama a la observación del agente de aprendizaje. En ese sentido, no es una simple muletilla o una interjección vacía sino que, por el contrario, es una expresión llena de significado ya que condensa en ella el hecho de que para aprender se debe primero mirar. Así, también se puede ver cómo una pequeña instrucción de parte del agente de enseñanza va dirigida al agente que aprende. Esta expresión me remite a la discusión abordada en el marco teórico sobre los mecanismos orales que incentivaban y van en tándem con la práctica (Rogoff: 2002, 2007). Con este mecanismo oral, el agente de enseñanza le advierte al agente de aprendizaje que debe mirar, le adelanta que si quiere aprender, primero debe observar y que sólo mediante la observación del hecho concreto dándose en ese momento será capaz de él luego hacerlo solo. Al respecto se puede citar lo que el profesor Mauricio me dijo en una ocasión:

Bueno, chibolos, chiquitos, van desde los cinco o seis años con sus papás, hacen su sombrilla allá, su ramadita. Los niños y el papá está trabajado. Entonces el niño ve cómo papá trabaja, cosecha maíz, siembra yuca, ¿no? Entonces el niño va mirando. Entonces de ahí

aprende también a trabajar desde niño y viene a la escuela y también aprende a cantar. Así aprende los niños” (27 setiembre 2013).

Puedo citar, además, otra ocasión en la cual se ejemplifica, nuevamente, la relación íntima que existe entre la observación y el aprendizaje:

Durante mis primeros días en la comunidad Karen y Renzo me habían ofrecido hacer manualidades con semillas y mostacillas, por lo que nos fuimos a sentar con la mamá de Karen, la señora Adelina. Ella se encontraba haciendo artesanías porque pronto partiría a Pucallpa a venderlas. Una vez ahí, nos sentamos alrededor de Adelina mirando cómo ella hacía unos llaveritos con mostacillas; yo simplemente miro al igual que sus hijos. En un momento Karen le dice a su madre que ella también quiere hacer llaveritos. Entonces Adelina le alcanza los materiales necesarios y su esposo, al ver que yo no estaba haciendo nada, me pregunta si es que yo también quería hacer un llavero a lo cual yo respondo que sí. Él se dirige a Adelina en shipibo y le dice que yo también quiero hacer artesanía. Adelina me da los materiales y dice “ya has mirado, ya has aprendido, ya puedes hacer tú ahora” (Cuaderno de Campo, 3 setiembre 2013).

Siguiendo esta evidencia y siguiendo la bibliografía citada propongo que en la comunidad Nativa Santa Rosita de Abujao puede existir una asociación entre dos procesos: el observar y el saber. Una vez que uno ha visto ya sabe hacer, ya ha aprendido. El profesor Mauricio otra vez hace explícita esta relación cuando dice: “(...) Ahora los niños *no saben* lo que es la fiesta, *no ven* la fiesta, y es diferente (...). Estos niños que están acá *no saben* que existían porque *no ven*. Antes mis padres también me contaban, yo también les cuento pero no creen porque no ven” (27 setiembre 2013).

El profesor Mauricio recalca que los niños no saben porque no ven; es decir, es condición para saber el tener la oportunidad de ver u observar ciertos sucesos y, por ello, la observación es un requisito para aprender, para saber.

Siguiendo con la importancia de los sentidos, debo mencionar que en el marco teórico también mencioné la audición como un sentido importante en el proceso de aprendizaje, pues los autores citados habían observado cómo en

algunas poblaciones indígenas este sentido también tenía un rol importante en el acto de aprender como, por ejemplo, en el caso los xikrin trabajado por Cohn (2000). Respecto a los niños de Santa Rosita de Abujao, debo decir que también parecían tener un oído muy agudo. Prueba de esto era su capacidad de identificar qué colectivo estaba llegando a la comunidad o cuán lejos se encontraba mediante el sonido del motor de la embarcación. Además, podían escuchar y entender cuando personas les hablaban desde muy lejos y muy despacio algo que yo, por ejemplo, no lograba hacer, aun así me hablaban en castellano. Por último, también reconocían a las aves por su canto y también cuán lejos estas se encontraban.

El hecho de que al menos en uno de los mecanismos de enseñanza propuestos por los adultos como agentes de enseñanza sea de suma importancia el *estar ahí*, el poder tener acceso a la observación y después a la acción de eso que se observa, nos habla también de cómo es que el mundo infantil y el mundo adulto se relacionan. Al respecto, muchas veces se propone que estos dos son mundos completamente diferentes y que cada uno va por su lado. Pero vemos que, en este caso, no es así. Ambos mundos están en constante relación: los niños hacen lo que los adultos hacen pero en la medida en que pueden hacerlo. No existe, entonces, por ejemplo, un lenguaje especialmente infantil, etc., sino que ellos participan activamente del mundo adulto (Rogoff: 2002, 2007 y Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009; Aikman 2003; Eakin 1980; UNICEF 2012; Lancy: 2010). Esto, por ejemplo, se ve en lo común que es escuchar cómo los padres hablan alrededor de sus hijos sin cuidar su uso de lisuras o de palabras que en nuestra sociedad se considerarían tabú, por lo que también es común escuchar a niños hablar de la misma forma que a

sus padres, algo que en sociedades con lenguajes “especiales” para niños no suele suceder con la misma naturalidad. Siguiendo esta lógica, era coherente que los niños de Santa Rosita no fueran reprimidos por decir lisuras como sí lo serían en otras sociedades. En Santa Rosita, los niños, por ejemplo, no tienen reparos en decir en medio de las clases lisuras. Al respecto cito el siguiente ejemplo:

Ony, de siete años, durante la clase de matemática con el profesor Andrés decidió levantarse de su carpeta, pararse al costado del profesor, quien se encontraba volteado escribiendo en la pizarra, y decir en voz alta: “Conchasu...quiero cagar”. Luego de decir esto, sin embargo, no hubo ninguna reacción por parte de los alumnos o del profesor respecto a la acción de Ony. Después de hacer esto, él volvió a su sitio a trabajar. (Cuaderno de Campo, 15 setiembre 2013)

Este ejemplo demuestra que Ony comparte las expresiones que -desde una sociedad con un lenguaje especial para los niños- serían del mundo adulto y que, además, el uso de estas expresiones son toleradas, pues nadie –más que yo, que, curiosamente vengo de una sociedad diferente- en el salón pareció sentirse afectado por su intervención.

No obstante, aun cuando los mundos estén íntimamente ligados, pude observar cómo los niños tienen una libertad de movimiento impresionante y una gran independencia para realizar las cosas que ellos quieren o los mandan a hacer. Pude ver cómo los niños de la comunidad Santa Rosita asumían responsabilidades desde muy pequeños y las llevaban a cabo solos sin problemas. Ejemplo de esto era encargarse de cuidar a sus hermanos menores como si fueran sus propios hijos. Además tienen la libertad de jugar y moverse por toda la comunidad, hacer pequeños paseos en sus canoas o por las chacras ya sea solos o con sus amigos sin necesidad de pedir permiso a sus padres o de que estos “los acompañen” o los “cuiden”. Es gracias a su

participación activa del mundo adulto que los niños adquieren esa independencia y libertad que ponen en marcha no sólo cuando realizan las diferentes actividades y responsabilidades de forma independiente sino también en los momentos en los que se reúnen entre ellos a jugar (UNICEF: 2012; Ames: 2013). Los mundos, el adulto y el de los niños, entonces, están íntimamente ligados pues como vimos, los niños participan activamente de las tareas y acciones cotidianas desde muy pequeños y es gracias a esto que desarrollan una independencia y libertad excepcionales. No obstante, lo más importante es que los niños *están ahí* –insertos en el mundo adulto- al participar de este en medio de las interacciones y acciones de estos últimos y es esto lo que les permite tener acceso a las situaciones de aprendizaje.

5.2.3.1.2. *La mímica como estrategia explicativa*

La estrategia mimética como mecanismo de enseñanza se manifiesta en la forma en la que los agentes se dan explicaciones e instrucciones de las cosas que se deben hacer y/o aprender. Está, además, vinculado con el *mostrar* y al igual que este, lo utilizan tanto los niños como los adultos en tanto agentes de enseñanza.

Se puede decir que las explicaciones que los adultos y los niños daban sobre cómo es que se debe hacer una actividad eran “miméticas”. Con esto último me refiero a que los agentes de enseñanza no daban explicaciones verbales descriptivas de cómo es que se hace algo sino que, para explicar algo, recurrían a la acción. Así, se trataba, por un lado, de la acción misma o, por el otro, de una especie de teatralización o recreación de cómo era lo que se estaba tratando de explicar. Esta forma –mimética- de explicar, se trataba

de una explicación de una actividad realizada en el pasado pero que para explicarla se la traía al presente mediante la representación de dicha actividad en aras de explicarla; es decir, se relataba cómo es que esto se había hecho en el pasado pero también mediante la re-acción de lo que se buscaba explicar. No se trataba, pues, de un relato verbal descriptivo sobre un hecho sino, más bien, el relato era la ejecución de la acción misma o su representación. En pocas palabras, se trata de un relato visual y no verbal de lo acontecido y, por lo tanto, se trata de mecanismos de comunicación no verbales (Lopes da Silva: 2002; Aikman: 2003; Rogoff: 2002, 2007).

Este mecanismo, al igual que en caso del mecanismo mostrar, la explicación al ser actuada, alude al *hacer*, y en ese sentido, la acción, nuevamente, tiene mucha importancia. No obstante, lo último no significa que las explicaciones no tengan una parte oral -pues de hecho algunas la tienen- pero esta parte oral, como en el caso anterior, vemos que se limita a una pequeña frase: “así, mira. Así hice”. Esta explicación “verbal”, nuevamente, no desarrolla verbalmente la acción sino que simplemente la introduce y advierte para estar atento y observar porque a continuación se verá cómo fue que esta acción se lleva –o se llevó- a cabo (Rogoff: 2002, 2007). El siguiente pasaje ayuda a ejemplificar lo expuesto.

En una ocasión, mientras conversaba con Fiori, ella me contaba cómo ella ayudaba a su mamá en las mañanas a cocinar y me decía que ella ya sabía hacer arroz, a raíz de lo cual yo aproveché y le pregunté cómo es que se hacía arroz, pues yo nunca había hecho. Entonces, ella me miró y me dijo “así, mira” y luego me dijo “se agarra el arroz” y después de decir esto empezó a hacer una mímica como si sacara arroz con sus manitos hechas un pocito. Luego me dijo “olla” y hacía con sus manos como si vertiera este arroz imaginario en la olla y luego hacía la mímica de revolver la olla imaginaria. Cuando acabó con esa teatralización me miró y me dijo “así hago arroz yo”. (Cuaderno de Campo, 12 setiembre 2013)

En este pasaje se ve cómo Fiori utiliza la mimesis en tanto recrea cómo es que ella hace arroz a partir de la teatralización de dicha tarea para explicarme visualmente cómo se da este proceso.

Este es tan sólo un ejemplo de los tantos que pude observar. Hubo varias ocasiones en las que vi muchas situaciones parecidas, por ejemplo cuando los niños me contaban cómo sembraban maíz para lo cual hacían la mímica de estar haciendo pequeños huecos en la tierra y después ponían la coronta del maíz en dichos huecos. Las explicaciones, la gran mayoría de veces, fueron actuaciones o representaciones de cómo era la acción (es decir, era la ejecución misma de dicha acción) y no era un relato verbal –descriptivo– del proceso.

En segundo lugar, el mecanismo mimético también se manifiesta en el desarrollo de las instrucciones las cuales, al igual que las explicaciones, también son actuadas e incentivan la acción mediante el uso verbal de otra pequeña frase: “ven mira” y “así, haz”. A continuación, un fragmento de mi cuaderno de campo a modo de ejemplo:

Una tarde me encontraba en la casa de la familia Maldonado con Luz Clarita viendo cómo su abuela Isabel bordaba, cuando, en un momento, la señora Isabel se para, me mira, me da la falda y me dice “ya viste, ahora tu haz”. Entonces, yo, al aún no saber bien cómo es que hacían los puntos del bordado, me dirijo a Luz Clarita y le digo que yo no sé bordar. Ella agarra el bordado y se sienta a mi costado y me dice “mira, así haz” y luego hace los puntos lentamente, poniendo el cañamazo orientado hacia mí de tal forma en que yo pueda observar bien cómo es que ella bordaba. Una vez que ha bordado un par de puntos, me da el cañamazo y me dice “haz tu ahora” y entonces yo empiezo a bordar. (Cuaderno de Campo, 12 octubre 2013)

Esta cita es sumamente valiosa porque, por un lado, ilustra cómo hay un acompañamiento verbal de la instrucción por parte de Luz Clarita cuando se

dirige a mí y me dice “mira, así haz”, instrucción que incentiva la acción de mirar, que demanda mi atención para lo que vendrá a continuación. Por otro lado, también rescata el hecho de que Luz Clarita me explica el proceso de bordado a partir de su actuación o acción de, nuevamente, bordar ella misma en una posición que favorece que yo pueda ser capaz de observar cómo ella realiza lo que yo debo aprender a hacer. En ese sentido, este ejemplo ilustra cómo la niña me explica visualmente lo que yo anteriormente no había logrado aprender. Por último, este ejemplo, también, deja ver, por un lado, la importancia de la observación y de la demostración en las explicaciones, y, por el otro, el hecho de que Isabel si bien en ningún momento me había enseñado cómo bordar, podemos ver, por sus palabras, que desde su punto de vista yo ya sé cómo bordar porque *ya he visto* cómo ella lo estaba haciendo.

Esta instrucción verbal que incentiva la acción (Rogoff: 2002, 2007) fue citada por prácticamente todos los niños cuando les preguntaba por cómo habían aprendido a hacer las tareas que cotidianamente realizaban como pescar, cosechar plátano, bordar, etc. La respuesta dada siempre era que su mamá o su papá les habían dicho ‘ven, vamos a sacar plátano’. En consecuencia, se trata de una instrucción verbal que incentivaba la acción y participación del niño en la actividad que se realizaba. Por otro lado, también pude ver cómo estas instrucciones formaban parte de estos mecanismos ilustrativos pues -al igual que las explicaciones- hacían uso de la acción mimética en aras de explicar o dar la instrucción. Un ejemplo al respecto fue una ocasión en la que nos encontrábamos en la cocina de la familia Maldonado -mis vecinos de en frente- cuando la señora Isabel le indica a su nieta, Luz Clarita, que ponga más plátanos a cocinar. Luz Clarita, entonces, se dirige al

costal de plátanos, saca un par, los pela y luego mira a su tío Antuco, quien se encontraba con nosotras mirando cómo ella pelaba los plátanos, y una vez que él hace contacto visual con la niña, ella levanta el plátano y con la otra mano hace la mímica de estar cortando el plátano como si su mano fuera el cuchillo, primero, de forma horizontal y luego de forma vertical. Su tío Antuco, luego de ver esto, absuelve la duda de Luz Clarita también de una forma mímica: levanta la mano y la mueve de forma vertical. Entonces Luz Clarita procede a cortar los plátanos verticalmente para después ponerlos sobre la parrilla para que se cocinen. En pocas palabras, este ejemplo demuestra cómo tanto la pregunta de Luz Clarita como la respuesta de Antuco fueron formuladas de forma actuada; es decir, no fueron formuladas verbalmente sino que la forma en la que se preguntó y contestó a la interrogante fue bajo la modalidad de representación de la verdadera acción que se llevaría a cabo: cortar el plátano ya sea horizontal o verticalmente. Un detalle que además se puede mencionar es que todos nos encontrábamos sentados a poca distancia en la cocina por lo que se puede decir que no se optó por el recurso visual por una cuestión de imposibilidad del recurso verbal por razones de distancia, por ejemplo.

Otro ejemplo que demuestra la importancia que la observación y la acción tienen en la explicación es un pequeño episodio que pude observar una tarde afuera de la posta.

Ese día me encontraba jugando y comiendo mango con Karen, Mércila, Candy y Diego, el hermano menor de Candy. Todas las niñas eran compañeras de clase y tenían alrededor de diez años mientras que Diego sólo tenía un año y siete meses. La razón por la que el último se encontraba presente era porque Candy, como siempre, estaba encargada de cuidarlo. Mientras estábamos sentadas conversando, jugando y comiendo mango, Diego empieza a correr alrededor de nosotras por el jardín, hasta que en momento para de correr y empieza a llorar. Entonces Candy se acerca a él y él automáticamente se saca el

zapato y le enseña el pie a Candy. Ella le mira el pie y automáticamente nos dice que le ha picado algo. Entonces decide traer agua de la bomba de agua -que se encuentra a nuestro costado-, le enjuaga el pie a su hermano y le vuelve a poner el zapato. Diego, no obstante, se vuelve a sacar el zapato y sigue llorando. Candy se para y se dirige a la bomba de agua nuevamente. Una vez allí dice “Diego” y empieza a bombear agua y a meter sus propios pies debajo del agua corriente. Diego, ante el llamado de Candy deja de llorar, la mira y observa cómo Candy pone sus pies debajo del agua corriente y a continuación este se para y se dirige a la bomba de agua donde se encuentra su hermana. Candy, en ese momento, se dirige al otro lado de la bomba de agua y mientras que Diego pone su pie debajo del caño, como en su momento lo hizo Candy, este empieza a bombear agua para que Diego pueda enjuagarse el pie (Cuaderno de Campo, 21 setiembre 2013).

Este ejemplo ilustra cómo la acción de Candy de ir ella misma hacia la bomba de agua por segunda vez y poner sus pies debajo del agua sirvió de explicación o instrucción para Diego; Candy sólo tuvo que decirle a Diego que mirara lo que ella estaba haciendo para que este, al mirarla, pudiera hacer lo mismo. En ese sentido, la explicación que Candy dio a su hermano menor fue la acción misma a modo de ejemplo de lo que Diego debía hacer sin que haya ningún tipo de explicación verbal por parte de Candy. No hubo necesidad de que Candy diera explicaciones verbales descriptivas como “mira Diego, tienes que venir acá y enjuagarte el pie mientras que yo bombeo el agua” sino que bastó con que Candy *hiciera* lo que Diego también debía hacer. El único elemento verbal que se utilizó fue la llamada de atención de Candy hacia Diego, en la que, de alguna forma se incentivaba a que Diego mire lo que Candy estaba haciendo, para que él también pueda hacerlo luego.



Diego tratando de lavarse los pies en la bomba de agua

Un último caso que da cuenta de cómo las instrucciones y explicaciones son ejemplo de mecanismos ilustrativos pude observarlo cuando, una tarde, me senté con Lourdes y sus hijos Candy, Vicente, Veiro y Diego, de diez, seis, tres y un año siete meses, respectivamente, a jugar damas.

Salgo a caminar y me encuentro a Lourdes Mori con Candy, Vicente, Veiro y Diego sentados en un tronco fuera de su casa a la sombra de un árbol. Lourdes, con Vicente prácticamente en sus faldas, se encuentra sentada sobre un tronco y frente a ambos se encuentra el tablero de damas. Al frente de Lourdes y Vicente se encuentra Candy sentada sobre el suelo. Veiro y Diego están en constante movimiento, dan vueltas alrededor del tronco en el que Vicente y Candy juegan. El juego de damas se desarrolla, supuestamente, entre Vicente y Candy, pero Vicente al ser aún un niño chico –pues solo tiene seis años– recibe la ayuda de su mamá Lourdes, quien se encuentra sentada tras él y mira el juego atentamente. El juego empieza y Lourdes se comporta de la siguiente forma: ella no le explica a su hijo qué movimientos de fichas debe llevar a cabo ante los movimientos de juego de Candy, sino que se limita a ella misma mover las fichas de Vicente sin explicaciones. La única intervención verbal que noto es “nato, nato” a la cual le sigue el acto de señalar la ficha y el lugar a dónde la debe mover con la misma ficha entre sus dedos, para luego devolverla a su sitio original y así Vicente pueda mover la dicha, por segunda vez solo al lugar que su madre le ha indicado. (Cuaderno de Campo, 6 octubre 2013)

Entonces ¿cómo ayuda Lourdes a su hijo Vicente? Pues ahí es donde entra la estrategia de la acción mimética. Lourdes le indica a Vicente cómo y a

dónde debe mover las fichas diciéndole “nato, nato”⁴⁵ para luego ella mover las fichas o señalarle -con el mismo movimiento- la jugada que su hijo debe realizar. En ese sentido, la instrucción/explicación de cómo jugar se funda también en la acción y es incentivada por la expresión “nato, nato” que, si bien es una instrucción verbal, no es descriptiva de la acción que el niño debía realizar sino que lo que busca es señalar, llamar la atención de Vicente para incentivar la acción y la atención de este, pues esta expresión alude a que esa ficha debe ser movida a tal lugar. En resumen, se puede ver cómo la interacción y el proceso de explicación e instrucción se funda en la observación de una acción y en el incentivo de esta mediante una expresión verbal. Entonces, si bien hay una parte verbal en la interacción, esta lo que hace es indicar que el agente de aprendizaje vea la acción que ella –en tanto agente de enseñanza- va a desarrollar y no busca desarrollar una explicación verbal descriptiva de qué debe hacer el niño con la ficha. En ese sentido, lo verbal de la instrucción va en tandem con la instrucción o explicación actuada, pues es la acción misma la que sirve de ejemplo de lo que se debe hacer.

En resumen, pude observar cómo en Santa Rosita se explicaba e indicaba mediante acciones. Estas explicaciones, no obstante, también suelen tener una pequeña parte verbal que las introduce. Esta parte verbal suele ser “mira, así haz” o “haz tú ahora”. Ambas frases incentivan la acción (“haz tú ahora”) (Rogoff: 2002, 2007) y señalan que lo que viene es una acción y que uno debe mirar para luego poder también llevarla a cabo (“mira, así haz”). Esto es importante ya que volvemos a ver cómo en el proceso de aprendizaje la

⁴⁵ Nato se traduce del shipibo al castellano como “este” por lo que “nato, nato” significa “este, este”.

observación y la acción (mediante la participación) son esenciales y constitutivas. La participación es de suma importancia no sólo por el comprometerte con las acciones cotidianas de los que te rodean sino porque también la forma de acceder por primera vez a estas tareas cotidianas (mediante explicaciones o instrucciones) es mediante mecanismos ilustrativos y que aluden a la importancia de la observación para poder *hacer para aprender*.

