

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



COMPRENSIÓN DE LAS FORMAS DE APRENDIZAJE SOBRE EL TERRITORIO
DE LOS NIÑOS Y NIÑAS ASHÁNINKA DE 4ª A 6º GRADO DE PRIMARIA DE LA
COMUNIDAD NATIVA DE CHENI EN EL DISTRITO RÍO TAMBO-SATIPO

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en
Antropología con mención en Estudios Andinos que presenta:

Ana Isabel Lis

Asesor:

Oscar Espinosa de Rivero


Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Oscar Espinosa de Rivero, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada Comprensión de las formas de aprendizaje sobre el territorio de los niños y niñas asháninka de 4° a 6° grado de primaria de la comunidad nativa de Cheni en el distrito Río Tambo- Satipo, de la autora Ana Isabel Lis dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13 %. Asílo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 12/09/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 3 de marzo de 2023

Apellidos y nombres del asesor <u>Espinosa de Rivero, Oscar Alberto</u>	
DNI: 06104457	
ORCID: 0000-0001-6605-013X	

RESUMEN

El territorio es fundamental en las agendas políticas de los pueblos indígenas, este es la base para su desarrollo integral, constituyendo un eje primordial en la configuración de su identidad cultural. Esta investigación indaga sobre cuáles son las formas de aprendizaje por medio de las que se elabora la concepción del territorio, en contextos escolares y extraescolares, de los niños y niñas asháninka, de cuarto a sexto grado de primaria, de la Institución Educativa de Cheni, del Distrito del Río Tambo, de la provincia de Satipo, en el Departamento de Junín.

Este trabajo problematiza las formas de entender el territorio en la comunidad nativa de Cheni, con el fin de identificar las concepciones y las relaciones con el territorio, construidas por los niños y niñas asháninka a través de los aprendizajes que configuran en contextos escolares y extraescolares.

De acuerdo con lo anterior, se lograron identificar agentes, espacios y mecanismos de aprendizaje en el contexto escolar y extraescolar. En el espacio escolar abordó el concepto de territorio desde las áreas curriculares de Personal Social, Ciencia y Medio Ambiente; respecto al contexto extraescolar me enfoco en la dinámica del espacio familiar y comunitario. Este acercamiento desde ambos espacios me permite encontrar las conexiones y distanciamientos que existen entre ambos, en torno a los aprendizajes que construyen los niños y niñas con relación al territorio. Es así como una de las conclusiones hace referencia a la forma de conocer el territorio. Se observa que, en el contexto extraescolar influye de manera importante la libertad que se da a la crianza de los niños y niñas, permitiendo que ellos sean los principales agentes de su propio aprendizaje. En el contexto escolar hay avances en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con la articulación del calendario comunal, que visibiliza los ciclos de vida asociados al territorio de la Comunidad Nativa de Cheni.

Contenido

RESUMEN	2
LISTA DE TABLAS	5
LISTA DE FIGURAS	6
AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	8
1. CAPÍTULO: RUTA INVESTIGATIVA	10
1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	10
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	11
1.3 OBJETIVO GENERAL	11
1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	11
1.5 OBJETIVO ESPECÍFICOS.....	11
1.6 METODOLOGÍA	12
1.6.1 CARACTERÍSTICAS DEL LUGAR.....	12
1.6.2 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	15
2. CAPÍTULO: CONTEXTO COMUNIDAD NATIVA DE CHENI	21
2.1 ÁMBITO HISTÓRICO	22
2.2 ÁMBITO ECONÓMICO	24
2.3 ÁMBITO SOCIO-CULTURAL.....	27
2.3.1 MEDICINA TRADICIONAL DE LA COMUNIDAD NATIVA DE CHENI.....	30
2.3.2 ÁMBITO FAMILIAR	31
2.4 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE SAN ANTONIO DE CHENI	33
2.4.1 AVANCES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)	39
2.4.2 DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)	42
3. CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO	44
3.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN	44
3.2 MARCO CONCEPTUAL	52
3.2.1 APRENDIZAJE	52
3.2.2 EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB).....	54
3.2.3 TERRITORIO.....	56

4. CAPÍTULO: AGENTES, MECANISMOS Y ESPACIOS DE APRENDIZAJE SOBRE EL TERRITORIO	60
4.1 AGENTES DE APRENDIZAJE.....	60
4.2 ESPACIOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	65
4.3 ESPACIOS DE APRENDIZAJE EXTRAESCOLAR.....	68
4.4 MECANISMOS DE APRENDIZAJE SOBRE EL TERRITORIO	70
4.4.1 MECANISMOS DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO ESCOLAR	71
4.4.2 MECANISMOS DE APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES.....	72
4.4.3 MECANISMOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	72
4.5 MECANISMOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN EL CONTEXTO EXTRAESCOLAR.....	73
4.5.1 MECANISMOS DE APRENDIZAJE DE LOS PADRES.....	75
4.6 CONTEXTOS DE APRENDIZAJE SOBRE EL TERRITORIO, ENCUENTROS Y DESENCUENTROS.....	76
4.6.1 DESENCUENTROS DEL CONTEXTO ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR	77
4.6.2 ENCUENTROS DEL CONTEXTO ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR.....	78
<u>CONCLUSIONES</u>.....	82
<u>SUGERENCIAS</u>	86
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>.....	87
<u>ANEXOS</u>	90



LISTA DE TABLAS

Tabla N° 1. Ruta investigativa	17
Tabla N° 2. Datos, soportes y técnicas de recolección	19
Tabla N° 3. Calendario de actividades.....	36



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 <i>Mapa de Satipo</i>	12
Figura 2 <i>Camino hacia el río de Cheni</i>	13
Figura 3 <i>Aula estudiantes de 5° Grado</i>	14
Figura 4 <i>Desfile de miembros del cuerpo de ronderos</i>	23
Figura 5 <i>Casa en la Chacra</i>	25
Figura 6 <i>Visita a la chacra de Don Eder</i>	26
Figura 7 <i>Palma de aguaje</i>	27
Figura 8 <i>El achote</i>	28
Figura 9 <i>La patarashca con yuca</i>	29
Figura 10 <i>Niñas preparando el arroz</i>	32
Figura 11 <i>Aula de estudiantes Grado 6°</i>	33
Figura 12 <i>Exposición al logro mes de Julio 2018</i>	35
Figura 13 <i>Calendario Comunal Escuela de Cheni</i>	39
Figura 14 <i>Estudiantes en clase de Ciencias Naturales</i>	40
Figura 15 <i>Kuakiti explorando en la cocina</i>	61
Figura 16 <i>Clase de Ciencias Naturales. Grado 6° de primaria</i>	62
Figura 17 <i>Familia rumbo a la chacra</i>	63
Figura 18 <i>Azumí atizando el fogón</i>	64
Figura 19 <i>Taller espacios de aprendizaje</i>	66
Figura 20 <i>Escuela de San Antonio de Cheni</i>	66
Figura 21 <i>Aula 5° Grado de Primaria</i>	67
Figura 22 <i>Xiomara remando en el río Cheni</i>	69
Figura 23 <i>Trabajo en grupo</i>	73
Figura 24 <i>Carrera de avioncito de hojas</i>	74
Figura 25 <i>Relato escrito en lengua asháninka de Abireri</i>	80
Figura 26 <i>Taller aprendizajes sobre el territorio 5° de primaria</i>	81

AGRADECIMIENTOS

Este proceso ha sido una apuesta por identificar las concepciones y relaciones con el territorio que han constituido los niños y niñas indígenas asháninka a través de los aprendizajes que se configuran en contextos escolares y extraescolares. En este camino tengo muchos seres a los cuales agradecer. Inicialmente a mi familia, que a pesar de la distancia estuvo al tanto de mi bienestar, para desarrollar el campo y cumplir con los compromisos de la academia. A mi madre querida, Arinda Lis, quien siempre me alentó a seguir adelante a pesar de los impases y momentos críticos del proceso de investigación. A Cristina Castiblanco Pajarito, amiga entrañable de la vida, quien vino de Colombia a apoyarme en el trabajo de campo con la Comunidad Nativa de Cheni. A los profesores/as de la Maestría de Antropología por sus orientaciones académicas, en especial al profesor Oscar Espinosa de Rivero quien me orientó en la estructura del documento. Igualmente, al profesor Marco Curatola Petrocchi, a la profesora María Eugenia Ulfe Young y a la gestora Giovanna Pignano, por su colaboración ante cualquier inquietud o problema durante el proceso. Agradecimiento infinito a la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI SC) y a las autoridades locales de la Comunidad Nativa de Cheni, por permitirme trabajar en mi proyecto de tesis, quienes me brindaron la oportunidad de participar en diferentes espacios para observar las dinámicas que se presentaban en el territorio. A las directivas y cuerpo de profesores/as de la Institución Educativa N°31252 San Antonio de Cheni, al director y docente Edgar Castro Vásquez y su familia, quienes me acogieron con mucha calidez y amor en su casa. A los estudiantes que siempre estuvieron muy perceptivos de las actividades que se plantearon para indagar sobre sus aprendizajes en el territorio. A la familia del profesor Tsonkiri y el profesor Carlos, con los que establecí vínculos de amistad. A los sabedores/as que fueron muy generosos en apoyar el proceso de reconstrucción de los aprendizajes de los niños y niñas en Cheni, personas sumamente humildes y sabias. Y finalmente a las familias Sotelo, Tijero y Pérez, quienes me abrieron las puertas de su hogar durante mi estadía en Lima. Para concluir, agradezco a todos mis amigos/as, “mis causas” que se han convertido en familia, siendo ellos un importante soporte físico y emocional para mantenerme tranquila y a gusto en Perú.

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación realizado en la Comunidad Nativa San Antonio de Cheni, ubicada en el Distrito de Río Tambo de la selva central peruana, cuyo trabajo de campo se hizo en el segundo semestre del año 2018, trata sobre la comprensión de las formas de aprendizaje sobre el territorio de los niños y niñas asháninkas de cuarto a sexto de primaria. Para dicho estudio se desarrollaron tres ejes temáticos que corresponden a: los agentes, espacios y mecanismos de aprendizaje en el contexto escolar y extraescolar; y a su vez, se analizaron las relaciones o distanciamientos que existen entre estos dos espacios, respecto a los aprendizajes acerca del territorio.

El trabajo se organizó en cuatro capítulos. En el primer capítulo se desarrolla la ruta investigativa, donde se plantea el problema y las preguntas que guían la investigación, los objetivos generales, específicos y la metodología del proyecto. En el segundo capítulo se hace una contextualización de la Comunidad Nativa de Cheni, aquí se describen las características principales del componente territorial, y se plantean las concepciones y relaciones que han constituido los asháninkas con el territorio. De igual manera, se esbozan los problemas más relevantes relacionados con los ámbitos familiar, económico y cultural; identificados en la comunidad, es decir, que se trazan los aspectos generales correspondientes a la construcción social del territorio. Además, se abordan los avances y dificultades que ha tenido la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En el tercer capítulo se presentan cuatro estudios realizados sobre el aprendizaje de los niños y niñas indígenas, y posteriormente se realizan las consideraciones teóricas de los conceptos que sustentan la investigación. Por último, el cuarto capítulo versa sobre los aprendizajes del territorio, donde se identifican los agentes, espacios y mecanismos de aprendizaje; elementos fundamentales para la comprensión del proceso cognitivo de los niños y niñas asháninkas, estos aspectos se consideran en el contexto escolar y extraescolar. También plasmo las relaciones que existen en la configuración de los aprendizajes acerca del territorio en el espacio escolar y extraescolar, así como

los encuentros y desencuentros entre estos dos contextos.

El interés de mi investigación es encontrar puentes entre la escuela y la comunidad, que potencien el aprendizaje de los niños y niñas sobre el territorio. También analizar las interacciones y acciones que se producen en torno al aprendizaje de los niños y niñas asháninkas en el contexto escolar y extraescolar.



1. CAPÍTULO: RUTA INVESTIGATIVA

1.1 Problema de investigación

Gracias a mi formación de pregrado como Educadora Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, tuve la oportunidad de interactuar con el pueblo indígena Polindara del Sur Occidente colombiano, en el que observé los avances del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), en el cual se considera al territorio como un eje fundamental para la pervivencia de los diferentes pueblos indígenas.

El territorio es fundamental en las agendas políticas de los pueblos indígenas, es la base para su desarrollo integral, constituyendo un eje primordial en la configuración de su identidad cultural. En esta investigación indago sobre las formas de aprendizaje en las que se elabora la concepción del territorio en contextos escolares y extraescolares de los niños y niñas asháninka de cuarto a sexto grado de primaria de la Institución Educativa de Cheni del Distrito del Río Tambo, de la provincia de Satipo en el Departamento de Junín. De esta manera, el trabajo investigativo problematiza el componente territorial de dicha comunidad.

En el contexto extraescolar se aprecia cómo los niños y niñas conciben y aprenden sobre el territorio, a partir de la relación que establecen con este, en los diversos espacios familiares y comunales. En el contexto escolar, a partir de las asignaturas de Personal Social y Ciencias Naturales, también se desarrolla el concepto de territorio, desde una perspectiva cultural y ambiental.

Será entonces necesario conocer cómo los niños y niñas asháninka abordan los aprendizajes sobre el territorio, de qué manera se incorporan esos aprendizajes, cómo los transforman para crear nuevas prácticas desde su relación con él, y de esta manera como van configurando su propia identidad.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las formas de aprendizaje que constituyen la concepción de territorio en los niños y niñas asháninka de cuarto a sexto grado de primaria?

1.3 Objetivo General

Comprender las formas de aprendizaje de los niños y niñas asháninka de cuarto a sexto grado de primaria, en las cuales se construye la concepción del territorio, para determinar en qué contextos escolares y extraescolares se desarrolla y relaciona esta temática.

1.3 Preguntas de Investigación

¿Cuáles son los espacios, mecanismos y agentes de aprendizaje en el contexto escolar de los niños/as asháninka que intervienen en la creación de la concepción del territorio?

¿Cuáles son los espacios, mecanismos y agentes de aprendizaje que intervienen en el contexto extraescolar de los niños/as asháninka en la construcción de nociones acerca del territorio?

¿Cuáles son las relaciones o distanciamientos que existen entre los procesos de aprendizaje sobre el territorio en contextos escolares y extraescolares de los niños/as asháninka?

¿Cuáles son los enfoques que se le dan a la enseñanza del territorio en el contexto escolar a los niños/as asháninka en el Distrito Río Tambo?

1.5 Objetivo Específicos

Identificar los espacios, mecanismos y agentes de aprendizaje en el contexto escolar y extraescolar de los niños/as asháninka, acerca de la concepción del territorio.

Comprender las relaciones que existen en los aprendizajes acerca del territorio en los contextos escolares y extraescolares de los niños/as asháninka.

Observar los enfoques que se le da a la enseñanza sobre el territorio en el contexto escolar a los niños/as asháninka en la Comunidad Nativa de Cheni.

1.6 Metodología

1.6.1 Características del lugar

San Antonio de Cheni es una comunidad nativa ubicada junto al río Tambo, a una altitud de 251 m.s.n.m., en el Distrito de Río Tambo, en la provincia de Satipo de la Región de Junín. Tiene una población aproximada de 80 familias y 434 habitantes, y cuenta con Centros Educativos de nivel inicial, primaria y secundaria.

Figura 1

Mapa de Satipo

Nota: Tomado de Turismo Distrito de Mazamari-Satipo-Junín, 2019, (<http://encantosdemazamari.blogspot.com>)



Figura 2
Camino hacia el río de Cheni



Dentro del enfoque cualitativo, el método utilizado en la investigación es el etnográfico, que permite, a partir del trabajo de campo, observar la cotidianidad de la comunidad. Es así como mi permanencia en Cheni me permitió tener la experiencia de convivir con las personas cuyas percepciones, prácticas y visiones son la base para comprender las concepciones sobre el territorio que aquí presento.

