

**CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS DE NIÑAS, NIÑOS Y
JÓVENES QUECHUAHABLANTES, EN EL CONTEXTO DE LA
EXPERIENCIA “COMUNIDADES ANDINAS EDUCATIVAS” EN LOS ANDES
CENTRALES DEL PERÚ: UN REFERENTE DE EDUCACIÓN
PARTICULARIZADO Y DIVERSO.**

*“Toda persona es un sujeto político, si se forma al niño como protagonista el actúa (...)”
(Laurente, 2012)*

MARCO TULIO PEÑA TRUJILLO

DIRECTOR: ELKIN DARIO AGUDELO COLORADO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO -
CINDE**

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÀ, DC.

2013

**CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS DE NIÑAS, NIÑOS Y
JÓVENES QUECHUAHABLANTES, EN EL CONTEXTO DE LA
EXPERIENCIA “COMUNIDADES ANDINAS EDUCATIVAS” EN LOS ANDES
CENTRALES DEL PERÚ: UN REFERENTE DE EDUCACIÓN
PARTICULARIZADO Y DIVERSO.**

*“Toda persona es un sujeto político, si se forma al niño como protagonista el actúa (...)”
(Laurente, 2012)*

MARCO TULIO PEÑA TRUJILLO

DIRECTOR: ELKIN DARIO AGUDELO COLORADO

Tesis de Grado Presentada como Requisito para Optar el Título de Magister en
Desarrollo Educativo y Social

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO -
CINDE
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÀ, DC.
2013**

DEDICATORIA

*A mi hija **Mikaela Peña Urteaga** por motivarme con su amor a asumir nuevos retos en la vida...*

A las niñas, niños y jóvenes del Distrito de Pucará por compartir con migo un espacio significativo en su experiencia intersubjetiva de vida...

A las familias, escuelas y organizaciones comunitarias de las comunidades de Pucará, Raquina, Pucapuquio, Talhuis, Pachachaca y Dos de Mayo por acogerme en los cerros blanquecinos de su profundo universo andino..

AGRADECIMIENTOS

A las niñas, niños y jóvenes de las comunidades del Distrito de Pucará del Departamento de Junín, quienes formaron parte de la experiencia Comunidades Andinas Educativas por compartir con migo, sueños, esperanzas, risas y añoranzas en los blanquecinos cerros de las comunidades andinas.

A mi gran hermano **Tayta Layqa Víctor Encarnación Vilcahuman Angulo** sacerdote Andino, quien me guió y aconsejó en todo el proceso desde su condición profunda de autoridad ancestral.

A mis amigos profesores del Distrito de Pucará, Arturo Augusto Orihuela Justos, Marco Gabriel Garul Villasuda, Víctor Córdoba, Moisés Escobar, Rosa Pomalaza, Charo Aquino, Rosario De la Cruz... por los momentos gratos en el compartir educativo en las escuelas andinas.

A los dirigentes del Distrito, Elva Ayre Adauteo, Jorge Camborda Huacaychuco, Mercedes Laurente Jesús "la meche", Juan de Dios Ferrer Canchari, Pedro Laurente Pois y Raúl Loardo Velázquez por su voto de confianza y amistad durante mi estadía en el Distrito de Pucará.

A las organizaciones comunitarias del centro poblado del Distrito de Pucará y sus anexos por la apertura y cercanía con el desarrollo de la experiencia.

A la ONG PRODEI (Proyecto de Desarrollo Integral) por brindarme la posibilidad de integrarme a los procesos socioeducativos incidentes en las regiones del Perú.

Al Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y a la Universidad Pedagógica Nacional, en especial a todos(as) y cada uno de los profesionales que contribuyeron en mi formación como magister en Desarrollo Educativo y Social.

A los integrantes de la Línea de Investigación Desarrollo Social y Comunitario del CINDE, en especial al profesor Elkin Darío Agudelo Colorado por su acompañamiento en el desarrollo de la investigación.

Y a todas y cada una de las personas en Colombia y en el Perú no mencionadas que me apoyaron y tuvieron que ver con el desarrollo del estudio.

RESUMEN ANALITICO DE EDUCACION. RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	CINDE-Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	“CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES QUECHUAHABLANTES, EN EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA “COMUNIDADES ANDINAS EDUCATIVAS” EN LOS ANDES CENTRALES DEL PERÚ: UN REFERENTE DE EDUCACION PARTICULARIZADO Y DIVERSO”.
Autor(es)	MARCO TULIO PEÑA TRUJILLO
Director	ELKIN DARIO AGUDELO COLORADO
Publicación	Bogotá, D.C.,2013; 181 P.
Unidad Patrocinante	Auto financiado
Palabras Claves	Subjetividad Política, Niños y Jóvenes, Sistematización de Experiencias educativas, Educación en Contexto, Educación Alternativa

2. Descripción
<p>La investigación se enmarcó en el contexto de la sistematización de la experiencia educativa Comunidades Andinas Educativas CAE, significada a partir de la construcción de conocimiento en torno a la construcción de subjetividades políticas en niñas, niños y jóvenes andinos quechuahablantes, en el contexto de la recuperación de la experiencia CAE, desarrollada entre los años 2008-2009 y 2012, con la participación integral de los actores que formaron parte de la experiencia, principalmente las niñas, niños y jóvenes andinos del Distrito de Pucará, Provincia de Huancayo, Departamento de Junín de los Andes Centrales del Perú.</p> <p>La sistematización de la experiencia mediante el establecimiento de unidades categoriales interpretativas a partir del establecimiento de los hitos momentos centrales de la experiencia, propendió por identificar los aportes que brinda la construcción y constitución de subjetividades políticas en los niños, niñas y jóvenes desde los procesos socioeducativos particulares a su contexto sociocultural andino, tras los procesos de formación alternativa mediante la motivación y formación de las niñas, niños y jóvenes en Asociaciones Educativas infantiles AEIs. Mediante la recuperación de la experiencia se buscó identificar el potencial de la educación comunitaria y alternativa, en la construcción subjetividades políticas de las niñas, niños y jóvenes andinos desde su contexto comunitario, analizado en contraposición a las perspectivas educacionales orientadas por las políticas educativas del gobierno central del Perú. Expresado en gran medida como descontextualizado, acorde con las necesidades, realidades y expectativas de las comunidades andinas del Perú, como reflejo a las tendencias de los procesos socioeducativos en el contexto Latinoamericano.</p> <p>Mediante la sistematización de la experiencia CAE, se buscó develar los acercamientos y distanciamientos entre los mecanismos de escolarización, característicos de la educación formal o convencional, contrapuestos a la mirada de la educación alternativa y contextual en la constitución y construcción de la subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes desde su contexto sociocultural diverso y particularizado, como potencial escenario en la formación y reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos de derecho y actores incidentes en sus contextos y configuraciones comunitarias y educativas.</p>

3. Fuentes

Las fuentes que fundamentan la investigación están relacionadas de dos órdenes, testimoniales los cuales están referidos con los testimonios de los actores que formaron parte de la experiencia CAE (niñas, niños jóvenes, docentes, autoridades locales y ancestral) como de fuentes escritas, dentro de las cuales se consultaron referentes bibliográficos referidas con la subjetividad política dentro de estos los de (Morin,1989),(Torres, 2006), (Torres, 2007), (Touraine, 2000), (Touraine, 2000), (Freire, 2004), (Sophia,2009), (Aguilar, 2009), (Santos, 2009), (Maldonado, 2007), (Quijano,2007), (Foucault, 1994), (Zemelman, 2000), (Zemelman,2013), (Berger y Luckmann, 1986), (Brondi, 2002), (Prada, Actis y Pareda, 1995), (Schibotto, 2013), (Amar, García y Tirado, 2006), (Bernard Van Leer, 1981), (Plaza y Fracke, 1981). Relacionados con la sistematización de experiencias educativas dentro de los cuales se encuentran los de (Cendales, 2002), (Ramírez, 2011), (Toledo y Barrera, 2008), (Habermas, 1989), (Torres, 1998), (Servier, s/f), (Jara, 1994), (Dirección de Investigación y Desarrollo Social, 2010),(Santos, 2002), (Marín y Pérez, 1981), (Quijano, 2007), (Schibotto, s/f), (Touraine, 1996), (Freire, 2001), (Freire, 2004), (Morin, 2005), (Shopia, 2009), (Foucault,1994), (Santos, 2009) y (Galeano, 2009). A igual que relacionados con la contextualización geográfica y cultural de región andina del Perú. La investigación se fundamentó a partir de sesenta (60) referentes bibliográficos aproximadamente.

4. Contenidos

El documento está estructurado a partir de trece (13) capítulos referidos con:

Capítulo 1. Fundamenta acerca de las experiencias correlacionales o antecedentes de la experiencia referidos principalmente con temáticas como la la educación infantil y construcción de subjetividad política en el Perú, Colombia y Latinoamérica.

Capítulo 2. Presenta el apartado “Significando la Experiencia” relacionado con la descripción del planteamiento del problema fundamentado desde la experiencia.

Capítulo 3. Hacer referencia al apartado “La experiencia CAE, realidades, expectativas y necesidades sentidas”. Correspondiente a los planteamientos desde los cuales se justificò la investigación.

Capítulo 4. Relacionado a “Las Perspectivas de la Experiencia” relativo a los objetivos formulados dentro del desarrollo de la investigación.

Capítulo 5. Contextualiza a cerca de “El lugar de la Experiencia”, desarrollada en departamento de Junín, Provincia de Huancayo, Distrito de Pucará Andes Centrales del Perú, presentando aspectos etnográficos, socioculturales de las comunidades andinas incidentes en la experiencias CAE.

Capítulo 6. Precisa sobre el contexto Educativo y Normativo de la Región Junín del Perú y del Distrito de Pucará.

Capítulo 7. Presenta el referente Institucional PRODEI (Proyecto de Desarrollo Integral), sus líneas y programas de acción institucional, sobre los grupos poblacionales y logros alcanzados mediante la Incidencia de la institución.

Capítulo 8. Fundamenta acerca de los referentes teóricos y conceptuales desde los cuales se sustenta la investigación, relacionados principalmente con la mirada de la subjetividad política en

las dinámicas socioculturales cambiantes, sobre la mirada del sujeto como actor, sobre la subjetividad desde la perspectiva sociocultural-histórica, acerca de la colonialidad del ser y la emancipación del sujeto, la dimensión política del sujeto y sobre la construcción de subjetividad política en niños y jóvenes desde sus contextos socioculturales particularizados y diversos.

Capítulo 9. Hace referencia a la sistematización de experiencias desde sus Orígenes, en la dicotomía saber-conocimiento, objetividad-subjetividad, sobre la sistematización de experiencias educativas en el contexto social comunitario, sobre la disyuntiva escolarización VS Educación y acerca de las dinámicas socioeducativas en el lugar de las interrelaciones posibles.

Capítulo 10. Relativo con “Las tejedurías de la Experiencia” (orientación metodológica) en donde se precisan las herramientas de recolección, organización y análisis de la información, al igual que sobre la presentación de los actores integrados a la experiencia CAE.

Capítulo 11. Presenta la reconstrucción del relato “Camino Educativo Alternativo en la Motivación y Construcción de Subjetividades Políticas de las Niñas, Niños y Jóvenes Andinos: Sus Voces y Recuerdos Suscitados en la Evocación de la Memoria.

Capítulo 12. Fundamenta acerca del apartado “Encuentro de Sentidos”, precisados en el análisis interpretativo en la producción de conocimiento en torno a la construcción de subjetividades políticas en niñas, niños y jóvenes Andinos: Un referente de constitución particularizado y diverso, al igual que sobre la significación de la educación alternativa como referente contextual motivadores de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes Andinos

Capítulo 13. Puntualiza sobre los puntos de llegada y de partida o conclusiones significadas mediante la sistematización de la experiencia CAE, Referido con las conclusiones del proceso investigativo.

5. Metodología

La investigación se enmarcó dentro la modalidad de la sistematización de experiencias educativas asumidas desde la fenomenología. La recuperación y sistematización de la experiencia CAE (Comunidades Andinas Educativas) se adaptó a partir de las fundamentaciones de (Jara, 1994), Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica. ¿Cómo Sistematizar Una propuesta en cinco tiempos?. La recuperación de la experiencia CAE se hizo a partir de estudio documental, registros fotográficos, y reconstrucción del relato de la experiencia, el cual fue enriquecido a partir de un taller de recuerdo implementado con las niñas, niños y jóvenes, lo mismo que de registros testimoniales de los actores quienes formaron parte de la reconstrucción de la experiencia.

Para la organización y análisis de la información y construcción de conocimiento con sentido, referido con la construcción de subjetividades políticas en niñas, niños y jóvenes se hizo a partir de una matriz de análisis, con el fin de establecer unidades categoriales interpretativas a partir del establecimiento de hitos o momentos centrales de la experiencia develados en la reconstrucción del relato de la experiencia. La difusión de la sistematización de la experiencia CAE se hizo a partir de un artículo investigativo en el cual se dio cuenta del proceso referido con la construcción de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes andinos y el referente de la educación con perspectiva particular y diversa.

Los principales actores que formaron parte de la reconstrucción de la experiencia principalmente hacia el año 2012, fueron treinta y cuatro (34) niñas, niños y jóvenes, dos (2) docentes, cuatro (4) dirigentes locales, una (1) madre de familia, una (1) autoridad Ancestral andina o *Layqa* y un (1) pedagogo.

6. Conclusiones

Se concluye que la construcción de subjetividad política en jóvenes y niños andinos en el contexto de la experiencia comunidades Andinas Educativas, en primera instancia se asume desde diversas experiencias, expresiones y escenarios desde los cuales se posibilitó y motivo su acción práctica subjetiva e intersubjetiva influyente en los procesos de socialización contextualizado, direccionados al margen de los procesos de escolarización convencionales.

Se establece desde el contexto particular de la experiencia que la noción y definición de la condición de niñez y juventud viene siendo definida y asumida desde una tendencia categorial devenida de la construcción social convencional universalista de occidente, desde la cual no se reconoce la mirada de niñez y juventud constitutiva de los contextos diversos y particulares, con formas endógenas de vivenciar su realidad, expresadas en dinámicas significativas de interrelación social, cultural y natural.

Se establece que mediante la motivación y formación de las niñas, niños y jóvenes desde el la conciencia de subjetivación frente a los dispositivos de control y enajenación de su condición y constitución sociocultural particularizada de sujeto, posibilitan la motivación de su pensamiento crítico en donde sus posturas y acciones pueden ser expresadas de forma individual y colectiva mediante la dinámica dialógica a partir de la intersubjetividad configurada en su condición como sujeto-actor en relación con sus pares, la familia, comunidad y escuela, en últimas de su realidad circundante.

Se devela de igual manera, que mediante los procesos de formación y construcción de subjetividad política en las niñas, niños y jóvenes de la experiencia se da cuenta que en gran medida se hizo efectivo su accionar político direccionada hacia la búsqueda de alternativas de transformación y reafirmación de su contexto (incidencia en los escenarios organizativos locales y educativos, conservación ecológica y prácticas ancestrales Andinas). En otras palabras la construcción de subjetividad política en los niños mediante los distintos escenarios de participación de su experiencia configuraron y reconfiguraron su actuar político de forma situada y en relación con otros, en la medida en que se aunaron sus sentires intra e intersubjetivos a partir de necesidades sentidas y compartidas, sus expectativas, sueños...

Se significa que la constitución de subjetividad política en jóvenes y niños Andinos, desde su contexto sociocultural particular, configura la construcción colectiva de sentidos y significados acorde a dichas particularidades y realidades del contexto, las cuales se vieron expresadas en sus las necesidades y expectativas colectivas, reflejadas principalmente en la satisfacciones de necesidades socioculturales y socioeducativas como: la reafirmación cultural, organización familiar y comunitario, defensa de los derechos identitarios, participación activa y decisoria en los escenarios comunitarios y educativos, la necesidad de ser asumidos como actores de cambio e influyentes en la recuperación y reafirmación cultural, en resumidas cuentas sobre su constitución y reconocimiento como actores líderes de sus comunidades.

Se establece de igual manera que la construcción de sus subjetividades políticas de las niñas, niños y jóvenes se motivó significativamente partir de su vida cotidiana, desde sus ámbitos familiares, locales comunitarias, como expresiones de su contexto sociocultural (organización comunitaria, faenas o reuniones comunitarias, normatividades propias, educación propia, cosmogonía, sentidos y significados culturales, formas de relación y cuidado de la naturaleza...) los cuales develaron escenarios de identificación de las formas de vinculación, asociación, vivencias de participación, las prácticas y ejercicios sociopolíticas, las subjetividades que se constituyen y se transforman en la dimensión de la mirada del sujeto niño, joven como actor, en otras palabras parafraseando a Zemelman (2013), *“la constitución de un sujeto situado en relación con los otros”*.

Se concluye que en plano de lo axiológico que los niños y jóvenes andinos en la motivación de sus subjetividades políticas mediante sus formas de asociación motivaron valores, actitudes, aptitudes que de alguna forma reforzaron sus autonomías, cohesionaron y fortalecieron sus identidades en la medida en que:

- Formaron liderazgos y valores sociales (honestidad, puntualidad, responsabilidad, solidaridad, libre expresión, autoestima y autodeterminación) identidades (reconocimiento y aprecio de sus prácticas y tradiciones andinas), a satisfacer y compartir necesidades sentidas.

-Construyeron habilidades como sujetos actores influyentes de su contexto comunitario, a tener juicio crítico, a ser sujetos de denuncia hacia el reclamo de sus derechos (a ser tratados en su condición de niños y jóvenes, a una educación integral, a tener tiempo libre y sano esparcimiento, tener autoestima, ser reconocidos como líderes dentro de las organizaciones comunitarias y educativas).

Se concluye que los procesos formativos integrados a la vida cotidiana, las particularidades y realidades socioculturales de las comunidades andinas posibilita la construcción de subjetividades políticas en las niñas niños, y jóvenes quienes a partir de sus formas de asociación como organización social comunitaria infantil y juvenil (AEIs) desde la acción práctica colectiva, desplegaron formas de subjetivación o resistencias ante los mecanismos de control social local, nacional, como también frente a las formas convencionales y preestablecidas de las políticas educativas del gobierno central del Perú, orientadas desde el deber ser, descontextualizadas y distantes de sus expectativas, necesidades aspiraciones de vida connaturales a sus realidades sociales y culturales.

Se determina que mediante los procesos de formación y conformación de las Asociaciones Infantiles (AEIs), las niñas, niños y jóvenes se constituyeron en protagonistas de su propia historia y experiencia desde su praxis, realidad sentida, de su proceso mismo de constitución como asociación infantil y juvenil configurada mediante el ejercicio dialógico a partir sus ideales, necesidades, consensos, disensos sus expectativas... en integración y proyección con los escenarios, naturales, culturales, comunitarios, educativos y familiares.

Se precisa que la riqueza del contexto sociocultural de las comunidades Andinas se constituye en escenario desde donde las niñas, niños y jóvenes asimilan características y aspectos normativos de su cultura, adquieren conductas y construyen su identidad cultural lo cual configura su subjetividad disponiéndolos en la dimensión de sujetos situados y en relación con su universo diverso y particularizado Andino. *“en el mundo andino lo esencial no es ser, muy propio del pensamiento occidental sino el estar con el entorno, y es así que se anuda la construcción de una identidad cósmica (...), social, individual trascendente”*. (Cussiànovich, s/f en Schibotto, s/f: 8).

Se determina que mediante los procesos formativos integrales motivados en la experiencia CAE, se posibilitó el encuentro de los niños y jóvenes con las otras formas de integrarse a su familia y a su comunidad, e incidir de alguna forma sobre los procesos y orientaciones educativas de las instituciones educativas en el Distrito de Pucará a partir de la incidencia de los miembros Asociaciones infantiles y juveniles AEIs en el aula y en la práctica misma de los docentes de las escuelas distritales.

Se concluye que tanto los procesos con tendencia de escolarización como los procesos educacionales se constituyen en escenarios socioeducativos referidos con múltiples formas de asociación y de integración, de igual forma se constituyen en contextos no desprovistos de necesidades, problemáticas y realidades como potenciales aspectos en el reconocimiento y formación de subjetividades políticas en los niños y jóvenes mediante procesos formativos concertados, incluyentes y sostenibles.

Se establece desde el contexto de la experiencia que las orientaciones desde los lineamientos y políticas educativas de los contextos latinoamericanos en su gran mayoría se muestran descontextualizadas acorde a las realidades, necesidades y expectativas de las poblaciones particularizadas y diversas socioculturalmente, la cual hace que dichas orientaciones propendan por la enajenación y desconocimiento de formación humana de los niños y jóvenes connatural y particular a sus contextos.

Se concluye que el principio emergente desde la experiencia CAE “no hay pedagogía sin contexto, ni contexto sin pedagogía” significa el sentido de la educación y de la pedagogía situada y particularizada al proceso y al mismo ambiente de constitución de subjetividades políticas en los niños y jóvenes , en la medida en que las orientaciones pedagógicas y educacionales se significan como proceso más no como resultado, en la medida en que las temporalidades y orientaciones metodológicas y didácticas se hacen emergentes de la misma retroalimentación y necesidad del proceso mismo. Más allá de lo preestablecido y controlado propio de los procesos de escolarización convencionales.

Se infiere que la perspectiva de la educación, emergente de la motivación de los procesos socioeducativos acorde con las particularidades del contexto y desde la formación interrelacional familia-escuela-comunidad en torno reconocimiento de las niñas, niños y jóvenes sujetos de derecho, como actores políticos en su dignificación humana, hace su condición no sean vista en el marco de las sus necesidades a asistir, contrario a esto se constituye más bien en un desafío, hacia la generación de estrategias de intervención y transformación y de reafirmación que propendan por garantizar procesos educativos con sentido más humanos y pertinentes.

Se concluye que las dimensiones temporo-espaciales mediados por los procesos de escolarización preestablecido, condicionados por dispositivos de control, restringen la libre expresión y posicionamiento activo de los niños y jóvenes en las formas de interacción y transformación escolar, contrario desde la mirada de la dinámica socioeducativa las dimensiones temporal anacrónica y multi-espacial motivan el despliegue de formas de enunciación, libre expresión... posicionando a los niños y jóvenes como sujetos actores críticos situados y en relación.

Elaborado por:	MARCO TULIO PEÑA TRUJILLO
Revisado por:	ELKIN DARIO AGUDELO COLORADO

Fecha de elaboración del Resumen:	05	Octubre	2013
--	----	---------	------

CONTENIDO

Presentación

1. Experiencias Correlacionales (Antecedentes)	17
1.2 Antecedente del proyecto CAE	18
1.3 Otros Antecedentes Relacionados	23
2. “Significando la Experiencia”	29
3. “La experiencia CAE, realidades, expectativas y necesidades sentidas”	33
4. “Las Perspectivas de la Experiencia”	39
5. “El lugar de la Experiencia”	40
5.1 Departamento de Junín	40
5.2 Contexto Etnográfico del Distrito de Pucará	43
5.3 Economía	45
5.4 <i>Pachamanca</i> “Olla de tierra”	47
5.5 Vivienda	49
5.6 Cultura e Historia	52
5.6.1 <i>Tayta Shanty</i> o fiesta de Santiago	55
5.6.2 <i>Tayta Mayo</i> o celebración de la cruz o de cruces	55
5.6.3 <i>Ayasquipay</i> o lava tripas	56
5.7 Distrito Heroico de Pucará	58
6. Contexto Educativo Normativo de la Región Junín del Perú	58
6.1 Contexto Socioeducativo Distrito de Pucará	63
7. Referente Institucional PRODEI	66
7.1 Líneas y Programas de Acción de la Institución	66
7.2 Grupos Poblacionales de Incidencia	67
7.3 Logros Alcanzados mediante la Incidencia de la Organización	67
8. La Subjetividad Política en las Dinámicas Socioculturales Cambiantes: Un Referente Diverso	69
8.1 La Mirada del Sujeto Actor	71
8.2 La Subjetividad desde la Perspectiva Sociocultural-Histórica	72
8.3 La Colonialidad del Ser y la Emancipación del Sujeto	75
8.4 La Dimensión Política del Sujeto	77
8.5 La Construcción de Subjetividad Política en Niños y Jóvenes desde sus Contextos Particulares y Diversos	78
9. La Sistematización de Experiencias Educativas un Referente Reflexivo de Interpretación	86

9.1 La Sistematización de Experiencias en sus Orígenes	85
9.2 La Sistematización de Experiencias en la Disertación Saber- Conocimiento, Objetividad-Subjetividad	85
9.3 La Sistematización de Experiencias : Sentidos y Reflexiones	92
9.4 Escolarización VS Educación	94
9.5 La Dinámica Socioeducativa en el Lugar de las Interrelaciones Posibles	97
10. Las tejedurías de la Experiencia (Orientación Metodológica)	103
10.1 Herramientas de Recolección de Información	106
10.2 Herramientas para el Análisis de Información	106
10.3 Los Actores de la Experiencia	107
11. Camino: Construcción de Subjetividades Políticas de las Niñas, Niños y Jóvenes Andinos: Sus Voces y Recuerdos Suscitados en la Evocación de la Memoria	108
12. Encuentro de Sentidos (Análisis Interpretativo)	148
12.1 La Construcción de Subjetividades Políticas en Niñas, Niños y Jóvenes Andino.	148
12.2 La Educación Alternativa como Referente Contextual en la Motivación de Subjetividades Políticas en las niñas, Niños y Jóvenes Andinos	156
12.3 “...No hay Pedagogía Sin Contexto y Contexto Sin Pedagogía...”	160
13. Puntos de Llegada y de Partida (Principales conclusiones)	166
Anexos	
Bibliografía	

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Disyuntiva Educación Escolarización.37

Cuadro 2. Interacción Familia-Escuela-Comunidad. 101

Índice de Mapas

Mapa 1. Mapa Político Departamento de Junín. 41

Mapa 2. Mapa Político Distrito de Pucará.44

Índice de Fotos

Foto 1.Mujer andina Distrito de Pucará.41

Foto 2.Jefe indígena Amazónico *Ashanika*.41

Foto 3. Panorámica Distrito de Pucará.43

Foto 4. Escudo de Pucará.43

Fotos 5 y 6. Imágenes actividades tradicionales agropecuarias del Distrito de Pucará.446

Fotos 7 y 8. Imágenes forma tradicional de preparación de la *pachamanca* “olla de tierra”.48

Fotos 9 y 10. Imágenes forma tradicional de preparación de la *pachamanca* “olla de tierra”.49

Fotos 11 y 12.Imágenes construcción y casa tradicional andina.50

Fotos 13 y 14. Imágenes faena comunal comunidades de Raquina y Talhuis.52

Fotos 15 y 16. Imágenes mesa ritual andina y Layqa ofrendando en el *pacchashimi* “boca de tierra”.53

Fotos 17 y 18. Imágenes coreografía *huaylars* antiguo y *huaylars* moderno.54

Fotos 19 y 20.Imágenes ritual de marcaje de los ganados y corral andino. 55

Fotos 21 y 22.Imágenes momento de subida de la cruz y cerro de San Cristóbal.56

Fotos 23 y 24.Imágenes momento del lavado de tripas y corneteros andinos.57

Fotos 25 y 26. Imágenes escenificación de la batalla y victoria del ejército peruano.58

Foto 27. Imagen institución educativa de *Pucapuquio* 30052.64

Fotos 28, 29 y 30 .Imágenes .Niños comunidades de Pucapuquio, Talhuis y Raquina en actividades tradicionales.112

Foto 31. Imagen Viaje en combi (bus) hacia el Distrito de Pucarà.113

Fotos 32, 33. Imágenes actividades de convocatoria comunidades de *Talhuis*, San Lorenzo y Raquina. 120

Fotos 34, 35 y 36. Imágenes Conformación AEIs comunidades Rumichaca y *Talhuis*.122

Fotos 37 y 38.Imagenes AEI en taller trabajo en equipo comunidad de Talhuis.123

Fotos 39 y 40. Imágenes AEIs en taller de integración comunidades de Pucapuquio y *Talhuis*. 124

Fotos 41 y 42. Imágenes niños AEI en taller de Expresión Comunidad de Talhuis.125

Fotos 43 y 44. Imágenes AEI en taller de trabajo en equipo Comunidad de *Pucapuquio* y *Rumichaca*.125

Fotos 45 y 46. Imágenes AEIs en taller de lecto-escritura Comunidad de Talhuis y San Lorenzo.126

Fotos 47 y 48. Imágenes AEIs en taller de equidad de género Comunidades *Talhuis* y *Pucapuquio*.126

Fotos 49 y 50. Imágenes AEIs en taller medioambiental Comunidades de *Pucapuquio* y San Lorenzo.130

Fotos 51 y 52. Imágenes Junto al Layqa Victor *Chacchando* hoja de coca.132

Fotos 53, 54 y 55. Imágenes AEIs en ritual andino “*pagapu*” Comunidades de *Talhuis*, *Pucapuquio* y San Lorenzo.133

Foto 56. Imagen AEI en taller formación dirigencial con alcalde del Distrito de Pucarà, Comunidad de *Pucapuquio*.136

Fotos 57, 58 y 59. Imágenes Taller con dirigentes comunales y líderes de las AEIs *Talhuis*, *Rumichaca* y *Pucapuquio*, sobre violencia familia y sus efectos en el desarrollo infantil.137

Fotos 60 y 61. Imágenes familias andinas en actividades agropecuarias tradicionales.140

Fotos 62 y 63.Imágenes Taller Desarrollo Integral Campesino Serrano, Comunidad de *Pucapuquio*.143

Fotos 64, 65 y 66. Imágenes Talleres de Integración Comunidades de *Pucapuquio* y *Talhuis*.143

Fotos 67 y 68. Imágenes Docentes en talleres de capacitación.144

Fotos 69 y 70. Imágenes Taller con dirigentes sobre derechos y problemas campesinos en los diversos espacios sociales Comunidades de *Pucapuquio, Raquina, Pachacha, Rumichaca*.147

Foto 71. Imagen con los hermanos Candiotti despedida de la experiencia-147

PRESENTACION.