5.2.3.2. Mecanismo experimental

5.2.3.2.1. Guiar la acción

En este mecanismo hay un énfasis en la experimentación; es decir, los adultos propician y permiten la experimentación por parte de los niños. La experimentación alude mucho a la acción y, en ese sentido, se toma como punto de partida la participación activa en la ejecución de un evento como algo constitutivo del proceso de aprendizaje. Carrara (2002) y Lopes da Silva (2002) también suscriben esta idea de cuán importante era la acción mediante la experimentación. Hay una iniciativa por parte de los adultos por que los niños toquen, miren, curioseen y se involucren ellos mismos en el proceso de *hacer* algo. En otras palabras, la experimentación directa, incentivada por el *dejar hacer* de los agentes de enseñanza es la que permite que los niños se involucren de forma directa en las acciones que han observado para que puedan aprenderlas.

El mecanismo experimental que propongo es el de guiar la acción, el cual lo explico a partir de una situación en la que se le enseña a un niño algo en concreto, cosa que él no puede ejecutar en ese momento por sí solo. Entonces, el agente de enseñanza opta por guiarlo en la ejecución de dicha

tarea cogiéndole las manos y guiando el movimiento que debe hacer. Esta forma de enseñar la observé –y experimenté- cuando, una tarde, al ver a Luz Clarita bordar su falda, le pedí que me enseñara a hacerlo. A continuación, un fragmento de mi cuaderno de campo en el que relato cómo me enseñó a bordar:

Después de pedirle a Luz Clarita que me enseñe a bordar, ella se sentó a mi costado, inclinó el cañamazo hacia mi lado de tal forma que yo podía ver casi a la perfección cómo ella hacía los puntos. Luego me dijo “así, mira” y empezó a bordar. Luego de haber hecho unos cuatro o siete puntos me entregó la tela y a continuación me dijo “haz tu ahora”. Si bien yo recibí la tela, después de un momento, me dirigí a ella y le dije que aún no sabía cómo hacer los puntos. Entonces, ella se arrimó más hacia mí, me cogió la mano y me hizo meter la aguja y sacarla por los puntos que correspondía (Cuaderno de Campo, 12 octubre 2013).

Con este fragmento ilustro, en primer lugar, el uso por parte de la niña de la pequeña instrucción verbal en aras de anticiparme que debía observar lo que ella iba a realizar para después yo hacerlo por mí misma. En segundo lugar, este fragmento también ejemplifica cómo, para Luz Clarita, el hecho de haber visto cómo ella bordaba ya era suficiente para que yo pudiera hacerlo luego sola. Por último, también demuestra cómo, nuevamente, ella recurrió al *hacer* para explicarme, para enseñarme a bordar; ella me agarró las manos y me hizo hacer los puntos del bordado, me hizo ejecutar la acción conjuntamente con ella para que yo a partir de esa acción pueda aprender a hacerla sola. De hecho, después que Luz Clarita me “hizo hacer”, pude bordar sola el resto de la falda. En resumen, este fragmento es un ejemplo más de la importancia del *hacer* -o el experimentar- para aprender.

Por último, citaré un ejemplo más en el que se puede ver la importancia de la observación y luego de la acción o experimentación –también guiada- como parte de los mecanismos ilustrativos, además de cómo las explicaciones

incentivan la acción, el *hacer*. A continuación, un fragmento del cuaderno de campo:

Veo a Luz Clarita, Merli y Melisa junto a la bomba de agua, me acercó y les pregunto qué hacen. Ellas me responden “lavo mi ropita”. Entonces les pregunto quién les ha enseñado a lavar su ropa y me dicen que Tania, su mamá, les ha enseñado a hacerlo. Decido preguntarles cómo es que Tania les ha enseñado a lavar. Ellas me responden “así nomás, mi mamá me ha dicho, anda lavar tu ropita, así he aprendido”. Ante esto yo decido pedirles que me enseñen a lavar porque yo no sé hacerlo. Entonces, empiezo a mover mis manos dentro de la batea como si tratara de refregar. Merli me mira, se ríe y me dice “así, mira” y ella empieza a refregar en su batea moviendo sus manos lentamente. Yo vuelvo a refregar pero haciendo otro movimiento de manos del que ella hace y le pregunto “¿así?”. Merli se ríe nuevamente, viene hacia mí, me agarra las manos y me las pone en la posición para empezar a refregar y después empieza a mover sus manos sobre las mías para las dos hacer el movimiento para refregar. Luego me suelta y me dice, “así, ya sabes, lava” (Cuaderno de Campo 20 setiembre 2013).

Este fragmento ilustra, en primer lugar, cómo Merli me enseña a refregar con su acción, o sea refregando ella su ropa frente a mí; en segundo lugar, cómo también me anticipa mediante el “así, mira” que debo mirar lo que ella hace para luego hacerlo yo; y, por último, cómo, ante mi incompreensión, ella guía mi acción, me agarra las manos y me *hace hacer*.

5.2.4. Mecanismos de aprendizaje de los niños

En esta sección busco hacer una descripción de los mecanismos de aprendizaje, de cómo es que los niños shipibos de la Comunidad Nativa Santa Rosita de Abujao aprenden; es decir, busco indagar las formas o maneras mediante las cuales los niños organizan y reorganizan los mecanismos y contenidos propuestos por los agentes de enseñanza. En otras palabras, describiré cómo los niños, en calidad de aprendices, logran apropiarse del conocimiento propuesto por los agentes de enseñanza, ya sean adultos u otros niños.

Los dos mecanismos de aprendizaje que desarrollo en esta sección son la imitación y la experimentación. Cada uno de esos mecanismos –al igual que los demás anteriores- trae consigo otras acciones que permiten que se desarrolle el proceso de aprendizaje.

5.2.4.1. Observo luego hago: “imitación”

El primer mecanismo de aprendizaje que logré identificar tiene que ver con la observación, la cual, como lo dijimos líneas arriba, a pesar de parecer muy pasiva, es, por el contrario, un mecanismo activo, pues se funda en la iniciativa del niño por observar atentamente para después estar en condiciones para ejecutar la acción que él ha presenciado. Adicionalmente, la observación no debe considerarse como el simple hecho de mirar, sino que se trata de una observación que involucra también los diferentes sentidos, por lo que se dice que se trata de una observación multisensorial (Rogoff: 2002, 2007; Ames: 2013). La observación es una parte constitutiva del proceso general del aprendizaje, pues es, por decirlo de alguna forma, la parte inicial de este proceso, ya que es después de la observación que se puede pasar a la parte práctica de ejecutar lo observado, parte que muchos suelen llamar “la imitación”.

Según mis observaciones de campo, el proceso de aprendizaje se desarrolla como sigue: primero debe haber una observación activa, en tanto sea aguda y con una iniciativa intrínseca por observar, para que, una vez que uno ya ha observado, se encuentre listo para hacer la acción uno mismo. A veces se habla de una imitación de parte de los niños con respecto a lo que han visto a los adultos a hacer pues éstos están en la capacidad de realizar las

actividades después de haberlas observado. No obstante, como lo mencioné en el marco teórico, esta “imitación” no es una mera reproducción de lo que los adultos hacen, por lo que propongo que no se trata de un “hacer como si se hiciera” una actividad determinada, sino que los niños al rehacer estas tareas que han observado, las están haciendo realmente; los niños están llevando a cabo esas acciones o tareas y no están jugando o practicando a hacerlas para después hacerlas “de verdad” en un futuro (Lopes da Silva: 2002; Cohn: 2000). De hecho es muy común ver cómo los niños menores, por ejemplo, hacen lo mismo que los niños más grandes o que algunos adultos, después de haberlos observado realizar dichas actividades. Al respecto, cito estos dos ejemplos de mi cuaderno de campo:

En mi camino hacia la casa de la señora Emilia paso por la casa de la familia Torres y veo que allí se encuentran Renzo y Yolanda, quien se encuentra sentada bordando y frente a ella está sentada su hermana menor Ariana de solo un año y siete meses. Al pasar frente a su casa noto que Yolanda se encuentra bordando, pero cuando veo más detenidamente me parece ver que Ariana también lo hace, lo cual me llama mucho la atención ya que Ariana es tan solo un bebé y por lo tanto aún no puede bordar. Ante esto decido acercarme más para poder mirar de cerca qué está pasando. Cuando llego a donde se encuentran ambas, veo que Yolanda sí se encuentra bordando, pero al mirar qué hace Ariana veo que ella no está bordando y simplemente está sentada junto a Yolanda y hace con sus manos el mismo movimiento de manos que hace Yolanda frente a ella al bordar. (Cuaderno de Campo, 2 octubre 2013)

Este es un claro ejemplo de cómo el estar entre los mayores permite a los niños –en este caso menores- observar de cerca las acciones de los mayores y así poder “imitarlas”. Además, demuestra cómo esta “imitación” es uno de los pasos para poder aprender, pues es el *hacer* la acción ellos también. Un segundo ejemplo dejará esto más claro:

Una mañana me encuentro frente a la posta lavando mi ropa y mis vecinas, Merli, Luz Clarita y Melisa. Al verme lavar, vienen con sus

baldes y su ropa para ellas también lavar su ropa junto conmigo; sin embargo, a diferencia de otras ocasiones, esta es la primera vez que veo que Melisa, la hermana menor de sólo cuatro años, viene también con su balde sobre la cabeza. Empezamos a lavar y Luz Clarita, al ver que Melisa también empieza a lavar, se voltea, me mira y me dice que Melisa no sabe lavar. Luego la mira y dice “mira, así hace mal” y empieza a imitar el movimiento de manos que Melisa hace. Después se ríe y empieza a refregar bien la ropa haciendo el movimiento adecuado de manos. Entonces Melisa deja de refregar como lo hace, se detiene y mira a Luz Clarita por un rato sin sacar sus ojos de las manos de Luz Clarita. Después de un momento Melisa reanuda su lavado, pero esta vez el movimiento de manos para refregar es diferente; Melisa ahora refriega como lo hace Luz Clarita. (Cuaderno de Campo, 2 octubre 2013)

Este ejemplo ilustra cómo la niña menor, al reconocer que la acción que ella hace no es la “correcta” decide observar a sus mayores en búsqueda de la forma correcta de proceder. Una vez que ha observado, Melisa se pone en acción y empieza a refregar “correctamente”. Sin embargo, esta “imitación” no es una mera imitación sino que se trata de un verdadero “hacer”, pues ella no está jugando a refregar, sino que está refregando la ropa. Este *hacer* la acción, hará posible que pueda concretarse el proceso de aprendizaje. Es así que para lograr el aprendizaje debe haber, en primer lugar, observación de la acción para que pueda desembocar en la ejecución de la acción observada; acción que el niño seguirá realizando durante toda su vida. En pocas palabras, una vez que se ha mirado al *otro hacer*, uno debe poner en acción lo observado para poder concretar así el proceso de aprendizaje y es en ese sentido que esa “imitación” no es un juego, sino que es la acción misma, la puesta en acción de lo enseñado/aprendido. El proceso de aprendizaje extraescolar no se concibe como un aprendizaje que tendrá funcionalidad en un futuro fuera del momento en el que se realiza, sino que ese aprendizaje que se logra por la observación y ejecución de lo observado, tiene su funcionalidad en ese mismo momento en el cual se ejecuta para aprender. En el contexto extraescolar se aprende en el momento mismo en el cual uno se involucra en la acción y es en ese mismo

momento en el que uno realiza la acción no como práctica, sino como acción misma. Este es el momento en el que, además, los agentes de enseñanza les permiten a los niños *estar ahí, observando* lo que llevan a cabo para que quien aprende pueda observar y después, casi instantáneamente, pueda responder al pedido “haz tú ahora”. Esta tarea o acción aprendida se sostendrá en el tiempo ya que se realizará a lo largo de la vida. En otras palabras, entonces, el proceso de enseñanza/aprendizaje extraescolar se diferencia del proceso que se da en la escuela, pues en esta se aprende/enseña hoy pero con miras al futuro. Es como si lo que se enseña en el aula sea una práctica o entrenamiento para que ellos después lo realicen de verdad y, en ese sentido, es un aprendizaje a futuro, mientras que en el caso del contexto extraescolar se aprende en el momento en el cual se ejecuta la acción y esa acción tiene importancia en ese mismo momento, casi al instante de haber observado cómo el agente de enseñanza ejecutaba esa acción. Así, el aprender no es un “hacer como si se hiciera algo” sino es un “hacer” en sí mismo, pues para aprender se debe participar plenamente en la acción con la misma importancia en que lo hacen los adultos (Cohn: 2000). En aras de ilustrar la diferencia entre este *hacer como si* y *hacer* cito literalmente cómo me explica Emilia, una vecina de la comunidad, esta distinción:

Ellos hacen lo mismo que sus padres, la misma labor. Ellos, los niños realizan igual de bien que sus papás. Ellos hacen de verdad sólo que hacen para su tamaño, señorita. Por ejemplo si va a sacar plátano ellos cargan también, igual que sus padres, pero menos, señorita, porque son más chiquitos. Pero ellos sacan y traen su platanito para comer. Ellos desde chiquito sabe hacer ahora y cuando se más grande también, cuando sea papá va a hacer como hace de chiquito (Conversación informal, 22 setiembre 2013)

En pocas palabras, Emilia me dice, mientras desgrano su maíz, cómo los niños ya saben desde muy pequeños hacer todos los quehaceres de un

adulto, pues lo aprenden desde chicos. En ese sentido, Emilia expone cómo desde niños se ejecuta la acción y la tarea, solo que la diferencia reside en que los niños cargan o hacen según sus capacidades y en ese sentido los niños no “juegan a hacer”, a realizar dichas tareas sino que las hacen en verdad. Lo mencionado contrapone -como bien lo exponía Trapnell (1987)- dos tipos de enseñanza: una teórica que dará sus resultados a futuro –el caso del aprendizaje y enseñanza de la escuela- y una enseñanza práctica, la cual se pone en práctica en el mismo momento y que se seguirá llevando a cabo a lo largo de la vida del sujeto que aprende.

El siguiente ejemplo de cómo Merli y Luz Clarita me enseñaron a sembrar ayudará a ilustrar lo arriba expuesto:

Me encontraba con Merli y Luz Clarita jugando frente a la posta médica después de haber terminado de ayudar a su tío Antuco a sembrar cocos detrás de su casa; él había limpiado el terreno mientras que nosotras mirábamos cómo él lo hacía. Después de terminar de limpiar el terreno Antuco empezó a hacer los huecos donde se debían sembrar los cocos. Para hacer los huecos, Antuco calculaba la distancia entre estos según un número determinado de sus pisadas. Luego de haber hecho dos agujeros de esta forma, vi cómo Melisa hizo lo mismo: dio diez pisadas hacia delante y dijo “acá, acá el coco”. Cuando los huecos estuvieron listos, nosotras pusimos los cocos en los huecos y luego los tapamos con la tierra sobrante. (Cuaderno de Campo, 3 octubre 2013)

Este fragmento ilustra la forma en la que Melisa ve cómo su tío Antuco cuenta los pasos que debe haber entre coco y coco para ella, después de haber observado esto, hacer lo mismo y así indicar en dónde es que debía venir el siguiente coco. Este episodio es, además, muy importante porque es previo al que a continuación relataré:

Luego de haber ayudado a su tío Antuco a sembrar los cocos, Merli y Luz Clarita empezaron a recolectar pequeñas flores del terreno y a entregármelas hasta que Merli me dijo “vamos a sembrar en tu casa”. Entonces nos dirigimos hacía la posta y Merli me pidió el machete para

sembrar. Una vez que Luz Clarita trajo el machete, Merli empezó, primero, a sacar el pasto frente a la entrada de la posta hasta dejarlo en tierra, es decir, limpio el terreno como en su momento lo había hecho su tío Antuco en su casa. Luego de esto empezó a hacer huecos en la tierra y le dijo a Luz Clarita que le vaya alcanzando las pequeñas florecitas que habíamos recolectado. Por último, las tapó con la tierra del hueco, me miró y me dijo “mira, ¡ahora no vas a pisar, ah!” (Cuaderno de Campo, 3 octubre 2013).

En primer lugar, estos dos pasajes son importantes porque, en el caso del primero, durante la siembra de los cocos, pude ver cómo las niñas miraban atentamente a su tío Antuco limpiar el terreno y cómo, luego, al limpiar el terreno frente a la posta “imitaron” ciertas acciones que él hizo, por ejemplo, la forma en la que calculó con sus pisadas la distancia que debería haber entre un coco y el otro, etc.

En segundo lugar, el segundo fragmento refleja bien cómo los niños se comprometen en acciones que desde afuera podrían parecer simples juegos - como sería la pequeña acción de sembrar florecitas frente a la posta médica- pero que no son sólo juego o una mera preparación para lo que harán de adultos, sino que son acciones reales pues desde chicos se comprometen en lo que los adultos también hacen (Lopes da Silva: 2002; Cohn: 2002). Si bien lo que se siembra son sólo florecitas esto no significa que la actividad sea sólo un juego, pues en esa tarea se puso en marcha conocimientos previos necesarios para llevarla a cabo. Además, debo recalcar que solo minutos antes las niñas habían sido partícipes de la siembra de cocos para la chacra de la familia por lo que a pesar de que sembrar flores parezca un juego, las niñas eran partícipes también de acciones más serias como la siembra de cocos con su tío, acción que, además, fue el referente inmediato para luego sembrar conmigo las pequeñas flores que habíamos recolectado. Es así que no se trata de simples juegos sino que son las acciones verdaderas las que se están llevando a cabo;

las niñas están sembrando –ya sea florecitas o cocos- y no sólo están jugando a hacerlo.

En resumen en los dos fragmentos citados se ve cómo se desarrolla el esquema de aprendizaje propuesto, esquema en el que, primero, debe haber una etapa dedicada a la observación y luego otra en la que ya se desarrolla la acción para poder, por fin, decir que se *sabe* o que se ha *aprendido* a hacer algo.

A continuación unas fotos de esta actividad



Merli limpiando el terreno para sembrar



Merli y Luz Clarita sembrando juntas





Merli haciendo huecos para sembrar



Merli Sembrando



Merli sembrando

Por último, con el siguiente ejemplo introduzco las “cadenas de imitación”. Este fenómeno está íntimamente relacionado a la imitación y a un tema ya abordado anteriormente: los agrupamientos de niños. Estos agrupamientos son importantes en el proceso de aprendizaje entre los propios niños, ya que al estar juntos e interactuar en grupos se puede observar las acciones de otros niños -en mayor medida de niños mayores- y así “imitarlos” y aprender de ellos directamente mediante el juego y la interacción cotidiana en dichos grupos de juego, etc. La organización de niños en pequeños grupos, entonces, propicia esta dinámica de “cadenas de imitación”, las que, además, ejemplifican cómo los conocimientos se van transmitiendo de niños en niños por la simple interacción. El fenómeno de las cadenas de imitación como mecanismo de aprendizaje tiene sentido con la propuesta respecto a que también es posible que hayan procesos de aprendizaje y enseñanza entre los

mismos niños (Carrara: 2002). En aras de ilustrar lo acá propuesto puedo citar los siguientes ejemplos:

Mientras observaba cómo Candy (nueve años), su hermano Vicente (cinco años) y su mamá jugaban damas, pude ver cómo hubo una cadena de “imitación” entre Veiro (tres años) y Diego (un año, siete meses). Ambos niños jugaban alrededor de su mamá y sus hermanos a dar vueltas y corretearse. Mientras miraba cómo se desarrollaba el juego entre Vicente y Candy pude observar cómo Veiro, que daba vueltas alrededor nuestro, agarró un palo de madera de un árbol y lo puso en posición horizontal apuntándome con un extremo de este. Luego hizo un sonido con la boca: “tum, tum” y paralelamente dejó caer su cuerpo un poco hacia atrás. Yo, ante esto, lo primero que pensé fue “me está disparando”. Sin embargo no quise decirle nada y seguí esperando a ver qué más hacía Veiro. Después de un momento volvió a hacer lo mismo; coger el palo, apuntarme, hacer el mismo ruido y tirar su cuerpo ligeramente hacia atrás. Entonces yo le pregunté “¿qué me estás haciendo?” y volvió a hacer lo mismo. Entonces le volví a preguntar “Veiro, ¿me estás disparando?” y él me miró, se rió y asintió con la cabeza y luego dejó el palo en el suelo otra vez. Una vez que Veiro dejó el palo sobre la tierra vino Diego, el menor de los hermanos, cogió otro palo un poco más chico, me miró, levantó el palo que acababa de agarrar y lo puso, al igual que lo había hecho Veiro minutos antes, horizontalmente apuntándome. Luego trató de hacer un sonido con la boca y también dejó caer su cuerpo ligeramente hacia atrás. Noté cómo Diego había visto la forma en la que Veiro había estado jugando conmigo y él ahora quería hacer lo mismo e intentaba hacer los mismos movimientos y sonidos que Veiro había hecho hacía un momento (Cuaderno de Campo, 29 setiembre 2013).

Propongo que el ejemplo expuesto ilustra el fenómeno que he llamado “cadenas de imitación”. Estas cadenas de imitación solían darse muy a menudo cuando los niños se agrupaban y jugaban juntos. Este ejemplo, además, expone dos cadenas de imitación; en primer lugar, tenemos a Diego que “imita” las acciones que ha visto a Veiro hacer y; en segundo lugar, tenemos a Veiro- que si bien aún es muy chico para haber ido a caza alguna vez- tiene conocimiento de cómo es que se dispara, pues quizás puede haber observado en alguna ocasión esta acción y haber captado perfectamente cómo es la reacción corporal ante un disparo por lo que puede imitarla. Más aún, si Veiro

no tenía la edad⁴⁶ para haber participado realmente de la caza, entonces era aún menos probable que Diego lo haya hecho, por lo que su conocimiento sobre el sonido y el impacto del disparo en el cuerpo venían de la observación de las acciones de Veiro. Se puede ver, entonces, que fue suficiente que Diego viera cómo es que Veiro representaba la manera en la que se dispara para que él después haga lo mismo. En ese sentido un niño va imitando al otro y el conocimiento se va transmitiendo entre niños de diferentes edades.