Al decir que se trata de un enfoque cualitativo, el trabajo se circunscribe a lo predicativo del sujeto de estudio en el momento de la descripción, la que será analizada a través de una lectura en la sospecha para abrir el camino de la interpretación, donde se develan las relaciones que dan sentido y significado al sujeto. (Tezanos, 2004, p. 27)

Es así como en términos metodológicos, se plantea que el proyecto parta del método etnográfico, con la observación y el análisis de la interacción de los actores de la comunidad educativa integrada por estudiantes, profesores y padres de familia. El análisis del material recogido a través de entrevistas, observación participante, el registro

del diario de campo y talleres, son los insumos que se han utilizado para la construcción de orientaciones pedagógicas sobre las temáticas que refieren a las concepciones y relaciones con el territorio. Teniendo en cuenta que dentro del enfoque etnográfico, “los registros observacionales son sólo posibles en la medida en que se produzca la inmersión del investigador en los acontecimientos sociales de los cuales pretende dar cuenta, a través del análisis, el despliegue de explicaciones e interpretaciones.” (Tezanos, 2004, p. 22)

En concordancia con esto, llevé a cabo una serie de conversaciones con los estudiantes y encuentros con los padres de familia. Respecto a los profesores, realicé entrevistas semiestructuradas de forma oral y estructuradas de manera escrita, que me permitieron conocer las percepciones sobre los aprendizajes del territorio fuera y dentro de la escuela. De igual manera, obtuve información de los avances y dificultades en la implementación de la EIB en lo que refiere al componente territorial de acuerdo a la experiencia de los profesores/as de la Institución Educativa de San, Antonio de Cheni.

Figura 3

Aulas estudiantes de 5° Grado



Conocidos y comparados los mecanismos y agentes de aprendizaje sobre el territorio usados en cada contexto, los profesores podrán tener un panorama más claro para poder fortalecer los diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje, con el principal fin de que se puedan ajustar de mejor manera a las necesidades y costumbres de los niños y niñas que se detectaron como propias de dicha comunidad. En este sentido, hago referencia a Moromizato cuando expone que, “el conocer como 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).

1.6.2 Técnicas de Investigación

Una de las técnicas fundamentales en la investigación fue la observación participante. Esta se utilizó para poder entender cómo se configuran las formas de aprendizaje en el contexto extraescolar. Por otro lado, la observación y las conversaciones informales también fueron esenciales como técnicas para recopilar información, así como el acompañamiento a los niños en sus quehaceres cotidianos, como, por ejemplo, ir a traer yuca de la chacra, recoger plátano, recolectar frutos silvestres, prender el fogón, ir al río, etc.

Respecto a las conversaciones informales, hablé directamente con los padres y madres de familia acerca de los deberes propios de los niños en la comunidad y sobre lo que se considera que ellos saben acerca de su territorio y de cómo ha sido el proceso de este aprendizaje. Con los niños/as quise indagar en aspectos que se relacionaran con las actividades cotidianas que tienen con relación al territorio, en relación a cómo las realizan, en qué lugares y con qué personas las han aprendido.

El trabajo de campo se desarrolló en tres etapas:

- 1) **Acercamiento a la comunidad:** Este se llevó a cabo en el mes de julio de 2018,

donde recorrí el territorio, interactúe con algunas familias, profesores/as y líderes y lideresas de la comunidad e indagué sobre el aspecto sociocultural. Este período se centró en identificar prácticas culturales significativas, así como actores y tensiones en el territorio. Las actividades que realicé fueron las siguientes:

- A) Cinco entrevistas semiestructuradas a los profesores de la Institución Educativa de Cheni.
 - B) Observación de la exposición al logro de los niños/as de primaria en la Institución Educativa.
 - C) Participación en dos eventos familiares, que fueron las celebraciones de cumpleaños de un mayor, líder de la comunidad; y de la hija de uno de los profesores.
 - D) Observación participante de las actividades cotidianas que realizaron los niños y niñas: prender el fogón, preparar los alimentos, ir a la chacra, ir a estudiar, jugar, recoger frutos, ir al río, entre otras.
- 2) **Formas de aprendizaje sobre el territorio:** El trabajo se desarrolló en la segunda quincena del mes de septiembre hasta mediados de octubre del año 2018 y estuvo dirigido a comprender los aprendizajes que han constituido los niños y niñas asháninka sobre el territorio dentro del contexto escolar. Para ello desarrollé actividades con los estudiantes, como la elaboración de mapas parlantes y relatos. A su vez realicé entrevistas a los profesores para identificar cuáles son los aprendizajes que consideran se configuran en la escuela sobre el territorio de Cheni, lo cual alterné con el trabajo de observación de aula en las clases del curso de Personal Social.
- 3) **Análisis de la información:** Este momento refiere a la sistematización, interpretación y análisis de la información, para generar las reflexiones

pedagógicas y antropológicas en torno a los aprendizajes sobre el territorio.

A continuación, se despliega en la tabla N° 1 el proceso más detallado del trabajo investigativo en la comunidad nativa de Cheni:

Tabla 1

Ruta investigativa

MOMENTO	FECHA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<p>1)Acercamiento a la comunidad e Indagación socio-cultural</p>	<p>10 al 31 de Julio de 2018</p>	<p>* Realizar un acercamiento al territorio y a la comunidad a través de algunos de sus líderes.</p> <p>*Conocer el proceso educativo de la comunidad nativa de Cheni, identificar cuáles han sido los avances y dificultades.</p> <p>*Agudizar mis sentidos para lograr una mirada del territorio de una forma integral, multidimensional como un espacio vital de aprendizaje.</p>	<p>*Solicitud del permiso requerido en Satipo con la (ARPI) Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central y la Central Asháninka del Río Tambo (CART) para ingresar a la Comunidad Nativa de Cheni y establecer las garantías necesarias para el desarrollo de la investigación.</p> <p>*Presentación del proyecto de investigación en Asamblea a la Comunidad Nativa de Cheni.</p> <p>*Reconocimiento de lugares vitales para la Comunidad Nativa de Cheni.</p> <p>*Entrevistas semiestructuradas a líderes y lideresas de la comunidad educativa.</p>

			*Conversaciones con los estudiantes acerca de sus actividades y aprendizajes sobre el territorio.
2) Aprendizajes y concepciones sobre el territorio	19 de Septiembre al 4 de Octubre de 2018	<p>TRABAJO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHENI</p> <p>Indagar acerca de los enfoques utilizados por los profesores sobre la enseñanza del territorio.</p> <p>*Observar la dinámica de los grupos sociales con relación al territorio, la naturaleza y la producción.</p> <p>Analizar cómo conciben los profesores y estudiantes los aprendizajes sobre el territorio dentro del marco de la EIB.</p>	<p>*Realizar entrevistas semi-estructuradas a los profesores de la Institución Educativa de Cheni, acerca de los métodos de enseñanza con relación al fundamento territorial.</p> <p>* Entrevista estructurada al Rector de la Institución Educativa de Cheni.</p> <p>*Participación en las actividades comunitarias en torno a la celebración del aniversario 46 de la Institución Educativa de Cheni.</p> <p>*Observación de las prácticas educativas de los grados cuarto, quinto y sexto de primaria.</p> <p>*Compartir espacios escolares y extraescolares con algunas familias y profesores.</p>
3) Análisis de la Información	Octubre a noviembre de 2018 Enero a Febrero de 2019	<p>*Sistematizar, analizar e interpretar la información recogida con el ánimo de comprender las formas de aprendizaje sobre el territorio de los niños y niñas asháninka. De igual modo, plantear unas reflexiones pedagógicas en el área de</p>	<p>*Transcripción de entrevistas.</p> <p>*Sistematización y análisis de la información para la elaboración del documento de tesis.</p>

		Personal Social.	
--	--	------------------	--

Tabla 2

Datos, Soportes y Técnicas de Recolección

Preguntas de investigación	¿Qué tipo de datos responden a la pregunta?	¿Qué técnicas de recojo de información debo aplicar?	¿Qué formas de registro y soporte usaré?
*¿Cuáles son las formas de aprendizaje que se constituyen sobre la concepción del territorio en los niños y niñas asháninka de cuarto a sexto grado de primaria?	*Observar sus quehaceres cotidianos y saber cómo, dónde y de quién han aprendido a llevar a cabo todas estas actividades que realizan a diario. En este sentido, identificar los espacios, mecanismos y agentes de aprendizaje acerca del territorio.	*Diario de Campo. *Observación. *Observación participante. *Conversaciones	*Audios. *Fotografías. *Notas de observación. *Descripciones de las clases y actividades diarias de los niños y niñas. *Mapas parlantes. *Dibujos. *Relatos *Publicaciones sobre la EIB en la región amazónica central del Perú.
*¿Cuáles son los espacios, mecanismos y agentes de aprendizaje sobre el territorio que se presentan en el	*Observar la interacción de los niños y niñas con sus familiares y la comunidad en general. Conversar con los padres de familia sobre su concepción del territorio	*Diario de Campo. *Observación. *Observación participante. *Conversaciones.	*Audios. *Fotografías. *Notas de observación. *Dibujos. *Mapas parlantes.

<p>contexto extraescolar de los niños/as asháninka?</p>	<p>asháninka y también sobre las actividades que realizan los niños/as. Indagar qué es lo que ellos creen que los niños/as saben hacer y cómo consideran que lo han aprendido.</p>		
<p>*¿Cuáles son los espacios, mecanismos y agentes de aprendizaje en el contexto escolar de los niños/as asháninka sobre la concepción del territorio?</p>	<p>*Descripción del desarrollo de las clases. *Indagar sobre el conocimiento y percepción del profesor acerca del territorio. *Observar cómo es la interacción entre los agentes de enseñanza y los agentes de aprendizaje.</p>	<p>*Entrevistas semiestructuradas. *Diario de Campo. *Observación *Observación participante. *Conversaciones</p>	<p>*Audios. *Fotografías. *Notas de observación. *Descripciones de las clases diarias de los niños y niñas. *Mapas parlantes. *Dibujos. *Publicaciones sobre la EIB en la región amazónica central del Perú.</p>
<p>*¿Cómo son las relaciones que existen en los procesos de aprendizaje sobre el territorio en contextos escolares y extraescolares de los niños/as asháninkas?</p>	<p>*Las concepciones de los diferentes actores. *A partir de la observación identificar cuáles son los puntos de encuentro en la constitución de los aprendizajes en los contextos escolares y extraescolares.</p>	<p>*Diario de Campo. *Observación. *Observación participante. *Conversaciones.</p>	<p>*Fotografías. *Notas de observación. *Descripciones de las clases y actividades diarias de los niños y niñas. *Mapas parlantes. *Dibujos.</p>

2. CAPÍTULO: CONTEXTO COMUNIDAD NATIVA DE CHENI

Luego de realizar el trámite para solicitar la autorización para el ingreso a la comunidad de San Antonio de Cheni a través de la Central Asháninka del Rio Tambo (CART), en el mes de julio del año 2018 tuve el primer acercamiento a la comunidad. Los primeros días fueron pocas las personas con las que logré conversar, luego de cuatro días mientras las familias me conocían y yo a ellas, pude establecer relaciones de mayor confianza. Uno de los espacios que me brindó una mayor interacción con la comunidad fue la invitación del profesor Seberiano a la celebración del cumpleaños de su hija, allí fui oficialmente bienvenida, y también el ambiente se prestó para aclarar dudas referentes al proyecto, teniendo en cuenta que ya se había realizado una presentación del mismo en Asamblea Comunitaria. Con los niños/as me pude relacionar a partir del juego y el compartir de sus actividades diarias en las que iba conversando sobre sus sentires y experiencias en el territorio de Cheni.

La Comunidad Nativa de Cheni está compuesta por 80 familias y 384 habitantes, según el último censo del 2017. La comunidad está organizada en cinco sectores y cada uno cuenta con una junta y un presidente, este tipo de organización facilita la coordinación del trabajo comunitario. Respecto al gobierno, los jefes de la comunidad tienen un mandato de dos años y pueden ser reelegidos.

“La Comunidad Nativa de Cheni, son asháninkas ribereños, pertenecen a la familia lingüística de los Arawak. Los asháninka o ashéninka, según la variante dialectal, con el significado de: los hombres, gente, pueblo, paisano”. (Varese, 2006, p.19)

A continuación, planteo las características más relevantes de la comunidad nativa de San Antonio de Cheni, de acuerdo con mi experiencia en campo y con la bibliografía consultada previamente.

2.1 Ámbito histórico

Antes de la llegada de las misiones católicas, los asháninka era un pueblo que no tenía un asentamiento fijo, sino que cada cierto tiempo se movían a un nuevo lugar, como lo narra Don Edgar, uno de los líderes de la comunidad: “Los antiguos se organizaban por familias y andaban por todo el territorio, en ese tiempo no había límites”.

Ya a mediados del siglo XIX se llevaron a cabo expediciones por el río Tambo. Y en el siglo XX los misioneros franciscanos, después de la fundación de Puerto Ocopa, se empeñaron en hacer navegable el Tambo.

En el año 1972 el Hno. Pío Medina, fundador de la Misión de Cutibireni en el Ene, se trasladó al Sheni para fundar una misión bajo la advocación de San Antonio. Aunque todavía esta parroquia no tiene un sacerdote estable, es visitada con frecuencia por los misioneros de Atalaya y Puerto Ocopa. Se hallan a cargo de la Misión los Hnos. Pío Medina y Mauricio Muñoz que se interesan sobremanera en promocionar a los naturales, dedicándolos a los trabajos del campo, a obras manuales y a otros menesteres que repercuten en su mejoramiento y progreso. (Ortiz, 1979, p. 132)

La misión franciscana en Cheni junto con la comunidad, en el año de 1972, construyeron la escuela primaria. En la década de los ochenta, la misión estaba liderando unos proyectos en carpintería y panadería, pero fueron interrumpidos de manera abrupta por el conflicto armado interno. El grupo subversivo Sendero Luminoso llegó al Distrito de Río Tambo en el año 1987. Es así como incursionó en la zona, reclutando menores de edad a los que denominaba “pioneritos”, y a su vez mantuvo en condición de servidumbre a una parte de la población que no logró huir. Muchas de las familias se desplazaron a otras poblaciones para refugiarse ante la ola de violencia que vivía la región; la mayoría se resguardó en Poyeni, otras familias que pudieron escapar no tuvieron otra salida que refugiarse en el monte, lo que propició la muerte de algunos de sus familiares por enfermedad o picaduras de víbora.

Viendo la situación tan crítica, los asháninkas de diversas comunidades se organizaron

(Betania, Cheni, Poyeni, etc.) para conformar una base de aproximadamente 3,000 nativos para combatir a este grupo subversivo. Es así como el pueblo de los asháninkas ha resistido con su propio salvamento ya que no había inicialmente presencia del Estado. Este conflicto armado interno hizo que las comunidades se fragmentaran, obligándolas a reconstruir un pueblo que fue abatido por la violencia social y política que sufrió el Perú entre los años 1980 al 2000.

Teniendo en cuenta la autonomía de las comunidades nativas, ahora la seguridad del territorio de Cheni se encuentra a cargo de los Ronderos. Esta organización está constituida por comuneros que han salido del cuartel y que cuentan con experiencia en la vida militar. Tienen un periodo de servicio de cuatro años en el que velan por la seguridad de la comunidad y reaccionan ante la presencia de alguna amenaza. De acuerdo a la gravedad del caso informan a otras instancias tales como, al subperfecto de Poyeni (autoridad judicial) o al cuerpo de las Fuerzas Armadas de la zona, para que tomen las medidas pertinentes.

Figura 4

Desfile de miembros del Cuerpo de Ronderos



Cuando se presentan delitos menores, como robo o adulterio, las autoridades sancionan al comunero con actividades físicas, trabajo comunitario, exponiéndolo al escarnio público, gritando ante la comunidad que “no volverá a robar”.

Los comuneros manifiestan que antes de la llegada de la subversión, su comunidad era mucho más numerosa y contaban con una mayor presencia de la misión franciscana. A mediados del año 2001 las familias empezaron a retornar de nuevo al territorio de Cheni y a su vez llegaron asháninkas de otras poblaciones como Mazamari, Otika, Betania, etc. Es en este momento que las autoridades de la comunidad realizan una división del territorio en la que se le otorga a cada familia un terreno para que hagan su chacra, igualmente el gobierno comunal junto al padre Mariano de la misión franciscana lideraron la construcción de casas en concreto y madera para las familias de la Comunidad Nativa de Cheni.

2.2 Ámbito Económico

En la economía de Cheni predominan las actividades del sector agrícola que son fundamentalmente de subsistencia y autoconsumo. Las familias en busca de mejores ingresos intentan consolidarse en unidades de producción que les permita vender sus productos como el cacao, para de esta manera poder contar con mayores recursos para suplir necesidades básicas en salud y educación.