Nota Lingüística: *Las palabras en lengua nativa en bastardilla corresponden al quechua Wanka de la región Junín del Perú*

La presente investigación se enmarca en el contexto de la sistematización de la experiencia educativa Comunidades Andinas Educativas en adelante denominada por la sigla CAE, significada a partir de la construcción de conocimiento en torno a la construcción de subjetividades políticas en niñas, niños y jóvenes andinos quchuahablantes, en el contexto de la recuperación de la experiencia CAE, desarrollada entre los años 2008-2009 y 2012, con la participación integral de los actores que formaron parte de la experiencia, principalmente las niñas, niños y jóvenes andinos del Distrito de Pucará, Provincia de Huancayo, Departamento de Junín de los Andes Centrales del Perú.

La sistematización de la experiencia mediante el establecimiento de unidades categoriales interpretativas a partir de la configuración de los hitos o momentos centrales de la experiencia, propendió por identificar los aportes que brinda la construcción y constitución de subjetividades políticas en los niños, niñas y jóvenes desde los procesos socioeducativos particulares a su contexto sociocultural Andino, tras los procesos de formación alternativa mediante la motivación y formación de las niñas, niños y jóvenes en Asociaciones Educativas infantiles AElS. Mediante la recuperación de la experiencia se buscó identificar el potencial de la educación comunitaria y alternativa, en la construcción subjetividades políticas de las niñas, niños y jóvenes andinos desde su contexto comunitario, analizado en contraposición a las perspectivas educacionales orientadas por las políticas educativas del gobierno central del Perú. Expresado en gran medida como descontextualizado, acorde con las necesidades, realidades y expectativas de las comunidades andinas del Perú, como reflejo a las tendencias de los procesos socioeducativos en el contexto Latinoamericano.

Mediante la sistematización de la experiencia CAE, se buscó develar los acercamientos y distanciamientos entre los mecanismos de escolarización característicos de la educación formal convencional, contrapuestos a la mirada de la educación alternativa en la constitución y construcción de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes desde su contexto sociocultural diverso y particularizado, como potencial escenario en la formación y reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos de derecho y actores incidentes en sus contextos y configuraciones comunitarias y educativas.

1. EXPERIENCIAS CORRELACIONALES (Antecedentes)

Dentro de los antecedentes de fundamentación del estudio, se tienen en cuenta diferentes referentes investigativos tendientes a indagar acerca de la construcción de subjetividad en las niñas, niños y jóvenes. Investigaciones principalmente de corte hermenéutico, experiencias de sistematización en educación alternativa, lo mismo que se consideraron por su pertinencia y relación con la investigación, experiencias investigativas desarrolladas en Latinoamérica, principalmente situadas en países como Perú (país de localización del proyecto Comunidades Andinas Educativas), Colombia, la línea de investigación Desarrollo Social y Comunitario –CINDE y otros del orden internacional.

De forma sucinta dentro del estudio de los referentes analizados se sondeó en torno a las perspectivas referidas a la construcción de subjetividad política en las niñas, niños y jóvenes a partir de los procesos investigativos referidos, en donde en la mayoría de los casos las niñas, niños y jóvenes jugaron un papel central en las propuestas y desarrollos investigativos.

En este sentido las investigaciones dentro de sus fundamentaciones e implementaciones, propendieron de manera general a la construcción de subjetividades en las niñas, niños y jóvenes a partir de los mecanismos de participación y asistencia de las necesidades de los niños como responsabilidad social, lo mismo que sobre aspectos importantes como la indagación en torno a las representaciones sociales, las prácticas

participativas, la formación y motivación de capacidades organizativas y de otros órdenes.

De forma significativa las investigaciones estudiadas arrojan elementos de aporte, importantes en la comprensión sobre la construcción de la subjetividad política en las niñas, niños y jóvenes principalmente en reflexiones relacionadas con la responsabilidad de los adultos en el desarrollo de las vidas de los niños, la importancia del contexto social, sobre la necesidad de reconocimiento de los niños como actores políticos, la pertinencia e implementación de metodologías y pedagogías que desarrollen y motiven competencias políticas y ciudadanas en las niñas, niños y jóvenes, al igual que sobre la creación de espacios de participación en donde las niñas, niños y jóvenes jugaron un papel central como ciudadanos y actores políticos.

En tal sentido, los antecedentes que nutren el estudio a partir de la sistematización del proyecto CAE, se orientan en primera instancia a la caracterización, fundamentación e implementación del proyecto, sistematización de procesos educativos en el Perú principalmente los adelantados por parte del Proyecto de Desarrollo Integral PRODEI, antecedentes de fundamentación de la de la línea de investigación Desarrollo Social y Comunitario del CINDE, los productos de investigaciones en Colombia y otros del orden internacional.

1.2 ANTECEDENTE DEL PROYECTO CAE (Comunidades Andinas Educativas).

Con el fin de contextualizar el proyecto Comunidades Andinas Educativas CAE, se presenta forma detallada la fundamentación acerca de los orígenes del proyecto, conceptualización e implementación del mismo, con el ánimo de ir significando la experiencia e ir develando las categorías dentro del proceso de sistematización propuesto.

El Proyecto de Desarrollo Integral PRODEI. (2007) con el auspicio de la cooperación Internacional comunidad de Madrid-MINKA-España, periodo 2008-2009, dentro de su perfil misional y formulación del Proyecto Comunidades

Andinas Educativas CAE¹, tomó como base el diagnóstico y realidades socioeducativas de las comunidades andinas situadas en los Andes Centrales, departamento de Junín, provincia de Huancayo, distrito de Pucará; el cual centro especial atención en la asistencia y reconocimiento del derecho inalienable de la infancia y juventud a la educación, el reconociendo de su pleno desarrollo, con miras a cualificar procesos educativos incluyentes e integrales que garantizaran el desarrollo óptimo e integral de dicha población.

En esta perspectiva, el objetivo central que se propuso a partir de la fundamentación e incidencia del proyecto CAE, estuvo direccionado en reducir el trabajo infantil en las comunidades andinas por ser uno de los factores principales que ocasiona la asistencia irregular de las niñas, niños y jóvenes a las escuelas rurales principalmente, perturbando en tal sentido, su proceso de formación óptimo y pleno desarrollo humano. La propuesta plantea la necesidad de desarrollar un proceso educativo integral destinado a superar este problema específico, lo que significó y exigió transformaciones en las convicciones, actitudes y hábitos de conducta del campesinado Andino en relación con la valoración de la infancia y juventud, al igual que la re-significación de los procesos educativos alternativos como aspecto importante y movilizados de cambio.

En este sentido, el proyecto CAE, persiguió mediante su incidencia como propósito transversal, promover por el desarrollo humano y la mejora de la calidad de vida de las poblaciones campesinas de los Andes Peruanos mediante la inclusión de las niñas, niños y jóvenes a la educación escolar básica, así como la mejora de la calidad educativa.

Así mismo, que se perseguía buscar que los integrantes de las instituciones campesinas del distrito de Pucará, provincia de Huancayo, departamento de Junín, en los Andes Centrales, construyeran capacidades y asumieran responsabilidades para mejorar la asistencia regular y el desempeño de las niñas, niños jóvenes en las escuelas rurales de educación primaria principalmente.

¹ El equipo interdisciplinar del PRODEI de implementación del proyecto estuvo integrado por dos educadores populares, una abogada peruanos y un pedagogo colombiano.

Dentro de los resultados esperados, mediante la implementación del proyecto CAE se proyectó que: Las familias campesinas disminuyeran el trabajo de sus hijas e hijos, lo cual les permitiera asistir a la escuela con regularidad. De igual manera que las niñas, niños y jóvenes campesinos conformaran Asociaciones Educativas Infantiles AEIs, lo mismo que desarrollaran conocimientos, valores, actitudes y habilidades. De otro orden, que las organizaciones campesinas, dirigentes, docentes y autoridades apoyaran la inclusión y asistencia de niñas, niños y jóvenes a la escuela.

Como punto de partida dentro del Proyecto CAE, hizo un sondeo institucional ante la sociedad campesina sobre la situación de las problemáticas educativas que de las niñas, niños y jóvenes. La generación de reflexiones con los dirigentes, imbuidos de concepciones interculturales de avanzada, así como el pedido de los padres y las madres de encontrarle solución mediante la intervención de todos los actores sociales. De igual forma, dentro de los procesos se hicieron convenios con el alcalde del gobierno local, con los elencos de profesores que conforman la red de escuelas rurales del distrito, lo cual motivó de alguna manera la participación y el interés por el proyecto en todos los sectores sociales de la región.

Metodológicamente el plan estratégico del proyecto, dentro del proceso de vinculación de los actores a participar del mismo, se constituyó a partir de tres momentos principales:

1. Acciones de motivación e interés por participar de la propuesta:
Jornadas de motivación y convocatoria de todos los actores (niños, jóvenes, padres y madres, dirigentes y autoridades locales, profesores).
2. Formación y capacitación a todos los actores vinculados:
-Niñas, niños y jóvenes: Talleres de capacitación organizativa, de formación de la personalidad infantil y juvenil, sobre problemáticas infantiles y juveniles, relacionados con el desarrollo de habilidades instrumentales y motivadoras para el desarrollo de responsabilidades sociales.

-Padres y madres: Talleres de capacitación sobre procesos de desarrollo infantil, sobre capacitación en derechos y problemas infantiles, enfatizados en la inasistencia regular de los hijos e hijas a las escuelas.

-Sector educativo: Talleres de capacitación de docentes para mejorar la efectividad en el trato y desempeño de las niñas, niños y jóvenes en las instituciones educativas.

-Sector dirigencial: Capacitación de dirigentes campesinos en derechos y problemas campesinos en los diversos espacios sociales: capacitación de funcionarios del gobierno local en el diseño de políticas para la asistencia regular a las escuelas, sobre incidencia en las instituciones locales en el tema de formación de las hijas y los hijos, campañas comunales contra la asistencia regular, deserción y exclusión escolar de las niñas, niños y jóvenes, asesoría de la comisión promotora para elaborar el plan distrital de prevención del trabajo infantil y promoción familiar.

3. Conformación de Asociaciones Educativas Infantiles AEIs y Comisión Distrital: Establecimiento y legitimación de las Asociaciones Educativas Infantiles AEIs a nivel distrital y en las instituciones educativas. Conformación intersectorial de la “Comisión Promotora de la Familia Campesina y Preventiva del Trabajo Infantil”.

Para el seguimiento del proceso dentro del proyecto, se realizó a través del monitoreo con el fin de medir los desarrollos y retroalimentación del proceso a partir de la fundamentación y ejecución de las actividades definidas dentro del plan operativo propuesto.

Dentro de dichas actividades de monitoreo se relacionan momentos como:

-Acopio de la documentación institucional: La cual consistió en organización de la documentación institucional, informes de los promotores educativos, actas de planificación, actas de asesoría educativa, diseños de talleres temáticos por actividad, actas analíticas de las actividades desarrolladas, documentos de

gastos, sistematización de la información documental, levantamiento de información de los actores comunales mediante: entrevistas, conversatorios, talleres, confrontación de la información documental y actoral, análisis cualitativo y cuantitativo de las actividades y sus eventos , procesamiento de los reportes de monitoreo.

Los resultados cualitativos de los desarrollos del proyecto CAE, se evidenciaron a partir de cambios generados a través del encuentro educativo entre los actores sociales y políticos, con la valoración de las necesidades, carencias, derechos, problemas y posibilidades de las niñas, niños jóvenes, habiéndose llegado a implementar normas comunales destinadas a brindarles atención, protección y apoyo a esta población.

La conjunción de factores causantes de la problemática educativa infantil, como la insuficiente economía familiar que recurre al trabajo infantil como un elemento de compensación, la desigualdad de género, la subordinación y el maltrato de las niñas y los niños campesinos, las limitaciones pedagógicas de las escuelas rurales, la falta de compromiso de las instituciones sociales y la indiferencia de los gobiernos locales, demandaron una intervención sistemática en la totalidad de niveles sociales para revertir dichos problemas, para lo cual se efectuaron diferentes acciones formativas en la totalidad de los actores que formaron parte del proyecto.

Conformación de las Asociaciones Educativas Infantiles AEIs, a partir de procesos formativos en organización, liderazgo, autonomía e identidad, derechos infantiles y juveniles principalmente.

La corresponsabilidad social y política de los actores y las entidades campesinas frente al trabajo excesivo de las niñas, niños y jóvenes, y su ausentismo y exclusión escolar, devenido en la constitución de la “Comisión de Promoción de la Familia Campesina y de Prevención el Trabajo Infantil”. Esta entidad se conformó a nivel intersectorial integrada por el Alcalde Distrital, el Gobernador, los Jueces de Primera y Segunda Nominación, el Director del Centro Cultural y una docena de comuneros selectos. La función principal de la comisión se proyectó principalmente en brindar continuidad y sostenibilidad a las experiencias educativas desarrolladas y propuestas por el Proyecto.

Es de mencionar, que aunque se evidenciaron logros substanciales a largo del proceso educativo, mediante la incidencia del proyecto se presentaron desafíos y dificultades que se fueron sorteando, a decir: Las vacaciones de fin de año y el receso de emergencia en los centros educativos por la gripe porcina H1N1 (2009). El tiempo de invierno en la zona, comprendido entre los meses de octubre a marzo. Los tiempos de cosecha, comprendidos entre los meses de marzo a julio generalmente. Fiestas tradicionales andinas puesto que los niños, familias y comunidades están concentrados en estas actividades culturales principalmente en festividades como la fiestas del trabajo y del amor “*Huylars*” celebrada entre los meses de febrero-marzo, fiesta de papà mayo “*Tayta mayo*” y “Lava tripas” “*Ayasquy pay*” en el mes de mayo, Santiago, “*Tayta Shanty*” celebrada entre julio-agosto entre otras. Conflictos sociales locales (paros agrarios y de transporte). Y de forma predominante los imaginarios locales de formación (conductismo) principalmente de los sectores docente y dirigenal.

En este sentido, la experiencia del proyecto CAE como se ha venido describiendo, se constituye en un referente de análisis que por un lado contextualiza la problemática socioeducativa de los Andes peruanos, aspecto en el cual se veían incluidos los niñas, niños y jóvenes andinos y de otro lado permite, auscultar acerca de las potencialidades que ofrece la educación alternativa en la formación integral de la infancia y la juventud andina mediante la formación de habilidades organizativas y el auto reconocimiento de los derechos de dicha población. Como fundamento a la experiencia de igual manera en relación a la construcción de subjetividad política en la infancia y juventud a continuación se referencian algunas experiencias investigativas tendientes a la motivación de este aspecto:

1.3 Otros Antecedentes Relacionados:

Dentro de investigación relacionada con la educación alternativa orientada a procesos de análisis de problemáticas infantiles y contexto social en el Perú, se encuentra la sistematización de (Urteaga, 1999). “Más allá de la Escuela”. Educación para el Cambio. Una pedagogía alternativa. Sistematización que tuvo como propósito estimular hacia el debate sobre una nueva pedagogía en función del potencial infantil creativo, crítico y transformador, como factores

considerados indispensables para el desarrollo humano de los niños, con el fin de dignificar su existencia e incorporarlos a la tarea de construcción de democracia y justicia social. La fundamentación del estudio se caracteriza principalmente en reflexiones académicas en torno a las problemáticas educativas de la educación formal, que postulan a la escuela como único camino a esta perspectiva.

De igual manera que se hace un análisis en torno a la mirada de las sociedades “tercermundistas” en donde se toma como punto de análisis fenómeno de la globalización y su efecto en la vida de los grupos sociales incluyendo la infancia. Se hace de igual forma un análisis en relación con las problemáticas educativas orientadas a partir de las principales dimensiones de la dinámica social: psicología, economía, ideología, política y cultural.

En el contexto Peruano de igual forma se encuentra la sistematización de la Experiencia del Italiano (Schibotto, S/F), titulada, Educación desde la Diversidad: Una Pedagogía y una Práctica Didáctica desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores, referido con el Proyecto de Promoción de los Derechos a la Educación, a la Salud y a la Participación de los Niños y Niñas Trabajadores, la experiencia es retomada desde diferentes organizaciones promotoras las cuales hacen incidencia en el contexto nacional del Perú, las cuales estuvieron orientadas hacia la defensa de los derechos de los niños y niñas:IFEJANT y la CIFA Onlus. Dichas instituciones mediante la implementación aunaron esfuerzos para la promoción al derecho de la educación de las niñas, niños y adolescentes trabajadores (NNATS), considerando un derecho fundamental e incluyente de otros importantes derechos. La experiencias de incidencia de estas instituciones se localiza en siete (7) centros educativos del Perú, en la Lima Metropolitana, las regiones Andinas de Puno, Juliaca y la región de Cajamarca. Dichas experiencias integraron actores como docentes, estudiantes, implementado la estrategia de módulos y proyectos desarrollar a nivel intra y extraescolar. Dentro de los resultados principales de la experiencia se fundamentan talleres para la formación y reconocimiento de los derechos de los niños y adolescentes trabajadores denominados: Didáctica por “proyectos”: La recuperación del

sujeto y de la realidad experiencial en el caso de los niños, niñas y adolescentes trabajadores.

Dentro de otras experiencias correlacionadas del orden latinoamericano se referencia la investigación de (Castaño, 2008). El Puente está Quebrado...El Rostro del otro/a en la Construcción de la Subjetividad Política en Niñas con Medida de Protección desde la Participación. (Tesis de grado-master) del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE-Universidad de Manizales. La investigación dentro de su orientación buscó generar comprensiones en torno a quien ha sido el otro, la otra para los niños que se encuentran con una medida de protección de su subjetividad política desde la participación. La investigación es de corte hermenéutico desde la cual intentó recuperar a partir de lo cotidiano el modo de ser de los textos éticos, humanos y sociales, de los niños, que desde cotidianidad puedan dar cuenta del sentido que tiene para ellos la participación y desde allí, poder interpretar como se va construyendo la subjetividad política. Dentro de las herramientas se emplearon el diario de campo, registros sonoros y talleres.

Dentro de los resultados del estudio se resaltan aspectos relacionados con la participación en aspectos como la restitución de los derechos de los niños referidos principalmente a la recreación, educación y derecho a la alimentación. La construcción de subjetividad política en los niños con medida de protección generaron subjetividad a partir de identificar el mundo interno de los niños, su organización psíquica, diferentes sentidos del yo, de sí mismo, de los otros/as, del sentido del cuerpo a través de las huellas encontradas en ellos. A partir del análisis hermenéutico permitió mediante la aparición de emergentes el reconocimiento de las diferentes formas de participación de los niños, participación como hacer uso de derechos, confianza para acceder a lo público, concepto de participación asociado a la fiesta. La investigación hace énfasis de igual forma sobre la responsabilidad de los adultos en el desarrollo de las vidas de los niños, “tender puentes de diversas maneras para que estos atraviesen el río de sus vidas”. Finalmente se infiere en la investigación sobre el ofrecimiento de espacios de participación lo cual se constituye en una tarea cuando se trabaja desde la perspectiva de los derechos, en donde dicha

participación se convierte en un fin y en medio para construir subjetividad política.

La Investigación de (Gonzales, 2006). Significación de las Representaciones Sociales y las Prácticas Participativas de los Jóvenes Rurales: Estudio de caso de dos organizaciones juveniles rurales de los municipios de Belén de Umbría (Risaralda) y Salento (Quindío). Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. CINDE-Universidad de Manizales. Colombia.

El estudio se centró en comprender los significados de las representaciones sociales y las prácticas participativas de los jóvenes rurales de dos organizaciones de los municipios de Belén de Umbría (Risaralda) y Salento (Quindío), en relación de la identidad política. La investigación fue de orden cualitativo, a partir del enfoque histórico-hermenéutico desde el cual se buscó explorar los significados e interpretaciones al interior de las organizaciones juveniles, con el fin de entender el significado de las representaciones sociales de los jóvenes. Dentro de las técnicas e instrumentos de investigación se hicieron discusiones en grupos focales, el debate, los talleres y la observación. Dentro de los resultados del proceso de investigación se identificaron las principales problemáticas en torno a la necesidad del reconocimiento de los jóvenes rurales de eje cafetero, principalmente en lo personal, en la relación que forman al interior de su grupo de pares. En tal sentido dentro de la investigación se establece que los espacios de reconocimiento personal brindan a los jóvenes la posibilidad de contar con vivencias propias. El reconocimiento e identidad por el campo, la movilización y posibilidad de transformación de su medio. En relación con la participación política de los jóvenes referente con el territorio se hace evidente el discurso sobre el rechazo de las prácticas conexas que desvirtúan el ejercicio del gobierno. En los jóvenes de sectores populares el estudio refleja una actitud de desesperanza, que estimula la indiferencia frente a los procesos reales de participación. De otro lado, se estableció que la interacción entre los jóvenes permite el desarrollo de competencias participativas, que estimulan los procesos de convivencia y aportan a la solución de conflictos personales y grupales. Los espacios de encuentros se convierten en instancias importantes de

socialización política, finalmente como resultado del análisis del estudio se establece que en el “hacer” los jóvenes adquieren experiencia y despiertan interés por la construcción de su proyecto de vida.

La investigación de (Martínez, 2002). (Tesis de grado-Master), La cual consistió en la sistematización de la Experiencia de Formación, Organización y Participación Juvenil e Infantil como un Modelo Curricular de Educación no Formal para el Desarrollo Local en el municipio de Piedecuesta, estudio que buscó hacer una identificación sobre la necesidad de desarrollar habilidades de adaptación y auto organización en jóvenes y niños caracterizados por crecer en espacios violentos con limitaciones económicas y culturales. La investigación es de corte cualitativo desde el diseño metodológico de la sistematización de experiencias orientada a partir de tres momentos. Participación: la organización, la participación y la formación. Reflexión: Análisis y de construcción categorial: motivación, discursos y estrategias. Acción: Visión Focal de la experiencia: la cual permitió la reconstrucción de sentidos y enseñanza a través de hipótesis. La investigación implementó instrumentos como la entrevista y la observación participante.

Dentro de las conclusiones y resultados del estudio se logró la creación de espacios de participación y voluntariado que permitieron dar el inicio a un cambio en los procesos políticos especialmente en el criterio democrático. En el orden individual para el desarrollo de las habilidades sociales, conciencia sobre los actos, re-simbolización del poder y la autoridad y recrear las vivencias cotidianas de los jóvenes a través de la lúdica, resultó ser el camino más eficaz dentro del proceso de formación de los jóvenes. Igualmente que la vinculación de la familia dentro del proceso se constituye en un factor importante en optimizar el desarrollo humano de los niños y jóvenes. Los jóvenes se involucraron como ciudadanos activos a partir de los procesos de la capacitación, la formación y la participación.

El estudio de (Roger Hart, 1991). Proyecto Representaciones Sociales de niñas y niños en contexto Nepal. The Child Club Consortium of Nepal. Proyecto que tuvo como objetivo ofrecer la posibilidad de reunir los niños y niñas de diferentes castas para planear y llevar a cabo actividades por si mismos de

manera regular lo cual les permite ser agentes activos para mejorar sus propias vidas y las de sus comunidades.

En dicho proyecto las niñas y niños necesitan poca guía de los adultos y experimentan diversas formas para organizarse en donde planean proyectos en mejora de sus comunidades, mediante el juego, la danza y el teatro en actividades en las cuales aprenden y refuerzan habilidades democráticas poniendo en práctica sus derechos como ciudadanos.

Se desarrollaron métodos de investigación en donde las niñas y niños fueron críticos de sí mismos. Metodológicamente se implementó la investigación participativa, desde la cual los clubes se observaron así mismos, actividades estructurales y procesos de toma de decisiones. Como herramientas se implementó la cartografía social, actividades como organización social infantil, juegos de roles, matrices o jerarquización de actividades, tabla comparativa de beneficios del club, participación de investigación continua. La investigación en Nepal promovió un nuevo nivel de diálogo en Katmandú se reunieron representantes infantiles y consejeros adultos de todo el país para responder a las necesidades de las niñas y niños, establecer una coalición infantil de clubes de niñas y niños y desarrollar intercambios entre ellos.

Las investigaciones referenciadas como antecedentes a la experiencia del proyecto CAE, develan elementos categoriales importantes que soportan aspectos centrales relacionados con la comprensión y fundamentación de la construcción de subjetividad política en las niñas, niños y jóvenes tales como:

El reconocimiento sobre la importancia que juega la infancia y la juventud a partir de las experiencias investigativas referidas. Otro aspecto tiene que ver con significación que tienen los niños y los jóvenes como sujetos de derechos y actores políticos de sus contextos y sobre la responsabilidad social que acarrearán las instituciones y los adultos en el reconocimiento, validación y respeto de dichos derechos.

Reconocer la relevancia que juega el contexto social inmediato en el cual se desarrollan los niños y jóvenes, en sus necesidades y expectativas como

posibilidad para motivar la organización infantil y juvenil, como potencial para la construcción y motivación de subjetividades políticas.

De igual forma, Los estudios relacionados permiten auscultar sobre otras categorías importantes, como lo son las representaciones sociales de los niños y jóvenes, sus prácticas participativas, y sobre el papel central que juega la educación y sus estrategias en la formación de capacidades organizativas, liderazgo y la representatividad infantil y juvenil entre otras no menos importantes.

Como fundamento a partir de las categorías anteriormente referidas desde los estudios rastreados, para el caso del proceso de sistematización de la experiencia CAE; se podría dar paso a la reflexión sobre una posible categoría que podría emerger desde la experiencia, por la naturaleza del proceso organizativo con los niños y jóvenes andinos del Perú en su connotación identitaria-sociocultural-comunitaria en relación a la construcción de subjetividades políticas, en lo cual podría influir el contexto cultural con sus tradiciones y patrones identitarios propios de las comunidades andinas .

2. SIGNIFICANDO LA EXPERIENCIA (Problemática)

La motivación e interés por recuperar la historia y significar el proceso educativo alternativo de la experiencia comunidades Andinas Educativas CAE, en los Andes Centrales del Perú, como investigador social y pedagogo que formó parte de la experiencia en los años 2008-2009 dentro de la ONG peruana PRODEI (Proyecto de Desarrollo Integral) como primera medida surge de analizar desde la experiencia las problemáticas socio educativas del Perú y de Latinoamérica las cuales inciden drásticamente sobre el desarrollo Integral de las niñas, niños y jóvenes y sobre su condición como sujetos de derecho y actores políticos.

Como segunda medida sobre la necesidad de significar la producción de conocimiento en y desde la experiencia entorno a estrategias alternativas educativas en intervención social que puedan aportar a los procesos

educativos en contextos socialmente vulnerables y a la consolidación y significación que tiene la construcción de subjetividades políticas de las niñas, niños y jóvenes Andinos, como actores importantes en las dinámicas socioeducativas², socioculturales³, socioambientales⁴, tanto de orden local, nacional y del orden Latino Americano.

En este sentido, en el contexto de las problemáticas socioeducativas analizadas dentro de la fundamentación de la experiencia del proyecto CAE, se tienen que los esfuerzos realizados eventualmente desde el estado peruano para revertir la deficiente calidad de la educación escolar básica, además de dispersos e inmediatistas, son inadecuados. Aspecto que hacen no se responda a una visión integral del problema que comprenda una praxis integradora de las múltiples concepciones, políticas, métodos y recursos aplicados por los responsables del sistema educativo nacional, en otras palabras los lineamientos educativos del ministerio de educación del Perú, en muchos aspectos no consideran ni tienen en cuenta dentro de su formulación e implementación las necesidades, problemáticas, expectativas y particularidades socioculturales de las comunidades andinas. Aspectos que constituyen un impedimento de primer orden para lograr una educación de calidad y efectiva.

En este mismo aspecto la inequidad y la exclusión subsisten, un gran número de niñas, niños y jóvenes no asisten de manera regular a las escuelas en los ámbitos rurales. Y aquellos que lo hacen no desarrollan las capacidades necesarias para forjar su identidad, mejorar su calidad de vida y asumir el rol de ciudadanos activos.