5.2.4.2. *Curiosidad, experimentar, hacer*

La curiosidad es un elemento importante para los mecanismos de aprendizaje. La curiosidad deriva de la posibilidad de experimentar directamente a través del involucramiento y la participación de los niños shipibos de la comunidad Santa Rosita de Abujao en las acciones de los adultos que los rodean; es decir, esta es una consecuencia lógica de tener la posibilidad de “estar ahí” y por lo tanto acceder al mundo adulto y ser parte activa de este. En ese sentido la curiosidad y la posibilidad de estar ahí derivan en la posibilidad de experimentación, participación y, a fin de cuentas, en la acción como herramienta de conocimiento, por lo que hay una alusión, nuevamente, al *conocer haciendo* (Carrara: 2002; Lopes da Silva: 2002). Para ilustrar lo propuesto cito el siguiente ejemplo de mi cuaderno de campo:

Salí a caminar y al llegar a la altura de la casa de la señora Virginia vi que había un grupo de niños reunidos, me acerqué y vi que estaban las hijas de la señora Martha: Lisset, de siete años y Fiorella, de diez años; Ladia y su hermano Chino de diez y cuatro años, respectivamente; y un niño más al cual no conocía porque no asistía al colegio. Me encontré con que estos niños habían prendido la leña de la casa de la señora

⁴⁶ Como lo indiqué líneas arriba Veiro tiene solo tres años, por lo que es obvio que nunca ha ido a cazar solo y tampoco como acompañantes, pues es recién aproximadamente a los doce años que los niños acompañan a sus padres en esta tarea.

Virginia y estaban alrededor de la candela avivando el fuego. Cuando me acerqué más, ellos me enseñaron que tenían entre manos a un mono muerto al cual estaban inspeccionando con un pequeño palo que tenían. Le metían el palito por los ojos, por la nariz, por todos los orificios que su pequeño cuerpo tenía; le jalaban los brazos y las piernas para ver cómo es que estas se movían y cómo se movían sus músculos. Luego de inspeccionar su cuerpo por un buen rato, decidieron ponerlo sobre el fuego que habían prendido. Lo echaban encima del fuego, lo sacaban, lo ponían de cabeza, lo echaban por adelante, por la espalda y mientras discutían entre todos cómo había que ponerlo a continuación. Las instrucciones sobre cómo ponerlo se daban ejemplificando con sus manos si es que el mono debía estar echado o parado ya sea poniendo sus manos de forma vertical u horizontal, respectivamente. Luego un niño hizo una seña: agarro al mono y le pasó la mano por el pelaje y casi instantáneamente alguien trajo un cuchillo. Entonces después de cada puesta en el fuego, cada niño tuvo su oportunidad de raspar el pelaje quemado del pequeño mono; se pasaban el cuchillo entre ellos y cada uno raspaba un poco al mono. Estuvieron un buen rato cambiando al mono de posición sobre el fuego y raspándole el pelaje quemado hasta terminar de pelarlo. En un momento, el niño que yo no conocía levantó al mono y se lo mostró a su tío Jairo, quien había cazado al mono y se los había dado a ellos para que se ocuparan. Al mostrárselo, el niño señaló la cola del mono sin decir ninguna palabra, luego pasó su dedo horizontalmente por casi el inicio de la cola y así fue subiendo con este movimiento de dedo hasta llegar prácticamente al inicio de la cola y en ese momento su tío Jairo dijo "ahí" y el niño paró de subir su dedo por la cola del mono. Entonces Ladia fue por el machete y se lo entregó al niño. Nuevamente todos, uno por uno, intentaron cortar la cola del mono con el machete, hasta que por fin lo lograron. Luego lo siguieron poniendo en el fuego hasta que en un momento dado, los niños empezaron a dispersarse un poco, se alejaron del fuego y simplemente sacaron al mono del fuego y lo dejaron encima de una repisa junto a las ollas. Los niños, después de dejar el mono junto a las ollas de la casa de la señora Virginia y Jairo se retiraron a jugar a otro lado, dejando al mono y a los adultos en la casa (Cuaderno de Campo, 20 setiembre 2013).

En este ejemplo vemos, primero, cómo el señor Jairo les permite experimentar con el animal, pues les da el cuerpo del mono para que ellos lo investiguen, lo miren, lo toquen, lo conozcan y para que descifren cómo limpiarlo, cómo cortarlo, cómo pelarlo ellos solos. En ese sentido el señor Jairo les cede el mono para que ellos pongan en marcha lo que antes deben haber visto a sus padres hacer o, en todo caso, para que entre todos ellos aprendan cómo hacerlo. Lo importante es que el señor Jairo les da la oportunidad de

hacer con el mono lo que ellos quieren y lo que ellos hacen es experimentar con él; lo curiosoan, lo tocan, lo mueven, le aprietan los músculos y ven cómo reaccionan sus músculos, etc. En ese sentido la experimentación con el mono propicia el aprendizaje sobre cómo es el mono en tanto cuerpo físico y también de cómo es que se debe, después de muerto, limpiar un mono para poder luego prepararlo y comerlo. Por otro lado, este ejemplo retoma el tema de cómo es que los grupos de niños son importantes en el proceso de aprendizaje pues es en la interacción cuando ellos aprenden conjuntamente; aprenden unos de otros al intercambiar opiniones sobre cómo deben cortarle la cola al animal, con qué cuchillo, en qué lugar, etc. Por último, este caso ilustra, una vez más, los mecanismos ilustrativos de aprendizaje pues hay una presencia y preferencia por explicaciones e instrucciones visuales por sobre las explicaciones o instrucciones verbales descriptivas. Esta preferencia, además, se da tanto por parte de los niños como de los adultos. Así, se ve que los mecanismos de aprendizaje que los niños ponen en marcha también están enraizados en la acción, en el *hacer*. Esto último no sería plausible sin, primero, tener la oportunidad de hacerlo (oportunidad que los adultos les otorgan al dejarlos ser partícipes del mundo adulto, al dejarlos “estar ahí”) y, en segundo lugar, sin haber observado anteriormente cómo es que esta actividad se lleva a cabo, observación que puede haber sucedido antes o puede estar sucediendo en ese momento. Por último, algo que también encontré impresionante era la forma en la que los adultos -Jairo y Virginia, por ejemplo- no se metieron en las actividades de los niños ni en la forma en la que las realizaban, sino que, por el contrario, les dieron toda la libertad de hacer con el

mono lo que los niños querían y creían y sólo tuvieron injerencia en el proceso cuando los mismos niños los buscaron por “ayuda” o “consejo”.

En resumen, la curiosidad y la posibilidad de estar ahí derivan en la posibilidad de experimentación, participación y, a fin de cuentas, en la acción como herramienta de conocimiento.

A continuación presento un esquema donde se resumen tanto los mecanismos de enseñanza como de aprendizaje para este contexto:



Gráfico 2: Mecanismos de enseñanza y mecanismos de aprendizaje extraescolares

5.3. Conclusiones sobre el aprendizaje y enseñanza extraescolar

En este capítulo he descrito cómo se da el proceso de aprendizaje en el contexto extraescolar siguiendo los tres ejes de observación planteados desde un principio: el espacio, los agentes y los mecanismos de enseñanza y aprendizaje.

5.3.1. Espacios de aprendizaje y enseñanza

Los principales espacios de aprendizaje que logré identificar para el contexto extraescolar son la chacra, el río, la casa y los alrededores de la comunidad.

En primer lugar, tomo a los espacios del contexto extraescolar como espacios sociales, en tanto son el locus de las interacciones que las actividades productivas promueven. Esto hace que sean espacios de enseñanza/aprendizaje. Estas actividades productivas -al tratarse de una sociedad con una fuerte división sexual del trabajo- implican un agente con un género determinado; no obstante, el espacio no se asocia a un género determinado como sí sucede con las actividades. Es decir, un mismo espacio puede ser locus de varios tipos de actividades cada cual asociada a un agente y un género determinado.

Sucede, por ejemplo que en el del río, se desarrolla la pesca, el lavado de ropa, el aseo personal, etc., actividades que atañen a hombres y mujeres, respectivamente y que, sin embargo, conviven en el mismo espacio.

En segundo lugar, sucede que el discurso sobre la exclusividad de las tareas por géneros es más fuerte que la práctica, ya que observé que muchas veces hombres y mujeres ejercían actividades del otro género por circunstancias determinadas.

En tercer lugar, los niños tienen un gran conocimiento sobre el territorio que los rodea, pues no sólo lo conocen a la perfección, sino que también conocen a fondo la flora y fauna que allí se encuentra y la propiedad y

distribución de las tierras y chacras de la comunidad. Los niños saben a quién le pertenece cada chacra y qué es lo que se cultiva y se cosecha en ellas.

Finalmente, lo importante es que los espacios extraescolares son locus de actividades. Estas actividades tienen un agente y género determinado, quienes al realizarlas posibilitan situaciones de aprendizaje.

5.3.2. Agentes de enseñanza

Existen dos tipos de agentes: los de enseñanza y los de aprendizaje. Dentro de los agentes de enseñanza se encuentran, principalmente, los padres y los niños y como agentes de aprendizaje se encuentran los niños.

Los padres son citados por los niños como los principales agentes de enseñanza, pero en caso de ausencia de estos, son las figuras paternas/maternas más próximas a sus padres como lo son los abuelos y tíos los que asumen este rol (Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009; Aikman: 2003; Carrara: 2002; Lopes da Silva: 2002; Trapnell: 1987; Ames: 2013; Moromizato: 2011; UNICEF: 2012).

En segundo lugar, propuse que los niños pueden ser tanto agentes de aprendizaje como de enseñanza en sus interacciones y actividades cotidianas con los demás niños (Carrara: 2002). Los agrupamientos de niños, por ejemplo, son una buena oportunidad en la que los niños pueden desenvolverse como agentes de enseñanza con respecto a otros niños ya que estos grupos propician la interacción entre ellos. También puede haber aprendizaje en interacciones entre parejas de niños también.

Por último, se puede decir que hay una asociación de los contenidos de aprendizaje y enseñanza con el agente de enseñanza y su género (UNICEF: 2012; Aikman: 2003; Ames: 2013; Carrara: 2002 y Lopes da Silva: 2002). Las madres, por ejemplo, se encargan de la enseñanza de las labores productivas a sus hijas que a ellas, como mujeres adultas les competen y los padres a sus hijos varones, respectivamente. Así por ejemplo, la madre les enseña a sus hijas a cocinar, a lavar la ropa y a bordar mientras que el padre les enseña a sus hijos varones a pescar, cazar, etc. Hay, más bien, una suerte de “prohibición” de que los niños varones borden o que las niñas cacen, por ejemplo.

5.3.3. Mecanismos de enseñanza

He categorizado a los mecanismos de enseñanza como mecanismos ilustrativos por la importancia que se le otorga, primero, a la observación y luego a la acción; es decir, a la injerencia directa de los niños en las tareas y actividades que los otros desarrollaban. Dentro de los mecanismos ilustrativos he hecho una separación en mecanismos demostrativos y experimentales. Los primeros se desagregan en el mostrar y en el mecanismo mimético como estrategia explicativa y, en el segundo caso, propongo el guiar la acción como mecanismo experimental. He denominado a este mecanismo experimental porque hay un gran énfasis en la acción y en la experimentación como parte importante del proceso de aprendizaje. Además hice notar que el mostrar es la base de todos los mecanismos de enseñanza y que puede que la diferencia entre el mostrar y la mimesis como estrategia explicativa sea difusa; sin embargo, sustento su separación en el hecho que entre ambos hay una diferencia temporal en tanto la estrategia mimética se vale del mostrar para

representar o actuar una acción pasada, traerla al presente y *mostrarla* a modo de explicación visual/no verbal. En ese sentido la mimesis se basa en el mostrar –y observar- pero la excede pues el énfasis se pone en el reproducir.

En primer lugar, el primer mecanismo ilustrativo que identifiqué fue el “mostrar”. Mostrar implica la observación, la cual es activa y no pasiva, pues es un fenómeno multi-sensorial y hay una decisión intrínseca de los niños por observar (Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009; Ames: 2013). Este mecanismo consiste en, primero, observar para luego poder realizar la tarea que previamente se ha observado. Sin embargo, este proceso es implícito, pues no hay necesidad de explicar dicha sucesión de pasos. No obstante, pude identificar que existía una pequeña instrucción oral-verbal que anticipa la importancia de la observación: “Así, mira” como instrucción verbal está en función de la observación, pues la incentiva.

En segundo lugar, el mostrar, además, requiere *estar ahí*; es decir, requiere que los agentes de aprendizaje tengan acceso a las situaciones de acción e interacción a las cuales sólo se accede estando presente. El *estar ahí* da indicios de cómo el mundo infantil y el mundo adulto no son entidades separadas, sino que están en constante relación ya que los niños son partícipes plenos de él, pues los niños realizan las mismas tareas que los adultos (UNICEF: 2012; Aikman: 2003; Eakin: 1980; Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 1991, 2002, 2006, 2009, 2009) y hasta muchas veces comparten el lenguaje adulto. En Santa Rosita no pude observar un lenguaje especializado para los niños. De lo contrario, era sorprendente escuchar hablar a los niños como adultos, haciendo uso de lisuras, etc.

La participación de los niños en el mundo adulto hace que las acciones de los primeros no sean vistas como meros juegos de preparación para la vida adulta (Aikman: 2003; Cohn: 2000) sino que son las actividades y responsabilidades tan reales como las de los adultos llevándose a cabo sólo que estas están de acuerdo a las capacidades del niño (Trapnell: 1987, 2011). Por ello, no se trata de un mundo en miniatura ni una preparación para el futuro adulto de estos, sino que son acciones “adultas” que se realizan desde la temprana edad (Lopes da Silva: 2002; Cohn: 2000). Como lo propuse en el marco teórico, la participación de los niños shipibo de la comunidad Santa Rosita de Abujao en las responsabilidades adultas de producción y reproducción hace, además, que estos ganen libertad y autonomía (Ames: 2013; Moromizato: 2011; Carrara: 2002).

En tercer lugar, también hablé de la mimesis como estrategia explicativa, pues este mecanismo se hace visible en la forma en la que se desarrollan las explicaciones y las instrucciones. Estas no son instrucciones o explicaciones de corte verbal y descriptivo sino que las explicaciones, por ejemplo, se dan mediante la ejemplificación de la acción; es decir, mediante la acción misma o su teatralización. Es por eso que trascienden lo verbal y son más bien visualmente descriptivas. En ese sentido son, siguiendo a Rogoff (2002, 2007) mecanismos no verbales de comunicación.

Sin embargo, estas explicaciones pueden estar también introducidas por una parte verbal inicial que si bien es una expresión verbal oral, incentiva la acción, por lo que se deduce que lo más importante es la acción que vendrá a continuación. En resumidas cuentas, entonces, hay un preludeo verbal que va

en tandem con la acción y, por lo tanto, lo verbal está en función de la acción que introduce (Rogoff: 2002, 2007) .

En cuarto lugar, como mecanismo experimental, identifiqué el “guiar la acción” que surgía cuando algunas tareas resultaban dificultosas para los aprendices. Entonces los agentes de enseñanza los *hacían hacer*, conjuntamente con ellos, aquello que no habían logrado hacer. Hay, también, un énfasis en la acción, en el *hacer* como mecanismo y herramienta de enseñanza para llevar a cabo el proceso de aprendizaje/enseñanza.

En este caso, nuevamente existe una alusión verbal que prepara al agente de aprendizaje para observar. No obstante a esta alusión verbal –“haz tú ahora”- se recurre al *hacer* para guiar o acompañar la acción del agente de aprendizaje.

Por último, el mecanismo experimental es posible debido a que los niños son parte del mundo adulto y “están ahí”, inmersos en las tareas y responsabilidades de los adultos y de cotidianidad, de su mundo (Rogoff: 2002, 2007 y Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009; Aikman 2003; Eakin 1980; UNICEF 2012).

5.3.4. Mecanismos de aprendizaje

En primer lugar se debe recalcar nuevamente que para aprender es necesario pasar por un proceso de observación y luego de ejecución de lo observado. Solo al *mirar y luego hacer* es que se logra *saber, aprender*. Para tener la posibilidad de *observar y participar* se necesita *estar ahí* o sea participar activamente en las acciones, tareas, actividades y responsabilidades del mundo de los adultos.

Con esto en mente, propongo que el primer mecanismo de aprendizaje de los niños shipibos de la comunidad Santa Rosita de Abujao que logró identificar en el campo fue la imitación. La imitación es la ejecución de la acción que los agentes de aprendizaje acaban de observar.

Esta imitación no se toma como una simple reproducción o juego de preparación para cuando –los ahora niños- sean grandes sino que los niños están siendo agentes de su propio conocimiento cuando ponen en práctica este mecanismo ya que deben usar su creatividad para *hacer, crear y recrear* lo previamente observado (Cohn: 2000; Lopes da Silva: 2002). La acción, entonces, está inserta en el proceso de aprendizaje; el aprendizaje no puede ser pensado sin haber llevado a cabo una acción, sin haber *hecho* lo que se busca aprender. En ese sentido, la acción de lo que se aprende no viene después, en un futuro, sino que viene a continuación mediante la participación casi inmediata en dichas tareas y actividades. Así, el aprendizaje en el contexto extraescolar no está desligado de la experiencia concreta como sucede, muy a menudo, en la escuela (Trapnell: 1987), sino que se da en ese mismo momento; es decir, no se aprende hoy como entrenamiento para un futuro, sino que se aprende *haciendo* lo que se seguirá haciendo por el resto de sus vidas. Se trata, entonces, no de un *hacer como si* sino de un *hacer*, pues cabe recalcar que cada uno -en este caso, cada uno de los niños en calidad de aprendices- hace según sus capacidades. Por ejemplo, según su edad o su fuerza física (Aikman: 2003; Cohn: 2000; Trapnell: 2011).

En segundo lugar, también mencioné las “cadenas de imitación”. Este mecanismo permite y demuestra cómo se da el proceso de aprendizaje entre niños (Carrara: 2002) pues así se transmite el conocimiento entre los diversos

grupos de edad entre los niños a partir de la interacción e imitación que se da en estos grupos de niños al reunirse a jugar, hacer expediciones, etc. y así lograr aprender unos de otros (Carrara: 2009).

En tercer lugar, identifiqué al siguiente mecanismo de aprendizaje: la experimentación. Esta trae a colación a su contraparte, la curiosidad. La experimentación es la consecuencia lógica de tener la posibilidad de “estar ahí”, de estar en constante contacto con los adultos y “su mundo”. La experimentación, además, nos remite al marco teórico y a la propuesta de que se accede al proceso de aprendizaje mediante la acción; se conoce *participando, haciendo* (Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009; Rogoff: 2002, 2007; Trapnell: 1987, 2011; Moromizato: 2011; Ames: 2013; Aikman: 2003; Maurial: 2011; Conh: 2000: 2002; Carrara: 2002; Lopes da Silva: 2002; UNICEF: 2012; Eakin: 1980).

Para que se dé este mecanismo debe haber una apertura por parte de los agentes de enseñanza en dejar a los niños –en tanto agentes de aprendizaje- la libertad de ellos mismos experimentar haciendo las diferentes tareas que han observado. Es a partir de esta experimentación del *hacer o realizar* una tarea ellos mismos que se da el proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO 6

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS: EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES

En esta sección busco establecer cuáles son los puntos en los que ambos contextos se distancian y/o se acercan. Es decir, busco comparar cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje en cada uno de los contextos y ver en qué medida los agentes, espacios y mecanismos tanto de enseñanza como de aprendizaje de los niños shipibo de la comunidad nativa de Santa Rosita de Abujao pueden ser semejantes, ir de la mano o, por el contrario, ser diferentes y desarrollarse unos completamente al margen de los otros. Plantear esta sección comparativa es sumamente importante ya que uno de mis propósitos era ver en qué medida el discurso oficial va de la mano de las prácticas concretas, pues como lo mencioné en el inicio en esta investigación, decidí trabajar con un colegio primario EIB por lo que se esperaba -idealmente, claro está- que haya cierta sintonía entre los procesos de aprendizaje y enseñanza que se dan en ambos contextos. Sin embargo, como ya lo hemos visto, el discurso y la práctica no siempre van de la mano y es por eso la necesidad de abordar el tema desde la experiencia de campo de forma crítica y comparativa. La comparación de ambos contextos se hará en base a los tres ejes planteados

para cada contexto en el inicio de la investigación: los espacios, los agentes y los mecanismos involucrados tanto en el contexto escolar como en el extraescolar durante el proceso de aprendizaje y enseñanza.

6.1. Espacios de aprendizaje y enseñanza

Empezaré con la comparación del espacio, ya que es la más obvia en tanto espacios diferenciados. Una de las primeras diferencias obvia entre ambos contextos es el espacio en general, pues por un lado, el contexto extraescolar ubica su proceso de enseñanza/ aprendizaje en la comunidad y a sus alrededores: en la casa, en el río, en el bosque y la chacra, entre otros espacios de la comunidad, mientras que el proceso de aprendizaje/enseñanza del contexto escolar de la comunidad Santa Rosita de Abujao se ubica única y exclusivamente en la escuela y más específicamente en el aula escolar. Esta diferencia -siguiendo las corrientes o los modelos clásicos de escuela- no tendría por qué ser una sorpresa. No obstante, para fines de este trabajo de investigación lo es, ya que como lo dije antes, se trata de una investigación que se ubica en el marco de una escolaridad de tipo EIB y lo peculiar de este tipo de escuelas es que buscan que la experiencia escolar esté más enraizada en las formas locales de aprender en contextos escolares y extraescolares. Por lo tanto se propone, entre muchas otras cosas, el uso de espacios de la comunidad donde tradicionalmente se desarrollan aprendizajes propios del contexto cotidiano extraescolar para así ayudar en la enseñanza y aprendizaje de distintos contenidos académicos y no hacer uso solo y únicamente del aula escolar como espacio para enseñar y aprender, ya que muchas veces esta, como configuración física del espacio, se aleja de los típicos espacios de la

comunidad, espacios en lo que los niños interactúan y aprenden cotidianamente.