Los asháninka, como la mayoría de las poblaciones indígenas del bosque tropical de América del Sur, practican la agricultura de tala y quemado, llamada en el Perú agricultura de roza. La planta más importante de su economía de subsistencia es la yuca, llamada kaniri en su idioma, que constituye la base de la alimentación diaria, sea en forma no elaborada, esto es simplemente cocinada, sea en forma de bebida fermentada llamada piárintzi en asháninka y masato en el castellano de la selva. (Varese, 2006, pág. 20)

La chacra de una familia asháninka generalmente se ubica de 30 minutos a una hora, ya sea caminando o en bote, desde su lugar de residencia, allí los padres construyen una casa en la que se quedan para trabajar en verano o en temporada de receso escolar.

Pueden llegar a tener cerca de 20 especies cultivadas, entre las que se encuentran: el cacao (*Theobroma cacao*), el pacay (*Inga feuilleei*), la yuca (*Manihot esculenta*), la papaya (*Carica papaya*), la piña (*Ananas comosus*), el frejol (*Phaseolus vulgaris*), el arroz (*Oryza sativa*), la guanábana (*Annona muricata*); y muchas otras plantas alimenticias o de otros usos como el algodón (*Gossypium*), achiote (*Bixa Orellana*), tabaco (*Nicotiana tabacum*) y venenos para pesca. En la actividad agrícola no utilizan fertilizantes químicos, ya que esto contribuye a una producción orgánica de alimentos de buen tamaño y sabor. A su vez el manejo de policultivos le da a la tierra diversidad de nutrientes. De acuerdo con lo anterior, la Comunidad Nativa de Cheni conserva y cuida su territorio, pues lo considera como una fuente de vida.

Figura 5

Casa en la Chacra



La dieta se complementa con la pesca individual o comunitaria que realizan en los ríos Cheni y Tambo. De igual forma, se caza, pero esta práctica se ha reducido porque los animales se encuentran lejos de sus viviendas, se sitúan bien adentro del “monte” como llaman los asháninkas a la selva espesa. Otra de las actividades de subsistencia importante es la de recolección de frutos silvestres e insectos como las chicharras (Cicadidae), esta práctica es muy común entre los niños y niñas que aprovechan la temporada de cada fruto, como por ejemplo, el aguaje (*Mauritia flexuosa*), el pacay y el aguaymanto (*Physalis peruviana*). A las chicharras que atrapan les quitan las alas, inicialmente las utilizan como juguetes, pero luego son asadas en el fogón para ser consumidas.

Figura 6

Visita a la chacra de Don Eder



Figura 7
Palma de Aguaje



2.3 Ámbito Socio-Cultural

El pueblo asháninka tiene unas características particulares que los diferencia de otras comunidades nativas, como son: el traje tradicional (la cushma), la lengua indígena, la pinta de los diseños circulares y triangulares que se hacen en el rostro para ocasiones especiales. El tinte natural del achiote (*Bixa Orellana*) lo utilizan para pintar las cushmas y también como protector solar.

Figura 8
El achiote



En los espacios de socialización los hombres y las mujeres están separados. Los hombres se sientan en las sillas, y las mujeres con los niños, en esteras en el piso. Una estera es una pieza de tejido artesanal que ellas elaboran con la hoja de palma (*Arecaceae*). La bebida tradicional es el masato, el cual se elabora con yuca y camote morado (*Ipomoea batatas*), las mujeres son las encargadas de su preparación.

Conforme a lo informado por algunos mayores de la comunidad, el consumo de masato ayuda a prevenir el cáncer de próstata ya que este tiene propiedades diuréticas. En consonancia con lo que observé, el masato es la manera de recibir a una persona en su casa, es el compartir en comunidad, es la apertura al diálogo; porque al tomarlo se habla de aspectos familiares, anécdotas, o problemas familiares o comunitarios.

La dieta está compuesta por un alto consumo de yuca, plátano (*Musa × paradisiaca*), arroz y pasta. Sin embargo, en época en que suben los niveles de agua de los ríos Tambo y Cheni, abundan los peces, por lo que se preparan platos como la patarashca con yuca,

el cual se hace envuelto en hoja de plátano para otorgarle un mejor sabor; también está el pescado zuri (*Panicum máximum*), que no tiene espinas y además es suave en sabor y textura. Otros de los platos que se encuentran son: la chupispa, un pescado que se prepara rayado en caldo de plátano. Pude observar que diferentes alimentos de su dieta acuática la componen: la tilapia (*Oreochromis niloticus*), el bujurqui (*Biotodoma cupido*), el pescado chíó-chío (*Psectrogaster rutiloides*); y el charqui, que es cuando se deshidrata el pescado, luego de secado se ahúma y se guarda en un recipiente entre capas de sal, lo cual resulta en un pescado salado.

Figura 9

Patarashca con yuca



La yuca es fundamental para la dieta de los asháninkas, como se puede observar en las fotografías, además de ser un elemento base para la preparación del masato el cual, como se mencionó anteriormente, es fundamental para la apertura del diálogo.

En lo que refiere a los rituales, algunas familias aún practican el encierro a las mujeres cuando presentan su menarquía. Esta ceremonia consiste en que, a las niñas las encierran durante una semana en un pequeño cuarto, donde la madre o abuela le llevan

poca comida, puesto que en este encierro ellas deben guardar una dieta especial, en la que no pueden comer dulce, maíz (*Zea mays subsp. Mays*), ni sal. Durante este ritual es importante que la niña aprenda a hilar algodón, hacer masato y limpiar el cuarto. Además de esto, la niña no puede tener contacto con otros miembros de la familia. Este ritual de transición de niña a mujer se hace con el propósito de que la niña aprenda las labores del hogar, las cuales hacen parte de su rol como mujer asháninka. Aunque actualmente son pocas las familias que lo practican, ya que las niñas se encuentran escolarizadas y perderían muchas clases si cumplen el encierro por un mes, como se acostumbraba antes; debido a esto las familias que aún tienen esta costumbre han optado por disminuir el tiempo de encierro a una semana.

Respecto al matrimonio, anteriormente las mujeres debían casarse a temprana edad (12 años aproximadamente o después de la menarquía), y era muy común que las familias acordaran el casamiento de sus hijos desde que estos eran niños o también solían concertarlo con el futuro esposo. Ahora eligen a su pareja ellos mismos y no tienden a hacer familia tan jóvenes, el promedio de edad en la que se van a convivir es entre los 17 y 20 años. De igual forma, antiguamente las familias tenían de seis a 12 hijos, esto también ha cambiado, pues hoy en día las parejas han reducido el número de hijos considerablemente.

2.3.1 Medicina Tradicional de la Comunidad Nativa de Cheni

La medicina tradicional en Cheni constituye un conocimiento ancestral con relación al uso y manejo de plantas medicinales para el tratamiento de enfermedades fisiológicas y enfermedades propias del territorio, entre las que se encuentran: el mal aire, el frío y el susto. Suelen presentarse generalmente en los niños menores de cinco años y en las personas adultas, cuando estas pasan por quebradas, ojos de agua, ríos o por el cementerio en horas no debidas (medio día, después de las seis de la tarde y a la media noche). Los síntomas que presenta la persona pueden ser: mareo, vómito, dolor de cabeza, fiebre, decaimiento, soltura y en algunos casos hasta desmayos.

En la comunidad existe un grupo de sabedores/as que está conformado por los

curanderos/as, las parteras y los sobadores, quienes han adquirido de diversas formas este conocimiento; algunos lo han obtenido por herencia familiar, pues las personas que son curanderos o parteras habitualmente vienen de una familia con esta tradición, en la que aprenden en una relación de maestro- aprendiz junto a sus padres o abuelos/as. También sucede que no tiene que ser necesariamente herencia familiar, pues personas cercanas que son expertas ven el interés por estos saberes en algunos de los niños/aso jóvenes y entonces deciden convertirlos en sus aprendices.

Estas prácticas de medicina tradicional se van nutriendo día a día con la experiencia, como es el caso de las parteras que ya han tenido hijos/as y han sido asistidas por otra partera, quien es la persona que acompaña en el proceso de gestación, orientando a la madre para que cumpla con los cuidados requeridos para ella y su hijo/a antes, durante y después del parto, con el propósito de que no se presenten dificultades; así como llevando a cabo prácticas durante el embarazo, como lo es acomodar el niño/a, si es necesario; este procedimiento se hace sobando el vientre de la madre en los primeros meses.

Para el tratamiento del mal aire realizan baños con plantas que se caracterizan por su sabor dulce como la hierbabuena (*Mentha spicata*) y hierba santa (*Piper auritum*); y para enfermedades relacionadas con el sistema digestivo hacen uso de: la menta (*Mentha*), el orégano (*Origanum vulgare*), la coca (*Erythroxylum coca*), entre otras. Otro de los métodos utilizados son las vaporizaciones con hierbas medicinales o piedras calientes.

Los curanderos empiezan a ser reconocidos en la comunidad por las personas que van curando, pues se forma una especie de voz a voz de quien es un buen curandero. Sin embargo, la actitud de ellos, así como de las parteras, no es pretenciosa frente al conocimiento que poseen, son personas que valoran el poder curativo de las plantas, son humildes ante la naturaleza, carismáticas y muy agradecidas en poder servir a la comunidad.

2.3.2 Ámbito Familiar

La familia es el espacio de socialización de los niños y niñas, los cuales se nutren de

afecto e interiorizan las normas y valores de la comunidad. La familia asháninka se caracteriza por su alegría y solidaridad. En relación a las actividades de la casa, como el trabajo en la chacra, se integra a toda la familia, distribuyendo las responsabilidades a cada uno, de acuerdo a la edad. Los niños y niñas van aprendiendo las tareas del hogar a través de la observación y participación.

Figura 10
Niñas preparando el arroz



Se observó que los espacios de hombres y mujeres son muy definidos de acuerdo a las actividades que asume cada uno. El rol de la mujer se centra en el trabajo del hogar, en la crianza de los niños y en la preparación de los alimentos, mientras que el hombre mantiene una figura de proveedor, gracias a su trabajo en la chacra, caza, pesca y también se dedica a la elaboración de las casas. Con relación a los espacios públicos, la participación de las mujeres es mínima, debido a que la mayor parte del tiempo están dedicadas a las actividades del hogar, además son pocas las que hablan español.

La familia extensa es el tipo de familia más común que se constituye en la comunidad. Las parejas que deciden convivir y formar un hogar lo hacen con asháninkas, sean de

Cheni o de comunidades aledañas como Betania, Puerto Ocopa, Poyeni, entre otras. También se presenta que los hijos se casan y construyen su casa cerca de la casa de sus padres. Si algún integrante de la comunidad se casa con alguien de afuera que no es asháninka, no puede vivir en el territorio de Cheni.

En lo concerniente a la educación formal, la mayoría de los niños y niñas luego de culminar su primaria en la Escuela de San Antonio de Cheni continúan sus estudios de secundaria en Cheni. Sin embargo, las familias que tienen más posibilidades económicas mandan a sus hijos a estudiar a Poyeni, Satipo, la Merced, es decir salen a otras ciudades o poblados más grandes que brindan unas mejores condiciones educativas.

2.4 Institución Educativa de San Antonio de Cheni

La Institución Educativa de San Antonio de Cheni fue creada en 1972, en coordinación con la misión franciscana, esta cuenta con una planta docente multigrado, constituida por siete profesores, incluyendo al profesor de Educación Física, quien es el único que proviene de Huancayo, los demás son oriundos del territorio asháninka.

Figura 11

Aula estudiante de grado sexto



El número de estudiantes por grados, en la Institución Educativa, es:

Primer grado: 18 estudiantes

Segundo grado: 27 estudiantes

Tercer grado: 39 estudiantes

Cuarto grado: 27 estudiantes

Quinto grado: 19 estudiantes

Sexto grado: 18 estudiantes

Total: 158 estudiantes

Los profesores desarrollan las áreas curriculares de primero a sexto de primaria de acuerdo con los lineamientos de las Rutas de Aprendizaje planteadas por el Ministerio de Educación.

Las Rutas del Aprendizaje son orientaciones pedagógicas y didácticas para una enseñanza efectiva de las competencias de cada área curricular. Ponen en manos de nosotros, los docentes, pautas útiles para los tres niveles educativos de la Educación Básica Regular: Inicial, Primaria y Secundaria. (MINEDU, 2015, p. 7)

El área Personal Social busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, para que desplieguen su potencial y se formen como personas autónomas, así como miembros conscientes y activos de la sociedad. Involucra dos campos de acción:

- 1) Desarrollo personal, y
- 2) Ejercicio de la ciudadanía. (MINEDU, 2015, p. 11)

Articulado a estas rutas, el equipo de profesores en su planeación anual plantea para cada mes un tema relacionado con los saberes del territorio, con el fin de realizar al final del mes el Día de Exposición al Logro, este consiste en dar a conocer el proyecto de cada curso, el cual va relacionado con una de las áreas del currículo.

Algunos de los temas que se encuentran programados son: Recolección de semillas renovables, variedad de peces de río y de mar, construcción de viviendas tradicionales. Para el mes de julio del año 2018 el proyecto que se realizó tenía como objetivo poder identificar la variedad de especies acuáticas que confluyen en el territorio.

El desarrollo de los proyectos va de lo particular a lo general. Es decir, se plantean temas relacionados al contexto local, para luego contrastarlos con espacios y conocimientos de orden universal. En este sentido el currículo se adapta en concordancia con las rutas de aprendizaje del Proyecto del Currículo Nacional y se entreteje con los saberes locales.

Figura 12

Exposición al Logro mes de Julio 2018



En Cheni es significativo el tratamiento y uso que se da a los cultivos y recursos naturales de la comunidad. Por lo tanto, actividades como la identificación de especies en el ecosistema acuático están encaminadas a nutrir su identidad cultural. De igual forma, el Día de Exposición al Logro, busca integrar y socializar los conocimientos propios mediante la práctica del trabajo comunitario.

Tabla 3.
Calendario de actividades

MES	ACTIVIDAD	PROPOSITO
ENERO	<ul style="list-style-type: none"> - Época de lluvia. - Variedades de hongos (<i>Fungi</i>). - Floración de hizana- chacopi (Palo para hacer flechas, caña brava). 	Con la hizana o también llamada caña brava (<i>Arundo donax</i>), tejen esteras, coronas y canastas.
FEBRERO	<ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento de quebradas. - Recolección de hizana. - Recolección de semillas. 	Reconocer los diferentes cuerpos de agua que se encuentran en el territorio: Rio Tambo, río Cheni, Quebrada Pishite.
MARZO	<ul style="list-style-type: none"> - Recolección de flechas. - Cosecha de pijuayo (<i>Bactris gasipaes</i>). - Cosecha de arroz. 	
ABRIL	<ul style="list-style-type: none"> - Sembremos el maíz. - Floración de shimasiri (Especie de flor). - Huevera de carachama (<i>Pseudorinelepis genibarbis</i>) - Cuando está poniendo la carachama sus huevos, esta toma un color amarillo. - Engorde de los animales. 	

MAYO	<ul style="list-style-type: none"> - Sembremos maní (<i>Arachis hypogaea</i>). - Rozo de chacras. - Inicio de pesca de mijanada (<i>Engraulis ringens</i>). - Aparición del mosquito manta blanca (<i>Lutzomyia</i>), cuando pica hace herida en la piel. 	
JUNIO	<ul style="list-style-type: none"> - Pesca comunal. - Aniversario de la comunidad. - Elaboración de flechas: Las hacen con hizana (cuerda) y la madera del pijuayo. Solo los abuelos hacen las flechas y son curadas con plantas. 	<p>En la pesca comunal cada familia saca su cube (<i>Deguelia utilis</i>), es una planta que sirve como veneno para los peces, también llevan su canasta y machete.</p> <p>En el aniversario de la comunidad organizan una fiesta en la que preparan platos típicos, masato y danzas tradicionales.</p>
JULIO	<ul style="list-style-type: none"> - Variedades de peces. - Quema de chacras. - Huevera de chicharras: Los niños las recolectan para comer asadas. - Recolección de carachamas. 	
AGOSTO	La fiesta de Santa Rosa de Lima.	Se celebra una liturgia y las familias preparan comida y comparten en comunidad.
SEPTIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> - Floración de plantas. - Juegos ancestrales: Juego de chotanka, se realiza con una pelota de hoja de plátano, es parecido al fútbol. - Encostalados. <p>Aniversario de la IEB. N° 31258</p>	En la celebración del aniversario de la escuela se presentó la danza del Zuri y la Flor Cautivadora, de la zona andina.