Como factores relevantes que atentan contra la educación y el desarrollo humano de las niñas, niños y jóvenes andinos figuran la insuficiencia de la

² “Hace referencia a las formas de interrelación social significadas en diferentes ambientes de expresión (familia, escuela, comunidad, grupo social...) las cuales constituyen expresiones integrales temporales-espaciales que forjan el desarrollo humano, mediado por formas identitarias de asociación e integración necesariamente colectivas”. (Peña, 2013)

³ “Entendido en el contexto de la experiencia, como las formas de asociación mediados por expresiones identitaria, representados por significaciones integrales socialmente”.(Peña, 2013)

⁴ “Hace referencia en el marco de la investigación como las formas sinérgicas de correlación hombre-naturaleza, mediadas por significaciones simbólicas (cosmogonías), en donde lo natural se hace social y lo social se hace naturaleza”. (Peña, 2013)

economía campesina, la precariedad y eventualidad del empleo de los padres y ciertos patrones culturales. Ellos originan, fomentan y legitiman el trabajo infantil, un grave problema social de mucha consideración en este país. Dentro de la fundamentación del proyecto Comunidades Andinas Educativas en 2007, se sustenta que según el censo nacional de 1993 los niños trabajadores urbanos sumaban medio millón y en la actualidad se los estima en dos millones. La cuarta parte de esta población desempeña actividades consideradas de alto riesgo, como la minería artesanal del oro, el trabajo doméstico, la comercialización informal y callejera, el trabajo a destajo en ladrilleras, la selección de desperdicios en los rellenos sanitarios y basureros de las grandes ciudades.

No se dispone de cifras reales referidas a los roles que las niñas, niños y jóvenes campesinos desempeñan en sus unidades familiares porque los padres, las madres y, en general, la sociedad andina, consideran al trabajo infantil como un instrumento formativo propio de la cultura. Sin embargo, los ciclos y ritmos de las labores agrícola, pecuaria y doméstica son tan exigentes e intensos que demandan la participación de los hijos y las hijas desde temprana edad. Lo que interfiere su proceso escolar en aspectos como asistencia regular a las escuelas, bajos niveles de aprendizaje y rendimiento académico, deserción escolar, exclusión del proceso educativo, lo cual les priva del desarrollo de conocimientos, valores, actitudes y destrezas, y los condena a permanecer dentro del círculo de la pobreza.

Las investigaciones nacionales e internacionales en relación con la situación, revelan la deficiente calidad educativa y el bajo rendimiento académico de las niñas, niños y jóvenes y, sobre todo, de las niñas de las áreas rurales del país. Estos problemas, entre otros no menos graves, generan inequidad de género y postración de la mujer andina, analfabetismo funcional, falta de participación ciudadana y de renovación del liderazgo campesino, así como una depresión socio-económica de naturaleza crónica de las sociedades campesinas andinas.

A lo largo del desarrollo de la experiencia del proyecto CAE, se buscó evidenciar las reales dimensiones del problema educativo en comunidades

campesinas andinas, estableciendo una Línea de Base y de acción la cual posibilitara hacer intervención en las zonas críticas: nueve (9) comunidades en donde se tuviera en cuenta las particularidades, necesidades y expectativas de estas y en donde se le diera especial atención y motivación a las niñas, niños y jóvenes como actores importantes en las dinámicas comunitarias.

En este sentido, a partir de la incidencia del proyecto CAE, se buscó promover el desarrollo humano y la mejora de la calidad de vida de las poblaciones campesinas de los Andes peruanos mediante la inclusión de las niñas y los niños en la educación escolar básica y la mejora de la calidad educativa, en donde los actores sociales que integran las instituciones campesinas construyeran capacidades y asumieran responsabilidades para mejorar la asistencia regular y el desempeño de las niñas, niños y jóvenes en las escuelas de educación primaria a partir de diferentes estrategias educativas alternativas formuladas y reformuladas a partir del mismo proceso, en donde las niñas, niños y jóvenes andinos fueron considerados como eje central en el desarrollo de la experiencia tanto a nivel individual como colectivo en integración con actores comunitarios como padres de familia, docentes, autoridades locales y culturales o tradicionales.

Considerando lo anteriormente expuesto y proyectando vincular la mayoría de los actores que formaron parte del proyecto, a partir de la sistematización de la experiencia CAE, desde el análisis socioeducativo en la fundamentación e implementación de la experiencia, se busca indagar en el presente estudio acerca de:

¿Qué conocimientos se podrían gestar y re-significar en el contexto de la experiencia Comunidades Andinas Educativas de los Andes Centrales del Perú en torno a la consolidación y construcción de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes Andinos como actores principales de la experiencia?

3. LA EXPERIENCIA CAE, REALIDADES, ESPECTATIVAS Y NECESIDADES SENTIDAS. (Justificación de la Experiencia)

“Las personas tienen el derecho a ser iguales cuando la diferencia las haga inferiores, pero también tienen el derecho a ser diferentes cuando la igualdad ponga en peligro la identidad”
(Santos, 2002)

La experiencia de educación alternativa Comunidades Andinas educativas CAE, desarrollada en los Andes Centrales del Perú, por su perfil y naturaleza, incidencia y aplicación, propendió hacer promoción por el desarrollo humano y la mejora de la calidad de vida de las poblaciones campesinas de los Andes centrales del Perú mediante la inclusión de las niñas, niños y jóvenes de educación escolar básica y la mejora de las condiciones socioeducativas, en donde los actores sociales que integran las comunidades campesinas construyeran capacidades, sensibilidades y asumieran responsabilidades a partir de la implementación de diferentes estrategias educativas alternativas, direccionadas y reformuladas desde el mismo proceso, en donde las niñas, niños y jóvenes andinos fueron considerados los actores principales durante el desarrollo de la experiencia.

A partir de lo anteriormente expuesto, desde la mirada como investigador social y como pedagogo que formo parte del proceso, se busca significar la experiencia a partir de la recuperación de la historia como punto de análisis retrospectivo y prospectivo hacia el rastreo y develar los aportes de orden pedagógico, político, organizativo, cultural y otros emergentes, que guarden relación con la motivación y construcción de subjetividades políticas de las niñas, niños y jóvenes en el contexto escolar y comunitario andino peruano particular y diverso en el cual se desarrolló la experiencia.

En este sentido dentro de la recuperación de la historia se hace necesario fundamentar de orden epistemológico y práctico sobre la connotación y relevancia que tiene la significación a la hora de sistematizar la experiencia, en otras palabras de identificar y configurar las categorías que se buscan fundar,

como aporte al ejercicio investigativo y como contribución de conocimiento a la línea de investigación Desarrollo Social y Comunitario del CINDE en el tercer campo emergente construcción de subjetividades políticas en experiencias de desarrollo social y comunitario. Lo mismo que se busca retribuir a las comunidades campesinas quechua hablantes de los Andes Centrales del Perú que formaron parte de la experiencia, con aspectos que puedan contribuir a sus procesos educativos comunitarios encaminados a garantizar una educación integral de las niñas, niños y jóvenes andinos. Al igual que como estudio que pueda aportar a otros procesos educativos alternativos relacionados con la constitución y construcción de subjetividad política que se puedan estar implementando en otros contextos socio-culturales particulares, en Colombia, Perú y Latinoamérica.

En consecuencia, como es referido en las fundamentaciones epistemológicas alrededor de la somatización de experiencias cómo metodología y modalidad vista en este caso desde el paradigma crítico comunicativo, la recuperación de la experiencia cobra sentido a partir del interés, las necesidades y como ejercicio de reflexión acción de los actores que forman parte de la misma. En tal medida mediante la sistematización de la experiencia CAE, se buscó recabar y develar sobre construcción de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes andinos a partir de análisis de las problemáticas socio-educativas del su país y contexto local, las cuales afectan notoriamente el desarrollo integral en su condición de infancia y juventud aspecto que trae consigo de igual forma la negación de su condición de sujetos de derechos y como actores políticos.

En este mismo sentido se buscó analizar y significar a partir de la experiencia, sobre la importancia que tuvieron los actores de la misma, lo mismo que sobre las estrategias educativas alternativas dinamizadas en el proyecto, en donde de alguna manera las niñas, niños y jóvenes andinos como actores centrales de la experiencia puedan dar cuenta sobre los procesos formativos que pudieron llegar a motivar significativamente la constitución y construcción de subjetividades políticas a partir de la implementación y reorientación de dichas estrategias.

En consecuencia dentro de las problemáticas socio-educativas del Perú, como ya se expuso en el planteamiento del problema, se tiene que los lineamientos educativos de dicho país dentro de su fundamentación e incidencia no consideran las necesidades, problemáticas, expectativas y particularidades socioculturales de las comunidades, lo cual origina inconsistencias en los procesos educativos de cara a la realidad, situación que hace se evalúe su sistema educativo como precario dentro del ranking mundial, como se documenta en la línea de base del proyecto CAE en el 2008, el cual analizó la evaluación de las pruebas PISA 2006 en donde “el 82 % de estudiantes de primaria de las escuelas públicas del país no comprende lo que lee. El índice más alto de la tasa de analfabetismo es del 15 % y corresponde a la región andina. Los grados de estudios aprobados a los 17 años son apenas de 6 en las escuelas rurales. El porcentaje de adolescentes entre 15 y 17 años que no sabe escribir es de 28 % en las zonas andinas”. (Proyecto CAE, 2007).

Como se hace evidente las condiciones educativas del Perú son lamentables, a partir de la participación en la experiencia como profesional, se deja ver que la situación educativa de dicho país obedece a múltiples factores de consideración como lo son: la corrupción, imaginarios y justificación de la pobreza aspecto convalidado y justificado dentro de los planes de gobierno de turno, problemáticas de orden local como desarticulación de las familias por migraciones a la ciudad y a otras regiones, violencia familiar, maltrato infantil (psicológico, físico) trabajo agropecuario desmedido, deficiencias en los sistemas de salud, políticas nefastas de atención a la niñez y juventud, debilitamiento de los patrones culturales.

En este sentido, es importante mencionar que de alguna forma la situación educativa del Perú se dimensiona y refleja también en el contexto latinoamericano como una problemática histórica y propia de la época contemporánea con la emergencia de las nuevas realidades, problemáticas y necesidades sociales acarreadas del fenómeno de la globalización. Aspecto que exige se analicen, replanten y reorienten estrategias educativas que hagan frente a dicho fenómeno, las cuales se fundamentan considerando las

particularidades, necesidades y expectativas de los grupos sociales diversos social y culturalmente, como lo expresa en este sentido el sociólogo Santos (2010), “Las epistemologías del sur es un modelo para construir formas de conocimiento que sean eficaces o consistentes de lucha contra el capitalismo y el colonialismo, se llaman epistemologías del sur, no por el sur geográfico...sino por los países cuyo sufrimiento está en el sur geográfico, lo del sur es un metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo...las epistemologías del sur buscan rescatar el sufrimiento de una manera que lo capacite no como víctima pero como resistencia alternativa después de tanta destrucción físicas, históricas, cultural geografía que es producida por las epistemologías del norte”.

Por consiguiente, las problemáticas socio-educativas a que se ven enfrentados las niñas, niños y jóvenes desde este contexto obedecen de igual manera a desaciertos entorno a las erróneas interpretaciones y concepciones que se tienen sobre la educación que en la mayoría de los casos tiende a confundirse con la escolarización como mecanismo propio del sistema hegemónico, como lo presenta (Calvo, 2005:1):

“Educar es crear relaciones posibles, mientras que escolarizar consiste en repetir relaciones preestablecidas. Las relaciones son posibles porque emergen del caos que tiende a ordenarse; por el contrario, están preestablecidas cuando siguen el ordenamiento curricular preinstituido”.

Cuadro 1. Disyuntiva Educación Escolarización

DISYUNTIVA	
Educación	Escolarización
Crea relaciones posibles	Crea relaciones preestablecidas
Sorprende por lo imprevisto	Propende por resolver problemas
Desprovisto de dispositivos de control, crea fisuras.	Marcado por dispositivos de control. Colonialidad del ser y del saber
Pluri-contexto.	Tendiente al Mono-contexto
Interrelación social	Relaciones unidireccionales y dependientes
Diacrónico	Sincrónico
Diversidad	Homogenidad
Simplicidad-Complejidad	Superficialidad-Complicación
Propende por la intersubjetividad	Tendiente a la individualidad

Adoptado de (Calvo, 2005)

En tal sentido, debido a esta divergencia, se puede inferir, ocasiona vulneración sobre el derecho que tienen las niñas, niños y jóvenes en tener una educación integral-activa, acorde con las particularidades y necesidades propias de sus contextos socioculturales, lo mismo que acorde con la formación en valores sociales que los constituyan como sujetos de derecho con posicionamiento político.

En este orden de ideas, la urgencia de generar procesos educativos acorde con las particularidades de los contextos sociales y el reconocimiento de las niñas, niños y jóvenes como sujetos de derecho y actores políticos en su dignificación humana con sentido de igualdad y libertad, más allá de verse como una necesidad, se constituye en un desafío al que se ven enfrentadas las instituciones educativas y las comunidades hacia la generación de estrategias alternativas y prácticas de intervención de orden formativo que propendan por garantizar procesos educativos con sentido más humano e incluyentes, en otras palabras siguiendo (De Zousa, 1997:16):

Las, “prácticas de intervención organizadas institucionalmente con la finalidad de resolver determinados problemas y/o potenciar capacidades existentes en una población dada, para garantizar su subsistencia, su integración social (adaptación más transformación), su desarrollo cultural”

Este último aspecto guarda relación con el aporte que hace la experiencia del proyecto CAE a las dinámicas socio-educativas de las instituciones educativas y comunidades Andinas del Perú, en donde a partir de la motivación, formación y establecimiento de Asociaciones Educativas Infantiles y Juveniles AEIs, capacitación de los actores locales y la Conformación a partir del proceso del “Comité de Promoción de la Familia Campesina y de Prevención del Trabajo Infantil” se podría decir se generaron diferentes puntos de análisis que significan la experiencia en el aporte a la construcción de subjetividad políticas de niñas, niños y jóvenes a partir de procesos educativos alternativos dinamizados en la comunidades andinas, en donde se mostró en evidencia como el papel activo y capacidades de las niñas, niños y jóvenes puede llegar a contribuir en la transformación y reafirmación de los escenarios, locales, familiares, escolares y comunitarios.

Desde otro punto de vista, dentro de la sistematización de la experiencia CAE como proceso investigativo, se significa el papel que tiene el investigador como sujeto interviniente, como actor determinante en la interacción en donde se convalidada las dinámicas intersubjetivas al interior de la experiencia, como otro aspecto al que se le dará análisis como fundamento interpretativo en relación a la fundamentación de la subjetividad.

4. LAS PERSPECTIVAS DE LA EXPERIENCIA (Objetivos de la Experiencia)

Identificar y re-significar en el contexto de la experiencia Comunidades Andinas Educativas de los Andes Centrales del Perú, la producción de conocimiento que se puede motivar en torno a la consolidación y construcción de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes andinos como actores centrales de la experiencia.

- ✓ Recuperar la historia de la experiencia Comunidades Andinas Educativas como fundamento para su valoración en las dimensiones, educativas, políticas, comunitarias-organizativas y otras emergentes.
- ✓ Reconocer los aportes que brinda la construcción y constitución de subjetividades políticas en los niños, niñas y jóvenes en la mirada de los procesos socioeducativos particulares y diversos.
- ✓ Identificar los aportes de la educación comunitaria alternativa en el proceso de constitución y construcción de las subjetividades políticas de las niñas, niños y jóvenes andinos desde su contexto sociocultural particular.
- ✓ Develar los acercamientos y distanciamientos existentes entre la educación formal y la educación alternativa contextual en la constitución de la subjetividad política en las niñas, niños y jóvenes Andinos.

5. EL LUGAR DE LA EXPERIENCIA.

Como se ha venido referenciando el contexto en el cual tuvo lugar la experiencia CAE, se desarrolló en el país de Perú en la región Andina, Andes centrales departamento de Junín, Distrito de Pucarà localidades que se contextualizan a continuación:

5.1 Departamento de Junín: El departamento de Junín se encuentra ubicado geográficamente en *“...la zona central de los Andes Peruanos, con un área total de 44 197 km², lo que representa el 3,4 por ciento del territorio nacional. Abarca dos regiones naturales, la sierra, con 20 821 km², donde se ubican el valle del Mantaro, meseta del Bombón y lago Junín (o Chinchaycocha); y la zona ceja de selva y selva, con 23 376 km², donde se encuentran los valles de Chanchamayo, Ene, Perené y Tambo. La altitud, oscila entre los 400 y 5 000 m.s.n.m.; siendo el distrito de Río Tambo, en la provincia de Satipo, el de menor altitud (450 m.s.n.m.); y el distrito de Marcapomacocha, en la provincia de Yauli, el de mayor altitud (4 415 m.s.n.m.).* El departamento limita por el norte con los departamentos de Pasco y Ucayali, Este departamento del Cusco y Ucayali, Sur con los departamentos de Ayacucho y Huancavelica, Oeste con el departamento de Lima.

En cuanto a la división política el departamento de Junín está conformado por nueve (9) provincias: Huancayo, Chanchamayo, Chupaca, Concepción, Jauja, Junín, Satipo, Yauli, y 23 distritos dentro de los cuales se localiza el distrito de Pucarà. La capital del departamento es la provincia de Huancayo. La población censada de 2007 asciende a 1 225 474 habitantes (4,5 por ciento de la población nacional), siendo la provincia de Huancayo la de mayor importancia (al concentrar el 38,1 por ciento de la población). *“Junín tiene 123 distritos de los cuales 23 son calificados como Muy Pobres, 82 como Pobres y 18 como Regulares”.* (Proyecto CAE-PRODEI, 2007).

Los habitantes del departamento de Junín, principalmente están localizados en la región andina representados en las comunidades campesinas quechuahablantes y en la región selva principalmente de las etnias Arahauca *Amuesha*,

Ashanika, Nomatsiguenga las cuales aún conservan sus manifestaciones tradicionales ancestrales.



Foto 1. Mujer andina Distrito de Pucará (Registro Peña, M.T. junio de 2009)



Foto 2. Jefe indígena Amazónico Ashanika (Registro Peña, M.T. enero de 2012)

El departamento a nivel fisiográfico presenta un relieve accidentado por estar atravesado por las cordilleras Central y Occidental, que dan origen a grandes e importantes unidades hidrográficas, como: Tambo, Perené, Ene y Mantaro. El valle del Mantaro se constituye como el más importante, al estar formado por el río Mantaro y concentrar un alto porcentaje de la población departamental. La zona de ceja de selva y selva presenta una orografía muy compleja y ondulante, donde se ubican importantes centros productores como son los valles de Chanchamayo, Perené y Satipo.



Mapa 1. Mapa Político Departamento de Junín (PRODEI, 2008)

En relación al aspecto productivo la dinámica de la economía departamental está influenciada básicamente por el comportamiento de los sectores comercio y servicios, minería, manufactura y agropecuario, que en conjunto contribuyeron con el 86,9 por ciento del VAB departamental.

El sub sector agrícola se caracteriza por desarrollarse en dos zonas definidas; la sierra, en donde la producción se destina al abastecimiento del mercado central del país, destacando la producción de papa, maíz (choclo y amiláceo), zanahoria, arveja, habas, cebolla serrana y olluco; y la zona ceja de selva y selva (Provincias de Chanchamayo y Satipo), con producción destinada al consumo de la región centro y para la industrial, sobresaliendo piña, naranja, tangelo, plátano, yuca y mandarina tangerina, café, maíz amarillo duro, cacao y jengibre (kion) para la industria y/o exportación. En el sub-sector pecuario, destaca la producción de carnes de vacuno, ovino y aves.

En relación a la minería está relacionada principalmente con la producción de concentrados de metales como el cobre, plomo, zinc, plata y oro.

Referente a los aspectos culturales y socio históricos, se dieron a partir de siete (7) momentos los cuales datan de la época pre-Inca (14 mil años antes de cristo), época inca (1460 de la era actual), época de la conquista (1552 aproximadamente), época de la colonia (1570-1572), época de la independencia (1735-1756-1820), Época de la República (1854-1882) y la creación del departamento de Junín (1825).

Dentro de uno de los aspectos más relevantes de la cultura que guardan relación directa con el Valle del río Mantaro, en la época pre-inca hacia el año mil antes de Cristo, los *Wankas* antiguos pobladores del Valle del río Mantaro consolidaron su configuración cultural, se dice que la tribu de los *Wankas* era idólatra, bárbaro y crueles quien rendían culto a un animal muy semejante al perro, por lo cual se le ha denominado históricamente “el reino de los perros”.

Los aspectos socioeducativos normativos del Departamento de Junín serán tratados más adelante dentro del documento en un apartado específico.

5.2 Contexto Etnográfico del Distrito de Pucará⁵:

El distrito de Pucará lugar en el cual se desarrolló la experiencia Comunidades Andinas Educativas CAE, "(...)en lengua quechua traduce fortaleza de piedra, de acuerdo con los campesinos antiguos o mayores, Pucará tenía el nombre Pucacallasguata que quiere decir pueblo que está ubicado en una quebrada con faldas de cerros de color rojizo. Históricamente Pucará era una especie de tambos que servían de almacenes en donde se guardaban los tejidos, provisiones y cosechas para la provisión de la población y de los viajeros que transitaban por la zona". (Información Jorge Camborda Huacaichuco ex alcalde de Pucará, Video de Pucará, S,f)



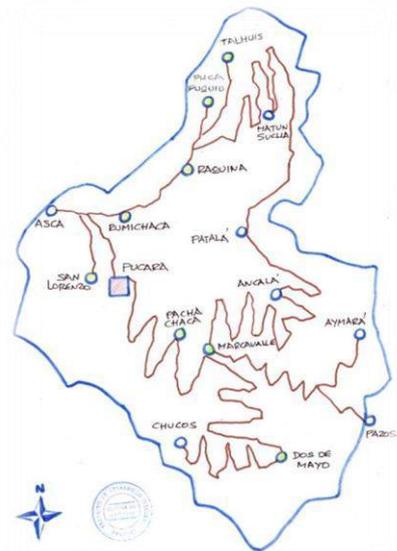
Foto 3. Panorámica Distrito de Pucará



Foto 4. Escudo de Pucará

“Pucará se encuentra localizado al sudoeste del departamento de Junín, entre las coordenadas 12° , 10 ' y 35 '' de latitud sur y 75 °, 09 ' y 02 '' de longitud oeste del meridiano de Greenwich. Tiene una extensión de 110.49 km², su altitud fluctúa entre los 3,360 y 4,800 m.s.n.m, y registra una temperatura media anual que oscila entre los 06 y 25 ° C”.

⁵ El contexto del Distrito de Pucará se desarrolla a partir del trabajo de campo etnográfico desarrollado durante 2009-2010 en las comunidades andinas del Distrito de Pucará en el contexto de la experiencia CAE, las descripciones de las dinámicas, escenarios socioculturales e imágenes incluidas, son registros de Marco Tulio Peña Trujillo y de fuentes de actores locales del Distrito.



Mapa 2. Mapa de Político Distrito de Pucará, (PRODEI, 2008)

“Pucará colinda al norte con el distrito de Sapallanga, provincia de Huancayo, departamento de Junín; al sur con el distrito de Pazos, provincia de Tayacaja, departamento de Huancavelica; al oeste con los distritos de Cullhuas y Viques, provincia de Huancayo, departamento de Junín; al este con el distrito de San Marcos de Rocchac, provincia de Tayacaja, departamento de Huancavelica. ”.(Proyecto CAE-PRODEI, 2007:11)

El distrito de Pucará está conformado por un centro poblado organizado por seis (6) barrios (28 de julio, Mariscal Cáceres, San Pedro, Progreso, San Lorenzo y Breña) y por trece (13) anexos o comunidades campesinas como lo son: Asca, Chucos, Dos de Mayo, Jatun Suclla, La libertad, Marcavalle, Pachachaca, Patalá, Pucapuquio, Rumichaca, Raquina, San Lorenzo y Talhuis.

Administrativamente el distrito de Pucará se organiza, principalmente a partir de una Alcaldía Municipal, Gerencia Municipal, Concejo Municipal, Gobernador Distrital, al igual que los anexos o comunidades son representados por los Presidentes Comunales adscritos a la municipalidad:

“La población actual del distrito de Pucará se estima en 7792 habitantes, de los cuales el 65 % pertenece al área rural, repartido en comunidades, anexos y barrios. El número de hogares del distrito es de 1,710 correspondiendo al área rural el 69.5 % de familias. El total de mujeres es de 4,085 y el de varones

3,707. Los pobladores de uno y otro sexo mayores de 15 años constituyen un total de 5,209". (Proyecto CAE-PRODEI, 2007:12)

5.3 Economía: Principalmente las actividades económicas de las zonas rurales del distrito comprenden la agricultura de secano, pequeña ganadería y venta informal de productos agrícolas y pecuarios.

El distrito de Pucará se caracteriza por estar localizada en tres (3) pisos ecológicos o eco regiones naturales:

“en quechua la campiña de hortalizas, la zona Suni en donde se encuentra vegetación nativa como alisos, la zona Puna en donde se encuentran los pastos (hicho) para los animales y lagunas”⁶. (Información Jorge Camborda Huacaichuco ex alcalde de Pucará, video de Pucará S/f)

Tradicionalmente los campesinos serranos de Pucará dinamizan su producción agrícola mediante un calendario ecológico demarcado por dos (2) estaciones climáticas definidas que corresponden a dos (2) tiempos agrarios, en invierno se da la siembra (septiembre fines de diciembre), en este tiempo se aporcan cultivos como las papas, *huyucos*, *masuas*, habas y se prepara la tierra para que descanse hasta el próximo año. El verano está asociado con la cosecha (mayo-junio). Los campesinos cultivan variedades de tubérculos papas (amarilla, peruanita, camotillo, revolución, *yungay*, guayro, blanca...), ulluco, habas, oca, *masua*; cereales como el trigo, targui, quinua, *quiguicha*, centeno, cebada, y otros granos como la arveja, maíz, etc. Todos los productos son para el sostén de la familia, o son vendidos en los mercados de las comunidades más grandes o en la ciudad (Huancayo y Lima). De igual manera dentro de la producción pecuaria crían ovejas (extracción de lana y carne), cerdos, gallinas, cuyes, patos, que tienen igual destino que los productos agrícolas.

⁶ En 1937 Javier Pulgar Vidal geógrafo establece una división sistemática del Perú en regiones naturales o eco regiones de acuerdo a pisos altitudinales, flora y fauna, localizadas de oeste a este: Chala o costa, yunga, Quechua, Suni, Puna, Junca o Cordillera, Rupa Rupa o Selva Alta, Omagua o Selva Baja.



Fotos 5 y 6. Imágenes actividades tradicionales agropecuarias del Distrito de Pucará

En cuanto a las formas de cultivo se dan en integración de formas de producción rudimentaria es decir, tradicional en huertos o *chacras* cultivadas en las laderas de los cerros, irrigadas por canales o acequias mediante formas de labrado con técnicas e instrumentos ancestrales como la implementación de la *chaquictalla* (herencia pre-Inca) , en la actualidad se mantienen técnicas como el arado mediante tracción de bueyes (forma predominante heredado de la corona española) y la inserción del tractor en menor escala principalmente por las condiciones topográficas y bajos recursos económicos. Actualmente en relación a las formas de tenencia de la tierra se establecen a partir de diferentes figuras: Comunales que son las cedidas y controladas por la comunidad, privadas tierras escrituradas. Las tierras son cultivadas tanto dentro de las unidades familiares para el autoconsumo y venta, como arrendadas por empresarios de la ciudad, las cuales son cultivadas por comuneros del distrito quienes venden su mano de obra tanto para el arado, siembra y cosecha.

Como se ha venido indicando, Pucará se caracteriza por ser un distrito horticultor, agricultor, en poca escala se dedica a la ganadería tanto vacuna como ovina, algunas familias se dedican al comercio de productos agrícolas principalmente en la ciudad de Huancayo, el distrito cuenta con buen abastecimiento de agua por estar provista de manantiales o *puquios* desde donde se riegan las huertas (*chacras*), por lo cual se le denomina en la región “*la tierra de las ricas hortalizas y los eternos manantiales*”.

5.4 Pachamanca “Olla de Tierra”: Como una de las muestras gastronómicas más representativas en los Andes y en el distrito de Pucará endógenas del culto andino y relación con la madre tierra o *pacha mama*, está el rico simbolismo encarnado en el cocinar y comer de las entrañas de la tierra como una forma de honrar la fertilidad del suelo, en últimas de manifestar el amor entrañable que tienen los campesinos serranos hacia la *pacha mama* herencia y enseñanza de la antigua civilización Incaica.

Ese comer de las entrañas de la tierra, tiene que ver con la cocción de los alimentos dentro de la tierra del quechua *pacha* (tierra) y *manka* (olla) “olla de tierra”. Es una comida ancestral de ferviente tradición principalmente en la época de cosecha entre los meses de abril y mayo, para su preparación se toman los productos agrícolas recién cosechados como las papas, habas, camote, maíz para la preparación de las humitas (envueltos o tamales) entre otros productos.

De manera significativa la preparación de la *pachamanca* se constituye en una preparación hacia el encuentro con las entrañas de la tierra, los serranos andinos se congregan a preparar la *pachamanca* en celebraciones especiales como en fiestas tradicionales, matrimonios, conmemoración del día del trabajo, fin de año escolar y en otras ocasiones de celebración comunitaria.