Cuando se habló del espacio del aula se dijo cómo los niños tenían una forma propia de usar el mobiliario escolar al, por ejemplo, no sentarse en las sillas y apoyar sus cuadernos en las mesas sino que ocurría muy a menudo que simplemente se arrodillaban en las sillas y apoyaban todo su torso sobre la carpeta, prácticamente echándose sobre ella (esto sucedía con mayor frecuencia mientras menores eran los niños) o que simplemente no podían permanecer mucho tiempo sentados en las sillas escribiendo en sus mesas sino que estaban en constante movimiento a lo largo y ancho del salón. Es decir, propuse que existe un uso del espacio y de su mobiliario distinto, en tanto era un uso propio a esos niños. Pero también quise aludir a la pregunta respecto a qué se podía deber este uso distinto del espacio y de su mobiliario. Al respecto debo decir que al final del tiempo en el campo y sobre todo gracias al tiempo que dediqué a la observación tanto en los contextos extraescolares como en el escolar, me resultó sumamente comprensible el hecho de que los niños no pudieran o, en todo caso, no quisieran estar sentados “quietos y tranquilos” y encerrados en un salón de clases por toda la jornada escolar, pues esta forma de interacción no era a la que ellos estaban acostumbrados, ya que, como lo noté luego, el espacio físico de la escuela no se asemejaba al espacio físico de la casa por lo que las interacciones que cada espacio permitía también diferían mucho entre sí. Por ejemplo, si seguimos el ejemplo de la imposibilidad de los niños de mantenerse sentados en sus pupitres, en sus sillas y apoyados en sus mesas en vez de arrodillados en las sillas y echados en sus mesas o echados en el suelo o con los pies sobre la mesa, se debe

decir que esta imposibilidad quizás pueda explicarse por el hecho de que eran muy pocas las casas que contaban con mesas con sillas, por lo que las personas simplemente se sentaban en el suelo a bordar, a comer, a hacer tareas, etc. La costumbre urbana de “sentarse a la mesa” a comer o de “sentarse a hacer tareas” era prácticamente inexistente. Cuando yo insistía, por ejemplo, en hacer las tareas con los niños vecinos Merli, Luz Clarita y Nilton, nos echábamos sobre el piso de su casa y allí desarrollábamos las tareas. Lo mismo sucedía cuando comíamos: lo hacíamos también sobre el piso de la cocina reunidos en círculo.

Por otro lado, como también lo mencioné, las aulas de la escuela de la comunidad Santa Rosita de Abujao están diseñadas como la típica aula urbana: una habitación cuadrada de cemento con paredes muy altas y con ventanas ubicadas en lo alto del salón. El aula escolar, como espacio físico, también está alejada de cómo son configurados los espacios en la casa y de la comunidad en general. La mayoría de las casas no son cerradas; es decir, estas no siempre cuentan con las cuatro paredes típicas de una casa urbana, sino que sólo tienen dos o tres paredes. Además, el material de construcción no es cemento sino que es madera. Respecto al techo, este suele ser a dos aguas y puede estar hecho de hojas o de calamina. En ese sentido, el salón de clases es sumamente diferente como espacio a los típicos espacios extraescolares, tanto en sus materiales como en su misma construcción. Entonces, si retomamos la idea que anteriormente propuse al respecto de cómo la configuración espacial de los lugares tienen injerencia en las interacciones que en estos se desarrollan, propongo que el aula de la escuela de Santa Rosita de Abujao -como espacio escolar por antonomasia- al ser un

cuarto hecho de cemento, cerrado con una sola puerta como único acceso, promueve una circulación no solo limitada, sino también limitante, mientras que los espacios del contexto extraescolar, al ser espacios menos limitados y “encerrados” más bien permiten la libre visión y circulación por los alrededores de la casa y la comunidad.



Visión de una típica construcción

MCMXVII



Visión del costado de la escuela de Santa Rosita de Abujao

Así, se podría intuir que el “sentarse tranquilo a hacer” determinada tarea no es algo que sea muy usual en el contexto cotidiano de las actividades cotidianas o extraescolares de los niños de Santa Rosita, sino que estar en movimiento, sin estar encerrado dentro de cuatro paredes, es lo más común para estos niños.

El profesor Andrés hace explícita esta diferencia sobre cuán diferente es el espacio de la comunidad con respecto al espacio urbano cuando dice que “acá en área rural es muy diferente. Acá tampoco tenemos un terreno cercado, pero en su caso de ustedes es muy diferente, su terreno tiene bien cercadito. Pero en caso de nosotros es bien diferente. Es un terreno libre, por eso los alumnos se van a otros sitios (...)” (23 setiembre 2013).

En esta cita el profesor Andrés alude a la configuración espacial urbana cerrada en contraposición a los espacios libres de la comunidad y, como ya lo he dicho, también trae a colación cómo el aula -y en general toda la escuela-

sigue la construcción urbana típica de cemento y en bloque a diferencia de los espacios libres y sin límites del contexto extraescolar. Y al respecto, el profesor Andrés explica también cómo los espacios abiertos típicos de la comunidad permiten que los niños se vayan de un lado al otro; es decir, que estén en constante movimiento, mientras que el espacio escolar del aula puede ser bastante limitante. En otras palabras, la escuela, en tanto configuración espacial es un espacio muy distinto al espacio extraescolar, donde los niños desarrollan su vida cotidiana. Esta diferencia en la configuración de ambos hace que el espacio escolar, por ejemplo, permita dinámicas, interacciones y comportamientos diferentes a los que se dan en los espacios fuera de la escuela, pues en los primeros hay una limitación de movimiento y circulación dentro del aula. No obstante, pude observar que los niños mantienen muchas de esas prácticas extraescolares respecto al espacio y las llevan al espacio escolar, manteniendo –en el espacio escolar- esa típica libertad de movimiento de sus vidas diarias fuera del colegio. El aula y la configuración del espacio escolar en general, simplemente cancelan esta libertad de movimiento y promueven, más bien, una movilidad limitada y limitante. A la luz de lo discutido anteriormente -tanto en el análisis de la información como en el marco teórico- respecto a cómo los niños traen su experiencia del espacio físico extraescolar al espacio escolar del aula y lo siguen reproduciendo y en ese sentido siguen conservando dicha movilidad (Aikman: 2003; UNICEF: 2012; Cohn: 2000) dentro del espacio escolar -aunque este aún los limite un poco- por lo cual siguen, por ejemplo, sentándose sobre las mesas como lo hacen sobre el suelo en sus casas, etc. (Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009).

En resumen, la configuración diferenciada del espacio en ambos contextos promueve dinámicas de movimiento diferentes; no obstante, los niños –o alumnos- son capaces de sobreponer su experiencia extraescolar a la escolar e interactuar en el espacio escolar como lo hacen en y con el espacio extraescolar. En ese sentido, los niños de Santa Rosita llevan su experiencia espacial extraescolar al contexto escolar. La pregunta que surge, entonces, es cómo logran mover dicha experiencia del ámbito de lo cotidiano extraescolar a la escolar o, en todo caso, qué otras cosas pueden incorporar del orden extraescolar al escolar.

Por último, un detalle que no hace más que acentuar la distancia entre la configuración de los espacios entre ambos contextos se debe mencionar algo al respecto de la misma construcción de la escuela: esta se encontraba construida a ras del suelo; es decir, no era una construcción elevada como el resto de las construcciones de la comunidad, lo cual resulta ilógico ya que la comunidad Santa Rosita, al ser ribereña, suele inundarse durante los meses de verano aproximadamente de veinte a cuarenta centímetros sobre el nivel piso, lo cual hace que los pobladores tengan que movilizarse alrededor de la comunidad en canoas. Por lo tanto, la escuela al no contar con dicha elevación se ve completamente inaccesible e inutilizable pues la gran cantidad de agua hace que sea imposible que las clases se desarrollen. Esto último demuestra el desconocimiento y la lejanía que muchas veces las instituciones y sus representantes tienen respecto a la vida local y cultural de las comunidades nativas donde intervienen, lejanía y desconocimiento tal que se refleja y materializa en la misma construcción de la escuela de la comunidad Santa Rosita de Abujao. Es decir, una construcción de este tipo en un lugar como

Santa Rosita resulta completamente ilógica, pero demuestra también la lejanía y desconocimiento de las formas locales por parte –en este caso- de las instituciones estatales.

A continuación un cuadro comparativo del espacio en ambos contextos:

Contexto Escolar	Contexto Extraescolar
El aula escolar contaba con pupitres. Desde el discurso docente, los alumnos debían de sentarse en sus sillas tranquilos y hacer sus tareas o ejercicios sobre la mesa de su pupitre.	La mayoría de las casas no contaban con mesas y tampoco sillas. No había la costumbre de sentarse a la mesa a comer o hacer tareas, sino que estas actividades normalmente las hacíamos sentados o echados en el suelo de la casa o cocina, respectivamente.
El acceso al aula se da únicamente por la puerta del salón.	El acceso a la casa se da a través de un vano sin puerta. Se puede acceder a la casa por dicho vano o por el cuarto lado sin cerrar.
El aula escolar era un salón de clases típicamente urbano: un cuarto encerrado en cuatro paredes de cemento, con techos altos y ventanas en la parte más alta de las paredes, lo cual no permite ver fuera del salón.	Las casas cuentan con tres paredes. Es decir, no están completamente cerradas, dejando el cuarto lado sin cerrar. Esto permite mucho acceso de luz y además tener completa visión del entorno de fuera.
La escuela no cuenta con la elevación típica de las casas de la comunidad, por lo que en la época de lluvias la escuela se inunda y queda inoperativa.	Las casas cuentan con una elevación para que en épocas de lluvia no se inunden.

Tabla 4: Comparación de los espacios escolares y extraescolares

6.2. Agentes de aprendizaje y enseñanza

Si bien cada contexto tiene sus agentes de enseñanza específicos, los niños de la comunidad son agentes en ambos contextos. Los profesores eran los agentes específicos del contexto escolar y los padres o adultos cercanos en

contexto extraescolar. En ese sentido, la diferencia entre ambos contextos, en tanto agentes, es obvia ya que no se trata de las mismas personas quienes se encargan de llevar a cabo el proceso de enseñanza. No obstante, si bien en el contexto extraescolar se trataba de los padres o de las figuras paternas o maternas más próximas como tíos y abuelos o de familiares en general (Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009; Aikman: 2003; Carrara: 2002; Lopes da Silva: 2002; Trapnell: 1987; Moromizato: 2011; UNICEF: 2012) y, por lo tanto, de personas muy cercanas, debo mencionar que la relación de los niños con sus profesores también era muy cercana y amical. Entonces, si bien los agentes de enseñanza son diferentes, sí puede haber una suerte de semejanza entre ambos contextos en tanto la relación que entablaban los niños con sus profesores Mauricio, Andrés y Cathy era muy cercana y amical. Esta relación, además, se hacía más cercana mientras más grandes eran los niños. Como cité en secciones anteriores, la relación que Karen y Candy -alumnas del profesor Mauricio, ambas de diez años- tenían con el profesor Mauricio era tan cercana y familiar que, en las ocasiones en las que ellas iban a traer sandía, siempre traían una especialmente para regalarle al profesor Mauricio. Otro ejemplo que ilustra su familiaridad con su profesor es cómo estas niñas en varias ocasiones le sacaban las canas mientras observaban las actividades de fútbol, etc. Esta cercanía también se notaba en situaciones en las que, como el mismo profesor Mauricio también contaba, se llevaba a sus alumnos a pescar con él. Además de tener una relación muy cercana con sus alumnos, estos tres profesores eran muy cercanos a la comunidad en general, lo cual se debía quizás a que los tres eran shipibo por lo que conocían y manejaban el idioma y la cultura a la perfección, ya que también era su lengua materna y, a pesar de

no ser necesariamente oriundos de la comunidad (a excepción de Cathy), eran considerados como parte de ella por lo que participaban activamente en la vida de la comunidad y en sus actividades como las faenas comunitarias, las asambleas, etc. Este detalle es importante de mencionar ya que en el marco de una escolaridad Intercultural Bilingüe es muy importante que el docente no solo hable el idioma de la comunidad –y en ese sentido sea una educación bilingüe- sino que también se enfatiza que el docente conozca y respete las historias, los valores y la cultura en general del lugar donde trabaja para que así se pueda hablar no sólo de una educación en la lengua materna de los estudiantes – bilingüe- sino que también sea una educación intercultural. Respecto a esto, puedo decir que estos tres docentes sí conocían las historias y cultura de la comunidad, lo cual generaba una gran diferencia con respecto a la forma en la que los profesores de nivel secundario interactuaban con los alumnos. Si bien estos docentes no forman parte de esta investigación, debo mencionar que ninguno de ellos compartía ni la cultura ni el idioma nativo puesto a que eran de lugares muy lejanos. Adicionalmente a esto, respecto a la relación que estos últimos entablaban con los alumnos de la escuela -si bien también era bastante coloquial- había en ellos un trato no tan amical para con el alumnado como en el caso de los profesores shipibos. Los profesores de secundaria tenían un discurso sobre los jóvenes en el que a estos últimos se les representaba como holgazanes, jóvenes que no querían trabajar, estudiar ni aprender y que solo querían estar “ahí perdiendo el tiempo y escuchando la radio”. Por otro lado, su trato verbal con los alumnos era más autoritario, pues era común escucharlos dirigirse a los adolescentes diciéndoles “tú cállate cuando yo hablo” u “oye, infeliz, trabaja”. En ese sentido, se podría suponer que el trato era más

autoritario y hasta vertical ya que les hablaban y los trataban desde una posición de superioridad, trato que no observé en el caso de los profesores de primaria.

No obstante, respecto a los profesores de primaria – Mauricio, Andrés y Cathy- se debe decir que, si bien estos eran shipibo y manejaban el idioma a la perfección, esto no debe bastar para que sean profesores interculturales, pues solo saber el idioma nativo no es suficiente para ser un profesor intercultural. En todo caso, se podría decir que esto los ayuda a cumplir el requisito de bilingüismo, pero esto no es suficiente para ser considerado como un profesor intercultural. Siguiendo a Castillo (2009), Ortiz (1991), Pozzi-Escot (1991), Moromizato (2011) y Aikman (2003), debo decir que el bilingüismo no es suficiente para ser una Escuela Intercultural Bilingüe, pues según la DIGEIBIR un profesor intercultural bilingüe no solo deberá saber de la cultura local sino también tiene que socializarla en el sentido en que debe inculcarle a sus alumnos tanto los conocimientos locales como también otros conocimientos de otras etnias del Perú y de la cultura nacional. Es en ese sentido que se trata de una escuela intercultural, pues se aprende de todas las culturas y no solo de una, ya se trate solamente de la cultura hegemónica o la local. El profesor intercultural bilingüe debe, además, incentivar la tolerancia hacia la cultura local y de las demás culturas nacionales para promover el diálogo intercultural. No obstante, durante mi estadía en el campo no pude ver que los profesores hablen mucho de su cultura o de otras culturas peruanas, ni siquiera amazónicas. Solo hubo una ocasión -en todas las semanas de observación de aula que llevé a cabo- en la que observé cómo el profesor Mauricio decidió tomar como ejemplo un animal oriundo de la zona para ilustrar

a sus alumnos al respecto de un animal que en el contexto local no existía. El profesor Mauricio tomó el ejemplo de la boa para explicar cómo era el hipopótamo, ya que este último era un animal que resultaba sumamente ajeno al mundo animal que los alumnos de Santa Rosita conocían. Sin embargo, los profesores –al menos a nivel discursivo- sí decían tener muy en cuenta que era de suma importancia “diversificar” los contenidos escolares. El profesor Andrés, por ejemplo, me dijo durante una entrevista que como los libros de la escuela eran del Ministerio de Educación, estos eran en castellano y pertenecían al programa regular nacional por lo que muchas veces ellos “diversificaban” los contenidos propuestos en estos libros y ponían las tareas o las lecturas allí propuestas en términos locales. Al respecto cito sus palabras:

Entonces a base de eso ya pues nosotros hemos aprendido algo como enseñar a nuestro grupo idiomático [se refiere a su experiencia en el Instituto Pedagógico Superior de Yarinacocha] (...). En comunicación mayormente de acuerdo a nuestra realidad, tipo este “Sara y Benito” que es un libro que ellos [los profesores del Instituto] habían sacado y de acuerdo a nuestra realidad (...). Por ejemplo, Sara se va a la chacra, así de acuerdo a eso otro se puede decir “mi mamá se va a pescar...a cocinar...”. Así más o menos en cierta forma, señorita (23 setiembre 2013).

No obstante, según mis observaciones de campo, lo expuesto por el profesor Andrés queda en el ámbito del discurso pues nunca tuve la oportunidad de ver esta práctica de “diversificar” durante las sesiones de clases. Es importante que mencione que la formación docente que estos profesores recibieron fue en el Instituto Lingüístico de Verano que, a partir del 1952, inauguró el primer programa de educación bilingüe, por lo que la formación de dichos profesores no necesariamente concuerda con lo que hoy en día se elabora como educación intercultural bilingüe.

Algo interesante respecto a la interculturalidad es lo que los profesores entendían por dicho término, pues si el significado que desde la DIGEIBIR se le da a dicho concepto no concuerda con lo que los profesores -los encargados del proceso educativo- piensan al respecto, no cabe duda de que la educación “intercultural” que se promueva en dichos colegios no reflejará el ideal de esta institución. Será, más bien, lo que los profesores entienden por dicho concepto. Si bien el único profesor que habló de esto conmigo fue el profesor –y director- su testimonio nos lleva a pensar y repensar cuánto puede una enseñanza coincidir con lo que desde el Estado se establece que debería ser si es que el concepto que le da origen no está claro o, en todo caso, si es que no está en consonancia con el concepto de quienes la promueven manejan y más aún si es que existen diversas formas de conceptualizar la interculturalidad dentro de este mismo grupo (Peschiera: 2011). Más bien, se trata de un concepto que viene de una realidad ajena a donde es aplicada: desde el Estado Nación con sus políticas de corte globalizado, políticas que no tienen verdaderamente en cuenta las realidades locales donde estas son aplicadas. Así el profesor Andrés -ante mi pregunta sobre si la primaria es intercultural, aludiendo si es que el diseño del currículum de estudios sigue la propuesta del DIGEIBIR- me responde con lo siguiente:

(...) Primaria sí [es intercultural], exactamente. Porque acá en Santa Rosita tenemos mestizos y la mayoría somos shipibos. Para eso está interculturalidad, mayormente, lo que practicamos mayormente. Por ejemplo acá la misma comunidad hay varones que se han reunido con señoritas con hispano hablantes y los jóvenes también con las shipibitas se han reunido así (23 setiembre 2013).

En resumen, si bien se trata de agentes de enseñanza distintos, ya que por un lado se involucran los padres y por el otro los profesores, los últimos están bastante enraizados en la vida social, local y comunitaria, lo cual hace

que entre los padres y los profesores haya mucha cercanía. Esto, si bien es importante en el diseño de las actividades de la escuela en el marco de una escolaridad intercultural bilingüe⁴⁷, lo último no es suficiente pues esta cercanía y familiaridad con el idioma y cultura local no es aprovechada por los profesores pues no es usada en aras de una educación que vaya más allá del bilingüismo y que sea, también, intercultural en el sentido en que se proponga un diálogo entre la cultura local, la cultura nacional y las otras culturas peruanas y aún menos en el sentido de una interculturalidad crítica en tanto esta vaya más allá del reconocimiento y la tolerancia de las demás culturas. Por el contrario, el concepto de interculturalidad –idealmente- propone y busca una transformación porque se trata de visibilizar distintas formas de ser, saber, sentir y vivir destacando los orígenes de estas diversas formas. Esto último implica cuestionar tipificaciones de algunos grupos socioculturales o étnicos como inferiores y otros como superiores, lo cual implica, también, ser críticos respecto a las lógicas que sustentan dichas categorizaciones. Adicionalmente, la noción de interculturalidad busca alentar y mantener vigentes la diversidad cultural en un contexto de globalización como en el cual hoy vivimos. Por último, pero no menos importante, este concepto también cuestiona las relaciones de poder vigentes y busca construir relaciones más equitativas y justas entre los grupos socioculturales. Es decir, la interculturalidad es una interculturalidad crítica en tanto no sólo se limita a visibilizar las diferencias, sino que también pone en manifiesto las asimetrías en las relaciones de poder

⁴⁷ Desde la DIGEIBIR se propone que los profesores interculturales deben fomentar la participación de los padres de familia y de la comunidad en general, en tanto evaluación y recomendaciones. Adicionalmente, las escuelas EIB también deben tener dentro de su diseño a algunos miembros importantes de la comunidad, como sabios y líderes indígenas para hacerlos partícipes del proceso de aprendizaje y que tengan, además, un rol de vigilancia del sistema educativo y promuevan una relación participativa y estrecha entre la escuela y la comunidad.

y los conflictos vigentes en aras de buscar crear relaciones más equitativas entre los grupos. La interculturalidad crítica implica más que el simple diálogo y la tolerancia; se trata de generar justicia. Además, también es crítica porque propone que debe haber una reflexión sobre la adecuación de la educación. ¿Esta aborda las necesidades, las demandas y las problemáticas de las escuelas y los estudiantes? En ese sentido se propone que debe darse un aprendizaje significativo basado en su herencia cultural y articulado a valores de la cultura nacional y es justamente esto lo que me interesaba para esta investigación. ¿En qué medida este ideal de la propuesta de interculturalidad logra concretarse en el campo y no queda, simplemente, impresa en un papel o como una definición sin ser apropiada por quienes la llevarán a cabo? Sin embargo, como ya lo mencioné, los docentes no sólo no comparten esta definición que se da desde el Estado, sino que tampoco han sido formados para orientar su labor docente de esta forma.