OCTUBRE	<ul style="list-style-type: none"> - Cosecha de algodón (<i>Gossypium</i>). - Tejer algodón. - Peces con huevera. - Siembra de legumbres: frijol y alverja (<i>Vicia sativa</i>). - Siembra de maíz (<i>Zea mays</i>) - Elaboración de casas: Se construyen con madera y yarina (<i>Phytelephas</i>) que es una hoja de palma que se usa para techar. 	Tejidos- <i>Sarato</i> : En algodón se tejen mochilas, cushmas, yaparinas para cargar a los bebés.
NOVIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> - Recolección de chemicua (<i>Pseudolmedia laevis</i>), fruto pequeño semejante a la uva. - Recolección de ranas (<i>Anura</i>). - Elaboración de diversos tejidos. - Siembra de arroz 	Se recolectan ranas para comer a la brasa.
DICIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> - Floración de pijuayo (Fruto de color amarillo y rojo, se cocina antes de consumirlo). - Elaboración de variedades de trampas para cazar. - Época de invierno. 	

Figura 13
Calendario Comunal Escuela de Cheni



En la escuela, los espacios de mayor interacción de los niños y niñas son la cancha de vóley, en la que generalmente están jugando las niñas, y la cancha de fútbol, donde se reúnen tanto niños como hombres, con los cuales se organizan campeonatos.

2.4.1 Avances en la implementación del Proyecto de Educación Intercultural

Bilingüe (EIB).

El equipo docente de la comunidad de San Antonio de Cheni busca construir el proyecto de EIB desde fuera del aula de clase. Se basan en una pedagogía investigativa y constructiva, la cual se centra en la democratización del saber y las relaciones sociales. En este sentido, las áreas que han tenido un mayor avance son: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Una de las características de los docentes a favor en el proceso de enseñanza, es el reconocer y validar los conocimientos previos de los estudiantes en áreas como la agricultura y la experiencia en caza y pesca. Así, tanto los conocimientos acumulados por la cultura ancestral, como los introducidos por “occidente” convergirán en un proyecto de comunicación cultural desde la complementariedad de saberes y conocimientos, base para la formación dentro de procesos interactivos entre los estudiantes, los profesores y la comunidad.

Otra de las estrategias metodológicas para propiciar el intercambio de saberes, se genera a partir de espacios de encuentro entre los estudiantes y los mayores/as, quienes son las personas que cuentan con un amplio conocimiento y experiencia en la comunidad. Es así como se programan encuentros con sabios en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Conforme a esta experiencia es importante buscar alternativas que también compensen y reconozcan el tiempo dedicado por parte de este comunero/a al trabajo educativo con la comunidad. En el proceso de implementación de la EIB, también se puede destacar el trabajo de los profesores en utilizar los recursos locales como fuente de aprendizaje.

Figura 14
Estudiantes en clase de Ciencias Naturales



Igualmente se intentan establecer puentes de entendimiento entre la escuela y la comunidad a través de la socialización de los proyectos escolares. Los profesores manifiestan que su trabajo sobre el territorio está enfocado en reconocer los espacios geográficos, realizando actividades como el croquis de la comunidad y reservas colindantes.

Por otra parte, hacen referencia a la importancia de promover un mayor número de encuentros con los mayores que aún se mantienen en el territorio, por ejemplo, buscan sabios en la siembra del maíz y el cacao con los que se organizan diálogos de saberes. Al enriquecer estos espacios de encuentro se apunta a establecer un diálogo intergeneracional de la experiencia de los mayores y la creatividad de los estudiantes. A su vez los profesores expresan la necesidad de tener un registro escrito de la tradición oral de la Comunidad Nativa de Cheni.

La estrategia pedagógica que plantea la Institución Educativa de Cheni apunta a contribuir al desarrollo y bienestar de los estudiantes y sus familias. Del mismo modo, los profesores propenden por una educación que gire en torno a su territorio, su organización social y cultural, y su sistema de jurisdicción propio. Es así, como ellos logran recolectar y plantear alternativas a las diferentes problemáticas a las que se enfrentan, tanto en los ámbitos productivos, ecológicos y ambientales como en los sociales y culturales; con el objetivo de armonizar y fortalecer el curso de la educación. En esta medida se fortalece el aprendizaje en torno al ser, al sentido y a la pertenencia con la comunidad y su propia cultura y a cómo articular esto con el sentir y el pensar, así como la conciencia de la importancia de conocer respecto a otras culturas. Con relación a lo anterior, el ejercicio educativo requiere de un contraste permanente entre teoría y práctica, donde la reflexión, la autocrítica y la creación estén presentes en la construcción de la EIB.

El proyecto de EIB está encauzado en unir al pueblo asháninka para el desarrollo social, el cual se enfoca en el bienestar y la garantía del derecho a la educación básica primaria de los niños y niñas en Cheni. En el transcurso de la implementación se han logrado avances significativos, aunque en la actualidad existen factores materiales y culturales que no permiten, por ejemplo, generar las condiciones para establecer un currículo propio.

La EIB se concentra en enseñar inicialmente los conocimientos y saberes de la comunidad, etapa en la que se apoyan de los sabios y autoridades de la misma. También se orientan con los libros del Ministerio de Educación, partiendo del contexto que transcurre de lo local a lo global. El enfoque del territorio en el que más se concentra el proceso educativo es en el ambiental y geográfico, siendo el equipo docente consciente de la importancia de buscar mecanismos para fortalecer la mirada política y simbólica sobre el territorio.

Según los avances de la EIB podemos observar que la educación de la Comunidad Nativa de Cheni se fundamenta en la existencia de diversos procesos y espacios para la formación de los niños/as. El aprendizaje de acuerdo al proceso de socialización empieza desde la familia con el propio desarrollo biológico y cultural. Se trata de un ciclo de vida continua en un constante proceso de interacción con lo humano y lo no humano, en el que el pueblo asháninka vive en un contexto comunitario que propende por la construcción de un “nosotros” como sujeto colectivo.

2.4.2 Dificultades en la implementación del Proyecto de Educación Intercultural

Bilingüe (EIB)

La EIB requiere de unas condiciones institucionales y trabajo conjunto de toda la comunidad para llevarse a cabo. A continuación, menciono las dificultades más relevantes que se han presentado durante el proceso:

Históricamente la escuela tradicional liderada por la Iglesia Católica llegó a las comunidades determinada por un modelo memorístico para la acumulación de un conocimiento descontextualizado, las clases se impartían en un salón de clase y se mantenía una relación de subordinación con el estudiantado. Estas características se mantienen en la mentalidad de algunos padres de familia e incluso profesores/as como parte de una formación adecuada. El desafío de la institución es transformar ese modelo tradicional por una educación pertinente, la cual se ajuste al contexto y necesidades de la comunidad.

Otro factor que no se visibiliza en forma clara por parte de la comunidad educativa es la comprensión de la importancia política y cultural de la EIB. Los padres de familia temen que no se abarque el conocimiento general o universal y que los niños solamente reciban el conocimiento propio de la cultura asháninka. En correspondencia con lo que se observó, los profesores abordan un concepto de afuera y lo integran con el conocimiento propio, por ejemplo, el tema de la agroecología es un concepto de afuera que se ha nutrido de las prácticas ancestrales.

En el área administrativa hacen falta recursos para diseñar proyectos más estructurados que logren un mayor impacto en la comunidad educativa. En este sentido también es importante que los profesores puedan contar con los insumos y espacios de capacitación sobre la EIB y de esta manera crear propuestas que dinamicen el proceso educativo.

El cuerpo docente está interesado en generar alternativas que contribuyan a la implementación de la EIB, sin embargo, algunos de los profesores/as no tienen la suficiente apropiación sobre el tema y hay cierta resistencia en asumir los compromisos y cambios metodológicos requeridos para configurar procesos de EIB, la cual se plantea como base del proceso organizativo de las comunidades indígenas. La EIB está fundamentada en un proyecto social, basado en los intereses, necesidades y aspiraciones sociales, bajo una propuesta política, social y cultural.

En síntesis, la EIB es un referente de reflexión y discusión entre lo propio y lo externo, en este camino es necesario establecer las condiciones para una transformación curricular, organizar espacios de diálogo y articulación entre las diferentes áreas, investigar sobre los saberes propios de la comunidad en filosofía, matemáticas, ciencias, entre otras áreas, para que de esta manera se logre configurar espacios de aprendizaje que aporten a la realidad del pueblo asháninka

3. CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO

3.1 Estado de la Cuestión

Para el proyecto se utilizan como referentes teóricos cuatro estudios que se han realizado sobre el aprendizaje de los niños y niñas indígenas, el primero se llevó a cabo en Ucayali, en la Amazonia peruana y los otros tres estudios en la Amazonia brasilera. A continuación, presento la reseña de los mismos:

El primero es una tesis de Zegarra (2015), titulada *¿Cómo se da el aprendizaje de los niños shipibos en contextos escolares? Estudio de caso en la comunidad nativa Santa Rosita de Abujao, Ucayali*. El tema que abarca esta investigación gira en torno al desarrollo del proceso de aprendizaje en los niños y niñas shipibos de la comunidad Santa Rosita de Abujao, nativos de la Amazonía Peruana. Aquí, la investigadora indaga sobre dos contextos: el escolar y extraescolar, identificando cómo interactúan y se retroalimentan entre sí.

Este trabajo analiza el fenómeno del aprendizaje, en el que se reconoce que fuera del contexto escolar también se generan procesos de aprendizaje. Identificando lugares, condiciones, agentes y métodos que median significativamente en aquello que se aprende.

En este sentido, se puede obtener un escenario para comprender la forma como se aprende en una comunidad nativa shipibo. Además, es interesante la manera en que se desarrolla el tema del proceso de aprendizaje en el contexto de una escolaridad Intercultural Bilingüe. Sumado a esto, la autora realiza un análisis comparativo de la práctica escolar, en el que identifica en algunas situaciones un distanciamiento entre los contextos escolar y extraescolar. Además, este estudio expone de forma crítica los procesos que se llevan a cabo para el desarrollo de la escolaridad en la práctica, reconociendo la existencia en algunos casos, de la lejanía entre los contextos escolar y extraescolar. Aunque también se hace mención a eventos o actividades en las que sí se reconoce una articulación entre estos contextos, por lo general sin la presencia de

mecanismos institucionalizados pues por lo general surgen maneras propias no institucionalizadas. De este modo, se destaca la capacidad de negociación entre agentes de enseñanza y agentes de aprendizaje, reconociendo su propio mérito. A partir de la inmersión en la comunidad se evidencia que no todo es tan compartimentado como se enuncia en el discurso, pues es claro que hay otros métodos que, aunque se alejan de la propuesta formal, representan formas de aprendizaje cuyas raíces están más arraigadas a lo local. Finalmente se considera que muchas de las bases de esta escuela se rigen y están sustentadas por determinadas normas y procedimientos de interacción inherentes a la vida cotidiana que, sin lugar a dudas son primordiales y germinan de algún modo la educación enraizada local (Zegarra, 2015).

El segundo trabajo se titula: *La educación de sí mismo y la producción del niño indígena en el noroeste amazónico de Brasil* (Oenning, 2015). Este estudio se refiere al proceso de aprendizaje y enseñanza de los grupos indígenas del noroeste amazónico brasileño. Para estos indígenas es muy relevante el concepto de “producir gente”, el cual se entiende como un proceso, del que se derivan diversos significados y técnicas para lograrse; los cuales son transmitidos en la vida cotidiana, en todo tipo de actividades realizadas en su día a día, en las que son fundamentales las interacciones intergeneracionales, las narrativas de las familias y especialmente las de los abuelos. Es preciso resaltar que los niños y niñas quizá son los más importantes en estos procesos de formación y autoformación. Lo anteriormente dicho se puede constatar en una reseña detallada de un día de campo en la comunidad de Tabocal de Uneiuxi, Santa Isabel do Rio Negro, Estado de Amazonas, pues en este texto se pueden conocer cuáles son los medios de los que la “producción de sí” se vale, y cómo las acciones de los niños y niñas son imprescindibles en dicho proceso, convirtiéndose en protagonistas en esa “producción de gente”, pues ellos son quienes incorporan los conocimientos para luego transformarlos.

La autora hace énfasis en el papel que el territorio desempeña en el aprendizaje de los niños y niñas, quienes se relacionan con él fundamentalmente desde su cotidianidad, desde el cumplimiento de sus propios deberes y actividades habituales, como lo son las

visitas al río, tanto para bañarse como para pescar; los juegos, tanto para su bienestar como para la diversión; los bailes; las caminatas por la selva; las técnicas de siembra y cosecha... todo esto de la mano de sus padres, quienes transmiten los conocimientos; asimismo como de ellos mismos, quienes aprenden entre sí. La autora afirma que, “es a través de estas prácticas como se repasa un conocimiento que no se encuentra escrito en el papel sino inscrito en la cotidianidad” (Cácia, 2015, p. 29). Cabe resaltar que estas prácticas van de acuerdo a la edad y capacidad de los niños y niñas, asimismo, aunque ellos trabajen mientras aprenden, no se trata de un rigor igual al de sus padres, y este aprender junto a ellos representa un aprendizaje indispensable para su futuro. La autora también resalta otros escenarios en los que confluyen aprendizajes representativos para los niños, tales como los conflictos de la comunidad, las celebraciones y rituales, los encuentros y desencuentros y los desafíos a los que se enfrentan. Se comprende entonces que la relación con el territorio es fundamental, así como con los demás sujetos que lo habitan, y esta relación con ellos es eje fundamental en su formación como personas que han incorporado una serie de saberes para mejorar su experiencia vital. “Esta forma de aprender marca el cuerpo, lo fortalece y lo hace crecer, y define una vida saludable y feliz. Es en ese sentido que se dice que los saberes son incorporados” (Cácia, 2015, p. 29).

Otro asunto significativo desarrollado en este estudio es el concerniente al agenciamiento de los niños en su proceso de aprendizaje, el cual es adquirido conforme a la participación activa, tanto entre la vida familiar y comunitaria, como entre pares; lo que los lleva a generar nuevos saberes. Contraponiéndose a la perspectiva antropológica tradicional que enfatiza en que los niños y niñas “son producidos por la sociedad en la que viven a través de rituales y prácticas cotidianas” (Cácia, 2015, p. 29). El papel de los niños como agentes de un proceso de transformación es indudable y genera un impacto trascendental, como ya se dijo, en la generación de nuevos saberes y en que “también se producen como gente” (Cácia, 2015, p. 29), así como las técnicas de cuidado de sí que se incorporan, ofreciendo mejores condiciones en cuanto a su vida social y biológica, “son agentes en el proceso de aprender y enseñar, traen cambios a las sociedades en las cuales ellos viven, y participan en la continuidad y la transformación de su mundo”

(Cácia, 2015, p. 29).

Otra conclusión significativa a la que llega este estudio es que el Estado debe asumir un papel que lo lleve más allá de ser solamente “un agente uniformador y desarticulador de prácticas locales eficaces, produciendo gente que tendrá que migrar de su tierra y abandonarse a sí misma” (Cácia, 2015, p.35). En búsqueda de la construcción de una escuela abierta al diálogo con otros conocimientos y que permita que los niños sean protagonistas en su proceso de formación, que aprendan entre sus pares y que no se limiten al material pedagógico suministrado en las escuelas, como libros y figuras didácticas; el estado debe facilitar el “trueque de conocimientos”, con el fin de estimular un diálogo que se nutriría principalmente de relaciones e intercambios de relaciones y conocimientos, todo esto con el fin de potenciar los saberes locales para articular los diversos campos de conocimiento, con el fin de configurar una educación pertinente a las necesidades de los niños de la comunidad.

El tercer estudio se hizo con base del texto *Transformaciones en los modos de ser niño entre los kaiowa en Te'ýikue: vida cotidiana y escolarización*. (Cariaga, 2015). Este estudio discute los aspectos referentes a la educación de los niños, reflexiones sobre el modo de ser, la cultura y sus transformaciones, que surgen a partir de las categorías nativas kaiowá. Esta investigación etnográfica tiene como objetivo indagar en el modo de ser niño entre los Kaiowá, por lo que se tuvieron en cuenta los aspectos relacionados con su propia historia, y con las reflexiones personales acerca de las transformaciones que se dan a partir de la escolarización. Aquí confluyen consideraciones respecto a la relación con los blancos y las estrategias de mediación que son el cimiento de la escuela indígena, con el fin de proponer nuevas maneras para la gestión de la vida cotidiana familiar y la educación de los niños y niñas.

Esta investigación hace énfasis en la influencia de la escolarización en la vida de la comunidad, donde la producción de la misma genera tensiones entre la familia, los profesores y las autoridades. Sin embargo, la escuela se ha encaminado a ser un espacio para tratar problemas que aquejan a la comunidad, como son la violencia o el alto

consumo de alcohol dentro de la aldea. De igual manera, se llevan a cabo proyectos para los jóvenes orientados a proteger el medio ambiente, esto les permite adquirir nuevos conocimientos, también la apropiación y transformación del territorio.