En cualquiera de las comunidades de los Andes el ambiente hacia la preparación de la *pachamanca*, antes que de preparar el alimento se constituye en toda una preparación social en donde se recrean mediante el rito los mitos que lleva en sus entrañas la *pacha mama*. La planificación y asignación de funciones para la actividad es previamente consensuada y dirigida por una sabedora o un sabedor. Tanto los hombres tienen roles específicos para la preparación como las mujeres, las mujeres se encargan de adobar las carnes, hacer las humitas y servir la comida, los hombres excavan y arman la estructura para colocar, tapar y destapar los alimentos, como lo explica un habitante de Pucará⁷:

⁷ Testimonio de Ricardo Choca Lorenzo de 38 años, habitante del distrito de Pucará. Fecha 17 de abril de 2009).

“..inicia con abrir una fosa y se le ponen unas piedras especiales o piedras de río que se les hecha agua con sal para que no se revienten cuando se calientan, se arma una especie de fuente con hierros para que se levanten las piedras, luego se le mete leña y se prende fuego para que las piedras se calienten por dos o tres horas hasta que queden bien calientes, pasado este tiempo se colocan entre las piedras las papás y la carnes que puede ser de cuy (cuy), conejo, carnero, chancho, vaca, gallina; y luego se hecha una otra capa de piedra caliente encima... se colocan encima las habas y finalmente las humitas (envueltos o tamales de maíz), y se pone otra capa de piedra para tapar, después se tapa con una hierba que se llama malva que es una planta con buen fragancia, también se puede cubrir con alfalfa, trébol, pastos, las ramas de las plantas se pueden cubrir con una manta o un plástico y finalmente encima se cubre con tierra bien tapizada para que no salga el vapor... cuando las piedras están bien calientes se puede demorar una hora para que la pachamanca esté lista para ser destapada(...)”



Fotos 7 y 8. Imágenes forma tradicional de preparación de la pachamanca “olla de tierra”

El momento de la destapada de la *pachamanca* se constituye en todo un ritual, los asignados para este fin no son todos los asistentes a la comida sino un grupo de hombres y mujeres con una función específica quienes se disponen al rededor del montículo de tierra a iniciar la excavación de los sabores que impregnados de hiervas, carnes, tubérculos, leguminosas y de tierra.

Este es un momento en que las mujeres se alegran vistiendo su traje de fiesta, ríen junto con los hombres quienes hacen bromas lugareñas. Lo primero que hacen es retirar la capa de tierra, luego quitan la manta que recubre las plantas

que aromatizan la tierra y los alimentos, se retiran las habas y las humitas que humeantes dan la seña a los comuneros que la destapada ya se inició. Luego se retiran las carnes que son depositadas en platos diferentes y finalmente sacan las papas. Hacia ese momento es común escuchar comentarios principalmente de las mujeres quienes hablan en quechua o en español sobre los resultados de la cocción de los alimentos, se pueden escuchar apreciaciones propias del oficio como *¡la piedra estuvo muy caliente!, ¡estas humitas salieron quemadas!*.



Fotos 9 y 10. Imágenes forma tradicional de preparación de la pachamanca “olla de tierra”

Luego los comentarios cesan, la risa sigue y los platos se llenan porque el banquete que frece la tierra se enfría y la *pachamanca* es mejor comerla caliente. La comida se acompaña principalmente con ají amarillo, colorado y bebidas como la chicha de jora o de maíz fermentado y cerveza.

“El gran banquete se termina tan solo queda la fosa destapada humeante por las piedras aun calientes, como si estas hablaran recordando a los andinos conservar la tradición del brindarle tributo a la tierra a partir del comer de sus entrañas”⁸.

5.5 Vivienda: La vivienda andina se caracteriza por casas construidas en tierra (adobe, tapia pisada), son una especie de adaptación a las condiciones climáticas extremas del frío de las noches e invierno y la radiación intensa del día y el periodo de verano característico de las zonas en donde se disponen las comunidades andinas, puesto que por la radicación e intensa y el verano

⁸ Nota descriptiva cuaderno de campo agosto de 2010.

las casas por estar construidas en adobe guardan o absorben calor durante el día para abrigar a las familias del frío durante la noche.

Las casas son construidas en su mayoría mediante faena comunal dirigida por un habitante de la comunidad con vasta experiencia en el oficio. Básicamente para construcción de la casa andina lo primero que se hace es demarcar el terreno, se hace la excavación de las bases, la excavación es una zanja que puede llegar medir alrededor de un metro y unos ochenta centímetros de profundidad, como primera demarcación que delimita el perímetro que cubrirá la casa. Luego se procede a cimentar la casa, que consiste en acarrear a hombro piedras de los *puquios* o fuentes de agua para luego introducirlas en la zanja para darle consistencia a la base. Las piedras son colocadas de manera ordenada y son ajustadas con barro y paja bien trilladas para que las piedras se puedan pegar y juntar más fácil, luego se tapa con tierra y se “*chanca*” o se golpea hasta quede bien apelmazada y firme.

Otra función que existe dentro de la faena para la construcción de la casa, son los adoberos que son comuneros encargados de terronear y tamizar la tierra para fabricar los adobes o bloques que conformaran las paredes. Los bloques son formados con gaveras o moldes de madera para darles la forma cuadrada o rectangular. Ya sacados los adobes de las gaveras se disponen en filas en la cumbre del cerro o en las pampas para que sol los seque.



Fotos 11 y 12. Imágenes construcción y casa tradicional andina

Los adobes ya secos son colocados o dispuestos en el contorno de la de la base, en ese momento aparece otra función que es la de los colocadores, quienes son los que apilonan y pegan con barro fresco los adobes uno encima de otro, generalmente para este proceso para que las paredes queden

derechas el “arquitecto local” utiliza plomada o simplemente a “puro ojo” porque en algunas circunstancias le resulta más confiable. Cuando la formación de las paredes tiene la altura de una persona, los obreros implementan escaleras para entregar los adobes a los colocadores para formar las paredes hasta la altura deseada.

Luego se arma la estructura del techo vigas de madera y se techa la casa principalmente con teja de arcilla roja que es prensada con barro a canales en madera que le van dando la estructura del techo, también los techos suelen ser en paja o calamina (lámina metálica, zinc).

El piso de la casa es generalmente de tierra y si la casa es de dos plantas el segundo piso es en madera, las puertas y ventanas son en madera.

Del número de miembros de la familia depende el tamaño de la casa, está en sus ambientes cuenta con una cocina, habitaciones para los papás, abuelo e hijos y con una pieza para el almacenamiento de las cosechas, herramientas de trabajo (picos, lampas, *chuqui*, alastrillos, yuntas...) e insumos agrícolas para la cosecha. La casa también cuenta con un corral hecho en madera o en adobe que se deriva de la casa en forma rectangular para encerrar los corderos principalmente.⁹

Durante la faena o minga para construcción los dueños de la nueva casa comparten comida y hoja de coca a los comuneros que participan de esta. Ya terminada la casa y lista para ser habitada en la cumbre del cerro, los dueños preparan e invitan a los comuneros y familiares al “*zafa casa*” o fiesta de inauguración de la nueva casa; en donde se festeja, se come y se emborracha.

“El tiempo transcurre lento entre veranos e inviernos, entre siembras y cosechas y las casas serranas continúan inmóviles cobijadas por la alegría de las familias serranas (...) acariciadas por la radiación intensa del día y las frías brisas de la noche que se contornean libres en las cumbres de los blanquecinos cerros de las alturas andinas”¹⁰.

⁹ El corral además de guardar el ganado permite recoger con más facilidad el guano o estiércol de los animales para ser utilizado como abono del suelo en tiempo de siembra.

¹⁰ Descripción cuaderno de campo agosto de 2010.

5.6 Cultura e historia: A nivel tradicional los campesinos de Pucará conservan tradiciones culturales e identitarias asociadas con el trabajo colectivo en donde se motivan y legan dinámicas sociales ancestrales como la reciprocidad y solidaridad, ayuda mutua (*uyay*) la faena o minga (*minka-mita*), dinámicas sociales que son integradas generalmente a los trabajos colectivos familiares (producción agrícola, arreglo de casas), comunales (construcción de casas, caminos...), estas son integradas a partir del compartir de alimentos y elementos rituales como la hoja de coca y la chicha de maíz. Las formas de educación tradicional o propia están asociadas a las roles de género, las cuales son legadas en procesos de endocultaración a partir de la tradición oral, las prácticas agropecuarias, festividades y tradiciones dinamizadas acorde con la cosmovisión andina.



Fotos 13 y 14. Imágenes faena comunal comunidades de Raquina y Talhuis

Como se ha venido indicando, en el distrito de igual manera perviven y son legados prácticas tradicionales asociados a la espiritualidad y cosmovisión andina como es la reciprocidad a la madre tierra (*pacha mama*), la veneración a las deidades o dioses andinos como el cerro, el nevado, la laguna dentro de otros.

Dentro de las prácticas de reciprocidad principales se encuentra también el *pagapu* andino el cual consiste en un ritual pre-hispánico que se realiza una (1) vez al año, representado en el pago a la tierra o *pachamama*. El ritual es oficiado por un sacerdote andino (*Layqa*), cuyo sentido connota en pedir buenas cosechas, agua para los campos y bienestar y fecundidad para los ganados”. Actualmente el *pagapu* está más relegado al ámbito familiar y a la intimidad del hogar donde la ceremonia la oficia el patriarca o el papá. Muchas

familias andinas disponen en un lugar subterráneo de sus casas de un pequeño altar, cerca de la tierra, donde realizan sus ofrendas a la *Pachamama*. Una de las razones por las que los *pagapus* han dejado de hacerse en el distrito de Pucarà es la religión cristiana que quiso eliminarlos al tratarse según los principios doctrinales de un ritual pagano.



Fotos 15 y 16. Imágenes mesa ritual andina y Layqa ofrendando en el pacchashimi "boca de tierra"

El *pagapu* lo realizan algunas comunidades en el mes de febrero, cuando siembran sus papas para pedir una buena cosecha, aunque los meses de junio, julio y agosto también son buenas fechas "porque los cerros están sensibles", según lo explicado un *layqa*. Al igual que en el mes de julio el cual es el mes del Santiago, la fiesta de los animales, también una celebración prehispánica adaptada al cristianismo en torno a la festividad del apóstol Santiago el 25 de julio.

Los elementos que se integran al ritual son productos y semillas nativas andinas como: papas de diversas variedades (amarillas, moradas, blancas - guairo-, redondeadas, alargadas, retorcidas -camote y camotillo, que son papas dulces-), semillas como la *kiwicha*, la quinua, la *mashua*, pallar, maíz, dulces, habas, flores de altura como la flores de Santiago, como el *sumaysuncho* y otras flores nativas de la altura o de la región de la Puna Andina. También forma parte del *pagapu* la 'chicha de jora', bebida a base de maíz molido en el - batán- (molino tradicional de piedra) y fermentado, dentro de otro de los elementos rituales esta la hoja de coca que es *chacchada* o masticada en el espacio por los adultos durante el ritual. Todas las ofrendas son dispuestas en una manta o mantada, en donde el *layqa* invoca en lengua quechua a las

deidades o dioses andinos armonizando el espacio con la tinya o especie de tambor andino, el ritual culmina con el depósito de todas las ofrendas de la mesa en un lugar en el cerro escogido por el *Layqa* llamado boca de tierra en quechua *pacha shymi*.

Como es propio de la región andina las manifestaciones culturales y tradicionales se caracterizan por celebraciones endógenas asociadas a la producción y relación con la tierra (*pacha mama*) lo mismo que las configuradas a partir de la mixtura de tradiciones y festividades religiosas principalmente, adaptadas de la época de la colonia. Estas festividades se dan a lo largo del todo el año por lo cual para la región andina y el distrito de Pucarà se establece un calendario festivo anual.

Dentro de dichas fiestas tradicionales asociadas principalmente con las labores de la tierra se encuentran:

La fiesta conocida como el *huylars* o fiesta del trabajo del amor, festividad que denota a Pucarà como la cuna del *huylars*, celebrado principalmente hacia el mes de febrero el cual coincide con la celebración de los carnavales en el mundo. En el distrito y la región andina *el huylars* se clasifica en dos modalidades el *huylars* antiguo (*Aushutatay*) o re cultivo `de la papa y *huylars* moderno (comercial) el cual consiste en danzar al son de música del mismo nombre coreografías que representan y ambientan la siembra y cosecha de los productos andinos, al igual que la imitación de animales andinos como el zorzal, *chihuaco* (aves andinas).



Fotos 17 y 18. Imágenes coreografía huaylars antiguo y huaylars moderno.

5.6.1 *Tayta Shanty* o fiesta de Santiago: Otras de las festividades características del distrito y de la región andina son la fiesta de *Tayta Shanty* o fiesta de Santiago; el Santiago es considerada la fiesta del ganado en donde se festeja el crecimiento o reproducción de los rebaños, también es asociada a nivel histórico como una celebración en la cual se modificó su nombre bajo el nombre de Santiago en honor al apóstol fruto de los procesos de colonización. Se celebra hacia los meses de julio, agosto y septiembre, la cual consiste en una secuencia de pasos riticos mediante los cuales se da marcaje a los ganados en los corrales y cerros andinos a partir la postura de cintas de colores en las orejas de los animales.



Fotos 19 y 20. Imágenes ritual de marcaje de los ganados y corral andino

5.6.2 *Tayta Mayo* o celebración de la cruz o de cruces: “*taita mayo*” como la denominan los andinos o serranos es una fiesta que se celebrada en el mes de mayo, festividad que se constituye en la puesta en escena de un vivo ejemplo sobre los procesos de aculturación propiciados por incursión de la religión por parte españoles a lo largo de la historia y hasta nuestros días en los andes peruanos. La fiesta de cruces como las otras fiestas andinas es una celebración que moviliza a las comunidades o ayllus, para este caso al encuentro con lo religioso o la tradición, o a su “mixtura” como se le denomina en los Andes centrales.

En este sentido se constituye en una fiesta de múltiples lecturas, puesto que su connotación no es homogénea sino que su carácter heterogéneo hace que la fiesta por sus múltiples componentes ya esté dentro de un imaginario social, como una concepción o múltiples concepciones en la vida de los campesinos serranos, en donde la tradición, la religión, la agricultura que para este tiempo

coincide con la temporada de cosecha y abundancia, en donde no solo se hacen ofrendas para la fiesta sino también para la iglesia, en últimas se puede constituir en la celebración de la cosecha con la cruz; en otros aspectos no visibles dan testimonio del sincretismo de lo religioso y lo cultural, en otras palabras de los dilemas espirituales y tradicionales que se puede decir guardan en silencio los campesinos andinos o serranos. La celebración consiste en subir hasta los cerros la cruz (que meses antes ha sido bajado de los cerros) adornada con flores mientras se toma (cerveza y cañazo) y danzan camino a las cumbres.



Fotos 21 y 22. Imágenes momento de subida de la cruz y cerro de San Cristóbal

La cruz es subida a los cerros en su base en una boca de tierra *pacha shimi* se depositan las ofrendas a manera de pago o de pagapu, aspecto que denota el sincretismo religioso y tradición fruto de la colonia. *“En la cumbre como custodiando el cerro queda sembrada la cruz, como recordando a las campesinos serranos sobre el evangelio que les fue impuesto por la conquista y sobre su entrañable vínculo que queda enterrado en los pacha- shimi (boca de tierra) como pagapu o pagamento en ofrenda por las bondades que a diario les regala el cerro”¹¹.*

5.6.3 Ayasquipay o Lava Tripas: El lava tripas es una festividad propia del distrito de Pucará de la época de la cosecha, la cual se celebra un día después de la celebración del *“tayta mayo”* o fiesta de cruces hacia el cinco (5) de mayo, que consiste en ir bailando a lavar las vísceras o “tripas” del toro hasta el río o *puquio*, del quechua *aysqui* (tripas) *pay* (lavar), lavar las tripas. Para la

¹¹ Descripción cuaderno de campo mayo de 2009

celebración se sacrifican principalmente los toros cebados o engordados unos meses antes, los cuales son donados por el mayordomo (figura tradicional adaptada de la colonia) u ofrecidos por los invitados a quienes ha comprometido con el sostenimiento de la fiesta.



Fotos 23 y 24. Imágenes momento del lavado de tripas y corneteros andinos

La fiesta se celebra secuencialmente siguiendo una serie de momentos riticos incluyendo la *mishqui*, *chacchada* o masticada de hoja de coca, en donde se llevan las vísceras o tripas del animal sacrificado al *puquio* o rio para ser lavadas por los asistentes a la fiestas principalmente por los invitados. Durante la fiesta se danza al calor de las orquestas, se toma cerveza y cañazo, la fiesta dura mientras sea consumida la totalidad de la carne producto del sacrificio del toro.

Dentro de otras festividades en el distrito se celebran la fiestas a de la virgen de Cocharcas, de San Lorenzo

5.7 Distrito Heroico de Pucará: El distrito de Pucará también una trascendencia histórica por lo cual se le denomina el “Distrito heroico de Pucará” porque en esta región se dio, “la batalla de la resistencia y expulsión a los chilenos en la guerra del pacifico en el año de 1879-1883, en donde con guerrilleros campesinos “montoneros” comandados por el liderazgo del “brujo de los Andes” el mariscal Andrés Avelino Cáceres ha hecho la resistencia y expulsión a los Chilenos”. (Información Jorge Camborda Huacaichuco ex alcalde de Pucará, Video de Pucará, S/f)



Fotos 25 y 26. Imágenes escenificación de la batalla y victoria del ejército peruano

Este acontecimiento en el distrito se conmemora el nueve (9) de julio en donde se escenifica cada año la representación de la batalla en el valle (*chuuclo*) en el cual se efectuó la batalla con actores locales campesinos, a este evento asisten de todas las regiones de los Andes y del Perú.

En tal sentido Pucará se connota por ser un lugar turístico, por poseer también restos arqueológicos como los fósiles marinos, canales de irrigación y centros ceremoniales del periodo Inca.

6. CONTEXTO EDUCATIVO NORMATIVO DE LA REGION JUNIN DEL PERU

Las orientaciones educativas y pedagógicas del Perú direccionadas por el ministerio de educación de este país, se encuentran fundamentadas a partir de lo reglamentado en la constitución política, en particular para la región Junín se enmarca dentro del art. 13 de la constitución en donde “la educación tiene como finalidad el desarrollo de la persona humana”, el art. 14 “ la educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad” (Dirección Directoral Regional de Educación Junín N° 00395 DREJ,2010).

A nivel institucional y normativo dentro de la estructura orgánica del ministerio de educación del Perú, se encuentran establecidas las figuras de direcciones regionales de educación, constituidas por la presidencia del gobierno regional,

una gerencia regional de desarrollo social, una dirección regional de educación, una dirección de gestión del área pedagógica, una dirección de gestión institucional entre otros, a las cuales se encuentran adscritas las Unidades de Gestión Educativa Local UGEL, instancias que implementan, ejecutan, evalúan e informan acerca de la aplicación de los diseños curriculares de educación básica regular en las instituciones públicas y privadas de las distintas regiones del territorio nacional peruano (Ibid).

En este contexto en relación a las fundamentaciones e implementaciones curriculares los gobiernos regionales desde la dirección regional de educación consecuente con la ley N° 27902 artículo 47 establece “diversificar los currículos nacionales incorporando contenidos significativos de su realidad sociocultural, económica, productiva y ecológica y respondiendo a las necesidades e intereses de los educandos”. En este sentido, la tendencia sobre los diseños curriculares de cada región se fundamenta desde la autonomía y contexto particular de cada región, aspecto que se establece desde la ley general de educación en el art. 33 “...el ministerio de educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno, en ese marco cada institución educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial...”. (Ibid).

De acuerdo con lo anterior, para la región Junín dentro de la dirección regional de educación se proyecta como visión “Al 2021 Junín tiene una educación de calidad para todos, con una gestión sostenible, democrática y participativa que garantiza plenamente la formación integral y el desarrollo humano de la persona, basada en la equidad de acceso a los resultados, con un currículo pertinente a la realidad regional, local y global, que satisface a las demandas de la formación personal, social y productiva; dentro de una sociedad regional competitiva que aprende a educarse desde la valoración de su diversidad”. De igual manera que dentro de las orientaciones misionales se orienta a “formar personas integralmente y durante toda su vida; democratizando la gestión y el servicio de un proceso educativo y curricular pertinente a su realidad, que optimice el desarrollo de sus potencialidades; que le asegure insertarse

oportunamente al mundo laboral, conviviendo y trascendiendo en una sociedad plural, en cambio constante, con responsabilidad, autonomía, respeto, honestidad y autoestima. Inspirada en el desarrollo con perspectiva humana, la valoración de la diversidad cultural, del medio ambiente y el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales; con actores educativos y sociales aliados, comprometidos en la construcción de una sociedad que aprenda a educar y educarse". (Ibid:15).

En correlación a la visión y misión del proyecto educativo de la región Junín se establecen principios educativos orientadores como:

- La educación tiene como a la persona como sujeto central; formarlo integralmente en todas en todas sus potencialidades es su finalidad.
- La educación es un derecho irrenunciable de la persona, constituye su principal medio de realización y desarrollo.
- La educación es el principal factor de desarrollo de la región.
- La sociedad y la escuela forman a la persona desde en y para la vida.
- La educación humaniza a la persona, la emancipa social y culturalmente convirtiéndola en protagonista de su cambio y desarrollo, y el de su sociedad.
- La educación valora y desarrolla la identidad y la cultura en la diversidad.
- La educación es una responsabilidad prioritaria, compartida por el estado y la sociedad regional organizada.
- La democratización de la gestión educativa y del servicio educativo contribuyen a la reivindicación y justicia social. (Ibid:15)

El diseño curricular de la región Junín está dividido en dos ciclos el nivel primario y secundario, se encuentra estructurado a partir de lineamientos psicopedagógicos principales, referidos con: el desarrollo emocional, identidad, sentimiento de pertenencia e interculturalidad, el desarrollo del emprendimiento, investigación y producción para el desarrollo humano y su contexto, dominio de la competencia digital, aprender a aprender para la solución de problemas cotidianos, desarrollo de la educación para el movimiento, juego y el ejercicio físico, desarrollo del pensamiento filosófico,

ético y estético para la vida, desarrollo de una educación para la sostenibilidad de la cultura andino-amazónica y la naturaleza para lo cual existen programas referidos con la educación intercultural y bilingüe, educación para el trabajo dentro de otros.

“Las orientaciones psicopedagógicas que enmarcan las fundamentaciones curriculares de la región están articuladas con los diseños curriculares nacionales basados en aportes teóricos de corrientes cognitivas y sociales del pensamiento pedagógico universal y de maestros peruanos quienes vinculan la escuela con la vida productiva de su medio económico y social”. (Ibid:19).

Como se indicó anteriormente, el contexto educativo normativo de la región Junín, se fundamenta desde las políticas educativas emanadas del gobierno central del Perú que en su fundamentación se muestran ideales y de alguna manera con tendencia al deber ser, pero en la realidad en los contextos rurales generalmente se muestran alejadas por la falta de una incidencia educativa contextualizada, formativa y efectiva como se refleja por ejemplo en el programa de educación intercultural bilingüe que aunque se enuncia como:

“(…) un proceso dinámico y permanente de relación-comunicación y aprendizaje entre culturas, en un marco de respeto y reconocimiento mutuo, legitimidad, simetría e igualdad de condiciones (...) una interacción entre pueblos culturalmente distintos que construyen (crean y recrean) conocimientos, saberes y otras prácticas culturales, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia en la diferencia (...) un espacio de negociación, donde las desigualdades sociales, económicas políticas (...) las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad se reconocen, se confrontan y se conciertan (...) una tarea social y política que parte de prácticas y acciones sociales concretas y consistentes” (Ibid: 36).

En este sentido, aunque se fundamenta la educación intercultural como aspecto central de la diversificación curricular, desde la dirección regional Junín de educación estos aspectos se presentan como propuestas referidas principalmente con la incorporación de saberes originarios de las comunidades

campesinas y nativas, la propuesta de integración de la comunidad y la escuela a partir de la posible participación de pobladores conocedores de la tradición de sus pueblos, lo mismo que el reconocimiento de las problemáticas derivadas de los conflictos culturales como el racismo y las relaciones culturales negativas. En esta medida, se puede inferir desde este contexto y desde lo evidenciado en la experiencia CAE, que de alguna forma se presentan dos escenarios en las orientaciones educativas en la región, por un lado las políticas educativas estatales que dictaminan los lineamientos educativos sin acompañamiento ni capacitación a la comunidad educativa de las escuelas en las comunidades, y de otro lado estarían los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes en sus comunidades buscando contextualizar y diversificar o no los currículos escolares de alguna forma sin acompañamiento ni asistencia a las necesidades socioeducativas y de recuperación cultural que se muestran en evidencia en las comunidades.

Esta misma situación se puede ver reflejada también por ejemplo en el área de educación para el trabajo en la formulación de proyectos productivos los cuales se aconseja que los estudiantes y docentes en las escuelas de las comunidades, hacia la generación de estos proyectos a partir de los cuales:

“se debe priorizar el uso de los recursos naturales propios, la iconografía y riqueza cultural de su contexto partiendo de situaciones problema y/o necesidades de la comunidad y del mercado, que posibiliten diversas alternativas de solución”, “el área busca el desarrollo de competencias, preparándolos para la vida, se trata de un acercamiento al mundo del trabajo y no una preparación técnica prematura (...) que formen a los estudiantes para la vida productiva y/o empresarial” (Ibid:41).

Como se ha venido indicando las fundamentaciones educativas están formuladas desde el deber ser, en relación al área de educación para el trabajo esta de igual forma está supeditada a lo que las instituciones puedan desarrollar con los pocos recursos y equipamientos con los que cuentan y con aportes limitados que las familias andinas puedan aportar para este fin, como

se puede evidenciar en el contexto socioeducativo del distrito de Pucará que a continuación se describe.

6.1 Contexto socioeducativo Distrito de Pucará: El distrito de Pucará está poblado por campesinos “pobres” con escasas tierras de cultivo desprovistas de agua de riego e infértiles, a lo que se agregan dos factores que le confieren un carácter crítico a su existencia. El primero, la falta de apoyo técnico y financiero por parte del gobierno central, así como la carencia de planes sociales orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. Y el otro factor, es la liberación del mercado agrícola que ingresa al país, productos agrícolas subsidiados por otros países, lo que significa una competencia inequitativa para los pequeños productores campesinos, cuya producción en gran medida es de tipo familiar.

Dicha situación afecta la economía campesina de los pobladores, razón por la cual se generan fenómenos como la desintegración familiar y comunitaria, ya que los hombres principalmente, se ven obligados a vender su mano de obra temporalmente fuera de sus comunidades en los centros urbanos, zonas mineras o hacia la selva para trabajar cosechando café y en las plantaciones de coca, estrategia de sobrevivencia que los enfrenta al riesgo de formar parte del narcotráfico o a ser penalizados judicialmente por dicha actividad. En ausencia de los maridos e hijos mayores, la mujer se responsabiliza de la unidad familiar en donde obtiene pequeños ingresos mediante la venta de los escasos productos agrícolas y pecuarios, por lo cual también abandona la casa. Las hijas e hijos realizan las tareas domésticas y agropecuarias. En esta suerte de dispersión familiar, el alcoholismo, el desempleo y la frustración de los padres generan violencia intrafamiliar y escaso afecto y comunicación con las hijas y los hijos. Por las situaciones anteriormente expuestas, el distrito y en general los pobladores de la región andina se ven expuestos a diario a necesidades existenciales no satisfechas por la limitada producción agropecuaria, condiciones geográficas y el abandono del gobierno central cuyos planes de gobierno en la mayoría de los casos son descontextualizados para la satisfacción de dichas necesidades locales, prevaleciendo en gran medida la motivación de acciones gubernamentales asistencialistas bajo la

justificación de la pobreza en donde generalmente no se implementan o promueven programas en torno a la formación y autogestión comunitaria direccionados a potenciar el desarrollo, la cultura y el reconocimiento de las comunidades andinas en el contexto nacional.