Respecto a la relación que se entabla entre esos dos agentes de enseñanza y a la luz de la forma ideal de educación EIB propuesta desde la DIGEIBIR, debo decir que si bien desde el Estado se promueve una comunicación y participación tanto de los padres como de la comunidad en general en los contenidos curriculares -tema que es además enfatizado y discutido por Aikman (2003), Pozzi-Escot (1991), Moromizato (2011), Trapnell (2011) y López (2009)-, esta relación de cercanía o colaboración entre los docentes y los padres de familia y la comunidad no llegaba a permear las actividades y decisiones que se tomaban en el contexto escolar de la comunidad Santa Rosita de Abujao. Es decir, la DIGEIBIR propone que los padres, los sabios locales o los líderes indígenas participen en el proceso de

enseñanza y, por lo tanto, se involucren a la población local en este proceso. Una de las propuestas es que se inviten al aula de clases a ciertas personas importantes de la comunidad –como líderes indígenas o sabios locales- para desarrollar diversos temas de la malla curricular, pero esto no se llega a concretar. Es decir, esta conexión o comunicación entre los agentes de enseñanza escolares y extraescolares no se daba y, más bien, pude observar que había un distanciamiento y una práctica de “echarle la culpa al otro” por el bajo desempeño de los alumnos. En ese sentido, esa cercanía amical de los agentes de enseñanza de ambos contextos no servía para que trabajen conjuntamente con miras al aprendizaje de los niños de la comunidad. Esta práctica de “echarle la culpa al otro agente” era muy recurrente: por un lado, cuando yo mantenía conversaciones informales con los padres de familia estos se quejaban conmigo de la gran pérdida de horas escolares debido a que los profesores, sin razones aparentes, decidían que no habrían clases un día determinado o que simplemente no estaban presentes en la comunidad ya que se iban a Pucallpa durante el fin de semana y no regresaban a tiempo para el inicio de la semana escolar. Los profesores, por su parte, también tenían críticas sobre los padres, pues decían que la razón de que los niños no lleguen a los aprendizajes deseados era debido a la falta de costumbre de estudiar en casa; es decir, los niños no alcanzaban a aprender todo lo que en el colegio se les proponía aprender, debido a que sus padres “los descuidaban” -en el sentido en que no los hacían hacer sus tareas y les daban mucha libertad para jugar y no les incentivaban el realizar sus labores escolares-. Así cito lo que la profesora Cathy dice al respecto cuando yo le pregunto sobre las dificultades de los niños de la comunidad de Santa Rosita en el colegio: “Yo creo que es

descuido de su mamá. No hay, este, la responsabilidad de su mamá que no le dice al hijo estudia ya que a estas hora ya no es para andar. Pero en la época nuestro no era así (...)" (25 setiembre 2013).

El profesor Mauricio, siguiendo esta misma línea argumentativa, me dice lo siguiente respecto al pobre aprendizaje de sus alumnos y su poca iniciativa por aprender:

(...) No, no tienen iniciativa [los niños], no tienen interés. Según los padres tampoco obligan, mis padres a mí me obligaron, ¿no? Ahora es así pues. Algunos alumnos que son, que entienden que comprenden, que aprenden ¿no? (...). No obligan sus padres, sus padres no obligan, no les dan tarea, mucha, no controlan los niños. En las noches salen hasta ciertas horas. No hay también interés de sus padres que en la noche "ven tal fulano, agarra tu cuaderno". No le enseñan. Por eso en las comunidades es así ¿no? En todas las comunidades es así, ¿no? (27 setiembre 2013).

En resumen, los profesores culpan a los padres de no responsabilizarse por el aprendizaje de sus hijos ya que les dan mucha libertad y no los obligan e incentivan a estudiar y los padres responsabilizan a los profesores por su inasistencia y por la constante pérdida de horas escolares. No obstante, cada uno declara y manifiesta cuán importante es para sus futuros que los niños pasen por el proceso de escolarización. Al respecto de la importancia de asistir al colegio Sonia, mamá de Renzo, dice: "Los niños estudian ahí (en el colegio) pues. Cuando terminan primaria, se van a secundaria (...) para saber algo para este mundo. Si no estudio no valemos, ¿sí o no?" (13 setiembre 2013).

Sin embargo, cabe recalcar que lo que ambos agentes imputan al otro era real, ya que había muchas horas de clases que no se dictaban por ausentismo de los profesores y por otras razones y, por el otro lado, también había mucho ausentismo de los niños. Las faltas de los niños a la escuela eran

debido a que estos se quedaban en casa haciendo algunas tareas cotidianas, como ir a cosechar o a sembrar o también por cualquier otra razón que quizás no sería suficiente como para no asistir a la escuela. Por ejemplo, muchas veces simplemente en su camino a la escuela se quedaban jugando con algún compañero o en alguna casa de alguna persona. Tanto padres como profesores se culpan mutuamente de la precaria situación de aprendizaje de los niños de la comunidad, pero ambos incurren en errores y acciones que repercuten en el desarrollo satisfactorio de dicho proceso y, a pesar de que ambos se quejan del otro, estas quejas no son nunca manifestadas directamente ante el otro, lo cual conlleva a que la situación permanezca siempre de la misma forma y nadie decida hacer ningún cambio al respecto, por lo que la precaria situación escolar sigue reproduciéndose. Los niños, entonces, continúan faltando mucho a la escuela, pierden muchas horas de clases debido a la cancelación de estas por parte de los docentes y, como consecuencia lógica de todo esto, terminan por no poder acceder a las horas escolares necesarias, obligatorias y –sobre todo- óptimas para aprender lo que se propone en la malla curricular escolar. Adicionalmente a esta gran pérdida de horas escolares, se debe poner en cuestión la calidad de las horas impartidas; es decir, no sólo había un problema de cantidad de horas dictadas, sino también de la calidad de estas.

Al respecto del interés o preocupación de los padres por sus hijos, debo decir que si bien muchas veces estos dejaban que sus hijos no asistieran a la escuela, esto no significaba que no pensarán que la escolaridad fuera parte importante de la vida de sus hijos. Sostengo esto ya que cuando mantenía conversaciones informales con los padres de familia de los niños de la

comunidad, estos me decían que estaban preocupados por sus hijos ya que estos no querían seguir asistiendo a clases o no deseaban proseguir con sus estudios de secundaria y habían decidido abandonar la escuela. La señora Emilia, por ejemplo, me contaba que estaba muy triste porque su segunda hija, Jani, había decidido no ir más a la secundaria; no obstante, Emilia no la obligaba a hacerlo a pesar de que eso le entristeciera mucho.

Otra ocasión en la que pude observar esta preocupación –y hasta en cierta medida desacuerdo y disgusto- de parte de los padres de familia respecto a sus hijos fue una mañana en la que los alumnos de primaria se estaban yendo en calidad acompañantes de los alumnos de secundaria a un campeonato de fútbol en una comunidad aledaña. Al momento de partir, muchos padres, al ver que sus hijos se iban con los alumnos de secundaria, se acercaron al puerto a quejarse con el profesor Mauricio diciendo que los niños de primaria ya habían perdido muchas clases durante el último tiempo y que no estaban de acuerdo con que los niños fueran. Sin embargo, los niños y el profesor hicieron caso omiso a las quejas de los padres de familia y continuaron con el viaje. Los padres no hicieron más que seguir quejándose y manifestar su disgusto pero, siempre, solo entre ellos.

En ese sentido como bien dicen Aikman (2003) y Ames (2013) para el caso arakmbut y el de las zonas rurales del Rioja y Andahuaylas, respectivamente, los pobladores sí encuentran funcionalidad y valor en la escolarización, pues declaran preocuparse por que sus hijos no quieran ir a la escuela y también manifiestan que su ilusión es que estos sean profesionales; sin embargo, a nivel de prácticas aún son tolerantes y permisivos del

ausentismo de sus hijos a clases y no toman medidas más serias respecto al ausentismo de los profesores en la escuela.

Por último, respecto al tema del involucramiento de los profesores, de los padres y de la comunidad en general en los temas de la escuela y de la colaboración de estos en las actividades escolares para así promover su participación en el proceso educativo, se puede decir que esto se puede lograr, por ejemplo, haciendo actividades donde los sabios o las personas más antiguas de la comunidad sean invitados a las aulas escolares para narrar diferentes acontecimientos importantes de la comunidad a los niños y, a partir de estos relatos, aprender otros temas de la currícula escolar regular. Por otro lado, desde el Estado se espera que los padres también estén involucrados en el proceso educativo en tanto deberían asumir un rol de vigilancia del servicio educativo. Sin embargo, esto debe ser puesto siempre en cuestión pues, si bien el profesor Andrés me comentó que en una ocasión él invitó al señor fundador de la comunidad para que les hable a sus alumnos sobre la fundación de su comunidad, debo decir que durante mi estadía en el campo nunca tuve la oportunidad de ver que una actividad de este estilo fuera llevada a cabo durante las horas de clase.

Respecto al involucramiento de los padres, su rol en tanto vigilantes del servicio educativo es realmente nulo, pues si bien los padres no dejaban de quejarse y ser críticos de cómo los profesores llevaban sus clases y sobre todo respecto al desempeño de los docentes, estos nunca manifestaban sus críticas directamente a los profesores sino que solían contármelas a mí o las socializaban sólo entre ellos, pero a los profesores no les comentaban o reclamaban nada al respecto, a pesar de mantener relaciones muy cercanas

con ellos, lo cual, idealmente, podría haber sido de ayuda para que el flujo de comunicación entre ambos agentes fuera de mejor calidad y así poder llegar a consensos sobre cómo manejar de mejor manera el proceso de aprendizaje de los niños shipibos de la comunidad Santa Rosita de Abujao en aras de construir aprendizajes significativos.

En resumen, entonces, se debe decir que si bien los agentes son diferentes, la cercanía y el trato entre estos agentes de enseñanza y los niños shipibos -en calidad de agentes de aprendizaje- es similar: entre ambos pares de agentes – niños/profesores y niños/familiares- se entabla una relación de familiaridad. Sin embargo, entre los agentes de enseñanza, si bien también hay una gran cercanía, hay una suerte de confrontación: cada uno se queja del desempeño y responsabilidad del otro pero ninguno toma ninguna medida o hace explícito su reclamo al otro. En otras palabras, ninguno toma medidas concretas para que las cosas cambien de rumbo y es en este sentido en que se da una suerte de complementariedad en la que ambos agentes de enseñanza se critican mutuamente. Ellos dejan pasar sus errores por alto y así se hacen los de la vista gorda respecto a sus responsabilidades y deberes para con los alumnos. Esto último hace que, además, cada uno pueda echarle la culpa al otro agente de las falencias en la educación de los niños de Santa Rosita de Abujao. Los unos necesitan de los otros para tener a quién culpar pues de lo contrario no habría responsable más que ellos sobre las carencias del sistema educativo y de los vacíos en el aprendizaje de los niños de la comunidad.

6.3. Mecanismos de aprendizaje y enseñanza

Se puede decir que al tratarse de contextos diferentes se espera que la forma en la cual se aprende en cada uno sea diferente (Trapnell: 1987). Sin embargo, este tema de las diferencias y semejanzas entre ambos contextos debe ser problematizado una vez más ya que se trata de Escuelas Interculturales Bilingües (EIB) que –idealmente- buscan estrechar la brecha que puede existir entre los dos contextos –escolar y extraescolar- en aras de un mejor proceso de aprendizaje. Desde la DIGEIBIR se propone como modelo ideal de una escuela EIB que esta debe dejar de lado esa “extracción” de los niños de su medio cultural pues deja a los alumnos sin sus conocimientos culturales básicos. Por ello, las escuelas EIB buscan es incorporar la cultura de la familia y la comunidad en el proceso educativo

Por otro lado, si bien hay diferencias entre el proceso de aprendizaje en el contexto escolar y el extraescolar -aun así se trate de una escuela EIB- también se pueden encontrar semejanzas cuando vemos más en detalle cómo es que se desarrolla dicho proceso de aprendizaje dentro de cada contexto.

En primer lugar, y siguiendo a Trapnell (1987), los métodos de aprendizaje son distintos en ambos contextos. Quizás la principal diferencia en tanto mecanismos de enseñanza es el hecho de que hayan actividades propuestas como actividades de lectoescritura, individuales y fraccionadas en el contexto escolar (Aikman: 2003) mientras que en el contexto extraescolar, la lectura y la escritura si bien son usadas -pues las personas pueden leer, sumar y escribir cuando lo deseen- estas capacidades no son utilizadas como herramientas de enseñanza cuando se busca que los niños aprendan las

tareas del día a día, por ejemplo a bordar, a pescar, a cazar o a hacer los trabajos de la chacra. Además, cabe recalcar que la lectura y la escritura no eran actividades que los pobladores realizaran con mucha frecuencia. Vi muy pocas veces a alguien leyendo el periódico u otras cosas, lo cual, también tiene que ver con el hecho de que para acceder a un periódico, por ejemplo, debían hacerlo en Pucallpa por lo que si no había llegado nadie con un periódico desde dicha ciudad, simplemente no se tenía acceso a este. En ese sentido tampoco habían muchas cosas que leer, aunque siempre están los libros escolares, claro está. Sin embargo, las personas sabían leer y escribir por lo que si necesitaban hacerlo, lo podrían hacer pero, como lo dije antes, estas habilidades no eran usadas en el proceso de enseñanza a sus hijos sino que, en el contexto extraescolar, el proceso de aprendizaje y enseñanza se basaba en la observación y en la subsiguiente ejecución de lo observado, es decir en la participación de la acción previamente observada. Es en esta línea que planteo que los mecanismos extraescolares de enseñanza se fundan más en el observar y en el hacer, lo cual trae a colación la importancia del *estar ahí*, la curiosidad, la capacidad y posibilidad de experimentar y de la importancia de lo visual como vehículo explicativo más que lo verbal descriptivo. Esto no significa que no existiera intercambio verbal, sino que el uso de dicha verbalidad estaba en función de la acción y de la observación. Sin embargo, los mecanismos escolares de enseñanza iban más por el lado de mecanismos repetitivos como, por ejemplo, la constante memorización -tanto oral como escrita- de contenidos, también dentro de este mecanismo repetitivo la "acción guiada" y, por último, un incentivo por la forma de trabajo individual. No obstante, como lo expliqué en su momento, esto debe ser tomado con pinzas, ya que muchas

veces lo que desde el discurso se propone no se cumple en la práctica. Si bien desde los profesores se incentivaba un tipo de aprendizaje memorístico e individual, los niños en tanto agentes de aprendizaje organizaban y se apropiaban de los conocimientos y mecanismos de aprendizaje propuestos en el aula por los docentes y los reorganizaban bajo sus propios mecanismos (Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009). Entonces, si bien los alumnos sí memorizaban los contenidos propuestos durante las clases, no siempre seguían los pasos que el profesor pedía o esperaba de ellos, por ejemplo, respecto al tipo de trabajo que desarrollaban. Si bien desde el docente se proponían trabajos de corte más individual, se podía ver cómo los niños simplemente se juntaban en grupos y trabajaban de forma más colectiva. En ese sentido, los niños shipibo de la comunidad Nativa Santa Rosita de Abujao se apropiaban de los contenidos propuestos por sus profesores y ponían en marcha sus propios mecanismos de aprendizaje de corte más colectivo que individual. Esto se evidencia con las prácticas ya citadas de “copiarse”, “soplarse” o “ayudarse mutuamente” que funcionan como mecanismos de aprendizaje colaborativos que los niños podían en práctica en el aula (Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009). En ese sentido, si bien las dinámicas de cómo se plantea la enseñanza dentro de cada espacio difieren, se puede ver que en materia de cómo aprenden los niños, sí hay una semejanza, ya que los mecanismos a los que los niños recurren en el aprendizaje, tanto fuera como dentro de la escuela, tienen mucho que ver con la observación y la acción. Es decir, en ambos contextos se mantiene la premisa de que se debe *hacer* lo anteriormente *observado* para poder decir que se *sabe* hacer algo, que se *ha aprendido*. A modo de ejemplo se puede

citar la similitud en el proceso del mecanismo de aprendizaje escolar “copiarse” con el mecanismo extraescolar demostrativo cuando, por ejemplo, Candy decidió participar en el juego de “Esto es Guerra” después de haber mirado atentamente cómo es que este se desarrollaba. Entonces, se puede pensar en lo que proponía Paradise (1991) y Lopes da Silva (2002) respecto a cómo ciertos mecanismos o contenidos culturales que los niños tienen previamente a la escolarización (los niños no son tabulas rasas) pueden ser llevados a contextos diferentes, en este caso al contexto escolar y así recrear y reorganizar su experiencia, en este caso, escolar. Creo que esta es una idea que cobra un gran sentido ya que vemos cómo el orden y la forma de enseñar en la escuela se ve modificada, en cierto sentido, por las formas de enseñar y aprender fuera de la escuela. Así, los niños -o alumnos- son agentes, ya que deciden valerse de su experiencia extraescolar de aprender para llevarla al contexto escolar, el cual está planteado con otros mecanismos que no son, necesariamente, familiares para los alumnos.

A continuación una tabla comparativa de los mecanismos para ambos contextos:

Contexto Escolar	Contexto Extraescolar
Hay en énfasis en las actividades de lectoescritura, actividades que se caracterizan por ser de corte individual y fragmentadas.	Las actividades de lectoescritura son poco comunes y no son herramientas en el proceso de enseñanza de las actividades cotidianas. El proceso de enseñanza/aprendizaje se basa en la observación, participación y acción

<p>Los mecanismos de enseñanza se fundan en la repetición ya sea oral o escrita. Hay un énfasis en la memorización.</p>	<p>Los mecanismos de enseñanza se fundan en la observación, participación y acción, por lo que hay un énfasis en el estar ahí, en la curiosidad y en la capacidad y posibilidad de experimentar. Importancia de lo visual y del <i>hacer</i> como estrategia explicativa.</p> <p>Lo verbal está en función de lo visual: la instrucción verbal acompaña, apoya e incentiva la instrucción, explicación visual.</p>
<p>El énfasis está puesto en el trabajo individual.</p>	<p>Los niños suelen trabajar de forma grupal o colaborativa.</p>
<p>En el contexto escolar los alumnos reorganizan su proceso de aprendizaje según su experiencia de enseñanza/ aprendizaje extraescolar, la cual llevan al contexto escolar.</p>	

Tabla 5: Comparación de mecanismos escolares y extraescolares

CONCLUSIONES GENERALES

En este capítulo expondré las conclusiones generales de mi trabajo de investigación. Abordaré el análisis siguiendo los tres ejes que lo estructuran; es decir, en primer lugar, expondré las conclusiones sobre el espacio; en segundo lugar, las conclusiones sobre los agentes y; en tercer lugar, las conclusiones sobre los mecanismos de aprendizaje.

En primer lugar, el proceso de aprendizaje en ambos contextos es diferente por lo que muchas veces las formas de ambos contextos corren en paralelo (Trapnell: 1987 2011; Aikman: 2003). Este paralelismo se hace presente desde que somos conscientes de la primera diferencia: el espacio en el que discurre el proceso de aprendizaje. Por un lado, en el contexto escolar este proceso se ubica en el aula escolar, un espacio que, como ya lo he expuesto, es bastante ajeno a la forma de vivir de la población, mientras que en el contexto extraescolar los espacios de aprendizaje son el río, la chacra, el bosque, la comunidad y sus alrededores. La segunda diferencia general nos remite a los agentes: en el contexto escolar encontramos como los principales agentes a los docentes y en el contexto extraescolar a los padres de familia o cuidadores principales. La última diferencia son los mecanismos de cada contexto; estos mecanismos no son los mismos ya que responden a contextos distintos. Paso,

entonces a sintetizar las principales ideas desarrolladas a lo largo de esta investigación.

Espacios de aprendizaje y enseñanza

1. El espacio de aprendizaje utilizado en ambos contextos difiere. Para el contexto escolar, el espacio en el que discurre el aprendizaje es principalmente- el aula escolar, mientras que en el caso del contexto extraescolar, el proceso de aprendizaje se da en el río, la chacra, el bosque y la comunidad y sus alrededores. En el caso del contexto extraescolar, estos lugares los defino como espacios de aprendizaje porque –siguiendo mi marco teórico- son locus de interacciones en las que los niños participan y así aprenden las diferentes actividades de la vida cotidiana de la comunidad. En ese sentido no se cumple lo que desde el modelo ideal de Escuelas Interculturales Bilingües se propone desde el Estado, pues según este modelo, lo óptimo sería que el contexto escolar formal utilice los espacios locales como espacios de aprendizaje, lo cual, durante mi estadía en el campo, no sucedió.

2. En tanto espacio, el espacio del aula se contrapone a los espacios del contexto extraescolar, pues la construcción de la escuela y de sus aulas sigue un modelo de escuela urbana que no toma en cuenta las formas de construcción y espacialidad locales. Por lo tanto, se puede concluir que en este aspecto la escuela de Santa Rosita de Abujao tampoco sigue el ideal de Escuela Intercultural Bilingüe propuesto desde la DIGEIBIR.

3. El espacio en el contexto extraescolar está asociado siempre a una actividad, la cual, a su vez, se asocia a un agente con un género determinado. No obstante, en un mismo espacio se pueden dar varias actividades. Es en ese

sentido que hablé de los espacios extraescolares como contenedores de interacciones y, por lo tanto, como locus del proceso de aprendizaje.

4. Los niños tienen un gran conocimiento de su espacio, pues conocen y se ubican a la perfección en su comunidad y sus alrededores. Además conocen perfectamente, por ejemplo, a quién le pertenece cada casa y cada chacra.

5. Existe una diferencia en cómo está configurado el espacio escolar y el extraescolar, tanto en la forma de construcción como a nivel de mobiliario tanto dentro de la escuela como en las casas. Esta diferencia se traduce en diferentes dinámicas en estos espacios.

6. La diferencia en la espacialidad entre ambos contextos trae como consecuencia que las dinámicas dentro del espacio también difieran según el contexto. El espacio del aula es limitado, por lo que es más limitante, mientras que los espacios locales al ser más abiertos, permiten dinámicas con más libertad de movimiento.

7. Dentro del aula, los alumnos conservan una gran movilidad y usan de formas particulares su mobiliario. La movilidad que los alumnos mantienen en el espacio del aula me lleva a pensar en la propuesta de Rogoff (2002, 2007) y Paradise (1991, 2006, 2009, 2009) de que los alumnos llevan al contexto escolar su experiencia espacial del contexto extraescolar. No obstante, esta forma de interacción dentro del aula es posible gracias a la tolerancia que los profesores tienen para con estas prácticas por compartir la cultura de los alumnos.

8. El espacio del aula es sumamente ajeno al espacio extraescolar de la casa/comunidad de los alumnos, tanto en su construcción como en su

mobiliario y el orden de este en el aula. Debido a esta lejanía los alumnos usan el mobiliario y los espacios escolares de formas particulares que muchas veces los profesores trataban de sancionar pero que finalmente terminaban tolerando.

Agentes de enseñanza y aprendizaje

1. Existen dos tipos de agentes para cada contexto: los de enseñanza y los de aprendizaje. Si bien en ambos contextos los niños de Santa Rosita son los principales agentes de aprendizaje y pueden, también ser agentes de enseñanza, cada contexto tiene también sus propios agentes de enseñanza específicos

2. En el contexto escolar, los principales agentes de enseñanza que identifiqué son los profesores -de primaria- y para el contexto extraescolar eran los padres o las figuras paternas y maternas más próximas a los niños.