En la opinión de otros profesores, la escuela puede ayudar en la resolución de problemas que antes no existían, como el aumento de la violencia, pues al centralizar la vida política en las acciones de la escuela, los dirigentes buscan acceder a todas las familias que viven en Te'yikue, incluso a aquellas que critican, a las que son resistentes a la escolarización de los conocimientos indígenas. La construcción de este proceso fue iniciada en la década de 1990, con la participación de agencias misionarias e indigenistas en la elaboración de una escuela diferenciada. Con la promulgación de la Constitución Federal en 1988 y la Ley de Directrices Básicas para las Escuelas Indígenas (1988), los kaiowá consiguieron transformar la escuela, que los convertía en letrado¹, en un seguimiento diferenciado y valorizado en la política kaiowá y guaraní. (Cariaga, 2015, p. 53)

En este contexto se torna imperante la necesidad de que haya una garantía respecto a los programas de formación docente. Es decir, deben crearse e implementarse programas en los que prime la relación entre cultura y aprendizaje, con el fin de ofrecer insumos a los estudiantes para articular los saberes que obtienen en el hogar con los que obtienen de la comunidad, que estos programas brinden herramientas para valorar y enriquecer dichos saberes.

¹ La categoría de letrado se refiere a la forma en que los kaiowá más viejos divisan a los otros kaiowá que pasaban por la escolarización y cómo impactaba en la producción de la vida social y de la diferencia entre los indígenas (Rossato, 2002, pp. 148-150). Siendo este el punto central de la investigación de Rossato, quien hace énfasis en cómo la escuela interfiere en el modo de ser tradicional. Demostrando que, a pesar de los inconvenientes que la interculturalidad interpone a los indígenas, estos logran incorporar la escuela como eje fundamental en la lucha por la afirmación de derechos, lo cual lleva a generar un nuevo segmento en la política kaiowá y guaraní en Mato Grosso do Sul. "Para ellos, lo tradicional es importante porque marca su identidad» y «después de reunirse en varios caminos, se dan cuenta de que es mejor ser *oréva* - uno de nosotros" (Rossato, 2002, pp. 148-150).

El último estudio al que hago referencia es “Aprendizajes y vida cotidiana entre niños y niñas xakriabá” cuyos autores son Ana María R. Gomes, Rogério Correia da Silva y Verónica Mendes Pereira y que se publicó en el libro Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. En el que se observa el proceso de aprendizaje de los niños y niñas indígenas, como un aspecto inseparable de la práctica social. Un aspecto relevante que se puede observar es la participación de los niños y niñas en las prácticas importantes de la comunidad, como son las fiestas y rituales que se hacen dentro del grupo social.

El estudio aborda el aprendizaje a partir de la elaboración de Jean Lave (cf. Lave y Wenger, 1991). El aprendizaje es visto como fruto de un proceso de carácter situado, mediado por la diferencia de perspectivas entre coparticipantes. Al considerarse que está situada en ciertas formas de coparticipación y no tratarse de un fenómeno que se da prioritariamente en la mente de las personas, se disloca el enfoque de la observación para las formas de participación en la práctica y sus cambios, en lugar de privilegiarse procesos cognitivos. En fin, esa práctica social que envuelve coparticipantes posee un tipo específico de estructura de participación, en la cual el aprendiz adquiere habilidades a través de su concreta dedicación en el proceso y en función de las condiciones atenuadas de su Participación Periférica Legitimada (Legitimate Peripheral Participation o LPP) en el contexto de una comunidad de práctica (cf. Lave y Wenger, 1991). Sin dedicación no hay aprendizaje; y donde la propia dedicación es sostenida, el aprendizaje ocurrirá. (Gomes et al., 2015, p. 209)

Se puede apreciar que el estudio va mucho más allá de sintetizar este proceso de “aprender haciendo”. Según lo dicho, se desarrollan otros elementos que configuran el aprendizaje y formas de sociabilidad de los niños y niñas, como, por ejemplo, la observación, el juego, la participación y compromiso en las actividades de la aldea.

La participación periférica legitimada es una característica de aprendizaje como actividad situada. La participación periférica constituye una noción compleja, pues implica darse cuenta de las estructuras sociales que a su vez envuelven relaciones de poder. Como un lugar en el cual se mueve para una participación más intensiva, se torna también una posición de empoderamiento. Periferia

también es un término positivo, no en el sentido de una participación parcial, pero un tipo de participación posibilitada (Por ello también el sentido de legitimada) que sugiere una apertura, un modo de ganar acceso a fuentes del entendimiento a través del involucramiento creciente en la comunidad de práctica. (*Gomes et al., 2015, p. 210*)

Cuáles serán las formas de compromisos sociales que proporcionan el contexto apropiado para que el aprendizaje tome lugar. En este sentido, una característica muy notable de la forma de inserción del niño xakriabá en su propio proceso de socialización es la idea de corresponsabilidad, confirmada por la observación de Pereira et al. De acuerdo con las autoras, la corresponsabilidad puede ser observada “cuando [el niño] participa en la posición de ser guiado por quién es el mayor y más experimentado, así cuando tiene que responder por la conducción de quién es menor y menos experimentado” (2007:8). O sea, existe una contemporaneidad de la posición de maestro y aprendiz, de la disposición de guiar y ser guiado que es continuamente actualizada en las diferentes prácticas compartidas. (cf. Lave y Wenger, 1991). (*Gomes et al., 2015, p. 211*).

En el estudio de la infancia de los niños xacriaba, se analizaron dos prácticas muy locales y marcadas por el género: la práctica de caza, que se desarrolla incluyendo a los niños de la aldea Brejo do Mata Fome (Pantano del Mata Hambre); y la práctica de la pintura de casa de *toá*, que es dirigida por las mujeres en la Catinginha. Esta investigación es importante para el desarrollo de mi tesis, ya que plantea las visiones de acuerdo al género respecto al vínculo con el territorio, por ejemplo, con una actividad muy presente en las familias que es el trabajo agrícola.

A pesar de la participación continua de niñas y mujeres en la actividad del campo, esa actividad era considerada de responsabilidad de los niños y hombres. Los niños, así, se iniciaban en su participación direccionada para la producción y sustento de su grupo familiar. Existe también una diferencia de percepción de mujeres y hombres sobre el trabajo del campo. La mujer valoriza el trabajo del campo como momento de cambio con el hombre y cohesión de la familia. Ya los hombres relacionan la tierra al sustento de la familia y al movimiento político de lucha e identidad indígena (cf. Teixeira, 2008). (*Gomes et al., 2015, p. 214*).

Las observaciones conducidas junto a las familias revelaron formas de transmisión de tradiciones locales, como la construcción de casas de barro y pintura con *toá*, que informan sobre los procesos de aprendizaje que ocurren en la aldea, caracterizados por la interacción entre adultos y niños, y entre los niños de diferentes edades, casi siempre envueltos en una misma actividad, pero con diferentes formas de participación.

Esta forma de asumir las actividades permite que los niños estén presentes, puedan observar a los adultos y, al estar completamente inmersos en el cotidiano de la vida del grupo, aprender.

No en tanto, cuando buscamos relacionar el conjunto expresivo de habilidades aprendidas por niños y niñas a partir de sus participaciones en las actividades del campo, de la pintura de casas o de las cacerías con sus procesos de escolarización, es importante que hagamos algunos apuntes. Tales conocimientos son abordados en la escuela a partir de las así llamadas “clases de cultura”, que suceden en las escuelas *xakriabá* en cuatro situaciones específicas: con las clases del profesor de cultura; en las clases de prácticas culturales; en las clases de uso del territorio; y en las clases de arte (cf. Pereira, 2013). Los profesores *xakriabá* son casi todos diplomados, o están en proceso de graduación; con excepción del profesor de cultura, que es un conocedor reconocido por la comunidad y así mismo indicado para su nombramiento, pudiendo incluso no tener ninguna preparación escolar previa. Esa fue la forma como, en la organización pedagógica de su escuela, los *xakriabá* encontraron para introducir los conocimientos locales en las dinámicas escolares. (Gomes et al., 2015, p. 222)

Como se observa a lo largo de los estudios mencionados anteriormente, se resaltan las diversas formas de aprendizaje de los niños y niñas indígenas, entre las que se encuentran la observación y la participación de los mismos en las actividades comunitarias y familiares. Todo esto les permite interactuar con otros y con el medio que los rodea, para ir configurando unos conocimientos y habilidades que se reflejan en su corporalidad y relación con el territorio. Es así como los niños agencian sus aprendizajes a partir de la práctica social de las comunidades.

3.2 Marco Conceptual

Teniendo en cuenta el planteamiento del problema, abordare las siguientes categorías: aprendizaje, educación intercultural bilingüe (EIB), y territorio.

3.2.1 Aprendizaje

El aprendizaje es el proceso en el que se configura el conocimiento, experiencia e interpretación de sí y de la realidad. Es así como esa manera de ver el mundo constituye la relación de cada individuo con los miembros de su propia colectividad, y al mismo tiempo al conjunto social más amplio al que pertenecen.

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. (Zegarra, 2015, p. 21)

De acuerdo a lo anterior, el aprendizaje en los niños indígenas es un fenómeno continuo que parte de la experiencia que se tiene principalmente con la interacción con su familia, en la que se les asigna desde muy pequeños tareas del hogar, como traer agua, darle de comer a los animales, etc. Respecto a la vida en comunidad, los niños/as observan a los adultos y participan de alguna manera en la dinámica como se organiza la comunidad en torno al territorio.

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). (Zegarra, 2015, p. 22)

Al no estar separados los espacios de adultos y de niños, los niños participan de las actividades comunitarias y familiares, por lo que, aprenden a asumir ciertas tareas de la vida cotidiana con responsabilidad y autonomía. Diferente al aprendizaje que se demarca entre el maestro/aprendiz en el que el aprendizaje se configura como una preparación para las habilidades que luego tendrán que desarrollar.

Al respecto, Moromizato (2011) nos cuenta cómo el rol productivo de los 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. (Zegarra, 2015, p. 22)

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 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. (Zegarra, 2015, p. 23)

Teniendo en cuenta los referentes teóricos pongo mi atención en el aprendizaje que se construye a través de la interacción social y la experiencia dentro del sistema cultural de la comunidad, para entender la dinámica del fenómeno dentro del contexto y los actores que intervienen en el mismo. En el que la exploración con el medio también es fundamental para la incorporación de los aprendizajes de los niños/as asháninkas.

3.2.2 Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de alguna manera nace como una forma de contestación a los imaginarios contruidos e impuestos desde el poder dominante, en los que se trata de invisibilizar y negar la diversidad, reafirmando una sola existencia o realidad. Por esto mismo, surge la necesidad de que se construyan nuevos sentidos que estén encaminados a una reivindicación y a una protección de la diversidad cultural pluriétnica, así como también al fortalecimiento de un sentido social que esté acorde a todos los miembros de la sociedad. En este sentido la educación se convierte en un eje fundamental cuyo objetivo es fortalecer la construcción de sujetos sociales a partir de las identidades de los pueblos indígenas y reconocer la diferencia cultural, lo que les da mayor capacidad de negociación en espacios democráticos para la reivindicación de sus derechos.

La EIB es un espacio para el fortalecimiento de la identidad. Esto, es posible en la medida en que se den relaciones interculturales en un plano de respeto, igualdad y dignidad. Es el punto de encuentro entre los grupos de población que se reconocen y son reconocidos como diferentes; es decir que la interculturalidad se entiende como un proceso que se evidencia con hechos y acciones, que trasciende al ámbito cultural y político en el que su desarrollo ha contribuido a fortalecer la cultura propia y así poder entrar en diálogo con otros sectores sociales para potenciar la unidad y lucha desde la diferencia. En este sentido la interculturalidad debe contribuir en la construcción de una sociedad que se reconozca a sí misma como diversa, en el marco de un proyecto político en el que la igualdad permita la reivindicación de derechos que se vean reflejados en un reconocimiento social, político y jurídico.

En 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos convocada por la Unesco y celebrada en Jomtien, Tailandia, cambia el debate de la educación en el mundo. Las repercusiones más significativas de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) aprobada en Jomtien se dan en el campo del aprendizaje; se coloca a la persona como sujeto del proceso y quehacer educativos y el debate se centra en el tipo de persona que se debe formar.

(Zuñiga, Gálvez. 2005: pág. 325)

La adhesión a las declaraciones de Fonde de Jomtiem vendrían a mediados de la década de los noventa, cuando la atención se concentró en la necesidad de acoger las nuevas tendencias pedagógicas. La mejor expresión de ello fue la elaboración de una propuesta de Estructura Curricular Básica, sustentada en un nuevo enfoque pedagógico con fuerte influencia de la psicología cognitiva y el constructivismo, en concordancia con las reformas educativas en marcha en los países vecinos. (Zuñiga, Gálvez. 2005: pág. 326)

En términos del MINEDU (2013: 42), "(...) una escuela intercultural bilingüe es aquella que brinda un servicio educativo de calidad a niños, niñas y adolescentes de inicial, primaria y secundaria que pertenecen a un pueblo indígena u originario, y que hablan una lengua originaria como primera o como segunda lengua". La aspiración es que, en esta escuela, los estudiantes logren óptimos niveles de aprendizaje al desarrollar un currículo intercultural que considere los conocimientos de las culturas locales articulados a los de otras culturas, cuenten con materiales educativos pertinentes en la lengua originaria y en castellano y tengan docentes formados en EIB que, por un lado, manejan la lengua de los estudiantes y el castellano, y, por otro, desarrollan los procesos pedagógicos en estas dos lenguas desde un enfoque intercultural.

El proceso de implementación de la EIB en el Perú ha sido impulsado por el Estado, a diferencia de países vecinos como Bolivia y Ecuador, donde los pueblos indígenas demandaron una educación propia acorde a los contextos de las comunidades. De acuerdo a lo anterior el gobierno puede llegar a tener una visión funcionalista de la EIB como un espacio de transición a la castellanización de las poblaciones y no logra ver la potencialidad de este proyecto en la construcción de una identidad nacional pluriétnica y multicultural.

La dificultad para resistir las presiones del mercado laboral globalizado se explica por el menor peso que han tenido los movimientos sociales de los pueblos originarios del Perú, en comparación con sus pares del resto de la región, como

los de Bolivia y de Ecuador. Ello explica, a su vez, por qué la EIB ha tendido a ser una política centralizada, descontextualizada del entorno donde era aplicada y dependiente de la voluntad de los gobiernos de turno. Ello contrasta con la experiencia de países como Ecuador y Bolivia, donde la EIB fue impulsada por los mismos movimientos indígenas. (Zuñiga, Gálvez. 2005: pág. 328)

En concordancia con lo anterior se observa que, para el avance de la EIB, es fundamental la formación de los profesores indígenas en la modalidad de educación superior, así como la garantización del equipo de materiales pedagógicos necesarios para el ejercicio de la EIB. Amparado este proyecto educativo bajo un corpus legal que garantice los medios de la materialización de la misma, como un eje fundamental para la autonomía de los grupos indígenas.

3.2.3 Territorio

Dentro del mundo indígena existen diferentes concepciones del territorio, en el pueblo asháninka este es considerado como un espacio donde se configuran un conjunto de relaciones con múltiples dimensiones, tales como la dimensión económica, la afectiva y subjetiva, la ancestral, la política y jurídica. En este sentido el territorio se viene resignificando constantemente, de acuerdo con la memoria de los pueblos, en la que se tienen referentes de lugares y acontecimientos que lo llenan de sentido y los cuales adquieren diversas connotaciones.

De tal manera el territorio es la apropiación del espacio que tiene un sentido y guarda una historia para el pueblo asháninka. Conforme con lo anterior se constituyen unas relaciones particulares con el territorio que influyen en la construcción de la identidad de los pueblos indígenas. Es así como Espinosa lo plantea:

Por otro lado, el concepto de “territorio” está asociado a espacios mayores donde habitan grupos sociales más grandes, como un pueblo o nación, o en todo caso con espacios estatales como un distrito o provincia. Para la mayoría de sociedades indígenas, el territorio es más que el espacio del suelo dedicado al cultivo, la ganadería o la construcción de viviendas u otros edificios. El territorio

supone una serie de relaciones establecidas con la naturaleza (donde el suelo es parte, pero no todo), pero también con la historia y con los otros seres (humanos y no humanos) que allí habitan. (2013, p. 47)

Es así como el territorio es una categoría que adquiere múltiples miradas. En este aparte se desarrolla una perspectiva del territorio como inscripción de la cultura, (Sosa 2012) en la que además tiene un papel consuetudinario y una segunda mirada como un modelo relacional, en la que el territorio es tomado como un cuerpo viviente.