En cuanto al aspecto educativo relacionado con la educación formal,

“se tiene que la tasa de analfabetismo en el distrito de Pucará es el 10.8 % para los pobladores de 15 años a más. Este grave problema afecta esencialmente al sector femenino. También el porcentaje de instrucción primaria inconclusa, cuyo índice es de 67 %, refiere mayormente la situación de la mujer”.(Proyecto CAE-PRODEI. 2007:12)



Foto 27. Imagen institución educativa de Pucapuquio 30052

Como se ha venido indicando en el contexto socioeducativo del Perú y de la región Andina las políticas educativas de incidencia socioeducativa son descontextualizadas, frente a las necesidades, expectativas y condiciones socioculturales de las comunidades, en donde generalmente su fundamentaciones pedagógicas y administrativas están supeditadas al deber ser mas no a la generación de procesos educativos incidentes en las comunidades y en la formación de los niños y jóvenes de cara a sus necesidades, realidades y al potenciamiento del desarrollo y formación humana. En este contexto como se ha venido indicando, aunque dentro de los lineamientos educativos de la dirección regional de educación de la región Junín se fundamenta aspectos referidos con la formación integral humana en la práctica las instituciones educativas imparten orientaciones pedagógicas de

corte tradicionalista, en algunos casos aún prevalece el castigo físico por parte de los docentes como estrategia de presión a los estudiantes, lo mismo que la falta de capacitación a docentes y padres de familia pues sus funciones en la escuela están supeditadas al cumplimiento de órdenes o trabajos específicos. En lo referido a la educación con sentido intercultural aunque se presenta acciones y derroteros dentro de las políticas educativas en las escuelas la realidad es otra, las prácticas culturales como la enseñanza de la lengua quechua, los rituales andinos, las dinámicas tradicionales de educación propia y otras manifestaciones culturales no son motivadas dentro de la escuela puesto que prevalece la tendencia del imaginario de asociar lo propio andino como atrasado, o con la pobreza, la inclinación en este sentido en gran medida es impartir procesos de enseñanza con tendencia al desarrollismo, a lo productivo. De otro orden las instituciones educativas no cuentan con instalaciones adecuadas ni material educativo suficiente para los procesos de enseñanza, algunas escuelas en las comunidades no cuentan los servicios sanitarios, luz eléctrica, lo mismo que de servicios de salud¹² de y acompañamiento profesional psicológico y pedagógico para los padres y estudiantes.

En relación al aspecto administrativo, actualmente el distrito de Pucará dentro de la estructura educativa está adscrito a la Unidad de Gestión Educativa Local UGEL Huancayo, a la cual se incluyen dos (2) instituciones educativas del centro poblado (Rumichaca y San Lorenzo) y once (11) instituciones educativas pertenecientes a once (11) anexos o comunidades bajo el mismo nombre (Asca, Chucos, Dos de Mayo, *Jatun Suclla*, *Marcavalle*, *Pachachaca*, *Patalá*, *Pucapuquio*, *Rumichaca*, *Raquina* , *Talhuis*). Cada institución educativa cuenta con un director, docentes de área y las APAFAS Asociaciones de Padres de Familia constituidas por una presidencia y una base.

¹² El distrito solo cuenta con postas medicas de suministro de medicamentos, las principales enfermedades están asociadas con problemas de desnutrición a causa de ausencia en la dieta de proteínas y vitaminas, lo mismo que por enfermedades respiratorias agudas como influenza, neumonía, bronquitis.

7. REFERENTE INSTITUCIONAL PRODEI (Proyecto de Desarrollo Integral)

El Proyecto de Desarrollo Integral PRODEI, es una organización sin ánimo de lucro Creada en 1987 por un colectivo de profesionales peruanos con el fin de promover la capacitación del campesinado andino peruano orientada al ejercicio de sus derechos. En 1990 la acción se extiende a mujeres urbano-marginales, así como a niñas, niños y adolescentes en riesgo a fin de impulsar sus capacidades, organizativas, formativas y productivas. Los interlocutores actuales son las organizaciones infantiles, femeninas urbanas y rurales, comunidades campesinas andinas y organizaciones federativos de base.

Dentro de la orientación misional de la organización, aplica en su trabajo el enfoque de desarrollo basado en la promoción y ejercicio de los derechos integrales, el enfoque de género orientado al empoderamiento y participación equitativa mediante la promoción de capacidades y el enfoque intercultural referido al reconocimiento de la diversidad y la convergencia en un proyecto social conjunto. Su visión se orienta principalmente hacia una organización cualificada en la promoción de niñas, niños, adolescentes y mujeres en situación de pobreza, en la contribución para que dichos sectores accedan a las oportunidades sociales, económicas y políticas indispensables para su realización humana, mejorar su calidad de vida y contribuir a la construcción de una sociedad que garantice el respeto de sus derechos.

La institución dentro de su objetivo general, persigue generar contribuciones al fortalecimiento y constitución de un proceso de desarrollo integral de los sectores femenino, juvenil e infantil especialmente en el área de bienestar, acompañamiento de los procesos populares de naturaleza material y espiritual, contribuir a la formación de alternativas autónomas por parte de los sectores populares que abarque la totalidad de su experticia.

7.1 Líneas y Programas de Acción de la Organización: Dentro de las líneas y programas de acción fundamentados en el PRODEI, se constituyen a partir de tres aspectos: Educación Alternativa la cual propende por la construcción

de capacidades, actitudes y prácticas para el cambio social. Empoderamiento económico, enfocado principalmente hacia la promoción de iniciativas económicas en la lucha contra la pobreza, y finalmente la participación ciudadana, direccionada a la promoción de procesos de empoderamiento de la sociedad civil. Los ejes transversales de la organización están relacionados principalmente con el enfoque de género, tendiente al empoderamiento e igualdad, medio ambiente orientado a la prevención de la contaminación, protección de los recursos naturales y conservación de la biodiversidad, y la Interculturalidad, enfocada en aspectos centrales como la identidad y democracia.

7.2 Grupos Poblacionales de Incidencia: La incidencia poblacional de la organización está proyectada hacia niñas, niños adolescentes en situación de pobreza de comunidades campesinas de la región andina del Perú, Principalmente las localizadas en las zonas del Valle del río Mantaro (Departamento de Junín), Valle del río Cunas (Departamento de Junín). Lo mismo que en el sector urbano principalmente del cono norte en Lima metropolitana.

7.3 Logros alcanzados mediante la incidencia de la organización: Los principales logros alcanzados mediante la incidencia de la organización datan a partir de los años 1987 hasta el año 2009 específicamente. Los sectores de intervención socioeducativa de la organización, se localizan en la región andina principalmente en el departamento de Junín, en las poblaciones del Alto cunas, Concepción, Matachico, Jauja, Huancayo distrito de Pucará, comunidad Ahuac Chupaca, comunidad Cochas Chico el Tambo, y en la Lima Metropolitana en zonas barriales como San Martín y el Progreso Caraboyllo.

Los grupos sociales y actores en los cuales se incidió en procesos educativos y organizacionales se encuentran la conformación de organizaciones de niñas, niñas y adolescentes campesinos y urbanos marginales, organización de mujeres rurales y urbanas marginales. Formación de dirigentes principalmente en las comunidades andinas.

Los procesos formativos de la organización se enmarcan dentro de la educación alternativa, orientados principalmente, mediante capacitaciones efectuadas a partir del diseño e implementación de talleres.

En este sentido los procesos formativos orientados por la organización a los sectores implicados se sitúan en:

Conformación de organizaciones infantiles y juveniles tanto en el sector urbano (Lima Metropolitana) como en el sector rural (comunidades andinas).

Educación de adultos con mujeres urbano-rural marginales, en la Lima Metropolitana como en las comunidades andinas, en donde se adelantaron procesos formativos relacionados con temas como, organización y formación dirigencial, alfabetización, derechos humanos, capacitación y producción alimentaria y comercialización de productos de primera necesidad.

Formación dirigencial y desarrollo comunal orientado a dirigentes, mediante capacitaciones referidas con organización y formación dirigencial, alfabetización, derechos humanos, reestructuración comunal, elaboración estatutos y reglamentos, capacitación e implementación de comités productivos especializados.

Dentro de los logros más significativos alcanzados por el PRODEI hasta el momento se encuentra la conformación de la Federación Nacional de niñas, niños y adolescentes urbanos y campesinos FENADUC. Y de otro orden la sistematización y publicación de dos libros fruto de la incidencia de la organización en los sectores sociales referenciados, dentro de estos se encuentran las publicaciones "Más allá de la Escuela: Educación para el Cambio, una Pedagogía Alternativa, Editorial Arteidea. 1999. Lima. Y el libro Educación Ambiental e Interculturalidad: Dos Experiencias Andino Amazónicas. Editorial San Marcos. 2006. Lima.

8. LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN LAS DINÁMICAS SOCIOCULTURALES CAMBIANTES: UN REFERENTE DIVERSO.

Es innegable que tras las nuevas emergencias y dinámicas sociales de la época actual “época moderna”, el papel de las ciencias sociales y de la educación ha venido siendo cuestionada no solo por las mismas comunidades de académicos sino también por el ciudadano del común. Dichos cuestionamientos se podrían resumir de alguna forma en interrogantes como **¿pueden la ciencias sociales y la educación mediante sus análisis, métodos y disertaciones epistémicas mitigar las nuevas emergencias de las problemáticas socioeducativas en el mundo actual?, ¿Cómo hacer comprensión e interpretación de los nuevos ciudadanos y sus desafíos?** Las respuestas a las preguntas sin duda no se podrían generar desde una respuesta cerrada y simplificada, sin antes hacer un paneo de lo que implica lo social y su acción en la mirada las dinámicas cambiantes o del cambio social como lo precisa en este sentido (Moore s/f) quien hacer referencia a este como:

“(...) una alteración significativa de las estructuras sociales, de los modelos de acción social y de interacción, comprendidas las consecuencias y las manifestaciones de dichas estructuras encarnados en las normas (reglas de conducta), valores productos culturales y símbolos”. (Marín, 1989: 599).

En otras palabras, el cambio social como aspecto que incide en gran medida sobre la constitución de los sujetos sociales, en su condición de lo humano, dialógicos en interrelación con sus semejantes y con sus contextos socioculturales, a partir de cuales interactúa dinámicamente desde diversos aspectos: Políticos, históricos, críticos, con pertenecía cultural e identitaria, afectivos, estéticos, reactivos, proactivos entre otros no menos importantes.

Desde este orden de ideas, se podría inferir que el análisis y tratamiento de lo social, la acción social, el sujeto, subjetivación, subjetividad, y la intersubjetividad, cobran un importante punto de estudio, dado a las emergencias de las nuevas realidades sociales consustanciales a los procesos históricos de socialización que

afectan a los sujetos y que se expresa en lo que se viene connotando, el cambio social asociado con la globalización manifestada desde diferentes órdenes.

Consecuentemente con lo anterior, de acuerdo con (Torres, 2006:87), referido al interés por la mirada de lo subjetivo en la época actual, entrarían a confluir dos procesos predominantes:

“(…) el surgimiento histórico de las dinámicas nuevas, como las luchas sociales por el reconocimiento de identidades étnicas, sexuales, de género y generacionales, los nuevos movimientos culturales, los afectos simbólicos de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la globalización y las migraciones internacionales (...) el otro, el agotamiento de las ciencias sociales clásicas, cuyas teorías, métodos y procedimientos investigativos fueron quedándose para dar cuenta de la complejidad de la vida social(...) la racionalidad analítica determinista, reduccionista e instrumental propia de la tradición positivista en ciencias sociales, impide captar y comprender la plasticidad, la indeterminación y el dinamismo de dichos procesos”.

En tal aspecto, de acuerdo con este autor, en el tratamiento sobre la mirada de la subjetividad se hace perentorio hacer un rastreo de los procesos históricos a que han dado lugar las dinámicas sociales, sobre los referentes epistemológicos y metodológicos clásicos de las ciencias sociales desfasados en cuanto a las comprensiones de las nuevas realidades y dinámicas sociales, en donde la mirada del sujeto y del universo subjetivo cobra un importante connotación por las formas de acción social emergentes que se configuran desde el sujeto, del mundo de la vida y que se hacen praxis en la dinámica intersubjetiva y organización social, las cuales toman fuerza en los procesos de subjetivación y emancipación devenidas por la emergencia del ya mencionado cambio social.

En este orden de ideas, como fundamento categorial dentro del análisis de la construcción de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes andinos quechua hablantes que formaron parte de la experiencia “Comunidades Andinas Educativas” en los Andes Centrales del Perú, en primera instancia se conceptualizara entorno a la noción y connotación del sujeto, la mirada de la subjetividad, los procesos de subjetivación, intersubjetividad, la subjetividad

política, la acción política, para cerrar con la mirada de la constitución de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes actores activos en sus contextos socioculturales y socioeducativos particulares.

8.1 La Mirada del Sujeto Actor.

*“Un sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como conclusión en permanente movimiento en la historia”
(Freire, 2004)*

Reflexionar sobre la construcción de subjetividad desde el sujeto y su compleja individualización, en su condición de ser único e irrepetible, con características propias, son aspectos fundamentales para el establecimiento de vínculos que involucran al sujeto en una multiplicidad de lugares, personas, instituciones que le permitan desarrollarse al máximo. En otras palabras le permiten al sujeto pensarse desde la relación con su cuerpo-mente o consigo mismo, con su historia y en la interrelación con los otros constitutivos de su ser sujeto.

En este sentido, la construcción social del individuo-sujeto desde la mirada de la subjetividad pasaría a ser en palabras de (Touraine, 2000:269):

“(…) la penetración del sujeto en el individuo y por consiguiente la transformación parcial del individuo en sujeto”.

En otras palabras, desde la perspectiva de dicho autor el sujeto no se constituye en un individuo encerrado en sí mismo, sino que se enmarca dentro de diferentes estructuras en su proceso de significación, dicho proceso involucra las relaciones intersubjetivas con la sociedad, la cultura, la economía, la política y toda dimensión que involucre su interacción colectiva, por lo tanto se podría inferir que toda interacción del sujeto es emergente en sus dinámicas intersubjetiva, objetivadas en procesos de externalización y de expresión en estructuras relacionales que se imponen al individuo-sujeto mediante dinámicas de socialización.

Desde la perspectiva, el individuo-sujeto inmerso en las dinámicas de socialización se hace activo, en otras palabras como actor:

“(...) significa el paso del ello al yo, significa el control ejercido sobre la vivencia para que haya un sentido personal, para que el individuo se transforme en actor que se inserta en relaciones sociales a las que transforma (...) el sujeto es el llamamiento a la transformación de sí mismo como actor” (Ibid:268).

En este sentido el sujeto se hace activo en la relación dialógica, en interacción con su contexto inmediato y como sujeto histórico, de acuerdo con Freire (2004) en la mirada del sujeto este, se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como conclusión en permanente movimiento en la historia.

En tal medida como lo precisa también Touraine, (2000), el mundo está cada vez más penetrado por la referencia a un sujeto que es libertad, es decir que postula como principio, del bien el control que el individuo ejerce sobre sus actos y su situación y que permite concebir y sentir su conducta como componente de su historia personal de vida, concebirse el mismo como actor.

8.2 La Subjetividad desde la perspectiva Sociocultural-Histórica.

En relación a la subjetividad se podría decir que esta ha tenido y sigue teniendo diversidad de enfoques, aseveraciones y formas de interpretación desde diferentes frentes del conocimiento o disciplinas a decir, desde la historia de la filosofía, la psicología, la pedagogía, el arte, desde lo contextual, por ejemplo el Latinoamericano.

De entrada se podría decir que de alguna forma la aseveración de la subjetividad se interpreta genéricamente en un cumulo de acciones que bien pueden ser de orden psicológico, axiológico, sociocultural entre otros, que en últimas engloban la condición del sujeto humano, dialógico y legitimado desde su ser en interrelación con sus pares, el contexto, la historia y desde otras dimensiones.

En este orden de ideas, la subjetividad se inserta en el análisis y reflexiones propias del conocimiento de lo social, a decir desde la misma historia de la filosofía en donde desde los llamados “maestros de la sospecha” ya se ponía en entredicho la mirada del sujeto “cogito” proveniente de pensamiento cartesiano, donde la tendencia sobre la condición de lo humana desde el sujeto consciente se circunscribía sólo a la lógica del conocimiento sin considerar otras atribuciones a dicha condición humana, en resumidas cuentas la injerencia del positivismo en los procesos investigativos, educacionales con tendencia a la objetivación, homogenización y universalización de las formas de conocimiento desde la razón y el control del estado.

En tal sentido, la subjetividad desde la perspectiva histórica, en gran medida buscaría la configuración de sentidos y categorización de la subjetividad, la cual no opera dentro de lo individual sino que más bien se dinamiza a partir de la acción social o los procesos de socialización conformados mediante la construcción de redes de sentidos y significados.

Desde esta perspectiva la subjetividad pasaría a estar circunscrita en las dinámicas socioculturales, como lo presenta (Geerts 1997, en Torres, 2007) acerca del:

“(…) entramado de símbolos en virtud de los cuales los hombres dan significado a su propia existencia (...) dentro del cual pueden orientar sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea y consigo mismos”. En este mismo sentido “los sujetos sociales se constituyen tanto en el plano de situaciones materiales como en el de la cultura, porque ambos son dimensiones simbólicas de todas las prácticas sociales, y a reconocer que la cultura es fundamental para conocer e incidir en los procesos (...)”.

De igual manera para este mismo autor la perspectiva de la subjetividad:

“(…) remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de los cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el

mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde las cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida”. (Torres, 2006:91)

La subjetividad enmarcada dentro del plano de la configuración sociocultural pasaría a estar circunscrita en los procesos históricos enmarcados dentro de unas temporalidades, como lo argumenta en este sentido (Santos, 2009: 117-118):

“(…) la subjetividad, o identidad de una persona o grupo social en un momento dado es un palimpsesto temporal del presente, está constituida por una constelación de diferentes tiempos y temporalidades, algunos lentos y otros rápidos, los cuales son activados de modo diferente en distintos contextos y situaciones. Más que cualesquiera otros, los movimientos de los pueblos indígenas testimonian una constelación de tiempos”. En tal perspectiva, Sophia (2009) deja ver como subjetividad supone pensar que cada situación histórica genera su propio concepto práctico del hombre.

Desde este frente de análisis, se podría decir que la subjetividad se mantiene y dinamiza desde las mismas particularidades socioculturales de los contextos sociales e históricos. En otras palabras, la subjetividad no estaría circunscrita a un espacio y un tiempo determinado, sino que en ella se condensan dinámicamente diferentes escalas existenciales, espaciales y temporales, como lo precisa en este sentido (Torres, 2006:91):

“(…) la subjetividad, como actualización del pasado, es memoria, como apropiación del presente es experiencia, y como construcción de posibilidades es futuro”.

En este contexto de análisis, la mirada de la condición y particularidad sociocultural del sujeto, desde la perspectiva de la subjetividad tomando como referente el contexto Latinoamericano de acuerdo con (Aguilar, (2009), “el tema de la subjetividad remite directamente a la calidad relacional con el contexto social, el tema de la alienación, a la enajenación, a la dependencia, a la

necesidad de construir un sujeto social crítico, reflexivo, proactivo, emprendedor, autónomo, protagonista de los cambios históricos”.

Desde este mismo frente de análisis, atendiendo a la particularidad sociocultural del sujeto en el contexto latinoamericano, (Santos, 2009) presenta que:

“En América Latina, los movimientos feministas, indígenas y de afrodescendientes han estado al frente por una lucha de la ecología de los reconocimientos La ecología de los reconocimientos se vuelve más necesaria y mediada que aumenta la diversidad social y cultural de los sujetos colectivos que luchan por la emancipación social”.

De forma sucinta en tal aspecto, como lo precisa Torres (2006), de este modo la subjetividad cumple interrelacionalmente varias funciones, Cognitiva como esquema referencial, posibilita la construcción de realidad, práctica desde ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia, identitaria aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos determinan su identidad y sus pertenencias sociales.

8.3 La Colonialidad del Ser y la Emancipación del Sujeto.

La mirada del sujeto-actor desde la perspectiva de la subjetividad y sus múltiples dimensiones, se circunscribe en contraposición a la mirada del sujeto “sujetado” a cualquier forma de dominación o de control de su configuración integral actuante, en otras palabras a la resistencia a cualquiera que sea la forma de control de su ser autónomo, reactivo, particular e interrelacional.

De corte histórico de acuerdo con Maldonado (2007), La colonialidad del ser aparece en proyectos históricos e ideales de civilización, que influyen como parte intrínseca de las mismas gestas coloniales, de diversos tipos inspiradas o legitimadas por la idea de raza, la colonialidad del ser está relacionada con la producción de la línea de color”.

En tal medida, desde el pensamiento colonial el ser del sujeto pasa a estar subsumido o determinado por la condición de lo racial desde lo cual se le son

asumidos prefijos (subalterno, subyugado, subvalorado, subordinado...) y estereotipos que lo disponen en juicios de valor in-connaturales a su condición socio cultural, distante de sus patrones culturales e identitarios particularizados. Desde esta perspectiva:

Desde este frente de análisis, la mirada racial de la clasificación social, Santos, (2009), precisa la lógica de la clasificación social, la cual se asienta en la monocultura de la naturalización de las diferencias. Consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías. La clasificación racial y la clasificación sexual . O como lo presenta en este aspecto (Goffan, 1963-1989:14) en relación a la mira estigmatizada del sujeto visto desde la perspectiva de la otredad quien menciona tres tipos de estigma con los cuales se identifica al otro:

“El primero está relacionado con las abominaciones del cuerpo. El segundo con los defectos del individuo....estigmas tribales de raza, la nación y religión”.

En relación a este mismo aspecto (Quijano,2007:115), tomando como referente el contexto Latinoamericano precisa que:

“Desde la inserción de América en el capitalismo mundial moderno/colonial, las gentes se clasifican en tres líneas diferentes, pero articuladas en una estructura global común por la colonialidad del poder: el trabajo, género y raza”.

En consecuencia, la mirada del sujeto controlado por la fuerza de trabajo y producción, hace dicho sujeto se asumido como “objeto” de deseo y de control por la imposición estereotipada de lo racial como estrategia también de control a partir de la diferenciación intencionada.

Contrario a lo anterior, “el reconocimiento del otro no puede separarse del conocimiento de uno mismo como sujeto libre, que une una o varias tradiciones culturales particulares(...)” (Touraine, 1996:278).

En este sentido, desde la perspectiva del otro a partir la dinámica intersubjetiva (Foucault, 1994:57) entra a precisar que:

“el otro es indispensable en la práctica de uno mismo para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objeto, es decir, el yo. Para que

la práctica de uno mismo de en el blanco constituido por ese uno mismo que se pretende alcanzar resulta indispensable el otro”.

En consecuencia, el sujeto visto desde la colonialidad de su ser como sujeto-actor, despliega como lo es natural acciones encaminadas desde su resistencia a las formas de control colonial impuestas históricamente, para lo cual se subjetiva o emancipa individual y colectivamente frente a dichas formas de dominación y de control intencionadas. Desde esta perspectiva, Alain Touraine (1999) presenta la idea de un sujeto subjetivado o emancipado, un sujeto que de alguna forma no se concibe “sujetado” de forma total.

En otras palabras, de acuerdo con Zemelman, (2000), La subjetividad emerge de la constante tensión la posibilidad del sujeto de romper con los parámetros de pensamiento impuestos por la lógica del poder”.

8.4 La Dimensión Política del Sujeto.

La perspectiva del sujeto subjetivado frente a los lógicas de control y poder hacen este tome posiciones y posturas críticas frente a dichas lógicas, en donde tales posturas aunque podrían estar expresadas individualmente toman fuerza desde la dinámica dialógica intersubjetiva del sujeto-actor, de su realidad inmediata, su condición humana, sus necesidades, sentimientos, aspiraciones y proyectos de vida particulares a su condición social, cultural y política:

“aquello a que asistimos en la vida humana es a la creación social de la realidad, la cual se efectúa fundamental a través del lenguaje. La realidad de la vida cotidiana se me presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros” (Berger y Luckmann, 1946:40).

Desde esta perspectiva, los intereses y expectativas frente a la dimensión política del sujeto, entrarían a confluir complejamente desde la interacción con vida social y sus dinámicas emergentes de subjetivación que da nuevos y

variados significados, demostrando de esta manera que la subjetividad política es un proceso de construcción intersubjetiva y de relaciones complejas.

De esta manera, la subjetividad política pasaría a estar determinada por la relación coyuntural que se da entre la historia del sujeto político y sus ideas sobre nuevos órdenes sociales o contextuales connaturales a su lugar inmediato de interacción, en palabras de Zemelman (2013) en la mirada del “sujeto situado en relación con los otros”.

Desde este frente de argumentación, el sujeto político se constituye a partir de construir y emitir juicios críticos a partir del reconocimiento de su realidad circundante desde la cual modifica su conciencia y comportamiento individual y colectivo desde donde se hace efectivo su accionar político orientado a la búsqueda de alternativas para la transformación de los contextos sociales para una vida mejor y justa. En otras palabras el sujeto político mediante los mecanismos de participación configura y reconfigura su accionar político de forma situada y en relación con otros en la medida en que se aúnan los sentires intra e intersubjetivos a partir de necesidades sentidas, expectativas y las misma formas de acción de los sujetos necesariamente colectivizados.

8.5 La construcción Subjetividad Política en Niños y Jóvenes desde sus Contextos Socioculturales Diversos y Particulares.

Las anteriores fundamentaciones conceptualizan en torno a la mirada del sujeto y su subjetividad política en una perspectiva general de constitución, ahora bien como entrar a entender y precisar la mirada de la motivación y constitución del sujeto político en los niños y jóvenes considerando su desarrollo socio-cognoscitivo¹³, experiencias y escenarios o contextos socioculturales diversos y particularizados.

En tal medida la mirada sobre la constitución de subjetividad política en jóvenes y niños, podrían ser vistos o asumidos desde diversas experiencias y escenarios

¹³ “El desarrollo sociocognitivo es constitutivo de los procesos mentales y axiológicos, motivados y dinamizados mediante las relaciones sociales, significaciones culturales, repertorio natural, influyentes en la constitución del sujeto”.(Peña,2013)

desde los cuales se posibilitan o no su participación y su actuar efectivo e influyente en los procesos de socialización contextualizado.

Desde esta perspectiva se podría inferir que la constitución de subjetividad política en los niños y jóvenes desde la mira de su contexto sociocultural inmediato influyente en su desarrollo humano, pasaría a configurarse en gran medida a partir de la construcción colectiva de sentidos y significados acorde a las particularidades y realidades del contexto que podrían verse expresadas en las necesidades y expectativas colectivas, las cuales por citar algunas podrían estar expresadas en las satisfacciones de necesidades de diversos ordenes (reafirmación cultural, organización familiar y comunitario, defensa de los derechos identitarios, participación activa y decisorio en los estamentos organizacionales y estamentarios...).

De acuerdo con lo anterior, la mirada de la subjetividad política en los jóvenes y niños se muestra en un plano de su desarrollo humano y el plano de sus derechos a su condición y reconocimiento de su participación en los escenarios colectivos. Tal perspectiva, aunque se muestra ideal y lógica, denota interrogantes sugerentes como **¿Cómo se asume la condición de joven y niño?**, **¿De qué forma se podría comprender la construcción de subjetividad política en jóvenes y niños en contextos socioculturalmente diversos y particularizados?**, interrogantes que sin duda obligan a repensar sobre las formas convencionales de conceptualizar acerca de la niñez y juventud desde los referentes convencionales con tendencia universalista.

Referido al primer interrogante, en relación a la definición de niñez y juventud se tiene que este estadio condición del desarrollo viene siendo definida desde una tendencia categorial universalista, originada de una construcción social convencional de occidente, por lo cual se podría afirmar que dicha tendencia es cuestionable enfáticamente, en la medida en que se desconoce la existencia de niños constituidos en contextos diversos y particulares con maneras endógenas o propias de vivenciar su realidad, expresadas en sus formas significativas de relación social, cultural y natural.

En este sentido, el paradigma universalista occidental acerca de la infancia se expresa notoriamente principalmente en la convención sobre los derechos de las niñas y los niños de la (UNICEF Arts. 13,14), enunciado en el marco de los llamados derechos humanos en donde se muestran de forma simple algunos enunciados relativos a la participación “les ampara el derecho a disfrutar su propia cultura, región e idioma sin interferencia ni discriminación”.

En relación con lo anterior, de acuerdo con (Brondi, 2002:10):

“las maneras como se vivencian y se entienden a los niños en las diversas y múltiples culturas originarias demuestra muchas veces lo contrario”.

En tal aspecto, como se ha venido indicando la concepción universalista de la niñez desconoce la relevancia del papel formador y transformador de los contextos socioculturales en relación a los valores, prácticas, representaciones y roles culturales particulares como lo precisa en este mismo sentido, (Prada, Actis, y Pareda, 1995:85):

“la imagen de esta infancia moderna está impregnada de un conjunto de valores acerca de lo que es o debe ser el niño (a nivel universal), olvidando habitualmente su relatividad cultural”.

Como se ha venido indicando, la mirada sobre la concepción particular de niñez y juventud están diversa y particular como lo pueden ser los contextos socioculturales de los cuales forman parte, en este sentido, en relación al segundo interrogante referido con la construcción de subjetividad política en jóvenes y niños la mirada sobre dicho contexto, juega un preponderante rol en tal constitución de las subjetividades políticas.