3. En ambos contextos, los niños participan del proceso de aprendizaje de sus compañeros y de otros niños de la comunidad, por lo cual sostengo, en concordancia con Carrara (2002), que también son agentes de enseñanza y no sólo de aprendizaje. Tanto en el contexto escolar como en el extraescolar, los niños de Santa Rosita mostraban la iniciativa de explicarle a sus compañeros lo que estos no habían logrado entender. Y como agentes de enseñanza, los niños también tienen sus propios mecanismos de enseñar.

4. Es importante mencionar cuán cercana y amical era la relación de los alumnos con sus profesores, lo cual puede que se deba a que los profesores eran también shipibos, por lo que la cercanía cultural entre alumnos y docentes jugaba a su favor. Esta cercanía cultural, además, juega a favor de los alumnos pues los profesores eran muy empáticos con muchas de las situaciones que se

daban a diario en la escuela, por ejemplo, las tardanzas, las faltas o la gran movilidad dentro del aula.

5. Por otro lado, ser shipibos y conocer de primera mano la cultura shipibo, es importante ya que esto era un punto tocado en el diseño Estatal de Escuela Intercultural Bilingüe. No obstante, como bien lo mencioné, esto fue, según mis observaciones, desaprovechado en Santa Rosita, pues ni los conocimientos locales, ni la lengua local se utilizaron como vehículo de enseñanza para otros tipos de conocimientos. Además, el bilingüismo no es suficiente para que una escuela sea Intercultural Bilingüe –según el concepto de Interculturalidad que en la DIGEIBIR se maneja.

6. Esta cercanía entre alumnos y profesores se notaba en el hecho de que había mucha interacción entre ellos también fuera del horario de clases. Por ejemplo, el profesor Mauricio me contó cómo a veces llevaba a sus alumnos a pescar con él. No obstante, se debe recalcar que esta cercanía –si bien contemplada en los lineamientos ideales de la DIGEIBIR respecto a una escolaridad intercultural bilingüe- no era algo que se promoviera desde el planeamiento formal de la escuela de Santa Rosita, sino que estas actividades, como la de ir a pescar juntos, eran actividades “informales” que permeaban la relación formal que se entablaba en el contexto escolar entre el alumno y el profesor. En ese sentido, la cercanía entre ambos agentes se lograba por procesos y actividades que se ubicaban fuera del planeamiento formal de la escuela a pesar de que esto –como lo mencioné líneas arriba- desde el modelo ideal de una EIB era un elemento importante.

7. Otro aspecto considerado por la DIGEIBIR como característica importante en una Escuela Intercultural Bilingüe era que los padres y demás miembros de la comunidad estuvieran involucrados en el desarrollo de la currícula escolar. A pesar de la cercanía también entre profesores y las personas de la comunidad, tampoco sucedía. Ocurría lo mismo respecto a la posición de vigilancia que los padres y líderes comunitarios debían tener del sistema escolar a pesar de que todo esto también estaba contemplado en el modelo ideal de las Escuelas Interculturales Bilingües.

8. En el contexto extraescolar había una asociación entre el agente de enseñanza y el agente de aprendizaje debido a que las actividades estaban separadas por géneros, lo cual no sucedía en la escuela, pues el docente enseñaba por igual a niños y niñas. Sin embargo, había una supuesta diferencia entre los contenidos que eran enseñados según el alumno esté en nivel intermedio o intermedio avanzado, pero muchas veces esta diferencia no era respetada.

9. Cada agente de enseñanza, tanto profesores, como padres y alumnos tienen sus propios mecanismos que luego los niños como agentes de aprendizaje reorganizan para aprehender lo que se les enseña.

10. Los niños también son agentes de aprendizaje. Esto, por ejemplo, se refleja en el contexto escolar cuando reorganizaban las formas de enseñar de sus profesores y así reorganizaban toda la dinámica de aprendizaje dentro del salón. En ese sentido, también se puede decir que -al igual que con su experiencia del espacio- los alumnos llevaban sus dinámicas extraescolares a

la esfera de lo escolar/formal y reorganizan esta última bajo los términos locales/extraescolares (Rogoff: 2002, 2007; Paradise: 1991, 2006, 2009, 2009).

Mecanismos de enseñanza y aprendizaje escolares

1. Sobre los mecanismos de enseñanza en el contexto escolar observé que hay una brecha entre el discurso y la práctica, brecha que se refleja en una diferencia entre los mecanismos de enseñanza y los de aprendizaje, respectivamente. Por ejemplo, desde la docencia se proponen mecanismos de corte más individuales. Esto tiene sentido con lo que proponen Aikman (2003) y Trapnell (1991) respecto a que en la escuela los mecanismos son más individuales, fraccionados y que aluden a un conocimiento abstracto y disociado de la experiencia misma de lo aprendido. Además, pude observar que los profesores se apoyaban también mucho en los mecanismos repetitivos como la memoria y el *hacer-hacer*. Sin embargo, aludí a cómo muchas veces este abuso de la repetición memorística puede ser contraproducente.

2. Esta no concordancia entre el ideal de cómo deberían ser los ejercicios dentro del aula, cómo son propuestos desde la docencia y cómo son llevados a cabo por los alumnos la asocio, nuevamente, con la propuesta de Rogoff (2002, 2007) y Paradise (1991, 2006, 2009, 2009) de cómo la experiencia extraescolar puede ser traída al contexto escolar mediante la reorganización de los mecanismos propuestos desde la docencia. Este fenómeno de reorganización de los mecanismos de enseñanza da paso a mecanismos de aprendizaje particulares a estos alumnos. Llamé a estos mecanismos colaborativos, pues pude observar que los alumnos de Santa Rosita, en vez de trabajar individualmente –como los profesores lo indicaban-, optaban por una

dinámica de trabajo que oscilaba entre el trabajo con sus compañeros – colectivo- y el trabajo individual. Esto último tiene resonancia con lo que señala, por un lado, Trapnell (1987) sobre cómo los mecanismos de aprendizaje responden a las lógicas de cada contexto específico y, también, a lo propuesto por Rogoff (2002, 2006) y Paradise (1991, 2006, 2009, 2009) al respecto de que la tradición de aprendizaje basada en la observación y participación -en el contexto extraescolar- se asocia a fines y formas de aprender colectivos, en contraposición con la individualidad en la ejecución de las tareas propia del contexto escolar.

3. Todo este proceso de reorganización y creación de mecanismos de aprendizaje propios de parte de los alumnos no podría ser posible sin la tolerancia que los profesores tienen con respecto a las acciones de sus alumnos.

4. Los mecanismos de aprendizaje de los alumnos de Santa Rosita que pude identificar dentro del aula -“copiarse”, “soplarse” y “ayudarse mutuamente”- se basan en la observación y en la participación en la acción. En ese sentido promueven la acción –sobre todo la colectiva- en contraposición a las acciones individuales de enseñanza propuestas desde la docencia.

Mecanismos de enseñanza y aprendizaje extraescolares

1. En el contexto extraescolar el incentivo principal por aprender venía de los padres, quienes mediante la enunciación de frases como: “ven, mira” “ven, haz así” motivaban a los niños a, primero observar y, segundo, participar en la acción. Es interesante que en dichos enunciados el incentivo es a mirar, a

hacer, a involucrarse en lo que los adultos están llevando a cabo y así, a ser partícipes de las acciones de estos últimos y no explícitamente a aprender.

2. En los mecanismos de aprendizaje que identifiqué en este contexto había un énfasis en el hacer como vehículo de aprendizaje, pues sólo siendo partícipes de las acciones es que este se logra.

3. Otro elemento importante en estos mecanismos era la observación y la participación de lo observado. No obstante, todos estos también presentaban una parte verbal que incentivaba a observar y a la subsiguiente acción/participación del niño. En ese sentido, este preludeo verbal estaba en función de estos los procesos de observación y participación.

4. En el contexto extraescolar, para aprender, es necesario pasar por un proceso de observación y luego de ejecución de lo observado. Solo al *mirar y luego hacer* es que se logra *aprender*. Para tener la posibilidad de *observar y participar* se necesita *estar ahí*; es decir, participar activamente en las acciones, tareas, actividades y responsabilidades del mundo de los adultos.

5. El aprendizaje extraescolar, al enfatizar la observación y la participación en la acción, hace que el proceso de aprender no esté desligado de la experiencia concreta de lo que se está aprendiendo –como sucede muchas veces en el contexto de la escuela- por lo que el *hacer* y el *aprender* son procesos inseparables.

6. Para todos los mecanismos de aprendizaje y enseñanza es necesario que los niños *estén ahí* y sean partícipes plenos del mundo adulto. De hecho, el mundo adulto y el mundo infantil no son entidades disociadas, sino que están en constante interacción, pues los niños participan plenamente de todas –o

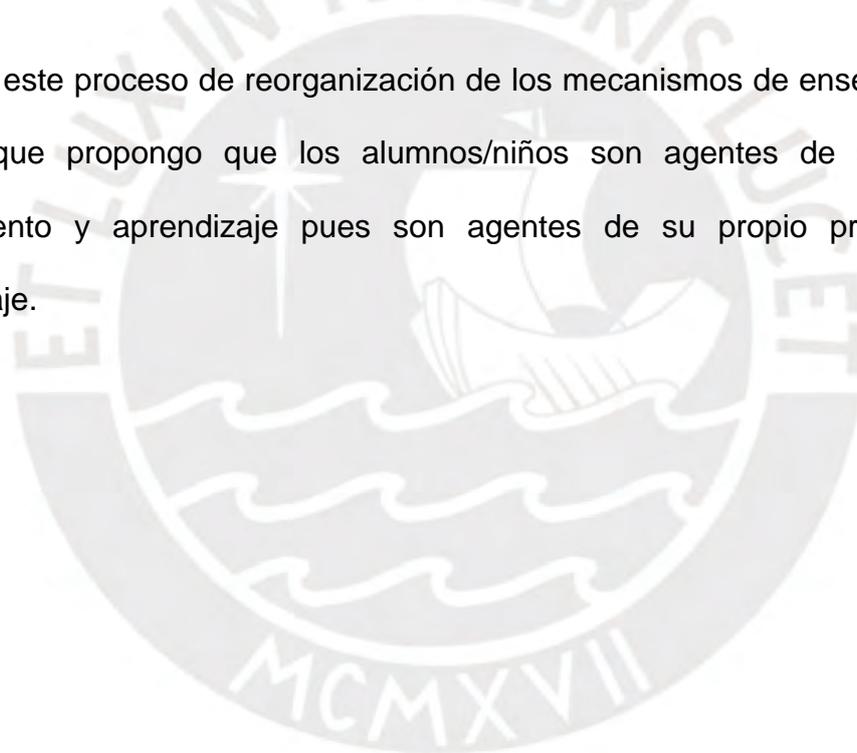
casi todas- las tareas adultas, pero según sus capacidades. Esto último hace que los niños tengan una gran libertad y autonomía.

7. Muchas de las prácticas extraescolares ingresan al aula. Esto es muy importante porque puede ser el germen de un “enraizamiento” del sistema educativo que, si bien no se da por las vías formales, puede darse por la vía informal. Es decir, los profesores dentro del aula tratan de hacer respetar cierta normatividad escolar como, por ejemplo, reglas de comportamiento y disciplina dentro del aula que, muchas veces, choca con las verdaderas dinámicas que se dan dentro del salón. No obstante, gracias a la tolerancia de los profesores nativos de primaria, en la práctica, muchas de estas “formalidades” se “vulneran”, por lo que las dinámicas dentro del salón responden más a un esquema de interacción extraescolar. En ese sentido, la tolerancia de los profesores es un elemento que podría ser aprovechado para construir una escuela que esté más acorde a la cultural local. Aun así, hay muchas cosas por lograr para que la escuela de Santa Rosita de Abujao –al menos en el estado en el que yo la conocí- sea una escuela Intercultural Bilingüe, pues también deben usar una currícula intercultural, materiales específicos, etc. que en el momento de mi trabajo de campo aún faltaban.

8. Por último, propuse que existía una diferencia entre los mecanismos de enseñanza propuestos por los profesores y los mecanismos de aprendizaje puestos en marcha por los alumnos dentro del aula. Vi cómo desde la docencia se seguía la currícula formal –tradicional- del modelo de aprendizaje escolar, mientras que los niños, por su parte, traían al contexto del aula maneras de aprehender y aprender más colectivas, formas en las que se ponía énfasis en las *acciones*, en el *hacer* y en el *interactuar*. Estos mecanismos de aprendizaje

de corte más colaborativo y participativo se contraponían a la forma de trabajo que desde la docencia se proponía, pues los ejercicios estaban diseñados para un trabajo independiente e individual. Sin embargo, los profesores permitían estas “formas propias” de trabajar de los alumnos; es decir, los profesores permitían que sus alumnos interactúen y trabajen en grupo dentro del aula. En ese sentido propongo que las formas del contexto extraescolar -maneras de aprender y aprehender informales- entran en el contexto escolar gracias a la tolerancia por parte de la docencia para con estas “formas” o “maneras” de aprender que exceden a la forma “tradicional/formal”.

9. Es por este proceso de reorganización de los mecanismos de enseñanza en el aula que propongo que los alumnos/niños son agentes de su propio conocimiento y aprendizaje pues son agentes de su propio proceso de aprendizaje.



BIBLIOGRAFÍA

AIKMAN, Sheila

2003 *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: IEP.

AMES, Patricia

2002 “Ilusiones que se desvanecen o apuestas que se transforman? Educación, Diversidad e integración en los Andes y en la Amazonía” En Patricia Ames *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. IEP. Lima.

2013 “Learning to be responsible: Young children transitions outside school.” En *Learning, Culture and Social Interaction*.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656113000263>

AMPUDIA, Lupe

1997 “Educación y desarrollo en la concepción de Vigotsky”. En *Palabra de Maestro*. Año 7, No.23, p.20-25. Derrama Magisterial. Lima.

ANDRADE, Rolando

1997 “Obra de Piaget y la Educación”. En *Palabra de Maestro*. Año 7, No.23, p.17-20. Derrama Magisterial. Lima.

ARIES, Philippe

1979 “La Infancia” originalmente En *Enciclopedia Einaudi*. Vol VI.

BELAÚNDE, Luisa Elvira

2009 *Kené. Arte, ciencia y tradición en diseño*. Lima. INC.

CARRARA, Eduardo

2002 “Un poco da educação ambiental Xavante” En Aracy Lopes de Silva
Crianças indígenas ensaio antropológicos. Sao Paulo: Global. P.37-63

CASTILLO, Maria Elena

2009 “Educación Intercultural Bilingüe: más que enseñar una lengua”.
Memoria, No.6, p.53-57. Lima.

CHIRIFF, Alberto

1991 “Contexto y Características de la educación oficial en la sociedades indígenas (Amazonía Peruana)” En Inés Pozzi-Escot. *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y Desafíos*. Lima: Fomciencias, pp.27-70.

CHIRIFF, Selva

2011 “El vínculo afectivo entre la madre y su bebe para optimizar la intervención temprana docente en una comunidad Kukama de Loreto”.
Tesis de Licenciatura. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Educación Inicial.

COHN, Clarice

2000 “Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá”. *Revista de Antropologia*. Vol.43, No 2, p.195-222. Sao Paulo: USP.

2000 *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*.
Universidad de Sao Paulo.

DE LA TORRE, Ana

1986 *Los dos lados del mundo y el tiempo: representaciones de la naturaleza en Cajamarca indígena*. Lima: CIED

EAKIN, Lucille

1980 *Bosquejo etnográfico de los Shipibo-Conibo del Ucayali*. Lima: Prado Pastor.

ERIKSON, Philippe

1993 "E nébuleuse compacte: le macro-ensemble pano" En *L'Homme*. XXXIII (2-4), p. 45-58.

FEBRES, Consuelo

1997 "El constructivismo de Jean Piaget". En *Palabra de Maestro*. Año 7, No.23, p.25-34. Derrama Magisterial. Lima.

FIGUEROA, Adolfo

1987 *Productividad y Educación en la Agricultura Campesina de América Latina*. Rio de Janeiro. Vozes.

GAITÁN, Lourdes

2006 "La nueva Sociología de la infancia. Aportaciones a una nueva Mirada". *Política y Sociedad*. Vol 43, No. 1, p. 9-26.

GODENZZI, Juan Carlos

1996 "Educación Bilingüe e interculturalidad en los Andes y la Amazonía". *Revista Andina*, año 14, No 2, p.559-571. Cuzco.

HIRSCHFELD, Lawrence

2002 "Why don't Anthropologists like Children?" *American Anthropologist*. Vol. 104, No.2. p. 611-627.

HEISE, María

1993 "Educación Bilingüe Intercultural para los Asháninka del Río Tambo".

Revista Indígena, No 4, p.125-140. Lima.

INEI

2008 *Censo Nacional de Poblaciones Indígenas*.

1993 *Censos Nacionales IX de Poblacion y IV de Vivienda*.

<http://censos.inei.gob.pe/bcoCuadros/CPV93CentrosPoblados.htm>

JOCILES, María Isabel Adela Frnazé y David POVEDA

2011 “El estudio etnográfico de la Infancia y de la Adolescencia: Posibilidades y Retos.” En JOCILE, María Isabel Adela Frnazé y David POVEDA (editores). *Etnografías de la Infancia y de la Adolescencia*. P. 9-36. Madrid: Los Libros de la Catarata.

LAURO, Anna María

1991 *Medio ambiente amazónico y niñez: también ríos de niños*. Lima:

Gobierno Regional de Loreto, UNICEF

LANCY, David

2010 “Learning ‘From Nobody’: The Limited Role of Teaching in Folk Models of Children’s Development”. En *Childhood in the Past*. P. 79-106.

http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30507454/LearningFromNobody_Final.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIR6FSIMDFXPEERSA&Expires=1372643094&Signature=6kyyBX9MEzu%2FWbWelVzfE%2Bh69gQ%3D&response-content-disposition=inline

LOPES DA SILVA, Aracy

2002 “Pequenos ‘xamas’: crianzas indígenas, corporalidade e escolarização” En Aracy Lopes de Silva *Crianças indígenas ensaio antropológicos*. Sao Paulo: Global. P.37-63

LOPEZ, Luis Enrique

2009 “Interculturalidad, Educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur: pistas para una investigación comprometida y dialogal”. En Luis Enrique López. *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. Colombia. FUNPROEIB Andes P.129-200.

MAURIAL, Mahia

2011 *Pintando el ambiente: sobre conocimiento indígena y educación*. Cuzco. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

1993 *El impacto de la educación escolarizada y no escolarizada en la comunidad de Calliatac, Valle de Vilcanota, Cusco*. Lima. Tesis de Licenciatura. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Antropología.

MOROMIZATO, Regina

2011 “Niños de la Amazonía. Una experiencia de trabajo conjunto por una mejor educación para los niños y niñas asháninkas de la selva central del Perú” En *Educación*. Vol. XX, No.39, p. 73-92. Lima. Fondo Cultural de la PUCP.

MORIN, Françoise

1997 “Shipibo-Conibo” En Frederica Barclay ed. *Guía etnográfica de la Alta*

Amazonía. Vol 3, p. 276-423. Balboa. Smithsonian Tropical Research Institute.

ORELLANA, Oswaldo

1997 "Vigotsky y el Constructivismo". ". En *Palabra de Maestro*. Año 7, No.23, p.34-36. Derrama Magisterial. Lima.

ORTIZ, Alejandro

1991 "Componente cultural en los programas de educación bilingüe, algunas consideraciones generales" En Inés Pozzi-Escot. *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y Desafíos*. Lima: Fomciencias, pp.71-120

PARADISE, Ruth y Barbara ROGOFF

2009 "Side by Side: Learning by Observing and Pitching in". *Ethos*. Vol 37, No1, p.102-138. American Anthropology Association.

PARADISE, Ruth y Mariëtte DE HAAN

2009 "Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices". *Anthropology and Education Quarterly*. Vol.40, No 2, p.187-204. American Anthrology Association.

PARADISE, Ruth

2006 *La interacción Mazahua. En el contexto cultural: ¿Pasividad o colaboración tácita?* Mexico DF: Cinvestav-Sede sur

1991 "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación a la observación. *Infancia y Aprendizaje*. No.55, p.73-85. Mexico.

2011 "¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el por qué del aprendizaje en la familia y en la comunidad." *Aprendizaje, Cultura y Desarrollo. Una aproximación Interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial PUCP, pp.41-58.

POZZI-ESCOT, Inés

1991 “Líneas y Planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación Bilingüe en el País”. En Inés Pozzi-Escot. *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y Desafíos*. Lima: Fomciencias, pp.121-147.

ROGOFF, Barbara y Kris GUTIÉRREZ

2011 “Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de practica” En *Aprendizaje, Cultura y Desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo de Cultura PUCP. p.23-40.

ROGOFF, Barbara, Lesli Moore, Behnosh Najar, et.al.

2007 “Children’s Development of Cultural Repertoires through Participation in Everyday Routines and Practices”. En J.E. Grusec y P.D. Hastings (editores). *Handbook of Socialization: Theory and Research*. P.490-515. New York: The Guilford Press.

ROGOFF, Barbara

2002 “Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development”. En: *Human Development*. California: Karger

ROLANDO, Giancarlo

2012 “Una Mirada al Estado desde la educación en una comunidad shipibo-conibo” En *Anthopologica*. Año XXX, No. 30, p.45-76. Lima. Fondo editorial de la PUCP.

2010 “*Ni las moscas se aparecen*”: representaciones de servidores públicos en una comunidad nativa shipibo-conibo, el caso de la educación en Santa Teresita de Cashibococha. Tesis de Licenciatura. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Antropología.

RUMRILL, Róger

2001 Educación en la Amazonía. Navegado a la deriva y al borde del naufragio". *Cuadernos Arguedianos*, año 4, No 4, p.9-22. Lima.

TRAPNELL, Lucy

2011 "Desde la Amazonia peruana: Aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intelectual bilingüe". *Educación*. Vol.XX, No.39, p.37-50. Lima. Fondo Cultural de la PUCP.

1987 "Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico". En Juan Ansion *Educación en Poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile. UNESCO. P. 225-237

TOURNON, Jaques

2001 "Huertas Familiares de los shipibo-conibo del Ucayali" En *Anthropologica*. No19, p.171-181. Lima. PUCP.

1994 "Los Shipibo-Conibo y la fauna acuática" En *Anthropologica*. No12, p.27-61. Lima. PUCP.

1994 "Como los Shipibo-Conibo nombran y clasifican a los animales" En *Anthropologica*. No.11, p.91-108. Lima.PUCP.