Territorio es un área geográfica a la cual se le asignan significados o atributos (características físicas, jurisdicción política, formas de propiedad, estatuto legal, etc.). En cambio, la noción no-areolar (“indígena”) de territorio se concibe en un modelo relacional: como tejido, no como áreas. Si la noción areolar de territorio se ajusta bien a la representación en mapas bidimensionales, la noción no-areolar se ajusta mejor a una representación modelada como un cuerpo viviente que se alimenta, se reproduce y teje relaciones con otros cuerpos. (Echeverri, 2004, p. 263)

La espacialización del territorio genera un tejido relacional con los territorios de otros seres. Una característica fundamental de esta noción territorial es su forma de red y su estructuración a partir de lo que denominamos “canales”. Canal es definido como apropiación de energía o sustancia vital de otro territorio, que deviene o bien en la dominación, o en el conflicto y competencia, o en el establecimiento de relaciones ordenadas. (Echeverri, 2004, p. 264)

El territorio es un espacio y tiempo que fluye y permanece, el cual es constituyente de los sujetos que lo habitan y a su vez, constituido por ellos. Los pueblos indígenas construyen el territorio con todo un valor simbólico, económico y social, el cual emerge como espacio identitario y disciplinante donde se generan relaciones de poder que lo definen en luchas internas y externas.

El territorio como espacio de inscripción de la cultura. Esta dimensión se refiere al

proceso de representación, organización y apropiación cultural/simbólica del territorio. En este sentido, entonces, es un ámbito con densidad simbólica, un soporte de la actividad cultural, un elemento del contenido cosmogónico donde el sujeto colectivo se entiende, vive y se reproduce no sólo material sino también subjetiva y trascendentalmente. (Sosa, 2012, p. 99)

El objetivo de analizar la categoría del territorio en la Comunidad Nativa de Cheni, es identificar los aprendizajes que elaboran los niños/as y su apropiación del mismo. De igual forma, ver la organización social del colectivo en torno a este. Así poder entender la configuración del territorio en el que se entretajan un cúmulo de significados, que hacen parte de la construcción de la identidad del pueblo asháninka, donde se reflejan los trazos de la interacción de la comunidad con la naturaleza.

El ámbito al cual se vincula la creación y recreación de cultura e identidad y donde el sujeto o los sujetos de la cultura se lo apropian simbólicamente, lo hacen parte de su propio sistema cultural, de su sentido de pertenencia socio territorial, en donde el territorio les pertenece y en donde se pertenece al territorio. Esto es así en tanto el ser colectivo se relaciona íntimamente a la forma de organización social propia y localizada: comunidad, familia, pueblo; es decir, al arraigo territorial de la cultura, de la identidad, del yo colectivo. (Sosa, 2012, p.100)

Por lo tanto, el territorio sirve como operador para entender las relaciones que los grupos humanos tienen con su entorno, y cómo se constituyen entre sí, en el que se distinguen lugares, sitios y elementos con unas funciones concretas, asignándoles una capacidad simbólica. Es decir que el territorio es donde se articula el sistema cultural.

En ese sentido, el territorio se refiere a demarcaciones y delimitaciones que no sólo son hechos políticos y económicos, son también y fundamentalmente hechos simbólicos y cognoscitivos que hacen del mismo un escenario donde se recrean prácticas y concepciones que reafirman la identidad y pertenencia(...) Esto se reafirma, aunque no solamente, con la definición de Clifford Geertz que propone

entender la cultura como “lo que denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas con las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida. (Geertz, 1997, p. 88)

Según lo anterior, el territorio es más que un espacio geográfico, o su entorno natural solamente. Asimismo, las relaciones de sus habitantes con la naturaleza están significadas en la práctica cultural de la población. Es así como la Comunidad Nativa de Cheni ha logrado pervivir generando una conciencia y compromiso en la protección, defensa y conservación territorial, cuidado de los recursos naturales, mejoramiento ambiental y productivo, identificación y potenciación de la conciencia ecológica que portan en su cosmovisión. No obstante, la tierra y el territorio tienen significados étnicos distintos, aparte del significado puramente histórico también hay contenidos cosmogónicos que le dan sentido a la territorialidad en la Comunidad Nativa de Cheni del Distrito de Río Tambo. En esta medida “lo territorial” concierne también a un concepto político. Cuidar y proteger el territorio de los intentos de usurpación desde “afuera” aún constituye una preocupación central para la comunidad. Igualmente, el territorio en su carácter de base ecosistémica y sustrato de la seguridad alimentaria se convierte en motivo de conservación, en el que se favorece la preservación de sus recursos naturales, para ello surgen las federaciones como la Central Asháninka del Río Tambo (CART) y la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI SC) para generar un trabajo en conjunto con el propósito de resistir ante las diversas amenazas que van en detrimento de sus territorios.

4. CAPÍTULO: AGENTES, MECANISMOS Y ESPACIOS DE APRENDIZAJE SOBRE EL TERRITORIO

4.1 Agentes de aprendizaje

Comprendo como agentes de aprendizaje a las personas que a través de sus acciones e interacciones hacen parte del proceso de aprendizaje de los niños y niñas en Cheni. Conforme a esto, quienes agencian principalmente su aprendizaje son los mismos niños y niñas, seguidos de la familia, los profesores, los sabedores/as y los miembros de la comunidad.

Considero que tal agencia parte de la libertad con la que los niños y niñas son criados, lo cual les permite ser más independientes y autónomos. En mi primera salida a campo en Cheni tuve la oportunidad de hospedarme con la familia del profesor Edgar y su esposa Nohemí, quienes tienen tres hijos: Kuakiiti de 1 año, Katsumi de 4 años y Azumi de 8 años. Allí pude observar que solo se le llama la atención al niño/a cuando se está haciendo daño a sí mismo o a otro, ya sea alguno de sus hermanos o algún animal; a excepción de esto el niño tiene plena libertad para explorar el entorno, su curiosidad lo lleva a manipular diferentes herramientas, como cuchillos, machetes, entre otros, e ir a jugar con otros niños/as de diferentes edades. Desde que el niño/a comienza a caminar, tiene una interacción muy variada con el territorio a través de sus sentidos.

Figura 15
Kuakiti explorando en la cocina



En el ámbito extraescolar, es decir en espacios comunitarios o familiares se puede apreciar un rol más activo de los niños a partir de los 8 o 9 años como agentes de su propio aprendizaje, este va de acuerdo a sus intereses y conocimientos previos, los cuales utilizan para interactuar y realizar acciones específicas, con el fin de elaborar nuevos aprendizajes. De este modo buscan a personas que sean expertas en un determinado saber, por ejemplo, a pescadores, cazadores, tejedoras, parteras, curanderos y le sirven de colaboradores, con el propósito de aprender las prácticas señaladas.

Estos aprendizajes transitan del contexto extraescolar al escolar, donde los niños hacen uso de sus conocimientos para convertirse en agentes de enseñanza de sus compañeros y a su vez asumen una posición de mayor participación y liderazgo en las áreas curriculares de Personal Social, y Ciencia y Ambiente que abordan temas sobre los saberes locales.

Figura 16
Clase de Ciencias Naturales. Grado 6° de primaria



Los niños como agentes de aprendizaje observan atentamente, imitan y ayudan a los padres, madres y demás familiares en sus quehaceres diarios, en este proceso los niños y niñas van adquiriendo diferentes conocimientos y habilidades, que contribuyen a la configuración de la noción del territorio. Estas prácticas generan que los niños y niñas reconozcan el territorio, ubicando los lugares y aspectos más importantes del mismo, por ejemplo, la chacra de cada familia, las especies que conforman el ecosistema en Cheni, identificación de las fuentes de agua. Ellos también ubican los lugares donde se reúne la comunidad, tales como la escuela, la casa comunal, la iglesia, la casa de las autoridades y líderes de la comunidad.

Pasando a un segundo agente de aprendizaje, encontramos a los padres y madres, quienes no tienen la intención de enseñar el procedimiento a sus hijos dentro de una relación maestro-aprendiz. Los niños y niñas, acompañan y ayudan a sus padres y madres en las labores diarias, es decir los padres motivan a sus hijos para que estos les

acompañen en sus actividades y a su vez observen, así, ellos van ayudando de acuerdo con sus capacidades, y por lo tanto van aprendiendo.

Figura 17
Familia rumbo a la chacra



Los niños observan e imitan la actividad, si el familiar ve que no está realizando la acción correcta, interviene y le indica cual es la forma más apropiada de hacerlo. Los padres y madres valoran que sus hijos realicen actividades domésticas y también aprendan sobre los sistemas de caza, pesca, cultivo y recolección, ya que estos conocimientos les van a servir para subsistir en el futuro y también a que tengan una relación directa con la vida, que es el territorio; pues allí se pesca, se siembra, se comparte, se interactúa con lo humano y no humano. Por otro lado, los padres también consideran importante que los niños realicen estas actividades para que aprendan a ser responsables a temprana edad.

Figura 18
Azumí atizando el fogón



Un tercer agente de aprendizaje son los sabedores/as de la comunidad, allí encontramos a las parteras, los sobanderos y curanderos/as. Estos especialistas son reconocidos por tratar diferentes enfermedades que se presentan en el territorio, además que cuentan con un amplio conocimiento de las plantas medicinales. Percibiendo la dinámica de la comunidad alrededor de los sabedores, logré identificar que la salud es un bien muy apreciado, por ser un estado de bienestar tanto individual como colectivo.

Los niños/as que muestran interés en las prácticas de medicina tradicional se acercan a los sabedores/as y les sirven de colaboradores, con el ánimo de aprender sobre el uso de las plantas medicinales y los tratamientos curativos, es así como se constituye una relación de aprendiz-maestro.

En el ámbito escolar el agente de aprendizaje con mayor visibilidad es el profesor/a. Este principalmente orienta los conocimientos sobre el territorio desde las áreas de Personal Social, Ciencia y Ambiente. Entre los profesores y estudiantes se percibe una relación

empática y de confianza, la cual se da por varios motivos: uno de ellos es que los profesores también son asháninkas, a su vez, fuera de la escuela realizan actividades juntos, como ir a pescar, labores que hacen referencia al trabajo comunitario, interactúan en las fiestas comunales, etc. Esta cercanía también conlleva a que los niños/as hagan uso de los materiales del aula con plena autonomía, del mismo modo, se observa que hay una mayor tolerancia ante situaciones de ausencias, tardanzas o frente a la alta movilidad de los niños y niñas en el aula.

Los profesores no solo utilizan el aula como espacio de enseñanza, este trasciende a otros lugares de la escuela o la comunidad. Por ejemplo, en el área de Ciencia y Ambiente se realizan en la chacra las demostraciones correspondientes a temas relacionados con las semillas nativas, la composición de los suelos, las técnicas de sembrado, entre otros. Es así como los estudiantes aprenden a partir de la observación y la experiencia. Igualmente, los profesores/as se orientan por los contenidos de los librosemitidos por el Ministerio de Educación del Perú para la implementación de la EIB. En esa medida buscan que se constituyan los aprendizajes en la articulación de la teoría y la práctica, entre el currículo nacional y el calendario comunal.

4.2 Espacios de Enseñanza y Aprendizaje

Se entienden como los lugares físicos que se configuran en factores importantes dentro del proceso educativo, y que además propician aprendizajes sobre el territorio a los niños y niñas de la Comunidad Nativa de Cheni.

Figura 19***Taller espacios de aprendizaje*****Figura 20*****Escuela de San Antonio de Cheni***

Los espacios de aprendizaje formal son el aula, las canchas de fútbol y vóley, el comedor, la huerta y otros espacios de los que la comunidad educativa hace uso. El conjunto de

áreas de la escuela de Cheni permite que los niños y niñas se apropien de este espacio desde una dimensión geográfica, es decir que la escuela se percibe como un espacio físico y humano diverso, a pesar de que su estructura y mobiliario no está acorde con las formas tradicionales de construcción asháninka. Sin embargo, los niños y niñas tienen la capacidad de ambientar las aulas junto a sus profesores con carteles o murales relacionados a la salud, el medio ambiente, normas de convivencia y frases alusivas a la fe cristiana. Esta ambientación hace que el aula se convierta en un espacio muy colorido, donde se plasma parte de lo que constituye el territorio de Cheni, en el que se encuentran las especies más representativas de su ecosistema, como peces, pájaros, los animales que crían en casa, es decir chanchos, gallinas y perros. Asimismo, dibujan las fuentes de agua, plantas tales como el aguaje, el cacao, el plátano, la yuca; y en los murales también se pueden observar niños/as pintando, jugando, bailando o realizando algún deporte.

Figura 21

Aula 5° Grado de Primaria



Otro de los aspectos centrales que se trabaja en el espacio escolar es la educación ambiental, la cual se enfoca en la conservación y protección del territorio de Cheni. La escuela es considerada como una segunda casa y en esa medida se tiene que cuidar, relacionado a esto se hacen jornadas de aseo y se reitera el buen uso del mobiliario escolar. De acuerdo al eje ambiental también se tratan problemas relacionados con el manejo de las fuentes de agua, la protección de la biodiversidad y la comprensión de los fenómenos climáticos. Por consiguiente, se observa a la escuela de San Antonio de Cheni como un lugar importante para los niños y niñas, el cual se convierte en un espacio donde se sienten acogidos y con la posibilidad de interactuar con sus pares y profesores/as. Es así como los niños/as aprenden a constituir la noción del territorio de Cheni a partir del desarrollo de las áreas curriculares de Personal Social y Ciencia y Ambiente, donde pueden contrastar las concepciones y múltiples relaciones que se establecen con el mismo.

En la observación de aula, fue interesante ver como el sistema escolar reproduce ciertas prácticas que relegan a las niñas. Por ejemplo, en el desarrollo de las clases, quienes tienen una mayor participación son los niños y las niñas se mantienen al margen, ya sea porque les da vergüenza hablar en público o no manejan bien el castellano, razones por las que no se sienten seguras para intervenir en clase y temen que sus compañeros se burlen de ellas. Por otro lado, a las niñas se les asigna generalmente el aseo de las aulas. También observé como en el desarrollo de los trabajos en grupo, las niñas eran las encargadas de la decoración de las carteleras y los niños eran los que asumían el contenido de las mismas. De acuerdo con lo anterior, se sugiere que las actividades operativas sean asignadas de igual manera, tanto para niños y niñas, y con relación al trabajo intelectual los profesores deben configurar espacios de confianza para que las niñas se sientan motivadas a participar y la escuela no se convierta en un lugar donde se refuercen estereotipos de género.

4.3 Espacios de Aprendizaje Extraescolar

Aquí consideré los espacios que están fuera de la institución escolar, se trata de lugares

relacionados con contextos de aprendizaje no formal, entre los que se encuentran el río, la chacra, la casa familiar, la casa comunal, la casa de los sabios/as.

La chacra, el río y el bosque son espacios donde se le da uso al territorio en actividades socio productivas, encaminadas a la producción y venta de alimentos, como el cacao; en época de subienda la pesca comunal y familiar se realiza para el autoconsumo; otra de las acciones son la recolección de madera en el bosque para la elaboración de las casas y la caza de animales de monte, guiadas por los padres o abuelos. Los padres de familia y abuelos/as orientan a los niños y niñas a que el inicio de estas prácticas se realice de forma adecuada, se cumplan ciertos pasos, como el pedir la autorización del padre o abuelo para que el niño/a vaya a pescar solo, ya que el padre es el que resuelve si está preparado o no para dicha práctica. En caso tal que el niño o niña lo haga sin autorización se dice que no va a ser un buen pescador/a.

Figura 22

Xiomara remando en el río Cheni



Los mayores, es decir los abuelos y abuelas buscan que los niños/as aprendan a relacionarse con los seres que habitan el territorio, a través de una relación de respeto. Este tipo de relación se puede dar por varios motivos, como por ejemplo de los relatos de tradición oral hay seres como la chicharra, plantas como el pijuayo, o elementos esenciales para mantener la vida como el agua o el sol, que en el tiempo de los antiguos fueron seres humanos, pero que por castigo o recompensa fueron convertidos en otros seres del mundo natural, de acuerdo a esto, se busca que haya una relación de pares entre lo humano y lo no humano en el territorio asháninka.