Desde esta perspectiva, se podría inferir de entrada, atendiendo a las particularidades de los contextos desde los cuales los niños y jóvenes desarrollan y constituyen su experiencia de vida en la motivación y construcción de subjetividades políticas, se podría decir que estas se constituyen a partir de su vida cotidiana, desde los ambientes colectivos,

familiar y local (barrio, comunidad, municipio, ciudad...), los cuales se constituyen en escenarios y aspectos significativos para identificar las formas de vinculación y asociación (tensiones-acuerdos), las vivencias de participación, los procesos socioculturales propiciados, las prácticas y ejercicios sociopolíticos que surgen en diferentes contextos y las subjetividades que se constituyen y se transforman en sus dimensiones personal e intersubjetiva, con sus pares, como con los demás miembros del colectivo sociocultural diverso a los cuales están integrados. En otras palabras como lo expresa (Schiboto, 2013:3): “El niño como ser “competente” y por ende no “prescindible” sujeto de un proceso permanente de negociación y de renegociación que modifica de forma participe los fenómenos sociales de reforma relacional y de mediación de los intereses (...) el niño como interlocutor en la práctica discursiva que se da justamente en lo que se define como espacio “publico” (...) la infancia como subjetividad social (...) como expresión de una identidad y de una cultura propia y por ende portadora de un discurso específico que reclama el derecho a ser escuchado(...)”.

Desde este contexto particularizando del derecho infantil y juvenil, la mirada sobre el papel que juegan los niños y jóvenes dentro de sus ambientes y en la constitución como sujetos actores sociales situados en relación, para el caso de la presente experiencia hablar sobre la influencia de los escenarios colectivos como es el caso de las comunidades y de la familia con particularidades sociales y culturales, las cuales cobran una especial relevancia en la construcción de subjetividades políticas, en su condición de desarrollo humano y papel activo como sujetos en el mismo desarrollo y constitución de sus contextos de sentido-socioculturales.

En este sentido como lo presenta (Amar, García y Tirado, 2006:2):

“Los miembros de la comunidad transmiten al niño los valores de la sociedad y favorecen o inhiben su desarrollo cognoscitivo y personal (...) una comunidad puede ser vista como una familia extendida o como un ambiente físico y social en el que viven los niños y sus padres. Una comunidad vista como una familia

extendida ejerce una gran influencia en la socialización del niño, y por eso es el principal agente transformador de condiciones de la vida adversa”.

En esta medida, la inclusión y atención integral de los niños y jóvenes se constituye también en factor importante en el desarrollo de la comunidad, asumido en este caso como un proceso educativo-político direccionado hacia transformaciones en los patrones de relación, entre los miembros de las comunidades al momento de enfrentar o satisfacer sus necesidades sentidas y colectivas. En tal medida como lo presenta la (Bernard Van Leer 1981, en Amar y García, 2006:4,5):

“Las actividades del desarrollo de la comunidad promueven el aprendizaje, la adquisición de habilidades prácticas y sociales y refuerzan valores sociales importantes, tales como la cooperación, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones en común”.

De igual manera a partir de las potencialidades que ofrece la educación infantil y juvenil comunitaria se fundamenta que:

“la educación (...) basada en valores de la comunidad contribuye a desarrollar en el niño la capacidad de adaptación al cambio, estimula su pensamiento creativo, forma un concepto de sí mismo positivo y favorece el desarrollo de sus estructuras biológicas y psicológicas que le permiten la configuración equilibrada de su personalidad” (Bernard Van Leer 1981, en Amar y García 2006:8)

Estos aspectos en gran medida significan el papel de la educación infantil y juvenil vistos de forma relacional en su contexto comunitario más, allá de los mecanismos de escolarización institucionalizado:

“La educación infantil es adecuada en la medida en que los miembros de la comunidad, especialmente los padres, pueden liberar sus potencialidades para crear cultura alrededor de las necesidades e intereses de los niños, de forma que estos sientan orgullo por su cultura local y generen, al mismo tiempo, una

actividad flexible para asimilar nuevas pautas culturales de manera activa, participativa y especialmente crítica” (Bernard Van Leer, 1981, en Amar y García, 2006:4). En este mismo sentido como lo presenta (Schiboto, 2013:3): “(...) otro proceso de reconstrucción crítica de nuevos enfoques epistémicos desde donde mirar la infancia ha sido un vasto y complejo movimiento de renovación conceptual y paradigmática que se ha convenido llamar “nueva sociología de la infancia”. Desde allí se recupera el sentido tanto de una presencialidad objetiva, fáctica, así como una identidad subjetiva y por fin de una actoría de la infancia y adolescencia en el “espacio público”

En tal instancia, la emergencia de nuevos enfoques epistemológicos, la atención y los procesos educacionales de los niños y jóvenes como se ha venido fundamentando, no se desligan de sus contextos socioculturales en la medida en que dichos contextos se constituyen en escenarios desde los cuales ellos asimilan sus patrones, valores y características culturales desde donde asimilan aspectos normativos de su cultura, adquieren conductos y construyen su identidad cultural, en últimas se configuran como miembros activos de su colectivo social diverso y particular.

En este frente de análisis, particularizando las formas de configuración social y cultural de las comunidades andinas campesinas o *ayllus*, contexto de la experiencia comunidades andinas educativas de los andes centrales del Perú, se tiene que estas conservan:

“(...) una herencia directa del ayllu precolombino, en el cual las relaciones de reciprocidad y redistribución, así como de control vertical de los pisos ecológicos, permitían garantizar la auto subsistencia comunal y la reproducción de todos los miembros del ayllu (...) en las actuales comunidades campesinas se conservaría un conjunto importante de elementos ideológicos y culturales, tanto en las prácticas agrícolas como en la organización social y política. La persistencia del ayni (intercambio recíproco de fuerza y trabajo)”. (Plaza y Francke, 1981:21).

En este contexto, los niños y jóvenes andinos configuran sus sentidos identitarios y formas colectivas de organización en la interacción directa con sus familias, patrones culturales y constitución comunitaria de sus comunidades:

“Las comunidades existen, que son un refugio de la cultura tradicional del campesinado andino y que cumplen funciones para la cohesión social y la identidad”. (Plaza y Francke, 1981:23).

9. LA SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: UN REFERENTE REFLEXIVO DE INTERPRETACION

“La tejeduría es un trabajo de creación, un alumbramiento, cuando el tejido está terminado las tejedoras cortan los hilos que lo sujetan al telar y al hacerlo pronuncian la fórmula de bendición que dice la comadrona al cortar el cordón umbilical del recién nacido. Tejer es crear formas nuevas....Tejer no es solamente reunir realidades de índole diferente, sino crear, hacer salir de la propia sustancia, como lo hace la araña, que construye la tela sacándola de sí misma.”
(J. Servier s/f)

Como es propio de las fundamentaciones epistemológicas que cualifican a la sistematización de experiencias como modalidad teórico-metodológica, enmarcada dentro de la educación popular y de las ciencias sociales, en donde su naturaleza y razón epistémica se circunscribe en la producción de conocimiento en y desde la misma dinámica intersubjetiva, mediante la significación de la experiencia desde el recuerdo y recuento mismo; con el fin de traer a la luz de forma conjunta conocimientos, aprendizajes, posturas que se puedan develar a partir de la recuperación de la misma, desde una mirada crítica y comprometida de los actores quienes formaron o forman parte de la misma experiencia.

Desde este frente de análisis, aunque no se trata en este caso de hacer una fundamentación censo estricto de la sistematización de experiencias, en el presente apartado, se busca profundizar de alguna forma en la fundamentación de la modalidad, desde sus orígenes y configuración epistémica, considerando las disertaciones en la mirada del saber-conocimiento, lo objetivo-subjetivo, al igual que la significación de la sistematización de experiencias en el contexto

emergente de las nuevas realidades socioeducativas devenidos de la época contemporánea. De igual forma por la naturaleza misma de la experiencia CAE, Comunidades Andinas Educativas, desde la sistematización de experiencias educativas se busca hacer una fundamentación en torno al sentido, de lo que en esta experiencia de sistematización se denomina la educación alternativa, en el contexto social comunitario en el cual las niñas, niños y jóvenes andinos jugaron un importante y significativo papel.

9.1 La sistematización de Experiencias en sus Orígenes: Como se ha venido indicando la sistematización de experiencias tiene sus orígenes en los contextos de la educación popular y comunitaria que como práctica social estuvo encaminada a cualificar y significar las prácticas y experiencias de los educadores populares y como herramienta que busca recuperar los procesos y experiencias de los educadores principalmente.

De forma sucinta se puede decir que la sistematización de experiencias nace como producto de diferentes frentes de conocimientos incidentes en los procesos de desarrollo social de los años 70:

“En América Latina desde los años 70 y tomando como base la obra de Paulo Freire, se elabora una propuesta alternativa en educación “clásica” basada en el trabajo social y la alfabetización. (Bermúdez, 2008 en Cendales, 2002).

En este contexto la sistematización de experiencias populares y comunitarias pasa a tomar desde la perspectiva socio crítica, entrarían a incidir sobre las prácticas sociales vistas como espacios de construcción de saber y conocimientos, con sentido de transformación y de expresión, incidentes sobre las tendencias clásicas de las ciencias positivas desde el paradigma lógico instrumental, como en las mismas ciencias sociales.

9.2 La Sistematización de Experiencias en la Disertación Saber-Conocimiento, Objetividad-Subjetividad: En el contexto de los orígenes y configuración epistémica de la sistematización de experiencias, en el marco de la de los nuevos planteamientos de las ciencias sociales emergidas desde la oposición al razonamiento lógico instrumental propio de las ciencias positivas,

la sistematización de experiencias se enmarca dentro de este contexto, en la medida que tanto su fundamentación teórica-metodológica la configuran como modalidad crítico-interpretativa de la realidad social.

Desde este análisis, entorno a la re fundamentación de las ciencias sociales las disertaciones epistémico-filosóficas, sobre la mirada saber-conocimiento se circunscribe grosso modo en lo que se podría llamar la validez-objetividad, con tendencia en este sentido a deslegitimar la mirada de la objetividad del conocimiento sin neutralidad. Más allá de las tensiones epistémicas, en torno a la naturaleza y fundamentación de los conocimientos y saberes sin duda estos últimos, emergen o son producidos desde la condición humana misma, la interacción, a partir de las representaciones cognitivas desde donde el hombre tiende a generarse dichas representaciones, explicaciones, comprensiones, simbolismos, acerca de su mundo circundante, en últimas de lo que se podría llamar su realidad.

En este contexto los saberes, esencialmente estarían arraigados o significados a partir de lo cotidiano, en palabras de Habermas al mundo de la vida, o según los postulados de sociólogo Angnes Heller, a la vida cotidiana:

“..la vida cotidiana es la vida del hombre entero, o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se ponen en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas ideologías” (Heller, 1985, en Ramírez, 2011:27).

Desde esta mirada entonces, la vida cotidiana como escenario propiciatorio mediante el cual emergen, se crean y recrean los saberes pasa a constituirse en lo que se podría denominar las acciones y representaciones prácticas que los miembros de un determinado grupo social conservan y motivan a partir de su diario vivir o vida cotidiana, que su vez es contextualizada y particularizada por patrones y dinámicas socioculturales endógenas de los grupos sociales y que son legadas a partir de procesos de endoculturación o transmisión cultural.

En este contexto, los saberes fundamentados y dinamizados en y desde la vida cotidiana pasan a constituirse en elementos centrales en la reproducción y representación social como lo presenta (Ramírez, 2011:134):

“(...)los saberes (...) son el resultado de procesos de reproducción, producción, de apropiación individual y colectiva, de aquellos imaginarios y representaciones sociales que grupos, sectores o colectividades sociales han institucionalizado como real (...) los saberes existen como producto de estructuras, relaciones interacciones de la vida cotidiana y en este sentido expresan unas determinadas formas de explicar de comprender y de actuar propias de una época, de una sociedad, de un grupo social, de una comunidad(...)”.

En tal medida los saberes como representaciones, sentidos y significados configurados, validados e institucionalizados a nivel individual y colectivo pasarían a ser elementos constitutivos del acervo cultural que significa a los grupos sociales localizados y particularizados. En la perspectiva de la validez de los saberes estos no seguirían un proceso experimental mono metódico propio de las ciencias empírico analíticas sino más bien que su validez radica su hacer práctico-cotidiano, en el conocimiento local recreado y transmitido, en otras palabras:

“La sabiduría, que es una suerte de ethos, no separa la mente de la materia de una manera drástica, ya que tanto los valores como los hechos conforman una unidad en la experiencia del individuo. La intuición, las emociones, los valores morales y éticos se encuentran embebidos en la manera de mirar las cosas. La naturaleza y la cultura forman parte del mismo mundo; los hechos y los valores se conectan para mirar las cosas. La garantía de un correcto juicio es la experiencia personal compartida al interior de una comunidad cultural determinada. La sabiduría, como una creencia compartida, produce conocimiento mediante el reconocimiento de la repetición de irregularidades en el tiempo”. (Toledo y Barrera, 2008:103)

Desde esta perspectiva, la validez de los saberes no se asume como universal, en contraste con los paradigmas científicos, sino más bien que su validez se dinamiza en y desde lo local, en la identidad, recreación y

transmisión de sus sentidos en dinámicas de endoculturación y mediante la acción comunicativa, haciendo referencia para este caso a la acción comunicativa considerando los postulados Habermasianos, desde las posturas de la fenomenología.

Los conocimientos a su vez, son asumidos en la mayoría de los casos inscritos dentro de las ciencias formales, del latín *scientia de "conocer"*, lo cual denota la generación de conocimientos sistemáticos, producidos a partir de la implementación de un método con tendencia a la objetividad y validación, en otras palabras los conocimientos desde el rigor científico estarían circunscritos a paradigmas epistemológicos con tendencia a la universalización y al rigor científico desprovistos de la mirada de un sujeto experiencial, sentí-pensante situado y en relación.:

“El conocimiento objetiviza las cosas para intentar separar o tomar distancia de las emociones y de los valores de las cosas. Se separan mente y materia, hecho y valor, cultura y naturaleza y, esta última, se concibe como un mundo externo a ser objetivado mediante hechos (...) el conocimiento es producido mediante el reconocimiento de las regularidades y es producido de manera sincrónica. La objetivación supone un posible acuerdo de una comunidad epistémica y se transmite en forma impersonal. Si el descubrimiento es realizado por una acción personal, la rusticación y objetivación de este se convierte en impersonal como garantía de su objetivación”.(Toledo y Barrera, 2008: 103).

Desde este frente de análisis, la producción de conocimiento desde la experiencia misma del sujeto, contrario a lo anterior estarían localizados en la objetividad vista desde la comprensión de la construcción de un conocimiento dialógico, intersubjetivo, situado, a-neutral, diacrónico, circunscrito en la experiencia práctica interrelacional del sujeto, como se fundamenta en la mayoría de las disciplinas, conceptualizaciones y metodologías de las ciencias sociales.

En este marco, la sistematización de experiencias en relación a la producción de conocimiento en y desde la misma práctica y experiencia, se localiza desde las fundamentaciones del materialismo dialéctico hasta la perspectiva

hermenéutica, esta última considerada como el eje central orientador en el proceso de sistematización de la experiencia Comunidades Andinas Educativas CAE.

En este sentido, el fundamento epistemológico de la sistematización de las experiencias como ya se ha venido indicando, se sitúa para este caso, dentro del paradigma crítico comunicativo, paradigma subyacente de las disertaciones provenientes de la escuela de Frankfurt fundamentada después de la segunda guerra mundial (1939-1945), a la dialéctica de la ilustración (1944), en autores representativos como Adorno y Horkheimer, la salida de la segunda guerra mundial (1939-1945) hasta fundamentación de la teoría de la acción comunicativa, basada en la teoría de acción crítica a partir de los postulados de la filosofía y la sociología con representantes como Jürgen Habermas. Los posicionamientos y postulados de la escuela de Frankfurt estuvieron esgrimidos en sus inicios en contraposición al racionamiento lógico instrumental u objetivación de lo social, característico de la naturaleza investigativa y forma de producir conocimiento en las ciencias positivas. En tal medida el paradigma crítico comunicativo converge en lo que (Habermas, 1989), postula como la racionalidad comunicativa, la cual exalta comprensiones sobre lo social a partir de la reconstrucción de los sentidos y significados motivados a luz de pretensiones de racionalidad de las manifestaciones socioculturales preponderantemente.

Desde este frente, el papel del investigador desde la racionalidad comunicativa no se enmarca en lo que (Habermas, 1989), impugna como neutralidad valorativa, en donde el sujeto es asumido distante del objeto a investigar, para lo cual se recurre a asumir la objetividad sin neutralidad, en donde dicha objetividad pasaría a ser convalidada a partir de la actitud participativa, mediante la interlocución argumentada y crítica o acción comunicativa.

En esta perspectiva, el investigador social se sitúa a partir de la acción comunicativa dentro las relaciones intersubjetivas y el acto reflexivo, a lo que (Habermas, 1989) pasa a definir como la doble hermenéutica, en donde a partir de la motivación e intencionalidad del investigador se recurriría a los juicios de valor en torno a la producción y validación del conocimiento, con miras a la

propensión por la justicia y equidad social a partir de posicionamientos crítico reflexivos, en este sentido Habermas (1989)

"La generación de descripciones de actos por los actores cotidianos no es algo accesorio a la vida social [...] sino que es parte absolutamente esencial de la producción de esa vida e inseparable de ella, puesto que la caracterización de lo que los otros hacen, o más exactamente, de sus intenciones, de las razones que tienen para hacerlo es lo que hace posible la intersubjetividad, por medio de la cual tiene lugar la transmisión del propósito de comunicarse. Y es en estos términos en cómo hay que entender el Verstehen: no como un método especial de acceso al mundo social, que fuera peculiar a las ciencias sociales, sino como una condición ontológica de la sociedad humana en tanto que producida y reproducida por sus miembros".

A partir de lo anterior entonces, la sistematización de las experiencias como modalidad teórico-metodológica, participativa, de producción de conocimiento situada en las prácticas sociales y educativas dentro de su marco histórico de orígenes en los años ochenta como se indicó anteriormente, surge en un ambiente en el cual se difundía el desarrollo de proyectos propios de la Educación Popular en el contexto de América Latina, dentro de un espíritu y tendencia de emancipación de los grupos sociales desfavorecidos en contra de la dominación y la subordinación.

El sustento epistemológico que connota la sistematización de las experiencias como modalidad propia del paradigma crítico comunicativo desde el enfoque hermenéutico, se sitúa de manera puntual en fines emancipatorios, políticos, pedagógicos y hermenéuticos, en donde el conocimiento de mayor significación en la sistematización de las experiencias se sitúa, en el conocimiento y acción dialógica de los actores que forman parte de la experiencia y a partir del contexto desde el cual se gesta y significa la misma. Como lo complementa en este sentido (Torres, 1998: 3):

“Entendemos por sistematización a una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social (para nuestro caso educativos) que a partir del reconocimiento de intervención crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen (...).”

Desde las construcciones teóricas consensuadas en torno a la fundamentación de la modalidad, se establece que esta tendría como objetivo dar cuenta y explicar el proceso en el cual se ha intervenido, buscando dar interpretación a su lógica y sentidos, para generar de esta forma, comprensiones en torno a la construcción y reconstrucción del proceso colectivo vivido por los actores de la experiencia. En resumidas cuentas, la sistematización de experiencias como producción de conocimiento a partir de la práctica y de producción de conocimiento desde la misma a partir de un ejercicio colectivo, se configura como un tejido de construcción y retroalimentación de conocimientos conjuntos devenidos desde el interior de la misma experiencia. En otras palabras como expresa metafóricamente, (Servier s/f):

“La tejeduría es un trabajo de creación, un alumbramiento, cuando el tejido está terminado las tejedoras cortan los hilos que lo sujetan al telar y al hacerlo pronuncian la fórmula de bendición que dice la comadrona al cortar el cordón umbilical del recién nacido. Tejer es crear formas nuevas (...) Tejer no es solamente reunir realidades de índole diferente, sino crear, hacer salir de la propia sustancia, como lo hace la araña, que construye la tela sacándola de sí misma.” . Acorde con lo anterior de acuerdo con (Escobar y Ramírez 2010:4), en la perspectiva de la sistematización de Experiencias educativas asumidas como “(...) proceso investigativo que produce un nuevo conocimiento expresado como capacidad comprensiva, explicativa y verbalizada de la experiencia, en este sentido explicita, nombra y contextualiza y fundamenta diversos saberes, competencias, prácticas, aprendizajes, lecciones aprendidas que la experiencia acumula en los sujetos que la desarrollan (...)”.

En tal perspectiva la sistematización de experiencias connota la producción de conocimientos en y desde la misma práctica experiencial, con sentido crítico-emancipatorio, contextual, dialógica mediante la acción comunicativa, presenta por su riqueza diferentes acepciones lo cual hace existen diferentes definiciones, en otras palabras toda una cartografía de conceptualizaciones; en este sentido para el caso de la sistematización de la experiencia del proyecto Comunidades Andinas Educativas CAE, dentro de la propuesta investigativa se adopta la definición que postula (Jara, 1994:22) investigador popular quien la define como:

“(…) aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo”.

En tal medida de manera sucinta los aspectos centrales los cuales significan y configuran la sistematización de experiencias de acuerdo con (Berdegù, et al. (2007 En, Dirección de Investigación y Desarrollo Social, 2010), hacen referencia con:

- a) Se trata de un proceso de aprendizaje y reflexión crítica (...) en la sistematización los actores directos deben darse el tiempo para pensar sobre lo que hicieron, porque lo hicieron de una manera y no de otra, cuáles fueron los resultados, y porque y a quienes sirvieron los mismo..
- b) La reflexión crítica se aplica a un proceso...se busca describir y atender los procesos, como se dieron por que se desarrollaron en determinada manera.
- c) La reflexión se basa en la idea de “organizar” o de “ordenar”: La sistematización provee de herramientas metodológicas para poner en orden u organizar un conjunto de saberes, conocimientos, aprendizajes que hasta el momento están dispersos y desordenados.
- d) Es un proceso participativo: Es un proceso de conocimiento participativo que involucra a los actores de la experiencia en todos los niveles.

9.3 La Sistematización de Experiencias Educativas en el Contexto Social Comunitario: Sentidos y Reflexiones.

Sin lugar a dudas de acuerdo con los postulados de Santos (2002), “estamos en un tiempo de preguntas fuertes y de respuestas débiles”, sus apreciaciones podrían connotarse en las nuevas emergencias, problemáticas sociales y nuevos desafíos que para este caso enfrenta la educación en respuesta a dicha emergencias, lo cual trae consigo el replanteamiento conceptual y metodológico de la educación y porque no decirlo de las ciencias, tras las exigencias del contexto y las nuevas condiciones y configuraciones socioculturales que hacia la época están emergiendo con tendencia a la

homogenización del conocimiento, reflejados en los patrones educativos que en la mayoría de los casos se encuentran desarticulados de la formación integral humana, o en otras palabras al desarrollo integral humano contextualizado y particularizado a partir de las propias realidades, patrones socioculturales, necesidades y expectativas de las comunidades con identidades y configuración sociales diversas.

Desde este frente de análisis, como se ha venido infiriendo en la emergencia prospectiva y retrospectiva del cambio y movilidad social, sin duda la educación ejerce un gran impacto en la sociedad lo cual denota un interrogante **¿De qué manera influye la educación a la sociedad, de qué manera influye la sociedad a la educación?**. En la perspectiva de estos interrogantes el cuestionamiento entorno a la generación y motivación de procesos educativos correlativos entre los principios educativos y la realidad social, es sin duda una urgencia a propósito de los cambios y movilidad social los cuales según Marín y Pérez, (1989), Son variaciones o modificaciones en cualquier aspecto de los procesos, pautas o formas sociales, es una expresión amplia que sirve para designar el resultado de cualquier variedad del movimiento social. El cambio social puede ser progresivo o regresivo, permanente o temporal, planeado o sin planear, en una dirección o en múltiples”.

En esta perspectiva, el cambio social junto con los procesos culturales es dinámico y cambiante en la configuración y transformación de sentidos y significados.

En tal medida, el cambio social en este sentido se dimensiona a partir de la tendencia a modificar la cultura y las estructuras que configuran lo social, en otras palabras podría verse dimensionado desde diferentes frentes de análisis, dentro estos, los procesos históricos y las nuevas emergencias de las dinámicas sociales, culturales, políticas, enmarcados en el fenómeno de globalización y el capitalismo, lo cual trae consigo procesos tendientes a la homogenización con presunción colonial como lo fundamenta (Quijano, 2007:93):

“ La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial del poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación

racial étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y escala social”.

En esta perspectiva del cambio social devenido de la tendencia a la colonialidad del ser y del saber, de la diversidad sociocultural, de forma discriminatoria a partir de la estructura de poder instaurada desde el capitalismo colonial:

“Desde la inserción de América en el capitalismo mundial moderno/colonial, las gentes se clasifican en tres líneas diferentes, pero articuladas en una estructura global común por la colonialidad del poder: el trabajo, género y raza”.(Ibid:115)

En otras palabras, la fuerza de trabajo y producción, la mirada del sujeto como objeto de deseo, de producción, y de control a partir del establecimiento de lo racial, como estrategia de regulación a partir de la diferenciación desde estigmas o estereotipos infundados desde la estrategia colonial, en la perspectiva de la otredad.

Desde este frente de análisis, como aspecto propio del pensamiento colonial que se ha venido perpetuando en el continente desde la época de la colonia hasta nuestros días, mecanismo que desde el fenómeno de globalización sigue incidiendo drásticamente en los grupos sociales, de forma discriminatoria hacia su escancia particular cultural y social, sino también a sus territorios, patrones culturales expresados en sus prácticas, conocimientos y creencias, sus expresiones endógenas de educación, a partir de la imposición de plataformas educativas validados por los estados, distantes notoria y drásticamente de las realidades, necesidades y particularidades de los grupos sociales diversos, como lo pueden ser las comunidades campesinas, indígenas, afrodecendientes dentro de otros grupos no menos importantes, vistos a escalas de valor coloniales, expresados desde diferentes órdenes.

9.4 Escolaridad VS Educación:

La sistematización de experiencias educativas enmarcada desde los anteriores frentes de análisis, en la mirada particular para este caso, del contexto cultural

y problemáticas socioeducativas de las comunidades andinas quechuahablantes del Perú, reflejo del contexto Latinoamericano, centra también su análisis en la significación de la sistematización de experiencias educativas en la distinción necesaria entre los mecanismos de escolarización preestablecidos e institucionalizados y la dinámica interrelacional socioeducativa, vista a partir de los procesos educativos creativos, de múltiples relaciones posibles.

Desde esta mirada, como se ha analizado y fundamentado desde diferentes teóricos de la educación, existe una disyuntiva entre escolarización-educación en la medida en que sus aseveraciones y sentidos, con frecuencia pasan a ser confundidos en los diferentes escenarios y campos de acción socioeducativos.

La escolarización en este contexto de análisis se ve regulada y connotada principalmente por dispositivos pedagógicos de control y normatización a partir de patrones preestablecidos, prefijadas por las políticas nacionales devenidas en su gran mayoría de estructuras e influencias educativas externas, descontextualizadas de las realidades particulares diversas de los países. De otro orden dicha escolarización se ve reflejada también en los mecanismos o dispositivos de control que se instauran en la escuela, en la implantación e implementación de currículos fragmentados, las normas de conducta, homogenización escolar, la desintegración escolar asociada al género, en otras palabras el control del ser a partir de la imposición del saber contrario a la formación con sentido de lo humano, como lo precisa en este sentido (Schibotto, S/f: 15):

“El discurso de las prácticas pedagógicas se “descontextualizan”, en el sentido en que sus contenidos y metodologías se pretende tornarlas universales, monoculturales, sin conectarse al ambiente en el que se opera. Se trabaja por arquetipos, de docente, de alumno, de currículo (...) esta descontextualización hace que la escuela, aunque sea la más democrática en las relaciones educativas, puede a lo sumo operar procesos de “integración” (inserción en un molde preestablecido) pero no de inclusión (valoración de las diferencias e interaccionismo con ellas). Se determina una brecha entre “normatividad pedagógica” y realidad social”.

En las perspectiva de dichas reflexiones connota una tendencia hacia el control del ser, del sujeto sujetado a las normas de conducta, dentro del aparato de la escuela quien los instituye, valida perpetua, se constituye en un escenario de biopoder desde la perspectiva Foucaultina, en donde el ser es sujetado y controlado con intencionalidad hacia la sumisión devenida del control del ser a partir del saber, en lo que desde el pensamiento decolonial argumentado por Santiago Castro Gomes como violencia epistémica definición ya acuñada por otros autores como (Belausteguigoitia, GayatriSpivak 1988), la cual grosso modo denota una forma poder mediante la violencia simbólica representado en la negación, colonización, desconocimiento de los sentidos y significados de la vida cotidiana de los grupos sociales particularizados, quienes pasan a ser silenciados por aparatos y estructuras de poder, sin mediación, ni posibilidad de formas de expresión, en otras palabras sin un no lugar a la subjetivación y emancipación .

En la perspectiva, del no lugar a la subjetivación dentro del aparato de escuela la mirada del conocimiento enmarcado dentro currículo preestablecido, difundido en lo que podría llamar la cultura escolar desde el disciplinamiento, la mirada de la estructuración del conocimiento fragmentado y sin contexto, connota otro frente de análisis, en la medida que de igual forma existe un no lugar a los saberes, prácticas, creencias e historias de vida de los actores que configuran la escuela.