TRAPNELL, Lucy

1987 "Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico" En Juan Ansión. *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: UNESC, p.226-280

UNICEF

2010 *Estado de la niñez Indígena del Perú*.

Lima http://www.unicef.org/peru/spanish/ENI_2010.pdf

2012 “Capacidades y procesos de aprendizaje en los niños y niñas Shipibo”

En *Para que crezcan bien: crianza y capacidades en niños Asháninka,*

Shipibo y Yine del Ucayali. P.123-218.

<http://issuu.com/unicefperu/docs/para-que-crezcan-bien-ninos-ashaninka-shipibo-yine>

2011 *Estrategia Comunitaria Nuevo Saposoa. Ciudad de la salud sexual y reproductiva y prevención del VIH en comunidades indígenas, a través de la estrategia de pares comunitarios.*

<http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/2200.pdf>

VELASQUE ZUÑIGA, Haydee et. al

2012 “Cambio climático y la Comunidad Nativa Nuevo Saposoa” En Proyecto Cambio climático y la Región Amazónica. Pontificia Universidad Católica del Perú.

ZAMORA, José

1997 “¿Cómo aprendemos? y ¿por qué no aprendemos?”. En *Palabra de Maestro.* Año 7, No.23, p.37-43. Derrama Magisterial. Lima.

ZUÑIGA, Madeleine, Lucy Trapnell, Fidel Tubino y Virginia Zavala

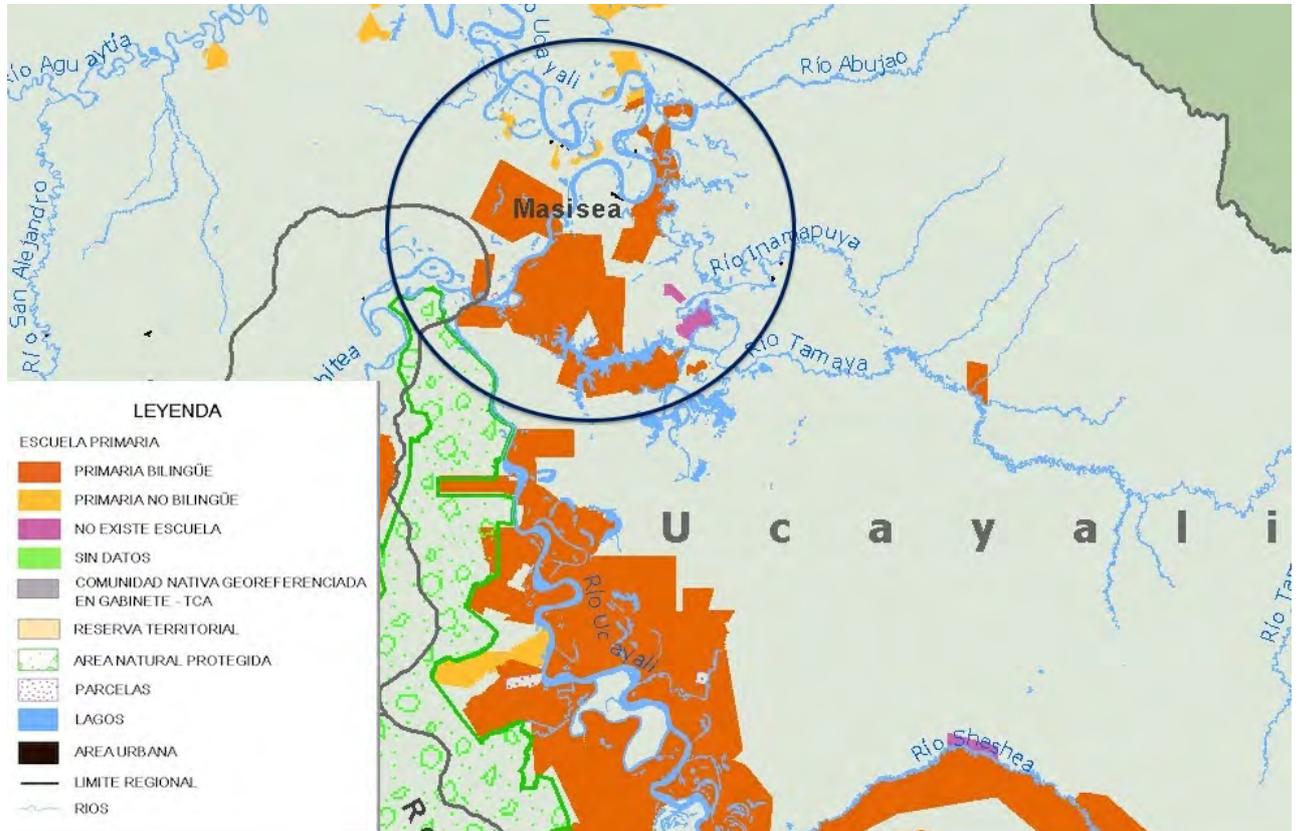
2006 “Interculturalidad, Multilingüismo y Equidad”. *Revista Foro Educativo,* año 3, No 8, p. 28- 31. Lima.

ZUÑIGA, Madeleine

2008 *La educación Intercultural Bilungüe. El caso Peruano.* Buenos Aires: e-book Flape.

Anexos

Anexo 1: Mapa de comunidades nativas y escuela primaria bilingüe y no bilingüe en la Región Ucayali.



Fuente: Página del IBC

<http://www.ibcperu.org/mapas/catalogo-mapas/#>

Anexo 2: Fotos Familiares

Familia Torres

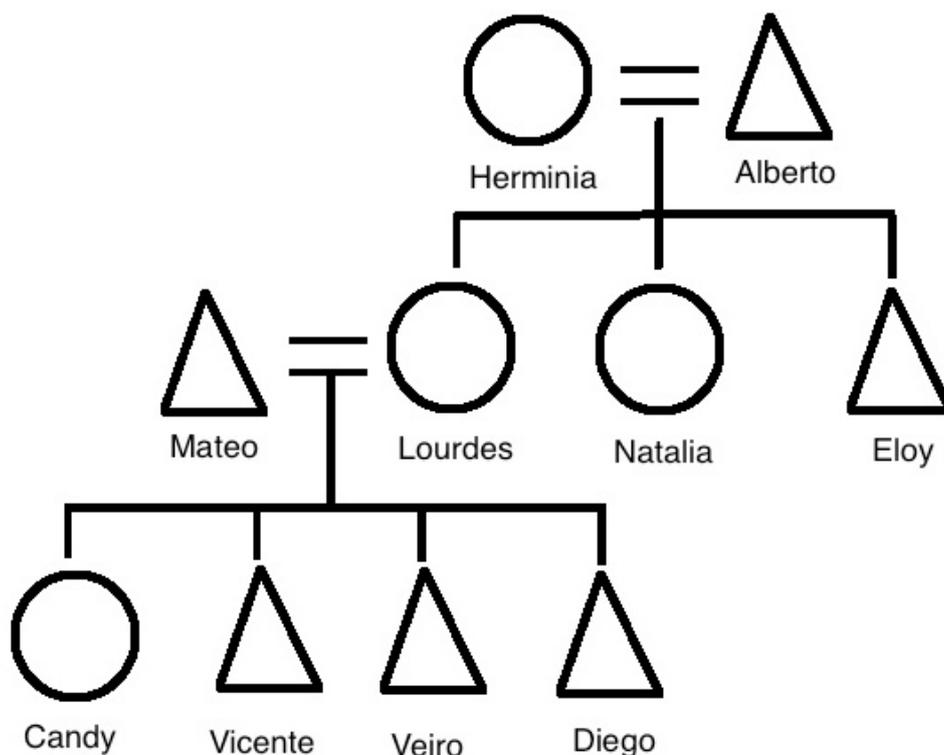


Familia Maldonado



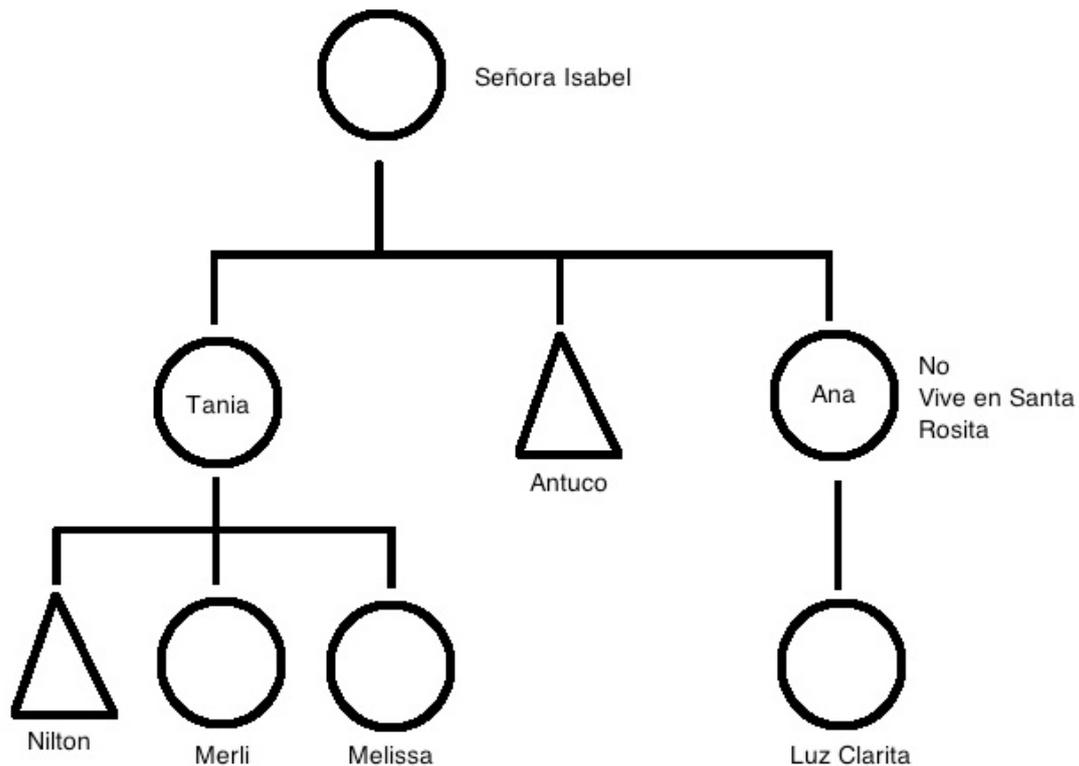
Anexo 3: Árboles de Parentesco

Familia Mori



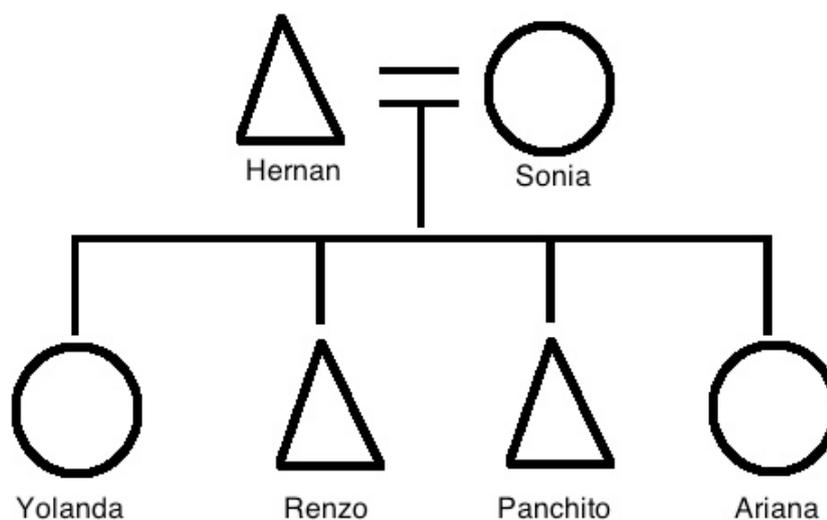
A la familia Mori pertenecen la señora Herminia y señor Alberto, quienes considero como los abuelos –si es que tomamos como Ego a Candy, mi principal informante de dicha familia- ellos tenían alrededor de 45 años; luego estaban sus hijas Lourdes y Natalia, Lourdes tenía alrededor de 27 años y Natalia sólo tenía 11 y, por último, el pequeño Eloy, su último y único hijo varón de sólo 5 años de edad. Lourdes, a su vez, tenía sus propios hijos: Candy, de 10 años; Vicente, de 5 años, Veiro, de 4 años y Diego, de dos años y medio. Era interesante ver cómo las generaciones se “mezclaban”, por ejemplo ver cómo Candy y Natalia sólo se llevan 1 año de diferencia y a pesar de ser genealógicamente- tía y sobrina, aún así pertenecer a la misma generación y estar en el mismo grado y aula en la escuela. Esto mismo ocurría con Vicente, y Eloy. Ambos eran contemporáneos también cursaban juntos el grado inicial y eran, genealógicamente, sobrino y tío, respectivamente.

Familia Maldonado



La familia Maldonado vivía frente de la posta médica donde el jefe de la comunidad me había permitido establecerme durante mi trabajo de campo. El que la familia Maldonado fuera mi vecina me permitía acceder a ellos con un poco más de facilidad, pues la cercanía espacial hacía posible que nos cruzáramos a menudo por lo que la interacción con los niños de dicha familia era más plausible que con los niños de familias que vivían más lejos. Los integrantes de esta familia eran, en primer lugar, la abuela Isabel, de 55 años (teniendo como referente de Ego -como en el caso de la familia Maldonado- a los niños con quienes yo trabajaba en la escuela), luego estaban sus hijos Tania, de 25 años de edad y Antuco y, por último, sus nietos Nilton, de 9 años de edad; Luz Clarita, de 8 años; Merli, de 7 años y por último Melissa, de 4 años de edad. Nilton, Merli y Melissa eran hijos de Tania, mientras que Luz Clarita era hija de otra hija de la señora Isabel que –según Tania- vivía en Satipo por lo que la señora Isabel criaba a Luz Clarita como si esta fuera su propia hija.

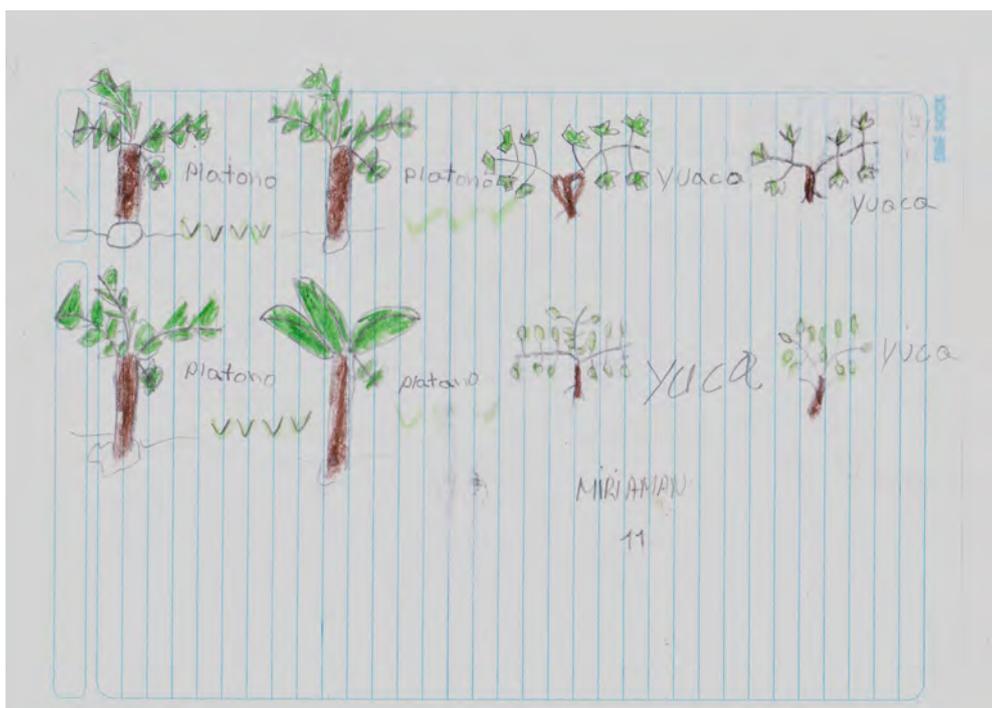
Familia Torres



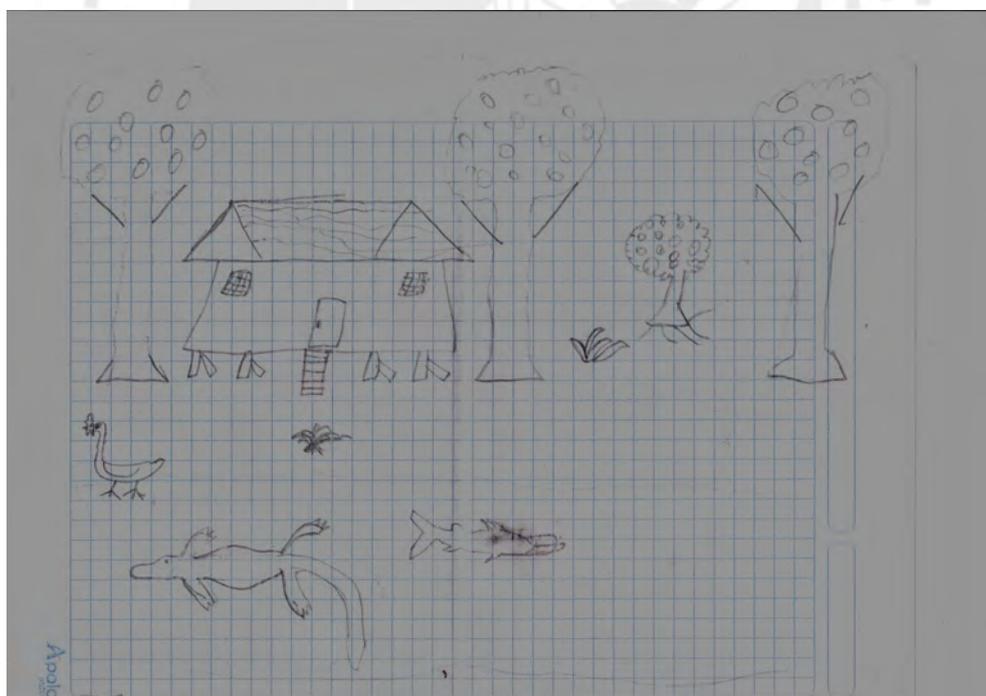
La tercera familia con la que trabajé fue la familia Torres, sin embargo, debo recalcar que con esta familia no entablé una relación tan cercana, ya que vivían un poco más lejos y además la madre de familia, Sonia, parecía un poco renuente a intimar conmigo. A la familia Torres pertenecían Renzo -a quien tomo como Ego-, de 10 años, sus padres Hernán y Sonia, su hermana mayor Yolanda, de 17 años; Panchito, de 4 años y su hermana menor Ariana de aproximadamente 1 año 7 meses. Al respecto de la cercanía en la relación entablada con la familia Torres, debo decir que creo que un elemento importante en esta primera distancia marcada por, sobre todo, la madre de familia Sonia, fue el hecho de que a ella le resultaba extraño que su hijo varón Renzo, jugara conmigo, ya que al ser él varón debía jugar con niños hombres y no con mujeres; no obstante, Renzo, a pesar de las quejas de su madre, jugaba muy a menudo con las niñas de su aula como Candy y Karen.⁴⁸

⁴⁸ Candy, en una ocasión, ante mi pregunta por la ausencia de Renzo en nuestras reuniones para jugar o salir a recolectar semillas al bosque, me contó que su mamá Sonia solía molestarlo con él y prohibirle que

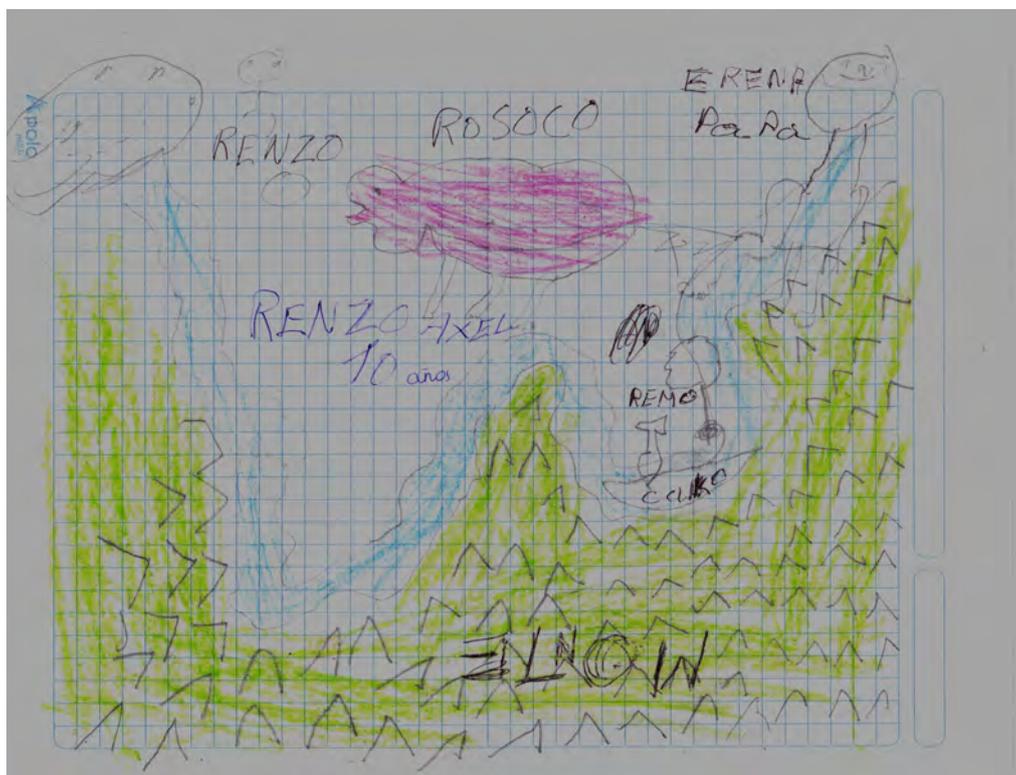
Anexo 4: Dibujos



Dibujos hechos por Miriaman (once años) de las plantas de su chacra y de las casas y los animales de los alrededores.