Las autoridades y comunidad en general reconocen la importancia de proteger y defender el territorio asháninka para la realización de su proyecto de vida como pueblo indígena, el cual incluye toda su cultura y concepción de “el mundo como un todo”. Es decir, conciben el territorio como un sistema integral que los constituye y a la vez es constituido por los habitantes de la Comunidad Nativa de Cheni. Estas afirmaciones se reiteran en las asambleas comunitarias a las que también asisten algunos de los niños y niñas, hijos de los comuneros/as que participan de este espacio.

A su vez, se identifica que fuera del espacio escolar, no están claramente diferenciados los espacios de los adultos y de los niños/as, puesto que muchas de las actividades de la comunidad, como fiestas tradicionales, asambleas comunitarias, reuniones familiares, los niños/as comparten el mismo espacio con los adultos. En consecuencia, los niños y niñas aprenden a través de la participación comunitaria junto a sus familiares, lo que produce también que se comiencen a tejer vínculos de pertenencia con el grupo social.

4.4 Mecanismos de aprendizaje sobre el territorio

Los mecanismos de aprendizaje se entienden como las formas en que los niños/as aprenden. En Cheni se observa desde la práctica social y cultural, que una de las formas de aprender más común es observando y participando de las actividades familiares y comunitarias. De esta manera los niños/as están motivados a realizar acciones e interacciones que les permiten incorporar aprendizajes, los cuales les otorgan una visión multidimensional sobre el territorio.

4.4.1 Mecanismos de Aprendizaje en el Contexto Escolar

Dentro de la escuela en el área de Personal Social se manejan dos textos, uno está escrito en castellano, enfocado teórica y metodológicamente en la enseñanza-aprendizaje de una ciudadanía activa, con un enfoque de desarrollo personal en el que se promueve una actitud intercultural crítica frente a la diversidad sociocultural del Perú.

El otro libro del área de Personal Social se centra en la cultura asháninka, es decir, en elementos como el traje tradicional, la arquitectura, los relatos de tradición oral, la pintura facial, el tejido, las fiestas tradicionales y las principales actividades sociales y productivas como cazar, pescar y cultivar. Este material está escrito en lengua asháninka.

Es así, como en la escuela los mecanismos de enseñanza-aprendizaje sobre el territorio de Cheni están encaminados a la ubicación espacio-temporal. A través de la realización del croquis de la comunidad y sus límites. Además, se abordan temas en el área de Personal Social relacionados al territorio desde una mirada económica, cultural y socio-histórica para que los niños y niñas aprendan como se ha venido configurando la identidad del pueblo asháninka.

Respecto al área curricular de Ciencias y Medio Ambiente, esta se centra en la enseñanza del ecosistema y las características del bosque tropical de Cheni, allí se mapea el área que se viene utilizando para las chacras y el territorio comunal. De acuerdo a las observaciones de aula, los maestros se quedan en la descripción del territorio de la Comunidad Nativa de Cheni, considero importante ir más allá del espacio comunal. Por ejemplo, trabajar la cuenca del Alto Tambo, desde Puerto Ocopa hasta Poyeni. Es significativo que la enseñanza sobre el territorio en la escuela trascienda el espacio comunal y logre tener una mirada más amplia del mismo.

4.4.2 Mecanismos de Aprendizaje de los Profesores

Uno de los mecanismos de aprendizaje que utilizan los profesores es la memorización de datos. Una de las estrategias que desarrollan con los estudiantes es organizar grupos y asignar un tema a cada uno, con el objetivo de que memoricen cierta información para exponer al final de la clase. Al final, muchos no tienen el tiempo suficiente para memorizar y terminan leyendo la cartelera o respondiendo de forma mecánica, pero como tal no se genera ninguna reflexión o análisis de los datos planteados.

Los profesores orientan principalmente sus contenidos respecto al territorio con los textos de Personal Social y el Calendario Comunal. En el texto se encuentra una lección con relación al territorio que hace referencia al mapeo histórico cultural, “fuertemente ligado a las nociones de espacio, lugar e identidad, el mapeocultural surge como una herramienta colaborativa y participativa con un enfoque principal en la implicación de la comunidad y el conocimiento colectivo” (Bashiron: 2015).

Además, hay un capítulo con relación al medio ambiente y las relaciones de respeto que se deben construir con todos los seres de la naturaleza. Es así, como se puede observar que el material didáctico emitido por el Ministerio de Educación tiene contenidos importantes con relación a la cultura asháninka, pero muestran a un indígena anclado en el tiempo, como si existiera solo una forma de ser asháninka, fundada en una identidad estática que no cambia con el devenir histórico, en este sentido se representa al asháninka descontextualizado de la realidad actual.

4.4.3 Mecanismos de Aprendizaje de los Estudiantes

Uno de los mecanismos más importantes que se identificó en los niños y niñas dentro del aula de clase es el trabajo colaborativo. Aunque los profesores les plantearan trabajos individuales, la tendencia de los niños/as era trabajar en grupo. En concordancia con lo anterior los estudiantes participan desde su experiencia y conocimientos previos, con el propósito de que todos respondan a los requerimientos del profesor. En el espacio

escolar también se aprecia la relación de confianza que hay entre los estudiantes para resolver los problemas en conjunto, de esta manera en los trabajos de orden grupal los profesores asumen un rol mediador en el proceso de aprendizaje y también propician el espacio para que los estudiantes participen. También se observó que suelen participar los mismos de siempre.

Figura 23

Trabajo en grupo



También se pudo observar que como agentes de enseñanza-aprendizaje los niños y niñas utilizan el lenguaje corporal y verbal, esto con el fin de explicar a sus compañeros/as y maestros situaciones, lugares, conceptos, historias o inquietudes respecto a las concepciones y relaciones que surgen en el territorio, construyendo todo un relato visual en el que incorporan su voz y cuerpo.

4.5 Mecanismos de Aprendizaje de los estudiantes en el Contexto Extraescolar

En el contexto extraescolar se encuentran diversos espacios en el que circulan múltiples saberes y conocimientos sobre el territorio, como son la casa, la chacra, el río, el bosque y la casa comunal. De acuerdo a estos espacios voy a plantear los mecanismos de aprendizaje más recurrentes utilizados por los niños/as. En primera instancia, ellos

parten de la observación, en la que hacen uso de todos sus sentidos para comprender y participar del proceso de lo que están aprendiendo. Otro de los mecanismos que se identificó es la experiencia en la incorporación de los diferentes saberes sobre el territorio. De acuerdo a lo mencionado anteriormente, parten de la observación de lo que les interesa aprender, ya sea sembrar, pescar, cazar, tejer, cocinar, entre otros saberes; para luego imitar y participar de las prácticas culturales, y con esto ir ganando experiencia hasta que las realicen por sí solos. El alcanzar estos aprendizajes les permite tener una mayor autonomía e independencia en el territorio y a su vez obtienen un reconocimiento de su familia por ayudar al bienestar de la misma.

Desde muy pequeños los niños y niñas tienen la posibilidad de explorar el entorno con mucha libertad, lo que hace que sean muy recursivos y creativos para elaborar sus propios juguetes, como la pelota de hojas de plátano seco, con la que juegan fútbol; la chotanka elaborada con panca de maíz seco y tres plumas de pajuil, gallo o pato, utilizada para jugar vóley; también hacen avioncitos de hojas, que consisten en unas hojas atravesadas por un palito que hace que giren como una hélice, con estos aviones hacen carreras. Estos juguetes los construyen los niños/as más grandes de 8 a 11 años, quienes muestran a los más pequeños el proceso de su elaboración, acompañado de un “mira, ve”, así los más pequeños observan atentamente para aprender.

Figura 24
Carrera de avioncito de hojas



4.5.1 Mecanismos de Aprendizaje de los Padres

El mecanismo de aprendizaje utilizado por los padres, inicialmente, es invitar a los niños/as a que se involucren progresivamente en las actividades diarias, para que estos puedan observar y aprender la ejecución de las mismas. Aquí vale contrastar como los niños y niñas que viven en áreas urbanas generalmente juegan imitando el mundo de los adultos, en el que se genera un juego de roles, en cambio en la Comunidad Nativa de Cheni los niños y niñas van conociendo el mundo adulto de acuerdo a las interacciones con sus padres y el entorno, donde su participación es gradual de acuerdo a su edad en las actividades sociales y productivas.

La actividad anteriormente descrita se denomina "participación periférica legítima", y según Lave y Wenger, los aprendices participan, al principio periféricamente, en las actividades reales sociales. Eventualmente, los aprendices accederán a la cultura de su grupo, mediante su contacto con los expertos, en donde paulatinamente, con responsabilidad se comprometerán cada vez más en beneficio de su grupo social. (Lave, Wenger: 1991)

Con la familia, los niños/as conocen el territorio desde una dimensión afectiva y directa. Acompañan a sus padres a pescar y cazar, o visitan familiares que viven en otras comunidades, esto hace que disminuya su miedo al monte (bosque), que logren ubicarse y que conozcan los seres que integran el territorio. En el transcurso de estas actividades los niños/as miran, curiosoan y los padres los motivan a que se involucren en el proceso y vayan aprendiendo a través de la experiencia directa. Por ejemplo, al ir a cazar animales silvestres, los niños distinguen e imitan el canto de los animales o silbido de las aves, aprenden el nombre de los lugares (quebradas, ríos, pajonales, bosques), y a su vez van adquiriendo el conocimiento de los frutos con los que se alimentan, que también les sirve de rastro.

Otra actividad relevante es la elaboración de trampas, utilizadas para cazar aves como el paujil (*Crax rubra*). Una de las trampas más comunes es el *maspute*, la cual se

asemeja a una jaula camuflada, en la que adentro se pone fruta como carnada. También está el *yopo* (*Anadenanthera peregrina*), que es una legumbre, cuyo fruto tiene la misma consistencia pegajosa a la goma de mascar, usado para atrapar las chicharras. Una de las trampas más comunes para animales de monte consiste en excavar un hueco en el que se ponen las espinas de la palma del pijuayo, estas trampas son para animales más grandes como el sajino (*Pecari tajacu*), o también llamado chanco de monte; el majaz (*Cuniculus paca*), que es una especie de roedor; y la sachavaca (*Tapirus terrestres*), también denominado tapir amazónico, el cual es un mamífero que suele estar cerca del agua, ya sea en ríos o pantanos.

Otro de los mecanismos que plantean los profesores en la escuela es el diálogo intergeneracional entre los niños/as y los sabios/as o autoridades de la comunidad. Generalmente los sabios son invitados a la escuela, pero también hay ocasiones en que los niños/as van a la casa de los sabios/as; cuando esto sucede hay una mayor interacción entre los estudiantes con el sabio. Mientras que cuando el sabio/a va a la escuela, la interlocución es menor y suele suceder que algunos de los niños no son lo suficientemente atentos o no reconocen el valor del conocimiento del sabio. Estos espacios de diálogo se dan a partir de la reciprocidad, es decir, los sabios comparten su conocimiento y en retribución los niños/as les ayudan con alguna de las cosechas. Además, en estas jornadas los sabios dan elementos de análisis a los niños/as de las problemáticas sociales de la comunidad, lo que les permite reflexionar o indagar sobre ello.

4.6 Contextos de Aprendizaje sobre el Territorio, Encuentros y Desencuentros

En este aparte se plantean los encuentros y desencuentros de los contextos de aprendizaje escolares y extraescolares. Cuando se habla de encuentros entre estos dos contextos hace referencia a los puentes que se generan entre la escuela y la comunidad, potenciando los conocimientos de los niños y niñas con relación al territorio.

4.6.1 Desencuentros del Contexto Escolar y Extraescolar

Respecto a los desencuentros, estos se relacionan con la desarticulación o tensiones que se presentan entre el contexto escolar y el extraescolar, existen múltiples motivos para que estas situaciones se presenten, por ejemplo, que los tiempos que maneja la institución escolar no son compatibles con los de la vida comunitaria. A continuación, menciono cuatro de los desencuentros entre el espacio escolar y extraescolar que logré identificar en campo:

Un primer desencuentro se da en la manera en cómo se aprende en cada contexto. Se observa que en el ámbito escolar se impone una metodología de aprendizaje individual, mientras que en el contexto extraescolar los niños tienden a aprender en la interacción con los otros y el medio, lo que hace que su forma de aprendizaje responda a un carácter colectivo. En el aula de clase lo que se aprecia es que los niños y niñas reconfiguren esa forma de trabajo individual y asuman una posición de trabajo colaborativo con los conocimientos previos y experiencia que poseen. El reto para los profesores es indagar la forma de alternar y dar a entender la importancia de estas dos modalidades de aprendizaje, ya que cada niño/a tiene un ritmo y proceso cognitivo diferente. Conforme a lo anterior, tanto el aprendizaje individual como colectivo son primordiales para que los profesores tomen las medidas y estrategias necesarias para que se cumplan los objetivos de aprendizaje que plantean las áreas curriculares que se desarrollan en la escuela.

El segundo de los desencuentros que identifiqué tiene relación con el lenguaje y la historia de los asháninkas, de cuando eran un pueblo nómada. La transición que se produjo a partir de las reducciones indígenas impartidas por las Misiones Franciscanas en poblaciones sedentarias produjo que esa concepción del territorio sufriera una ruptura y se reconceptualizara. Este cambio en las relaciones de los asháninkas con el territorio no es punto de reflexión en la escuela, en esa medida no se dan elementos de análisis a los niños/niñas para que entiendan como el territorio se ha venido resignificando en la historia de la Comunidad Nativa de Cheni. Este conocimiento circula en la socialización que hacen los niños/as con su familia, en especial con los abuelos/as, quienes hablan

de esta antigua forma de organización social. Al respecto, una de las comuneras, comenta lo siguiente:

Cuando llego la misión se empezaron a sembrar las chacras, antes se hacían las chacras, pero las familias rotaban, eran nómadas. Yo pienso: soy asháninka, mi hijo es cruzado con un colono. En la medida que él va creciendo yo tengo que contarle la raíz, tanto de su papá, como de su mamá. Porque es importante conocer la historia y darle lo mejor que puedo con su papá, pero no quedarnos de repente, o sea quedarnos en lo que ya sabemos, sino buscar otras visiones, actualizarnos más, siempre y cuando no dejar la costumbre o la raíz. ¡Así es!

El tercer desencuentro está relacionado en la forma como están organizados los espacios del contexto escolar y el extraescolar. Es decir, la escuela responde a una estructura tradicional, que no corresponde a los usos y costumbres de la construcción asháninka. En este sentido el espacio escolar limita el movimiento de los niños y niñas. Sin embargo, estos tienen una gran movilidad en las aulas. En lo que refiere al contexto extraescolar, se aprecian espacios generalmente abiertos, lo que permite a los niños/as una exploración del entorno más amplia.

Para terminar, el cuarto de los desencuentros hace hincapié a los tiempos de la dinámica familiar asháninka y los tiempos que concibe la institución escolar. En la familia existen actividades que requieren más de dos días para llevarse a cabo, las cuales pueden ser visitas a familiares que viven en otras comunidades, jornadas de caza de animales silvestres dentro del bosque. Estas ausencias de los estudiantes generan tensión en la institución escolar. De acuerdo a lo anterior los niños/as están perdiendo oportunidades de contacto físico con el territorio, pues los padres evitan que sus hijos/as pierdan clases con el fin de no poner en riesgo la aprobación del grado que cursan.

4.6.2 Encuentros del Contexto Escolar y Extraescolar

Uno de los encuentros es la participación de la escuela en la vida comunitaria, donde los profesores lideran fiestas o eventos importantes que reúnen a toda la comunidad. Allí los

niños/as participan del mundo comunitario afianzando el sentido de pertenencia con el grupo. A su vez, estos espacios fortalecen las relaciones de cooperación y corresponsabilidad entre la escuela y la comunidad.

En el contexto escolar, la concepción del territorio se trabaja desde una mirada geográfica y ambiental, cuyos contenidos se desarrollan en las áreas curriculares de Personal Social, Ciencia y Medio Ambiente, articuladas al Calendario Comunal. Esta conexión hace que se potencien los saberes y conocimientos del territorio en la escuela.