El no reconocimiento de los saberes dentro de la estructura escolar obedece en gran medida, a intencionalidades infundadas desde perspectivas de conocimiento enmarcados en las políticas de estado con tendencia al desarrollismo, descontextualizado de las realidades, necesidades y particularidades culturales de los grupos sociales diversos, en otras palabras la tecnificación de la educación con tendencia a fines productivos mas no a la formación con sentido de lo humano como lo postula en este sentido el sociólogo francés (Touraine, 1996:274):

“Cuando el individuo deja de definirse en principio como miembro y ciudadano de una sociedad política, cuando se percibe en primer lugar en cuanto trabajador, la educación pierde su importancia, porque debe subordinarse a la

actividad productiva y al desarrollo de la ciencia, las técnicas y el bienestar...no se puede hablar de educación cuando el individuo queda reducido a las funciones sociales que debe asumir”.

En relación a este aspecto desde la mirada tecnista de la escuela en palabras de (Freire, 2001:137):

“Lo que necesitamos es la capacidad de ir más allá de los comportamientos esperados, es contar con la curiosidad crítica del sujeto sin la cual se dificultan la invención y reinención de las cosas. Lo que necesitamos es el desafío a la capacidad creadora y a la curiosidad que nos caracterizan como seres humanos, y no abandonarnos a su suerte o casi, o, peor, aún, dificultar su ejercicio o atrofiar con una práctica educativa que las inhiba. En ese sentido, el ideal para una opción política conservadora es la práctica educativa que “entrenado” todo lo posible la curiosidad del educando en el dominio técnico, deje en la máxima ingenuidad posible su conciencia, en cuanto a su forma de estar siendo en la polis: eficacia técnica, ineficacia ciudadana; eficacia técnica e ineficacia ciudadana al servicio de la minoría dominante”.

En esencia, contrario a la mirada de la eficacia técnica localizada en los conocimientos que se difunden en las escuela con tendencia a fines, como se indicaba anteriormente los saberes y contextos dentro de la dinámica escolar juegan un importante papel en la medida en que estos posibilitan interconocimiento entre la escuela, las comunidades, en últimas los contextos socioculturales particularizados, en donde según Freire (2004) a la escuela, el deber no solo de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares, saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria sino también discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.

9.5 La Dinámica Socioeducativa en el lugar de las Interrelaciones Posibles

La mirada de la escuela tras la dinámica socioeducativa interrelacionar dialógica y praxica, se configura y transforma en espacio abierto a las experiencias, condiciones sociales, patrones culturales y necesidades de la

comunidad en donde las tensiones, realidades y dinámicas de los escenarios comunitarios son parte de la escuela desde donde se re-significa su papel.

En donde el lugar y sentido del aprendizaje es correlativo (familia-escuela-comunidad), en tal medida el sentido de lo experiencial sería la base de la integración socio-educativa a través de los vínculos y los valores humanos configurados y establecidos localmente expresados globalmente y no en sentido contrario. Desde este contexto (Morín, 2005:122) presenta que:

“(...) el objetivo de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones para la posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria” .

Desde este contexto en palabras de (Freire, 2004:139) en relación al sentido direccional que connota la educación argumenta que:

“Es la direccionalidad de la educación esta vocación que ella tiene, como acción específicamente humana, de remitírsela a sueños, ideales, utopías y objetivos donde se encuentra (...) politicidad de la educación”.

A partir de este frente de análisis, el papel de la educación entonces, estaría centrada en el cuestionamiento sobre el aprendizaje o conocimiento, sobre el ir aprendiendo habilidades experienciales desde la relación con el otro, desde el hacer, las relaciones dialógicas intersubjetivas mediadas por el afecto:

“La educación como proceso subjetivo implica valorar las subjetividades, intersubjetividades, al interioridad, la corporeidad con sus propios procesos de construcción. La subjetividad de la educación se despliega en diversos escenarios vitales donde el sujeto creador de realidades múltiples debe ser asumido a partir de su pluralidad constituyente (...)” (Shopia, 2009:70).

En tal medida, la constitución del ser educador a partir de su configuración social colectiva, en otras palabras como lo expresa Castiblanco (2006) “no es lo mismo educar al otro que educarse con los otros”

En este sentido Foucault (1994) presenta que la educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir libertad, y tanto le

educación como la pedagogía han de preocuparse de lo no disciplinar o producir saber, sino de transformar sujetos. No producir sujetos sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad”.

En este contexto de reflexión, habría que pasar a re-significar el papel de la educación más allá del ámbito escolar ordenado preestablecido, sincrónico, normativo. Y re-significar y redimensionar sus espacios. En otras palabras, habría que desescolarizar la escuela, desposeer la escuela de todo aquello que impide que los estudiantes aprendan y también enseñen:

“(...) quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convence definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades de su producción o de su construcción (...) si en mi experiencia de formación que debe ser permanente comienzo por aceptar que el formador es un sujeto en relación con el cual me considero objeto, que es el sujeto que me forma y yo el objeto formado por el me considero como un paciente que recibe los conocimientos contenidos avalados por el sujeto que sabe y que me son transferidos (...) “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender...” (Freire, 2004:61).

Desde esta perspectiva, en relación al conocimiento dinamizado desde la educación se puede hacer énfasis sobre un conocimiento aprehendido y difundido desde la mirada de la construcción social colectiva de la realidad y de la identidad, a partir ya no de parámetros preestablecidos e institucionalizados sincrónicos enmarcados dentro de los planes de desarrollo, sino más bien de la configuración de múltiples relaciones y dinámicas de acción emergentes de los contextos sociales diversos y en relación con otras formas de conocimiento. En otras palabras se podría hacer referencia a un conocimiento dinámico configurado a partir de la interrelación de saberes sin un orden preestablecido, anacrónico, desde donde se configuran los procesos educativos no formales con sentido colectivo, en donde la educación como cuerpo relacional es caótica y no corporal ordenado propio de los mecanismos de escolarización formal.

Por tanto, se puede hacer referencia a un conocimiento que se enmarca desde la complejidad en donde las dinámicas educativas dan lugar a nuevas

construcciones e interpretaciones del saber desde lo contextual y en relación con otras formas de saber, a la no parametrización del conocimiento, lo que posibilita el fortalecimiento de las identidades (reafirmación cultural) y el sentido formativo de la condición humana desde lo axiológico, lo estético y lo simbólico, las relaciones intersubjetivas, en donde se tiene en cuenta las propias aspiraciones, proyectos y planes de vida de los grupos sociales diversos, como lo precisa en este sentido (Santos, 2009:) desde la ecologías de saberes:

“La ecología de saberes (...) la lógica de la monocultura del saber y del rigor científico, tiene que ser cuestionada por la identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que operan creíblemente en las prácticas sociales. Esta credibilidad contextual debe ser considerada suficiente para que el saber en cuestión tenga legitimidad a la hora de participar en debates epistemológicos con otros saberes, sobre todo el saber científico”.

En este contexto de fundamentación, la sistematización de experiencias educativas tiene de igual forma un especial campo de acción en las interrelaciones posibles dentro de las dinámicas educacionales que configuran la escuela, más allá de la mirada institucionalizada normativa. Lo cual tiene que ver con la fundamentación que en el contexto de la experiencia CAE se busca establecer en relación a la dinámica socio-educativa comunitaria, desde la perspectiva de la integración e interrelación familia-escuela-comunidad:

“La dinámica familia-escuela-comunidad (...) se fundamenta bajo el principio de la interacción y corresponsabilidad de cada uno de las personas y estamentos que forman parte de la comunidad educativa (...) la comunicación y la capacitación educativa son elementos importantes a la hora de generar integración entre los ambientes familia-educación-escuela”¹⁴

¹⁴ Definición construida colectivamente en el Taller Estrategias y Mecanismos Para la Asistencia Regular de las Niñas y los Niños a la Escuela proyecto CAE Distrito de Pucará 15 agosto de 2009).

Cuadro 2. ESPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LOS AMBIENTES FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD

Interrogantes	Expectativas
<p>¿Qué esperan la familia y la comunidad de los profesores y de los centros docentes..?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La garantía del cuidado y educación adecuada de los niños, adolescentes y jóvenes que tienen a su cargo. -Que se establezca tanto con la familia como con la comunidad una adecuada comunicación, que implique el respeto mutuo. - Que se devuelva a la sociedad y a las familias personas con capacidad de contribuir al desarrollo socio-cultural de su contexto. -Que se eduque sobre la base de una ideología que responda a las necesidades educativas y particularidades socio-culturales del contexto local y proyecto de país. -Que el centro docente contribuya a la preparación educativa de la familia y la comunidad. <p>Que los docentes y centros educativos sean garantes de la conservación y difusión de las prácticas culturales regionales.</p>
<p>¿Qué esperan los profesores y los centros educativos de la familia y la comunidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Confianza y respaldo en la función y compromiso social que han adquirido. -Comunicación adecuada y respeto mutuo. -Corresponsabilidad en los procesos formativos de los hijos. -Re significación del rol del maestro en los escenarios comunitarios. -Que se eleve el sentimiento de pertenencia de las instituciones educativas por parte de las familias y la comunidad. -Participación en el proceso pedagógico que se lleva a cabo en el centro educativo a partir de las propias tradiciones de los miembros de la familia y de la comunidad.
<p>¿Qué le pueden aportar los centros educativos a la comunidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Capacitación educativa familiar y comunitaria -Contribución a las transformaciones de valores y conductas en la familia y la comunidad. -Contribución al enriquecimiento cultural y social de las familias y comunidad. -Participación en la vida familiar y comunitaria, en función de brindar orientación educativa que le permita su transformación y elevación de su calidad de vida. -Instalación de servicios educativos que puedan ofrecer a la familia y a la comunidad (biblioteca, centros deportivos, campañas de educativas de prevención, fortalecimiento comunitario y cultural)
<p>¿Qué le pueden aportar la familia y la comunidad a los centros educativos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Patrimonio histórico y cultural que permita la transmisión de la herencia acumulada por la familia y la comunidad dentro de su contexto socio-cultural. -Apoyo material humano, material y financiero, en función de mejores condiciones de educabilidad para los centros educativos. -Personas líderes y comprometidas que participen de los procesos pedagógicos que adelante el centro educativo. (Conocimiento y experiencia comunitaria etc). -Instalación y servicios que puedan ofrecer al centro educativo, sobre todo lo relacionado con la motivación vocacional y en función de las propias tradiciones de la familia y la comunidad.

Adaptado de (Fernández, 2008)

La sistematización de experiencias educativas, se significan también desde el auto-cuestionamiento del maestro, se constituye en un espacio de reflexión en torno al lugar y papel de la investigación socioeducativa en el contexto multi-diverso de escuela y de los escenarios socioculturales, desde donde la acción práctica investigativa del educador como sujeto actor de su propia experiencia, se constituye en un referente prioritario en la re significación de su rol y en los procesos de transformación socioeducativa con sentido integral, concertados, sostenibles y con sentido ético. En otras palabras, desde la reflexión crítica del maestro, a partir del reconocimiento a la dignificación de su saber y experiencia, la necesidad de reconstruir su historia y su posicionamiento como efectivo actor de cambio:

"El objeto de la investigación educativa consiste en desarrollar una reflexión atenta con objeto de fortalecer el juicio profesional de los profesores" (Stenhouse, 1987 en Torres, S/f:18). En este sentido la sistematización de experiencias educativas se constituye en una herramienta significativa que trae a la luz la acción reflexiva del sujeto educativo, en otras palabras produce y legitima conocimiento experiencial subjetivo e intersubjetivo: "La razón de ser de las sistematización de Experiencias Educativas se materializa en su capacidad de reordenar, reorientar y cualificar la acción educativa, el conocimiento que produce tiene a la experiencia como punto de partida, pero es también su punto de llegada, el saber y conocimiento pedagógico como resultado de la sistematización de la experiencia tiene como finalidad práctica la instalación de otros sentidos de la experiencia (...)". (Escobar y Ramírez, 2010:5)

De forma sucinta, la sistematización de experiencias educativas connota y rico espectro de significación puesto que posibilita, dar lugar a la construcción de conocimiento situado y práctico, a elevar el papel ético de los procesos socioeducativos, a la mirada del mundo de la escuela y los escenarios socioculturales desde la perspectiva crítica y transformadora, al reconocimiento de los escenarios diversos y particularizados de expresión de la educación, a la transformación y reafirmación sociocultural desde la perspectiva ética y emancipatorio, al cuestionamiento a los procesos investigativos hegemónicos en la producción de conocimiento, a motivar el pensamiento y juicio crítico de la

la realidad... Como se muestra en evidencia en procesos significativos en espacios comunitarios y populares, relacionados con la sistematización de experiencias en latino americano y otros contextos como lo son: la educación activa, popular, libre, democrática, intercultural, educación sin escuela, educación en casa (en donde se busca dinamizar y reflexionar un aprendizaje como un continuo crecimiento intersubjetivo, dialógico con el entorno y la comunidad en la cual se integra la escuela “educación vivencial”).

10. LAS TEJEDURIAS DE LA EXPERIENCIA.(Orientación Metodológica)

El estudio cualitativo que orienta la sistematización de la experiencia educativa CAE dentro de su construcción de conocimiento en torno a la construcción de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes andinos del Perú, buscó en gran medida significar lo subjetivo y lo vivencial en la interacción entre los diferentes actores que formaron parte de la experiencia, en donde se proyectó privilegiar el contexto de lo local, lo cotidiano cultural, con el fin de dar interpretaciones en la comprensión de los sentidos y significados que sobre la experiencia pudieron suscitar dichos actores, inmersos en sus contextos socioculturales Andinos y en los mismos procesos y necesidades socioeducativas.

En articulación con el anterior, como propio de la investigación social, la sistematización de experiencias se inscribe dentro de este, de manera más explícita para el presente estudio dentro del paradigma crítico comunicativo en el enfoque hermenéutico (capítulo 9). Como ya se indicó, partir de la sistematización de la experiencia Comunidades Andinas Educativas CAE, se buscó develar desde la naturaleza de incidencia del proyecto y contexto socioeducativo Andino, acerca de los aportes a la construcción de subjetividad política de las niñas, niños y jóvenes andinos a partir de los procesos educativos alternativos comunitarios, en donde la producción de conocimiento desde la experiencia, se significó en gran medida a partir de la vinculación, y aportes colectivos de la mayoría de actores que formaron parte de la experiencia.

En este sentido para el caso de la sistematización de la experiencia Comunidades Andinas Educativas CAE, dentro de la investigación se adoptó la definición que postula (Jara, 1994:22), investigador popular quien la define como:

“(...)aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo”.

Dentro de las fases de sistematización considerando la naturaleza de la experiencia y condiciones de los actores, para emprender el proceso de sistematización de la experiencia del proyecto CAE, se efectuó adaptando la propuesta de (Jara, 1994). Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica. ¿Cómo Sistematizar? (Una propuesta en cinco tiempos). De la cual se adoptaron los siguientes momentos:

MOMENTO 1: Estudio y acopio de información: Para este momento se dio estudio al plan operativo del proyecto CAE, lo mismo que de los informes del proyecto formulación y evaluación de los talleres, registros de monitoreo, actas, lo mismo que de los registros fotográficos y magnetofónicos recogidos a lo largo del proceso.

MOMENTO 2: Formulación de las preguntas iniciales u operacionalización de las preguntas de sistematización, que para el caso de la sistematización de experiencia CAE se orientaron a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

-¿**Para qué queremos sistematizar la experiencia?**, Para lo cual dentro de la experiencia se buscó identificar y re significar en el contexto de la experiencia CAE de los Andes Centrales del Perú los posibles aportes de orden pedagógico, político, organizativo y cultural en la consolidación de subjetividades políticas de las niñas, niños y jóvenes en el contexto escolar y comunitario.

-¿**Qué experiencia se quiere sistematizar?**: Interrogante que se enfocó en la fundamentación e implementación del proyecto Comunidades Andinas Educativas de los Andes Centrales del Perú a partir de la educación alternativa.

- **¿Qué aspectos central de la experiencias interesa sistematizar?**: interrogante que se centró en: Identificar las categorías que sobre subjetividad política se pudieron reconocer, significar y reflexionar en el desarrollo de proyecto del proyecto CAE. El Develar acerca de los acercamientos y distanciamientos existentes entre la educación formal y la educación alternativa en la constitución de la subjetividad política comunitaria y la participación ciudadana.

Lo mismo que sobre la identificación de los saberes que se pudieron producir en el desarrollo de la experiencia, tendientes con la formación política y ciudadana de las niñas, niño y joven a partir de su contexto sociocultural comunitario y educativo Andino.

MOMENTO 3: Construcción del primer relato de la experiencia: Para este ejercicio se hizo reconstrucción del primer relato de la experiencia a partir del estudio documental de la información, el cual fue narrado a partir de tres hitos principales de la experiencia según como se describe en los resultados, en el relato **“Camino educativo alternativo en la motivación y construcción de subjetividad política de las niñas, niños y jóvenes andinos sus voces y recuerdos suscitados en la evocación de la memoria”**

MOMENTO 4: Reconstrucción colectiva del primer relato: para esta actividad se hizo convocatoria en la comunidades andinas de los principales actores que formaron parte de la experiencia CAE en el mes de enero de 2012, en donde se socializo principalmente a los niños y jóvenes mediante un taller el recuerdo de la experiencia (Anexo 1 taller de recuerdo). Y se tomaron registros testimoniales de los otros actores de la experiencia como dirigentes locales, docentes padres de familia y autoridades tradicionales del distrito de Pucarà, con el fin de reconfigurar y reconstruir del relato definitivo de la experiencia.

MOMENTO 5: Análisis e interpretación: A partir de matrices de análisis interpretativo en donde se organizaron las categorías establecidas para cada uno de los hitos de la experiencia, se establecieron las primeras categorías

emergentes a partir de los aspectos centrales de la experiencia CAE que se buscaba identificar, lo mismo que de otros emergentes devenidos del proceso de reconstrucción de la experiencia, con el fin hacer la producción de saber y establecer las principales conclusiones devenidas del proceso de sistematización.

MOMENTO 7: Socialización del proceso: Este aspecto se propicia a partir de un artículo publicado que da cuenta de la producción de conocimiento entorno a la construcción de subjetividad política en niñas, niños y jóvenes en el contexto de la experiencia Comunidades Andinas Educativas de los Andes Centrales del Perú.

Dentro de las herramientas a partir de la cuales se llevó el proceso de sistematización se tuvieron en cuenta:

10.1 Herramientas de Recolección de Información: Para la recolección de información de la experiencia como se indicó en el momento I de la sistematización de la experiencia, se hizo acopio de la información del proyecto CAE para su posterior estudio, como el plan operativo del proyecto CAE, informes del proyecto formulación y evaluación de los talleres, registros de monitoreo, actas, registros fotográficos y magnetofónicos recogidos a lo largo del proceso en los años 2008-2009-2012. Los mismo que referentes bibliográficos referidos con subjetividad política, sistematización de experiencias otros. Dentro de las herramientas implementadas en campo se hizo diseño de un taller el cual se desarrolló por tres días en el mes de enero de 2012 con los niños y jóvenes de la experiencia CAE (Anexo 1, taller de recuerdo), de igual manera que se recogieron registros testimoniales de actores de la experiencia principalmente, dirigentes locales, docentes y padres de familia, los cuales fueron recogidos en el mes de enero de 2012, tal como se evidencia en el relato de la experiencia. Dentro de otras herramientas implementadas en la fase de campo se hicieron registros fotográficos y magnetofónicos, videos y registro escritural a partir de una libreta de campo.

10.2 Herramientas para el Análisis de Información: Para el análisis de la información se realizó una matriz de análisis, establecida a partir de los tres

hitos principales del relato de la experiencia (acciones de convocatoria, formación y proyección), de la cual se establecieron unidades de sentido por hito de la experiencia e interpretación. (Anexo 2. Ejemplo formato matriz de análisis categorial interpretativo).

10.3 Los actores de la experiencia: Los principales actores que formaron parte de la reconstrucción de la experiencia en el mes de enero de 2012, fueron treinta y cuatro (34) niñas, niños y jóvenes, dos (2) docentes, cuatro (4) dirigentes locales, una (1) madre de familia, una (1) autoridad Ancestral andina o *Layqa* y un (1) pedagogo del PRODEI, según como se describe en el relato de la experiencia.

11. CAMINO EDUCATIVO ALTERNATIVO EN LA MOTIVACION Y CONSTRUCCION DE SUBJETIVIDAD POLITICA DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y JOVENES ANDINOS: SUS VOCES Y RECUERDOS SUSCITADOS EN LA EVOCACION DE LA MEMORIA¹⁵

“Cerros, brisa, sol, ayllus, identidad de familias andinas festivas... gran medicina para fortalecer el espíritu y dignificar nuestra condición de lo humano” (Peña, 2009)

La educación como cuerpo relacional difundida y motivada en el tiempo a partir de la acción práctica colectiva, se inserta en la vida de los sujetos como proceso constitutivo que ni el tiempo ni las formas de control y normatización borran sus huellas marcadas en la formación y experiencia de lo humano.

Lo anterior recoge el camino educativo alternativo recorrido y motivado en la experiencia “comunidades Andinas Educativas” en donde las niñas, niños y jóvenes andinos del distrito de Pucará de los Andes centrales del Perú, se constituyeron significativamente como actores y gestores de su proceso formativo y proyectivo hacia sí mismos y hacia sus comunidades, en donde a partir del proceso mismo de la experiencia se logró dar vinculación a sus padres, dirigentes locales, profesores y autoridades tradicionales conocedores de la cosmovisión andina, actores aliados y motivados en el proceso de formación de los niños y jóvenes, como sujetos de derechos y actores activos en sus contextos comunitarios.

Es así, como el presente relato busca connotar el camino seguido y evocado por los actores de la experiencia, sus aspiraciones, necesidades sentidas, resistencias multidimensionales como los caminos andinos serpenteantes encallados en los cerros marcados por el transitar continuo de los comuneros andinos, por los rebaños de ovejas y alpacas que avanzan orientados por las mujeres andinas, quienes mientras caminan “*chacchando*” (mastican hoja de

¹⁵ La reconstrucción de la experiencia CAE se constituye en un ejercicio retrospectivo y de significación de sentidos en torno a la construcción de subjetividad política en niñas, niños y jóvenes desde su contexto socioeducativo comunitario. El relato se desarrolló a partir de reconstrucciones de los principales hitos de la experiencia durante los años 2008-2009 en interrelación con las dinámicas (testimonios-talleres) de recuperación de la experiencia con algunos actores del distrito de Pucará en el mes de enero de 2012. Los registros fotográficos son tomados por Marco Tulio Peña Trujillo, durante los años 2008-2009-2012.

coca) y “*pushcan*” (enrollando hilos de lana), se muestran profundas en su silencio andino, silencio que arrulla a su “*guagua*” (niño) que dormido lleva a sus espaldas colgado en la *mantada* (manta) colorida, como si llevara a cuestas su historia, el presente y futuro de los *ayllus* o comunidades andinas.

El reconstruir la historia de la experiencia CAE se constituye también como este camino que da cuenta de la historia, de las experiencias y vivencias formativas surgidas y motivadas en el proceso, como testimonio del **¿qué sucedió?** y el **¿por qué sucedió lo que sucedió?**, en el camino de la experiencia, significada en el tejer y destejer en la configuración de la colcha de retazos, hacia configuración de sentidos y significados en la producción de conocimiento en torno a la consolidación y construcción de subjetividades políticas en los niños y jóvenes Andinos.

La experiencia comunidades andinas educativas en su esencia como se indicó en los antecedentes de la investigación, se gesta como iniciativa de la ONG PRODEI proyecto de Desarrollo Integral organización peruana, que por veinticinco (25) años ha hecho incidencia educativa y de promoción social en las zonas andina, selva y metropolitana del Perú, también como fruto del diagnóstico de las realidades socioeducativas y socioculturales de los andes peruanos, expresada en problemáticas sociales, económicas, políticas, culturales e identitarias; realidades que considerablemente superan las estrategias y acciones no efectivas de las políticas educativas estatal del Perú, que desde lo normativo se presentan descontextualizadas y alejadas de las realidades de las comunidades.

Como los caminos andinos serpenteantes testigos del tránsito de los campesinos quechua, sus historias, del paso de la brisa fría, de la radiación intensa en las grandes alturas, de los periodos prolongados del verano de altura y del invierno intenso, la experiencia CAE también se constituye como ese camino trascendido en el tiempo, en la afrenta de las necesidades sociales y educativas que sufren los niños y jóvenes en sus comunidades, en la mayoría de los casos insospechadas e insatisfechas por el estado Peruano como se ha venido narrando.

El proyecto y experiencia CAE aunque se dinamiza y hace efectivo a partir de la cooperación internacional, trasciende su incidencia a lo operativo y a la estructura del marco lógico, en otras palabras enfocó su incidencia en las necesidades sentidas de los niñas, niños y jóvenes, en la motivación, reconocimiento y empoderamiento en torno a su papel activo dentro de sus comunidades, como sujetos de derecho inmersos en sus patrones socioculturales que los hacen particulares en su universo Andino.

La experiencia CAE, tiene sus inicios en el mes de junio de año 2008 finalizando en el mes de septiembre de 2009. Su proceso fue dinamizado a nivel educativo a partir de la conformación de un equipo interdisciplinar integrado por dos (2) promotores educativos un (1) dirigente local, un (1) pedagogo, una (1) abogada y un (1) educador popular. Aunque el papel activo de dichos autores fue decisivo dentro de la experiencia, la reconstrucción del proceso se motivó por uno de los actores pedagogo del proyecto, *Marco Tulio Peña Trujillo*, en colectivo con treinta y cuatro (34) niñas, niños y jóvenes quienes fueron: *Josè Candiotti de la Cruz, Alex Medrano, Kevin Laveriano, Jaime Laureano, Erick Capcha, Jerzòn Delson, Mary Mayely Cristobal, Xiomara Romero, Yaneth Candiotti de la Cruz, Cristian Cueva Quilca, Saori Romero Ayre, Ruth Candiotti De la Cruz, Juderson Catay Canchari, Meyer Ramos Chaves, Breyer Ramos Chaves, Fair Samaniego, Rubi Candiotti De la Cruz, Abel Candiotti De la Cruz, Yaqui Candiotti De la Cruz, Fran Candiotti De la Cruz, Carlos Daniel Ríos Espejo, Sheila Ramos Chaves, Liliana Romero, Karely Ayala Delso, Evilin Delso Osorio, Lesli Riera Aguilar, Jhoana Laveriano Cantor, Erika Medrano Sierra, Emily Medrano Sierra, Naryeli Ospina Lorenzo, Lucero Mercedes Alba, Asli Carely Hospina Lorenzo, Juan Rusel Ospina Lorenzrenzo, Jordy Romero Quispe y Gabriela Balbìn Surichaqui*. Al igual que dos docentes *Arturo Augusto Orihuela Justos y Marco Gabriel Garul Villasuda* ; cuatro (4) dirigentes locales: *Mercedes Laurente Jesús , Raúl Loardo Velázquez, Pedro Laurente Pois, Juan de Dios Ferrer Canchari*. Una (1) madre de familia: *Elva Aire* y una (1) autoridad tradicional andina o *Layqa: Victor Encarnaciòn Vilcahuaman Angulo*. Actores que formaron parte de la reconstrucción y significación de la experiencia como forma para la producción de saber motivada hacia el mes de enero de 2012.

En la retrospectiva de la experiencia, dentro de los objetivos que se buscaban alcanzar a partir de la incidencia del proceso formativo del proyecto implementado a partir del año 2009, se perseguía promover el desarrollo humano y la mejora de la calidad de vida de las comunidades mediante la inclusión de las niñas, niños y jóvenes en la educación y la mejora de la calidad y condiciones socioeducativas.

Dicho objetivos como derroteros específicos que en gran medida se acercan a la realidad socioeducativa de los contextos regiones del Perú y porque no decirlo de Latinoamérica, en donde las necesidades educativas principalmente del sector infantil y juvenil de los sectores rurales, se muestran insatisfechas principalmente por la falta de voluntad política, aspecto que se reflejada explícitamente en los currículos y lineamientos educativos descontextualizados.

En este contexto, como propio de los sectores rurales campesinos el trabajo agrícola, pecuario y doméstico hace parte de la educación propia de las comunidades y como fenómeno que aqueja las problemáticas sociales contextuales, como lo expresa el director del PRODEI:

“En los ámbitos tradicionales, el trabajo es parte fundamental de la socialización infantil, ya que permite el ejercicio temprano de la responsabilidad personal y familiar por parte de las niñas, niños y adolescentes, desarrolla su sensibilidad social y contribuye a la reproducción de las colectividades empobrecidas y oprimidas”. (Urteaga, 1999:45).