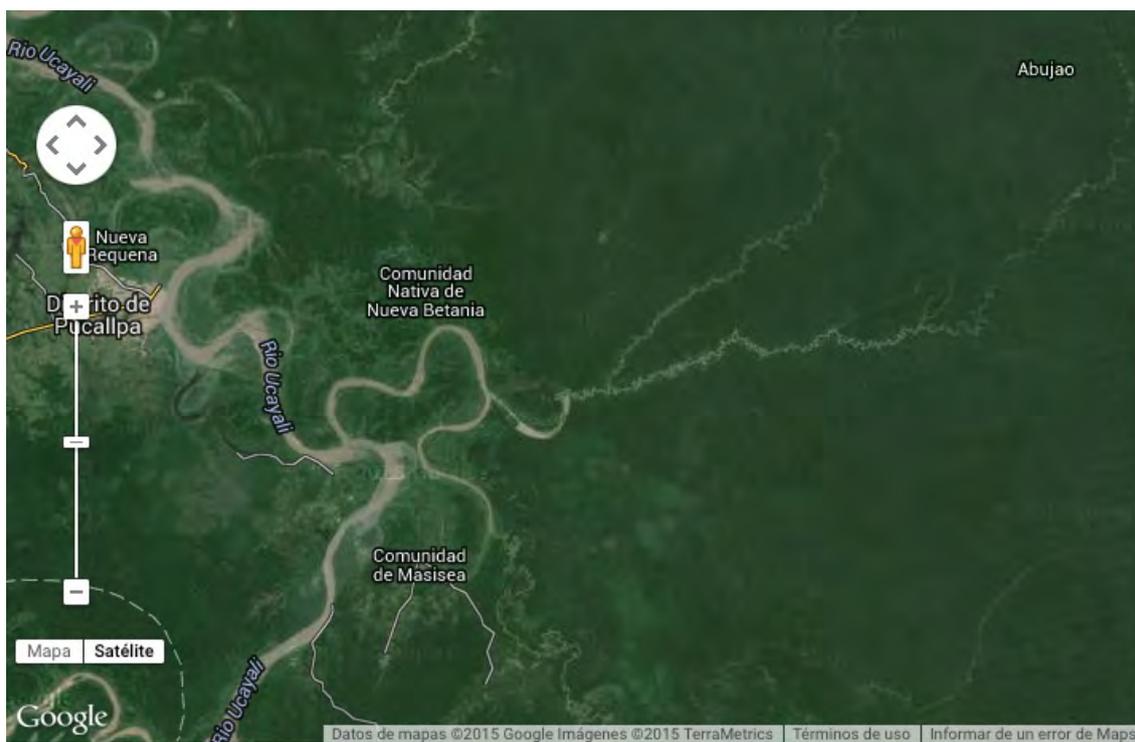
juego con las niñas de su edad, pues él, al ser varón, debía jugar con los niños varones de su aula, por lo que a Sonia tampoco le agradaba que Renzo pasara tiempo conmigo y con las demás alumnas de su salón.



Dibujo hecho por Renzo (diez años) de una ida al bosque con su papá a cazar Ronsoco.



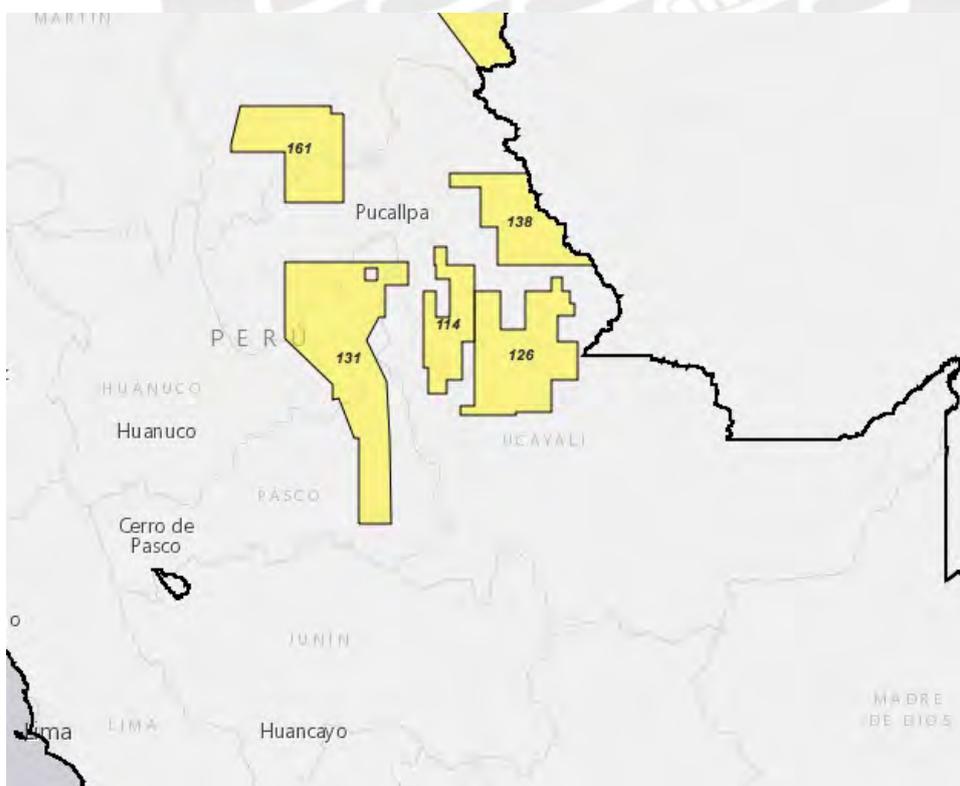
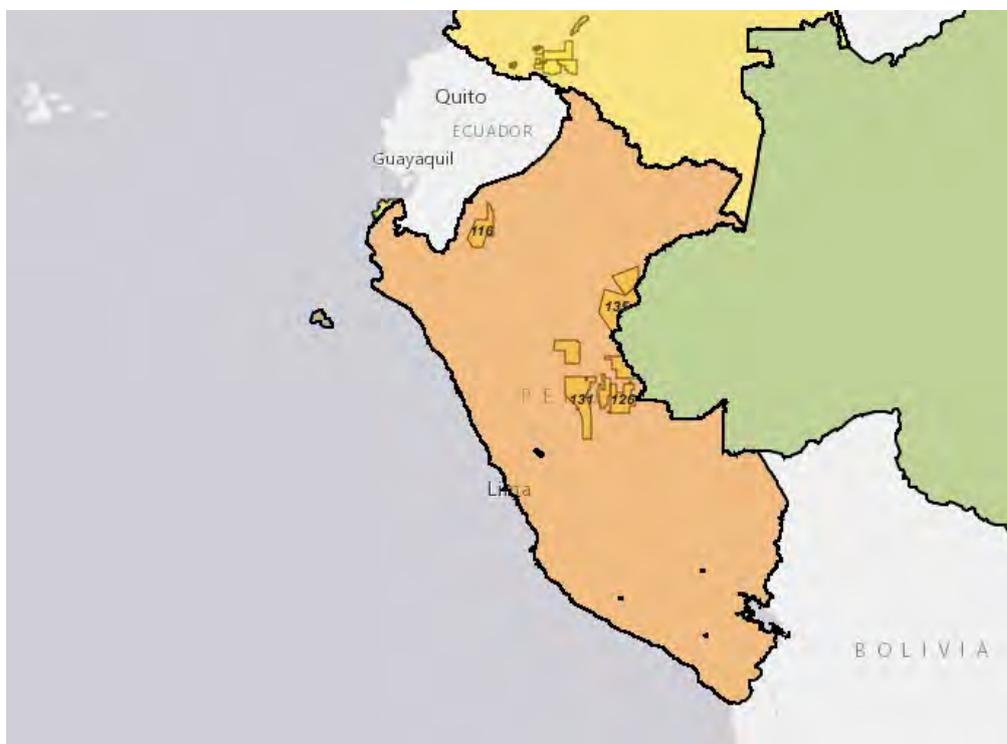
Dibujo hecho por Mércila (diez años) sobre las plantas de su chacra.

Anexo 5: Ubicación de la comunidad Nativa Santa Rosita

Vista Satelital de la ubicación de Masisea y de una comunidad aledaña – bastante más conocida- Nueva Betania y de el Abujao.



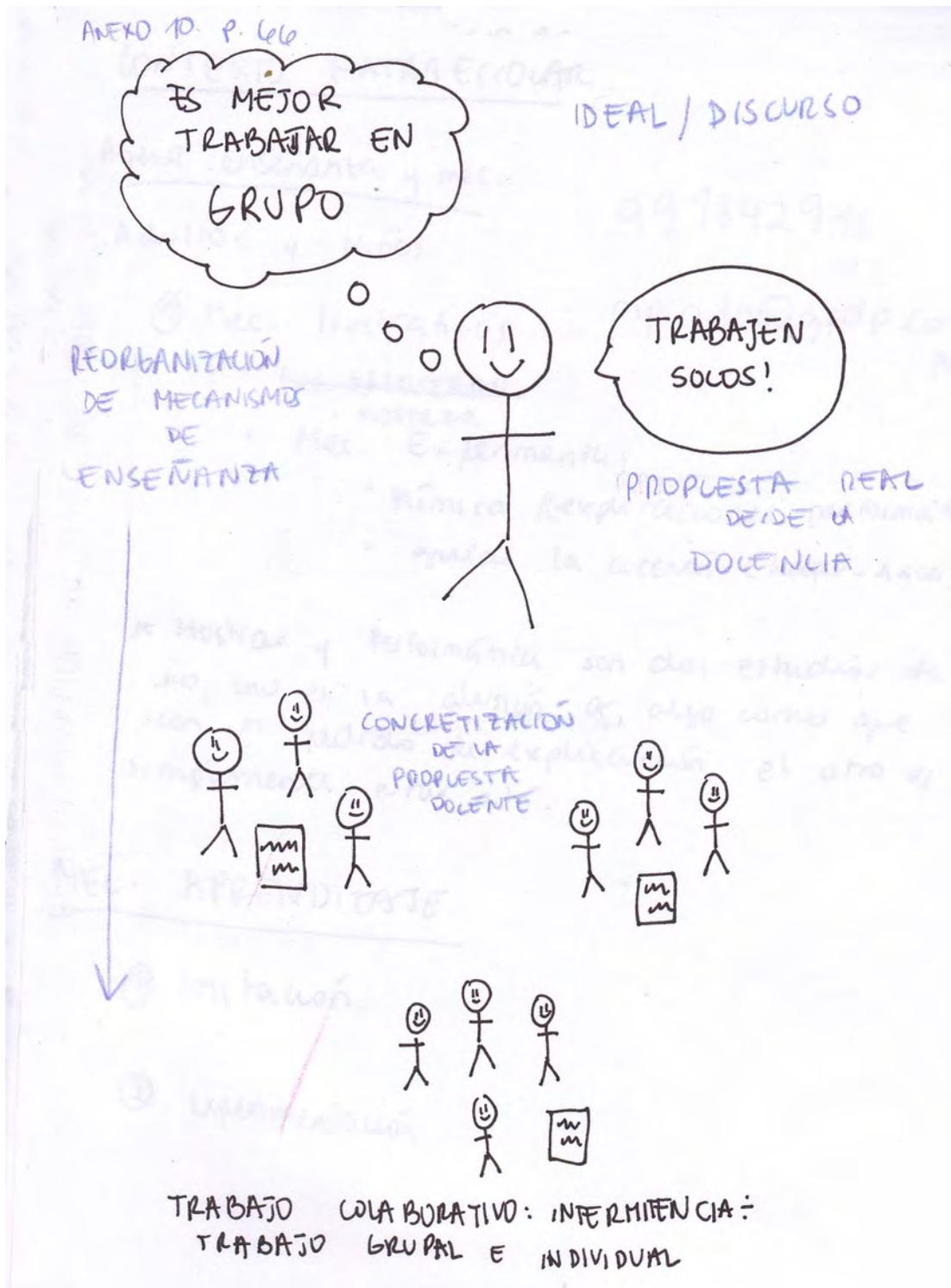
Vista Satelital de la comunidad Santa Rosita

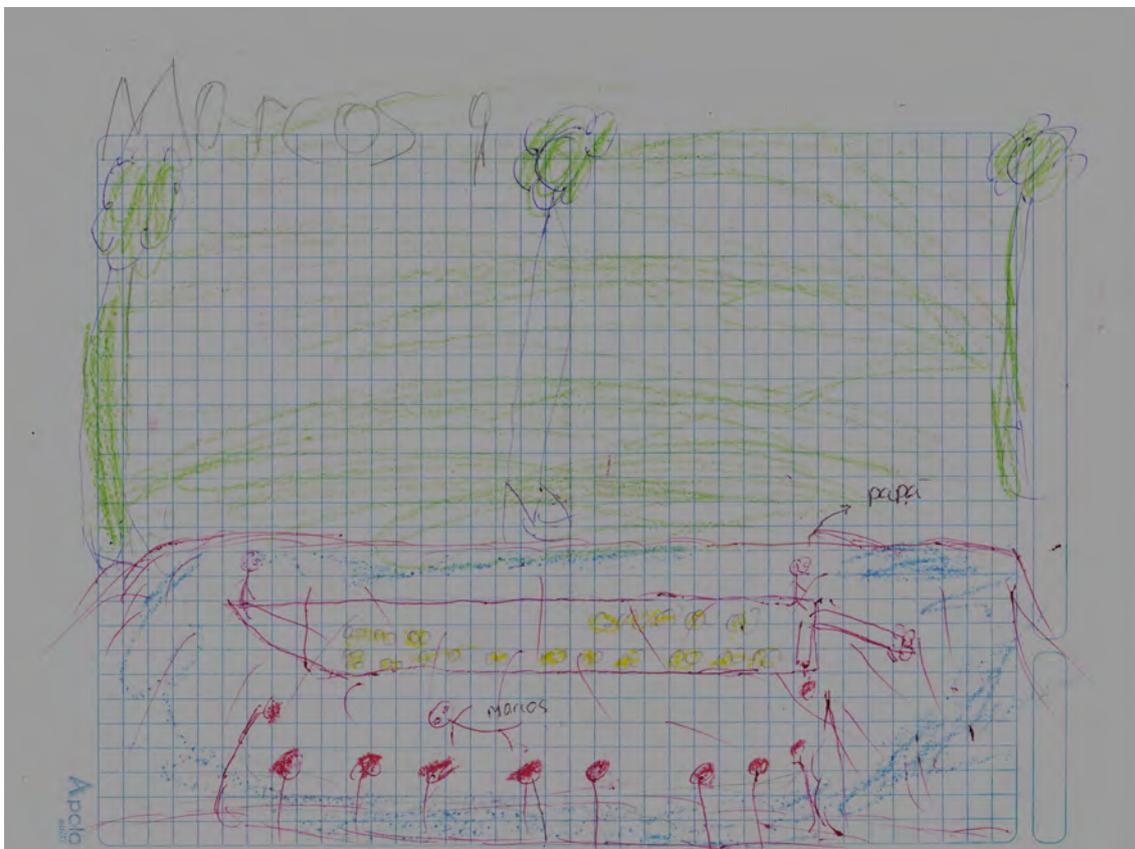
Anexo 6: Zonas de Trabajo de la Empresa de Hidrocarburos Pacific Rubiales

Anexo 7: Foto de Embarcación

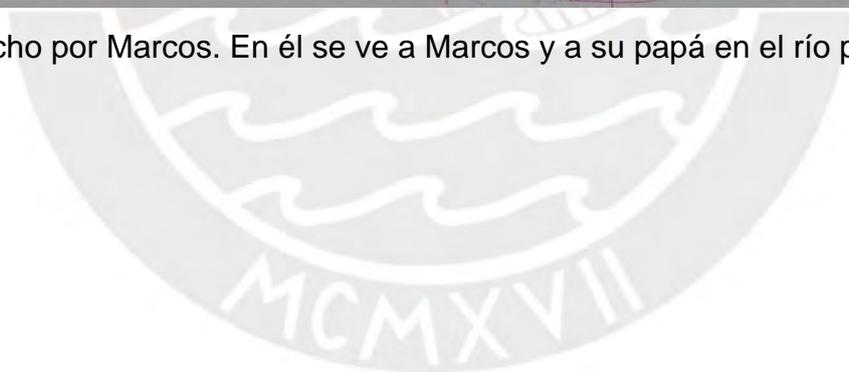


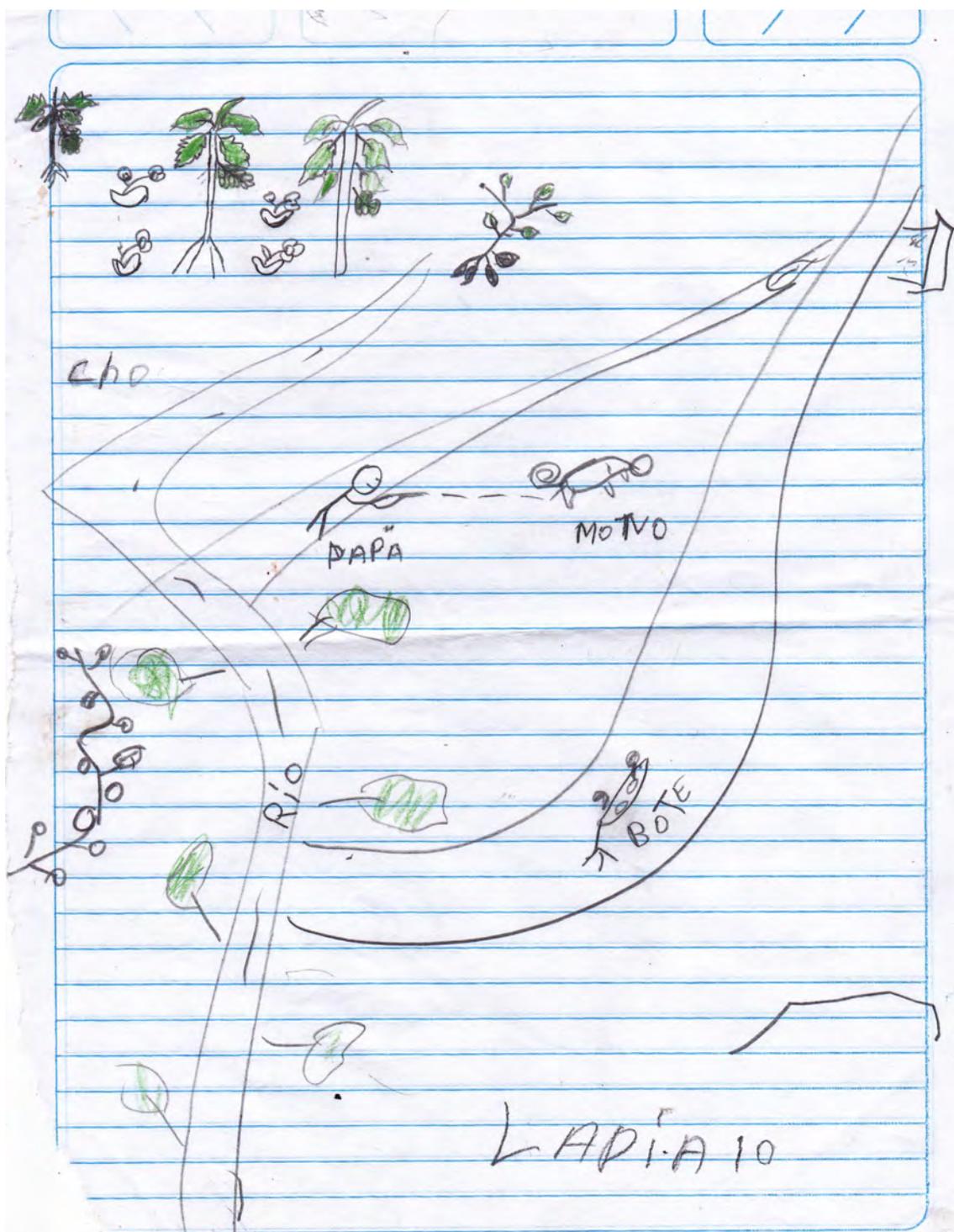
Anexo 8: Esquema sobre alternancia en el trabajo



Anexo 9: Dibujo sobre Roles de Género

Dibujo hecho por Marcos. En él se ve a Marcos y a su papá en el río pescando.





Dibujo hecho por Ladia (diez años). En el dibujo se ve a su padre cazando un mono.

Anexo 10: Fiori y Vicente cocinando

Fiori avivando el fuego de la leña

Anexo 11: Calendario de ausencia de clases y sus justificaciones

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10 Asueto por cumpleaños del Director Andrés	11	12 Campeonato de futbol	13 Reunión de Profesores	14	15
16	17	18 Votación para elegir Reina de Primavera	19	20 Reunión de profesores (mañana)/ Profesores salen a Pucallpa (medio día)	21	22
23 celebración del día de la Primavera	24 visita de los Misioneros	25 Reunión de Profesores	26 Andrés viaja: 1ero y 2do no tienen clases/ 3ero-6to sí	27 1ero y 2do no tienen clases/ 3ero-6to sí	28	29
30						
	1	2	3 se toman la mañana escolar para desayunar y luego hay faena en la escuela	4 práctica de futbol para el campeonato	5	6

7 ausencia de los docentes: no regresan de Pucallpa	8 Feriado Combate de Angamos y Aniversario de Aguas Negras	9 Campeonato de Futbol nivel secundaria; 3ero-6to va de acompañante	10 Campeonato Primaria	11 Profesores viajan a Pucallpa después de las primeras dos horas de clase	12	13
14	15	16	17	18 Profesores viajan a Pucallpa después de las primeras dos horas de clase	19	20

En este calendario se indica las fechas en las cuales no hubo clases de primaria y también la justificación que los profesores dieron en su momento para la cancelación de estas. No obstante, al respecto de esto se debe decir que el Director Andrés explicitó como justificación principal el hecho de que él era el único encargado de todos los niveles de la escuela y que no se daba abasto para hacer todas las diligencias que dicho cargo administrativo traía consigo. Adicionalmente justificó sus faltas en el hecho de que ni la población ni las autoridades lo apoyaban con dichas diligencias y que, además, muchas veces estos trámites en el Ministerio de Educación tenían que ser hechos personalmente, por lo que el *debía* ausentarse con esa frecuencia.

Anexo 12: Fotografía de Grupos de niños

Karen (10), Panchito (4), Renzo (10) y Mércila (10)



Anexo 13: Esquema del proceso de aprendizaje

Anexo 14: árboles de códigos