Es interesante ver los relatos de la tradición oral en los textos escolares, convirtiéndose estos en dinamizadores de la lengua, tanto de forma oral como escrita. Como sucede con el relato de *Abireri*, una de las versiones orales, contada por Batseba, una mujer de 26 años, hija de un exgobernador:

Abireri es un dios Asháninka, que en el tiempo de los antiguos andaba con su nieto cargado en hombros. Esta deidad se encargaba de convertir en animales opiedras a las personas que desobedecían ciertas reglas, como pescar más de lo necesario, ser ociosas o violentas. Los asháninkas organizaron una fiesta e invitaron a Abireri porque cada vez eran menos los asháninkas y al primero que cogieron fue al nieto, que se volvió pijuayo, que es una palmera que antes no tenía espinas. Antes el pijuayo era liso y desapareció el niño. En la fiesta emborracharon a Abireri, donde ellos bailaban lo pusieron al centro y le daban masato hasta emborracharlo, lo tumbaron al hoyo, y lo taparon, desde ahí ya no se volvían a perder las personas, Abireri al toque convertía a las personas cuando el nieto le decía. Dicen que cuando hay terremoto es porque está molesto adentro, es porque Abireri quiere salir.

Conforme al relato anterior, se aprecia el poder de Abireri, el asháninka que podía convertir a los humanos en animales, es decir que muchos de los animales que se encuentran ahora en el territorio, antes eran humanos. También hay que resaltar al abuelo Abireri, quien escucha a su nieto, el niño que acusaba a las personas y que Abireri


al mirarlas las convertía en animales. Con este relato se refleja la relación de pares que tienen los asháninkas con los animales y los adultos con los niños, en el que se constituyen unos a otros.


Figura 25
Relato escrito en lengua Asháninka de Abireri

 Noñanafero kenkitsarensi.


Petani jananeke fa ipinkatsiyaroni irinironi okantajeitabataro aifapake pipiyapinitake njiki aifapake pifapenkajetaro njatani pasheriatake.

Meka ipakanake Nabireri irinero ittsira. Ari ikemapati ikajemaletti jero itatsajeitaro nija jananeke. Ari meka jananeke inajeitabakeri Nabireri, ikantajeitanake: "Tsame antsitsyanakea", itapenkajetanaka ari meka iporajeitapaka. Posaparori itsera iplanaka shima, posaparori ichopinoki iplanaka jetaripe jeri kempiti meka kabeitachari karatsenipe iplanaka shaoripe.




 Akenkitsajeite.

¿Ihiyabaka kempiti jeri shima? ¿Paita onashitakaiiri?
¿Paita onashitakaiiri shaori jeri tsenkori?

 Nosankenafe shimape timatsiri nonampiki.

ibentachari	kari aiyetachone	ibentaklyetachari	kari ibentaklyetachari	tsaklyetachari
Kobana	shima	shima	kitotsa	Kitosa
shometa	Kitotsa	me reto	tsirini	tsibeto
tsenkori	jetari	Kobana	shaotsi	monari
me reto	tsavira	kapararo	lyotsi	omari

 Nabametsajero nantabere nontipotyari natsipabintsare
aisali obamelanari.

En el desarrollo de las áreas curriculares de Personal Social y Ciencias Naturales, los estudiantes van incrementando conceptos y procedimientos, relacionados con el territorio y sus múltiples dimensiones. Asimismo, los niños y niñas empiezan a tomar conciencia de lo que les rodea y esto les permite disfrutar y pensar sobre las concepciones que circulan sobre el territorio.

Figura 26

Taller aprendizajes sobre el territorio 5° de primaria



CONCLUSIONES

Tomando como base la teoría del aprendizaje situado (Lave, Wenger: 1991), cuyo aspecto central es la “participación periférica legítima”, la cual está relacionada con la conexión entre expertos y novatos en unos espacios determinados, donde las acciones e interacciones de los agentes genera que se constituyan unos a otros como grupo social; observo la construcción del aprendizaje sobre el territorio de los niños/as asháninkas integrado a la práctica social de la Comunidad Nativa de Cheni. Es así como planteo lo siguiente:

Las formas de aprendizaje de los niños/as asháninkas sobre la concepción del territorio, se construyen principalmente en el espacio familiar y comunitario a través del aprendizaje de actividades domésticas y socio-productivas. Es así, que el papel de los niños/as fuera de la escuela es dinámico en cuanto a las relaciones que establecen con el territorio. La escucha, la imaginación, la observación y la sabiduría transmitidas por generaciones produce vínculos de respeto y afecto hacia el territorio.

El territorio es un espacio vital de saberes y conocimientos, otorgando a los niños y niñas libertad de movimiento y múltiples situaciones de aprendizaje, las cuales les permite desenvolverse con mayor fluidez en el mismo y lograr una mayor comprensión de lo que se enseña en la escuela respecto al tema.

Los mecanismos de aprendizaje utilizados por los niños/as para adquirir los saberes y conocimientos que circulan en el territorio, parten del interés por aprender a desenvolverse en el mismo y en este sentido los padres animan a sus hijos/as a que se involucren en diversas actividades de la vida diaria, ya sea mirando o participando de forma gradual. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje de los niños/as se da por medio de la observación, la imitación y la experimentación.

En este sentido la participación de los niños/as en las actividades del mundo adulto, como cazar, sembrar, pescar, tejer y cocinar, permite que conozcan de forma directa el

territorio, es decir que puedan reconocer lugares vitales para la comunidad como los ríos, las cascadas, el bosque, las chacras de las familias y los seres humanos y no humanos que integran el territorio.

En el contexto escolar, la concepción del territorio se trabaja desde una mirada geográfica y ambiental, cuyos contenidos se desarrollan en las áreas curriculares de Personal Social, Ciencia y Medio Ambiente, enlazadas a las actividades del Calendario Comunal. Los niños/as reconstruyen la concepción del territorio con los conocimientos previos y experiencias que les ha otorgado la interacción con el mismo en el espacio extraescolar, estos conocimientos los ponen en escena en el aula, a través de sus aportes en los trabajos en grupo y también dando las respuestas a sus compañeros cuando ellos no las saben. Es así, como estos conocimientos se evidencian en el salón de clases por la activa participación de los niños y niñas, en los momentos en que el profesor aborda temas sobre el territorio.

En el contexto escolar no solo las aulas son espacios de aprendizaje, de igual forma, las canchas deportivas se convierten en espacios en el que transitan saberes sobre el territorio, esto se puede observar en los juegos ancestrales como la chotanka, que se asemeja al vóley y se practica con una especie de balón elaborada con pancas de maíz y plumas. También elaboran una pelota con hojas de plátano, utilizada por los niños para los partidos de fútbol. Lo interesante de estos elementos deportivos es que sus materiales provienen del entorno natural del territorio. Por otro lado, los niños/as se convierten en agentes de enseñanza al mostrar a los más pequeños la forma en que se elaboran dichos instrumentos.

Los niños y niñas asháninkas de Cheni son los principales agentes de su propio aprendizaje, uno de los factores que influye para que esto ocurra es la libertad en la crianza que reciben, lo que genera una amplia exploración del entorno desde que son muy pequeños. De esta manera, los niños/as a través de su curiosidad y experiencia directa con el territorio, empiezan a despertar el interés por conocer los múltiples saberes y prácticas que se llevan a cabo sobre el mismo. Por lo tanto, el castigo es poco frecuente

en esta comunidad. Es así, como este tipo de formación fomenta el desarrollo de cualidades como: la autonomía, la independencia y el liderazgo.

El aprendizaje de los niños/as indígenas visto desde la antropología permite resaltar que la niñez es un proceso que está marcado por distintas etapas, las cuales no se diferencian solo por lo biológico, sino que hacen parte también de una construcción sociocultural. A su vez, el aprendizaje está relacionado con las responsabilidades que los padres asignan a los niños/as de acuerdo con la edad. Evidenciándose en los ellos una construcción social atravesada por los roles de género y por grupos de edades definidos a partir de su participación en ciertas labores. Ejemplos de ello son el trabajo organizado en la chacra y la asignación de las actividades domésticas. También se puede apreciar que se posibilita que niños/as de diferentes edades y experiencias recorran el territorio, como en los grupos de niños/as de 6 a 8 años que recolectan frutos con los niños de mayor edad. Las interacciones y acciones de los niños/as menores con el territorio y a la vez con los niños de mayor experiencia producen en ellos un proceso cognitivo en el que interviene la memoria, la atención, la observación y la imitación; incorporando en los niños/as de menor experiencia conocimientos sobre los frutos comestibles, ubicación dentro del territorio y formas de recolección.

Se identificó que los niños/as adquieren un aprendizaje situado por la participación progresiva en las prácticas culturales que se configuran en el territorio, donde la socialización con su familia y la comunidad les permite vincularse a esta desde distintas dimensiones, como la cultural, afectiva, económica, social, espiritual y política. Como se puede observar en las respuestas obtenidas al preguntar a los asháninkas que han salido del territorio por cuestiones laborales o académicas ¿Qué es lo que más extrañan estando fuera del territorio?, contrastando las respuestas más comunes entre hombres y mujeres, se ve que ellas hacen referencia a los alimentos, principalmente a los platos cuyo ingrediente principal es el pescado (*chupispa*, *patarashca*); y los hombres, echan de menos el masato y los encuentros que suceden alrededor de este. De acuerdo a lo anterior podemos ver la conexión de los asháninkas con el territorio desde una dimensión afectiva y cultural.

Los asháninkas de la Comunidad Nativa de Cheni conciben el territorio como un organismo vivo, cuyo sistema tiene la capacidad de auto regularse, es allí donde se entretejen múltiples relaciones que van más allá de un modelo de georreferenciación. Conforme a esto, es un territorio que está en constante circulación, fundamental para la pervivencia del pueblo indígena y campo de acción política, la cual se enfoca en la conservación y protección del mismo.

La historia del territorio de la Comunidad Nativa de Cheni es preservada en su mitología. Como lo pudimos ver en el relato de Abireri, personaje mítico asháninka, el cual se desarrolla en el cuarto capítulo. Vemos como este relato se convierte en un dinamizador de la lengua, tanto en forma oral como escrita a través del material educativo emitido por el Ministerio de Educación del Perú. Sin embargo, también la escritura impone una visión única del mito a través de los textos que circulan en la escuela, limitando las posibles transformaciones y versiones del mismo que se constituyen en la oralidad, la cual resignifica el territorio constantemente.

Los mecanismos de aprendizaje que los profesores reproducen en la escuela responden a unas prácticas de educación tradicional occidental, en los que prevalece la memorización de datos y la repetición de la información que se recibe, sin brindar elementos de análisis o espacios de reflexión. De acuerdo a lo anterior es necesario generar modelos de aprendizaje que se fundamenten en las pedagogías propias que se basan en un aprendizaje significativo, el cual parte de la motivación de los niños/as, donde la observación, imitación, participación y experiencia constituyen mecanismos de aprendizaje, los cuales logran modificar su estructura cognoscitiva, generando relaciones de sus habilidades y conocimientos previos con los nuevos contenidos.

SUGERENCIAS

Es necesario recoger los relatos que hacen parte de la tradición oral de la comunidad, los cuales integran y plasman la concepción del territorio. A partir del estudio de los relatos se puede observar el significado que tiene todo el sistema histórico y cultural de la población.

Posibilitar que la escuela proponga más espacios de interacción con los sabios/as de la comunidad. En esa medida, una de las actividades que se propone es organizar salidas pedagógicas, con el objetivo de que los niños/as conozcan determinados lugares, cascadas, ríos, piedras y así analizar en conjunto como su nombre ha cambiado en el transcurso de la historia. Esto permite que los niños y niñas puedan participar de forma activa, para que entiendan como se ha venido resignificando el territorio, enfatizando en el valor de los lugares y sus múltiples transformaciones.

El poder difundir este tipo de conocimientos hace que los niños y niñas se inquieten por saber su propia historia y sumado con la elaboración de mapas, planos, croquis del territorio de la comunidad y de la región asháninka, propicia la construcción de una noción más amplia y sustanciosa del territorio.

El vincular a los sabios y líderes de la comunidad dentro del proceso educativo, requiere un trabajo previo con los estudiantes. En este sentido, es necesario construir estrategias pedagógicas que les permita a los niños/as comprender la importancia de estos personajes en la comunidad, y así poder reconocer el valor de su conocimiento y experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

Ames, Patricia. Padawer, Ana. *Infancias indígenas, identificaciones étnico-nacionales y educación: experiencias formativas cotidianas dentro y fuera de las escuelas. Anthropologica /año XXXIII, N° 35, 2015, pp. 5-14.*

Bashiron Herman. *Mapeo Cultural: Un campo de estudio emergente interdisciplinario entre investigación y práctica. República de Malta, octubre 2015.*
<https://interartive.org/2016/01/mapeo-cultural-mendolicchio>

Cácia, Rita. *La educación de sí mismo y la producción del niño indígena en el noroeste amazónico de Brasil. Núcleo de Estudios de Arte, Cultura y Sociedad en América Latina Universidad Federal de Santa. ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXIII, N° 35, 201, pp. 15-40.*

Cariaga, Diógenes. *Transformaciones en los modos de ser niño entre los kaiowa en Te'yikue: vida cotidiana y escolarización. Universidad Federal de Santa Catarina. ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXIII, N° 35, 2015, pp. 41-63.*

Espinosa, Oscar. *Maestría en Derechos Humanos. Modalidad virtual. Pueblos Indígenas. Capítulo 2. Tercera edición. Pontificia Universidad Católica del Perú – Escuela de Posgrado, Lima 2013, p. 47.*

Fuller, Norma. Ansión, Juan. *Interculturalidad y política. La antropología al servicio de una educación intercultural. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima. Perú. Mayo 2005, pág. 331.*

Heise María, Tubino Fidel y Ardito Wilfredo. *Interculturalidad un desafío. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. CAAAP, Noviembre, 1994.*

Gomes, Ana Maria R. Correia da Silva, Rogério. Mendes Pereira, Verônica. *Aprendizaje y vida cotidiana entre niños y niñas Xakriabá. Minas Gerais. Brasil. Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Coordinado por Novaro, Gabriela. Padawer, Ana. Hecht, Ana Carolina. 1ª edición- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2015, pp. 209-222.*

Mosonyi, Esteban y Francisco Rengifo. "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe". En N. Rodríguez, E Masferrer y R. Vargas Vega. *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. Vol 1. México: UNESCO, 1983.

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

Ortiz, Dionisio O.F.M. *Monografía del Vicariato de San Ramón (Chanchamayo) Ubicación geográfica. La Selva Central y el Alto Ucayali*. Lima-Perú 1979 Pág. 132

Ruiz Bravo, Patricia, Jose Luis Rosales y Eloy Neira. *Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Lima: GRADE, 2005.

Sosa Velásquez, M. *¿Cómo entender el territorio? Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Editorial Cara Parens 2012.*

Surrallés Alexandre, García Hierro Pedro. *Tierra Adentro. Territorio Indígena y Percepción del Entorno*. Echeverry, Juan Álvaro. *Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza: ¿Diálogo Intercultural? Instituto Amazónico de Investigaciones (IMANI) Universidad Nacional de Colombia, Sede Leticia. Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas IWGIA Documento No. 39 – Copenhague, Dinamarca. Lima, Perú 2004.*

Tezanos, A. *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la Enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá D.C.: Ediciones Antropos 2004.

Trapnell, Lucy. "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, 1987.

Trapnell, Lucy, Albina Calderón y River Flores. *Interculturalidad, conocimiento y poder: alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana*. Lima: IBC, 2008.

Turismo Distrito de mazamari-Satipo-Junín. (2019). Mapa Satipo [Gráfico].

<http://encantosdemazamari.blogspot.com/>

Varese, Stéfano. *La Sal de los Cerros. Resistencia y Utopía en la Amazonía Peruana.* Fondo Editorial del Congreso del Perú. Lima, p. 19, 2006.

Varese, Stéfano y Nemesio Rodríguez. "Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectivas". En N. Rodríguez, E Masferrer y R. Vargas Vega. *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Vol 1.* México: UNESCO, 1983.

Zegarra, Antonia. *Tesis ¿Cómo se da el aprendizaje de los niños shipibos en contextos escolares?: estudio de caso en la comunidad nativa Santa Rosita de Abujao, Ucayali.* Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Lima, 2015.

Zuñiga Madeleine, Pozzi-Escot, Inés, López Luis Enrique. *Educación Bilingüe Intercultural: Reflexiones y desafíos.* Asociación Peruana para el Fomento de las Ciencias Sociales FOMCIENCIAS. Lima Perú, 1991.

Zuñiga Madeleine, Ansión Juan, Cueva, Luis. *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y estrategias en América Latina.* Santiago de Chile. UNESCO, OREALC 1987.

ANEXOS

Figura
Rosario comiendo patarashca



Figura
Aula 5° grado de Primaria



Figura
Paujil



Figura
Taller Aprendizajes del territorio 4° Grado



Figura
Campeonato de fútbol



Figura
Estudiantes grado 5° de primaria