En este sentido, dentro del diagnóstico hecho desde el proceso, se deja ver que las niñas, niños y jóvenes de las comunidades se encontraban en medio de una disyuntiva entre los tiempos escolares y los tiempos de trabajo de sus familias, no contando con tiempo libre para el descanso y el esparcimiento como se testimonia en algunas voces de los niños y jóvenes narrado en enero de 2012 sobre lo que hacían antes de organizarse como dicen ellos en sus AEIs:

“Antes de organizarme asistía a la escuela y cuidaba a mis hermanitos (...)”
(Sheila Ramo Chaves 13 años, miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012)

“Antes de pertenecer a esta organización yo me dedicaba a jugar, estudiar dentro de otras actividades, o ayudar en la chacra (...)” (Yuderson Catay Canchari 14 años, miembro AEI San Lorenzo. Enero de 2012)

“(...) yo ayudaba a mi mamá en la chacra o en la tienda (...)” (Liliana Romero 13 años, miembro AEI San Lorenzo. Enero de 2012)

“Antes de organizarme estudiaba trabajaba (...) ayudaba en una casa (...) vendíamos comida con mi abuelita ese era el trabajo que yo realizaba” (Karely Ayala Delso 13 años, miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012)



Fotos 28, 29 y 30 .Imágenes .Niños comunidades de Pucapuquio, Talhuis y Raquina en actividades tradicionales (marzo-abril de 2009)

El llegar de nuevo al Distrito de Pucará en enero de 2012, hacia el encuentro de con las niñas, niños y jóvenes de las AEIs, que hacia este momento ya son preadolescentes y jóvenes, se constituye en un despliegue de sentires hacia el encuentro con la experiencia, con los cerros blanquencinos andinos, con la cultura serrana, con los sitios de encuentro de las AEIs, escenario en donde la experiencia se gesta en medio de imaginarios de pobreza, familias andinas festivas y la adaptación de nuevo por unos días a la altura de los andes a 4.000 msm, en donde la pesadez y soroche influye en el comportamiento y por qué no decirlo en el procesamiento de las ideas.



Foto 31. Imagen Viaje en combi (bus) hacia el Distrito de Pucará. (Enero de 2012)

El primer encuentro con la experiencia es con el Layqa sacerdote andino Victor Encarnación VilkaHuaman Angulo en la comunidad *Asapampa*, con quien comparto las primeras ideas sobre la sistematización de la experiencia CAE, junto con Víctor emprendemos la visita hacia el Distrito de Pucará, recorriendo en la combi o autobús en medio de los silencios profundos de las tías o mujeres andinas, quienes se muestran curiosas ante mi presencia que en momentos pareciera las saca de la rutina. En Pucará nos dirigimos a la alcaldía del distrito en búsqueda del alcalde, del gobernador puesto que los contactos que se tenían eran los de la antigua administración en 2008 periodo en el cual se había desarrollado el proceso.

En medio de antesala nos encontramos con Mercedes Laurente “la meche”, dirigente local cantautora pucarina quien trabaja hacia este momento (2012) en la alcaldía distrital, nos presenta al alcalde y al gobernador de turno, quien testimonia sobre el proyecto y abre las puertas para la convocatoria, para interactuar de nuevo con los actores de la experiencia. En la alcaldía en medio de palabras protocolares del alcalde y gobernador como caracteriza a los andinos, se nos autoriza incluir las actividades dentro de las vacaciones útiles, especie de talleres vacacionales de inicio de año y se nos asigna un espacio en la casa de la cultura del distrito, antiguo lugar de encuentro de las AElS.

La convocatoria en la primera semana hacia el 07 de enero de 2012, se constituye en visitar las familias, recorrer los caminos del Distrito en donde de paso recobrábamos contacto con los padres de familia, los niños y jóvenes, la difusión fue sencilla el voz a voz como es propio de las comunidades resulta efectivo y alrededor de treinta y cuatro (34) niños y jóvenes se dan cita en la

casa de la cultura para dar inicio a los talleres y al reencuentro con la experiencia. Para la convocatoria de los dirigentes como es propio de los andes en las ferias hortícolas es fácil encontrarlos, ahí se logró establecer contacto con ellos a quienes logramos entrevistar para recoger sus testimonias, lo mismo que a los profesores, algunos de ellos se pudieron convocar en sus *chacras* o huertos, dado que en el periodo de vacaciones los docentes principalmente, se dedican a las labores agrícolas como cualquier campesino comunero andino.

Hacia este momento, se ha podido establecer contacto con varios actores de la experiencia, por los tiempos tanto con los docentes como dirigentes locales se lograron establecer conversaciones y recoger registros testimoniales de su participación y apreciación acerca de la experiencia CAE.

El reencuentro con las niñas, niños y jóvenes que formaron parte de la experiencia CAE, se constituye en un suceso que activa la memoria mediante el recuerdo, hacia el 08 de enero de 2012, los niños salen por entre los caminos empedrados, de las laderas de los cerros, de las casas de adobe o de tierra como lo hacían hace dos años y medio, el encuentro es toda una expectativa, algunos llegan con sus hermanos pequeños, todos sin cuadernos ni lápiz como lo hacíamos habitualmente porque **“aprendemos jugando”** como era el lema de los antiguos encuentros.

Finalmente el salón de la casa de la cultura se llena y el taller comienza, como si el tiempo no hubiera pasado y el recuerdo hubiera hecho inmóvil todos los acontecimientos, experiencias y cambios antes del encuentro. El taller empieza como de costumbre en las AElS, con un canto de integración y presentación testimonial de lo hecho durante la semana, ahora después de dos años y medio, a pesar que todos los niños y jóvenes han crecido los relatos se muestran comunes en frases, he trabajado en la chacra o huerto, he cuidado los pachos u ovejas, he estudiado, otros he ido a internet, con sorpresa se encuentra que en el Distrito existen ya dos lugares de servicio de internet espacio que hacia el inicio y durante el tiempo de la experiencia CAE este servicio no se prestaba en el Distrito.

Después de las dinámicas de presentación en medio de expectativas, murmullos y risas, se hace el recuento a partir de fotografías de la experiencia del proyecto CAE en la conformación de las AElS, en donde a manera de relato se recuerda a los niños y jóvenes sobre el proceso formativo realizado para la conformación de las AElS, en el relato se recuerdan los roles realizados por las niñas, niños y jóvenes en la conformación de las juntas directivas, las secretarías, fiscales, presidentes de las AElS de las comunidades, Raquina, Pucapuquio, Talhuis, Rumichaca, San Lorenzo entre otras, lo mismo que sobre el desarrollo de diferentes actividades realizadas, como descontaminar el río Pucarà o *Puquio*, los rituales del *Pagapu* o pago a la tierra, asistencia a las fiestas tradicionales, los lugares de encuentro...

En este momento se cuenta sobre el porqué hablar de nuevo de las AElS, en donde se narra y reflexiona sobre la importancia de recordar a las niñas, niños y jóvenes sobre lo aprendido y vivido en la experiencia de las AElS entre los años 2008-2009, se narra a los niños y jóvenes cuál era el objetivo del proyecto en Pucarà.

Mientras se relata la historia mediante las imágenes las sonrisas afloran en los niños y jóvenes al verse en las imágenes algunos más pequeños, otros, ya jóvenes desarrollando las actividades, el cual se constituye en un momento significativo, de lo hecho. Los comentarios son diversos y las anécdotas son muchas hacia aquel momento.

Los hitos de la Experiencia. En la memoria retrospectiva de la experiencia en el proceso de conformación de las AElS durante los dos años y medio de incidencia del proyecto CAE, dentro del proceso de formación de las niñas, niños y jóvenes andinos se despliegan una serie de acciones o momentos desde los cuales se comienza a gestar la experiencia y a configurar los sentidos de la misma, en medio de las comunidades andinas desplegadas en los cerros.

El primer hito de la experiencia se podría denominar como de acciones hacia la convocatoria y motivación de los actores principalmente las niñas, niños y jóvenes al proceso.

Hacia este momento, emprender la búsqueda de estrategias de motivación para la vinculación de los diferentes actores de las comunidades andinas hacia fines del año 2009, se constituyó en un desafío de diferentes órdenes e interrogantes: **¿cómo entrar a motivar la participación de las niñas, niños y jóvenes y los otros actores vinculados en aquel entonces en el proceso?**, dilemas que exigieron generar estrategias a implementar para cada uno de los actores en mención. En tal sentido, con las organizaciones de dirigentes integrados en la municipalidad distrital de Pucará se buscó establecer alianzas o asocio en proyectos locales, para generar acercamientos a las familias en primera instancia se hizo por intermedio de las instituciones educativas de las nueve (9) comunidades (*Talhuis, Pucapuquio, Raquina, Rumichaca, San Lorenzo, Pachacha, Dos de Mayo, Asca, Marcavalle*) integradas al proyecto a lo que se denomina en Perú, las APAFAS o escuela de padres, para luego entrar a motivar y hacer incidencia por intermedio de los niños y jóvenes, después de su proceso formativo y constitución de las AEIs.

Para motivar e integrar a los niños al proceso como primera medida se hizo por intermedio de la escuela para luego, entrar a generar procesos formativos en donde la participación de los niños y los jóvenes se hiciera un hábito, ganando espacios en la familia y escuela para formación y constitución de sus AEIs.

Así como se presenta por el ejercicio mismo del relato pareciera ideal o solo un aspecto de orden estratégico o de incidencia para motivar a los actores a vincularse al proceso, pero sin duda existieron otros aspectos que atraviesan lo humano, las subjetividades en donde la comunicación no siempre es fluida por los imaginarios, patrones culturales y prioridad de necesidades de las comunidades. Lo anterior, se traduce en el imaginario heredado por la cultura del asistencialismo manifestado como fenómeno en Latinoamérica y que se acentúa en las región de los Andes Peruanos de forma marcada en donde la justificación de la pobreza y las necesidades sociales configuran una sola realidad, en tal sentido la pobreza entra a hacer parte del imaginario de las

comunidades y se convalidada por el estado y las demás esferas sociales del Perú.

En este sentido, al momento de emprender estrategias educativas desde estas realidades e imaginarios, exigió generar procesos educativos y formativos de cara a la realidad social y entamar las estrategias siguiendo los patrones culturales andinos, como la participación y organización de “faenas comunales¹⁶”, en espacios cedidos por las instituciones educativas y en asociaciones de padres y madres organizados como los comités de vaso de leche, ACRICUM Asociación de Mujeres Criadoras de cuyes. En estos encuentros en primera instancia se motivaron reflexiones en torno a la importancia de la articulación de familia-comunidad-escuela en el desarrollo integral de las niñas, niños y jóvenes, y sobre la relevancia que tiene la formación de capacidades dirigenciales y organizativas en ellos, como proyección a la comunidad o localidad y la re-significación de los procesos educativos.

Como es propio de la cultura andina existe un principio a manera de trueque o intercambio el “*Toma y Daca*”, interpretado al quechua el *ayni*, en donde por ejemplo antes de motivar la participación a los talleres de formación a dirigentes locales y profesores principalmente, se requería entrar ofreciendo talleres en ocasiones de interés de las instituciones o apoyo educativo con el fin de ganar espacios para ofrecer las acciones formativas enmarcadas dentro del proyecto.

Acciones de motivación y convocatoria infantiles juveniles: Motivar procesos educativos en escenarios sociales marcados por el asistencialismo en donde la oportunidad de obtener beneficios económicos provenientes de una organización no gubernamental resulta atractivo por los pobladores de las comunidades, la otra cara hecha desafío era como se podía generar y formar conciencia en torno al beneficio de la educación en el desarrollo integral de las hijas y los hijos como sujetos activos que le podían aportar al desarrollo y reafirmación de la comunidad y a optimizar las condiciones de educabilidad en la escuela. Era uno de las reflexiones que en ese entonces se suscitaba en el

¹⁶ Espacio tradicional relacionado con trabajos comunitarios de ayuda mutua o de reuniones comunitarias.

acercamiento al contexto, sin duda el generar simpatía y credibilidad en la comunidad era también un desafío ya que los tiempos y espacios no escolares no se conciben como espacios productivos formativos, en otras palabras la educación es vista como los procesos escolares efectuados en la escuela formal; los otros tiempos y espacios se asocian a lo productivo al trabajo que deben cumplir los niños y jóvenes cuando no acuden a la escuela, en donde la propuesta del proyecto al margen de las dinámicas escolares, pareciera fuera un espacio donde se asociaba con el hacer perder tiempo a los niños y jóvenes quienes tenían que cumplir con sus responsabilidades en las familias en las horas de la tarde generalmente.

Desde este panorama, resultaba un reto lograr que los padres principalmente, cedieran tiempos para que sus hijos asistieran a los talleres de motivación y formación para la consolidación de las AElS. Como lo es propio de la cultura andina los comuneros tienen un carácter que denota seriedad y desconfianza hacia los “extraños” en las comunidades, pero también por la curiosidad de la presencia de las personas que llegan por que traen algún beneficio o simplemente por querer formar parte de lo novedoso como vía de escape ante el día a día de la dinámica comunitaria. En principio esas eran las lecturas que de entrada se podían generar desde los primeros acercamientos a los niños y jóvenes.

Dentro de las acciones realizadas para motivar a los niños y jóvenes se hizo motivación en los centros educativos, concurrencia a reuniones o faenas comunales en las plazas de las comunidades para informar motivar e integrar también a los padres de familia al proceso.

En ese sentido, aunque las acciones de motivación para la integración de los niños y jóvenes fue realizada por el equipo del PRODEI, en la medida que se fueron vinculando los niños y jóvenes, fueron ellos quienes se constituyeron en agentes motivadores para que otros compañeros se vincularan al proceso organizativo como lo expresaron algunos niños y jóvenes de las AElS en enero de 2012:

“(...) para organizarnos invitamos amigos, nos conocimos entre nosotros, nos reunimos en el 2008, trabajamos en grupo con el profesor Marcos(...) nos

organizamos reunidos entre nosotros, ponemos en práctica lo que aprendimos (...) ” (Ruth Candiotti de la Cruz 14 años, miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012).

“(...) para organizarnos hicimos que todos nosotros nos reuniéramos y juntos poníamos una opinión para poder estar juntos(...) ” (Carlos Daniel Ríos Espejos, 12 años, miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012)

“(...) cuando nos organizamos invitamos a bastantes niños para compartir algo especial y apoyar y para enseñares un poco nuestra tierra” (Erick Capcha, 15 años, miembro AEI San Lorenzo. Enero de 2012)

“(...) yo trabajaba de secretaria en la Asociación Educativa infantil, para organizarnos juntamos primero niños y adolescentes para poder trabajar en grupo, para poder compartir y hacer trabajos, trabajamos talleres con dirigentes de diferentes anexos” (Ruth Candiotti de la Cruz 14 años, miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012)

“(...) nos organizamos de una manera muy divertida (...) nos comunicaron a los niños fuimos a este encuentro (...))Después de esto nos poníamos de acuerdo sobre que íbamos a hacer, el día el lugar actividades, temas (...) ” (Yuderson Catay Canchari 14 años, miembro AEI San Lorenzo. Enero de 2012)

“Al momento en que nos organizamos actuamos de una manera muy ordenada (...) estaríamos de acuerdo en nuestras opiniones (...) cada uno daba en cuenta su opinión y cada uno lo recogíamos y de acuerdo a eso todavía dábamos una opinión general “(Gabriela Balbìn Surichaqui 15 años miembro Rumichaca. Enero de 2012)

“(...) para organizarnos juntábamos a niños y adolescentes, nos presentábamos con canciones, jugando y aprendiendo a compartir, también éramos solidarios con los demás niños, trabajábamos para organizarnos con los niños (...) después de organizarnos hemos descontaminado el río Pucará, hicimos el pagapu (...) ”(Jaime Laureano, 14 años miembro AEI San Lorenzo. Enero de 2012)



Fotos 32 y 33. Imágenes actividades de convocatoria comunidades de Talhuis, San Lorenzo y Raquina (febrero de 2010)

El segundo hito de la experiencia tiene que ver con la Consolidación orgánica de las AEIs: *“Aprendiendo jugando”* : Hacia este momento en el hito de la experiencia los niños y jóvenes de las nueve (9) comunidades ya se encuentran identificados con las reuniones que día a día se da en sus comunidades, el integrarse en contra jornada a los horarios escolares en las horas de la tarde, momento en que habitualmente los niños y jóvenes se encontraban realizando sus trabajos cotidianos, se constituye en un momento por así decirlo de variación en la dinámica diaria de las comunidades andinas, hacia ese momento sería muy frecuente que las mamás se encontraran trabajando en la *chacra* bajo la radiación intensa de las tardes andinas o bajo el hielo de la lluvia interminable que arrecia los cerros en las temporadas de invierno entre los meses octubre a marzo. En este contexto, se puede decir que las mamás y los hijos son los que permanecen en la comunidad, mientras los maridos y los hijos mayores han migrado a la selva a cosechar café o como recolectores de hoja de coca en la región amazónica, o se han ido hacia las zonas mineras, esto obliga a que las familias se desintegren para buscar recursos, ya que los rebaños ni los cultivos de hortalizas en las *chacras* son suficientes, para el sostenimiento de las familias porque las necesidades son muchas, la familia es grande y los recursos y condiciones son pocos.

En ese sentido, las familias se encuentran desarticuladas, los niños y jóvenes en este contexto y hacia las horas de la tarde se encuentran en la mayoría de los casos cuidando a sus hermanitos mientras pastorean las ovejas en las laderas los cerros. En este ámbito, de las comunidades andinas es notorio que las comunidades cercanas al sector urbano de la provincia de Huancayo hayan

gradualmente ido adoptando estilos de vida como en lo urbano, uno de los signos dicientes de este aspecto tiene que ver con el tratamiento del agua¹⁷. Este aspecto marca la diferencia entre los estilos de las comunidades influidas por la urbanización y las tendencias desarrollistas.

Recobrando el relato hacia el momento de integración de las niñas, niños y jóvenes en los espacios de encuentro que se daban en las horas de la tarde, para el segundo hito de la conformación de las AElS se generaron diferentes acciones formativas a partir de talleres con diferentes temáticas referidas principalmente con la formación de valores, aptitudes y actitudes, habilidades organizativas como trabajo en equipo, reciprocidad, liderazgo...

Para generar este proceso y motivar la educación alternativa en primera instancia en contrajornada a los horarios escolares y a los estilos y ambientes escolares (las aulas de clase). La realización de los talleres y encuentros con los niños y jóvenes se daban principalmente en los espacios abiertos, que bien podrían ser los parques y plazas de las comunidades, los ríos, cerros o las mismas casas de los niños y jóvenes o casas abandonadas cedidas por las autoridades locales en las comunidades para resguardarse del agua en tiempos de invierno.

Básicamente la formulación e implementación de los talleres, mediante los diseños de unidades didácticas sin perder el eje de las líneas temáticas se iban formulando y reformulando en la medida de los desarrollos del proceso mismo, y considerando las expectativas y propuestas de los mismos niños y jóvenes al interior de las AElS. El lema para las organizaciones era *“aprendiendo jugando”* en este sentido la pedagogía y la didáctica jugó un papel importante en la motivación de aprendizajes y avance del proceso, pero también se constituía un desafío para ganar espacios ante el imaginario de padres en torno al juego asociado con “perder el tiempo” y la pereza y de igual forma de un tiempo perdido por los niños y jóvenes en la producción agrícola o cuidado de los rebaños o simplemente cuidar la casa y sus hermanitos.

¹⁷ El tratamiento para el abastecimiento del agua en las comunidades andinas generalmente se hace mediante de la utilización de los puquiales o manantiales, las formas de irrigación se hace a manera de zanjias o sequeas de irrigación heredadas de los antiguos Incas construidas en piedra, en la actualidad principalmente en las comunidades cercanas a los centros poblados se hace mediante zanjias construidas en concreto, algunas casas ya contaban con tuberías para el abastecimiento de agua.

Como hacia mediados del año 2009, después de diferentes acciones y actividades formativas adoptando la metodología de taller, en la implementación de temáticas como, trabajo en equipo, capacidad organizativa, liderazgo, derechos y responsabilidades, organización se da la elección de las juntas directivas de las AElS de las nueve comunidades del distrito, conformadas por una junta directiva de base integrada por un presidente, vicepresidente, secretaria(o) y dos fiscales.



Fotos 34, 35 y 36. Imágenes Conformación AElS comunidades Rumichaca y Talhuis (Junio de 2009)

Ya establecidas las juntas directivas se siguen formulando y reformulando diferentes acciones y temáticas mediante el acompañamiento de las niñas, niños y jóvenes en las diferentes actividades a seguir y a desarrollar dentro de las AElS.

Hacia este momento casi que las diferentes temáticas y acciones a desarrollar se iban formulando y reformulando durante el proceso, como si el camino que conduce a los cerros delimitara la senda segura y a veces con tropiezos de un camino educativo que pudiera llevar a la cumbre del reconocimiento de las niñas, niños y jóvenes como sujetos activos e influyentes dentro de sus comunidades andinas.

Trayendo de nuevo a la luz el reencuentro mediante los talleres con las niñas, niños y jóvenes en enero del 2012, después del recuento de la experiencia en la conformación de las AElS con los niños en el Distrito de Pucarà, como si el tiempo y las experiencias retrocedieran las vidas, la memoria motiva al recuerdo, después del encuentro los niños y jóvenes regresan a sus casas, al pastoreo de sus pachos u ovejas, llevar agua del puquio o río o a jugar en cualquier lugar de la comunidad.

El segundo encuentro del re-encuentro, tiene lugar el día 09 de enero 2012, en medio de las radiación intensa y la brisa fría que baja de los cerros, la cita tiene lugar de nuevo en la casa de la cultura, en esta ocasión como se acostumbrada hace dos años y medio, en los encuentros el grupo se dispone a desarrollar las actividades que fueron anunciadas en el día anterior, en esta ocasión se resolverían en grupo (compuesto por un relator y un moderador) la respuestas a preguntas como **¿qué hacíamos antes de organizarnos en las AElS?**, **¿Qué hicimos para organizarnos?**, **¿Qué hemos hecho después de organizarnos?**. Las respuestas a las preguntas se emiten en consenso.

Continuando en la retrospectiva del relato en el hito de la experiencia sobre la consolidación orgánica de las AElS en 2009, en sus juntas directivas y la base, se podría decir hacia este momento las asociaciones ya han hecho el hábito del encuentro, en la mayoría de los casos las familias han cedido tiempo para que sus hijos en las horas de la tarde se reúnan. Mediante el diseño e implementación de las diferentes actividades pedagógicas y didácticas se sigue motivando la cohesión de los grupos, se asignan roles y funciones desde las cuales las niñas, niños y jóvenes emprenden en la mayoría de los casos acciones mediante el establecimiento de normas y derroteros a seguir.

Los escenarios que se podrían denominar como escenarios vivos motivadores aprendizaje, para el encuentro de los talleres son diversos, estos se constituyen en casas, el puquio o rio, el cerro, la *cocha* o laguna, las casas comunales...



Fotos 37 y 38. Imágenes AEl en taller trabajo en equipo comunidad de Talhuis (mayo de 2009)

Los talleres se formulan y reformulan continuamente dependiendo del proceso y las necesidades de refuerzo, o en otras ocasiones considerando las propuestas y expectativas de los mismos niños de la base y de las juntas directivas de las AEIs.

En este contexto de la experiencia de formación integral, resignificando el papel de la escuela y las pedagogías en contexto, la identificación de los escenarios propiciatorios para la formación organizativa de las AEIs, constituye un factor importante al momento de motivar habilidades, el espíritu organizativo y de liderazgo de los niños y jóvenes. De alguna forma todos los recursos y estrategias formativas los ofrece el contexto representado en el ecosistema andino y las particularidades socioculturales de las comunidades andinas, como lo pudieron ser la motivación de actividades a partir de comidas de integración, recorridos en la comunidad, talleres en los cerros, río y otros.



Fotos 39 y 40. Imágenes AEIs en taller de integración comunidades de Pucapucquio y Talhuis (marzo de 2009)

La experiencia en las cumbres de los cerros andinos dan cuenta de muchas historias, la experiencia CAE, sería una de ellas, tras el proceso continuo del encuentro de las AEIs entre veranos e inviernos, entre siembras y cosechas marcan también los tiempos de la experiencia. Otros frentes en la configuración del camino educativo y formativo de las AEIs a partir del lema “*aprendiendo jugando*”, tiene que ver con otras actividades motivadores de la expresión y reconocimiento de si como los talleres lúdicos artísticos, mediante los cuales los niños y jóvenes despliegan su creatividad hacia el encuentro de la diferencia a partir del teatro y otras expresiones artísticas.



Fotos 41 y 42. Imágenes niños AEI en taller de Expresión Comunidad de Talhuis (Julio de 2009)

La lúdica y la competencia sana despliegan en los niños y jóvenes otras formas de sentir, su desarrollo en su propio contexto sociocultural, aparentemente desconocido o ignorado por las urbes peruanas y las políticas educativas y sociales del gobierno central.



Fotos 43 y 44. Imágenes AEI en taller de trabajo en equipo Comunidad de Pucapuquio y Rumichaca (Agosto de 2009)

La configuración de las AEIs, como experiencia en donde las niñas, niños y jóvenes son los protagonistas de su propia historia, devela una trascendencia a las familias andinas, a la misma escuela formal, a las estructura organizativa formal y tradicional de las comunidades andinas, en donde las formas de concebir y asumir la educación se despliega más allá de los institucionalizado y normativo, se sitúa en la praxis, en el contexto, en su realidad sentida.



Fotos 45 y 46. Imágenes AEIs en taller de lecto-escritura Comunidad de Talhuis y San Lorenzo (Junio de 2009)

En el hito de la experiencia en la conformación orgánica de las AEIs a mediados de 2009, se explora a partir del proceso mismo del camino educativo, otras formas de entender la pedagogía y la didáctica situada en el contexto y reconfigurada en y desde el proceso mismo, en la comprensión del sentido “*no hay pedagogía sin contexto ni contexto sin pedagogía*” en donde la motivación de la enseñanza y aprendizaje situada y diferencial, despliega reflexiones sentidas y subjetivas en torno al significado real de la dinámica socio-educativa connatural al mundo particular de los niños y jóvenes andinos.



Fotos 47 y 48. Imágenes AEIs en taller de equidad de género Comunidades Talhuis y Pucapuquio (Julio de 2009)

El encuentro y recuento de la experiencia CAE hacia el mes de enero de 2012 con los actores niños y jóvenes de las AEIs, continua en un tercer encuentro el día 10 enero, a partir de la dinámica habitual de los talleres, en esta ocasión mediante el trabajo colectivo los niños y jóvenes dan respuesta a preguntas como **¿Por qué fue importante que los niños y jóvenes de Pucará se**

hubieran organizado?, ¿Los niños y jóvenes de Pucará tienen derecho a ser reconocidos en su familia, escuela, comunidad?.

El tercer hito de la experiencia después del proceso de conformación y formación orgánica de las AElS en 2009, mediante el trabajo colectivo, la misma retroalimentación del proceso y la incidencia habituada de las diferentes actividades integrales a desarrollar al interior de los talleres y temáticas dinamizadas, configura por así decirlo un reconocimiento de la organización infantil en las diferentes comunidades, los encuentros en los parques, la casa de la cultura, las casas comunales, las cumbres de los cerros, el puquio o río, los mismos caminos, las festividades andinas se constituyen en espacios comunitarios testimoniales que visibilizan los encuentros, que testifican la otra mirada de la escuela sin muros.

Hacia este momento del hito de la experiencia, la mayoría de las niñas, niños y jóvenes y sus familias reconocen el encuentro, los mismos caminos son fiel testimonio de la búsqueda de la educación en contexto, algunos padres de familia ceden los tiempos a los niños y jóvenes para que asistan a sus organizaciones, en algunos casos los niños negocian alternativas para su asistencia, como llevar a sus hermanitos pequeños a los talleres, adecuándose un espacio y actividades dirigidas por los niños y jóvenes en donde colorean, juegan...mientras los demás niños planifican y coordinan las actividades. Con frecuencia sobre todo en las comunidades de altura o más altas (4.300 msm), los talleres y encuentros se realizan en los lugares de pastoreo con el fin de que todos cuiden los rebaños mientras el encuentro de la asociación se realiza. En ocasiones por circunstancias no muy frecuentes cuando no se pudo reunir la organización se percibió una extrañeza por el no encuentro, e inclusive de parte de los padres de familia.

El transitar los caminos de la experiencia por los senderos escarpados de los cerros andinos, por las fiestas andinas coloridas y de honor, entre sincretismos religiosos y culturales herencia de la conquista española, entre veranos e inviernos, siembras y cosechas, entre la brisa y la redición intensa, la experiencia sigue indicando que no hay educación ni pedagogía sin contexto,

que la diversidad cultural se muestra viva, en donde antes de reconocerla habría que apreciarla.

El tercer hito se constituye en el encuentro de los niños y jóvenes con las otras formas de integrarse a su familia, a su comunidad, al cuestionamiento de la escuela, al encuentro de sí, a su condición de ser niños y jóvenes sujetos-actores de derecho, influyentes y gestores del fortalecimiento sociocultural comunitario, como voces y sentires vivos frente al sistema de estado-nación en donde pasan a ser vistos como cifras en la estadística de necesidades regionales o como un número más en la cobertura escolar.

Contrario a lo anterior las niñas, niños y jóvenes pucarinos de las AEIs de San Lorenzo, Rumichaca, Raquina y Pucapuquio durante los talleres del encuentro de enero de 2012, testimoniaron acerca de la formación adquirida durante su proceso de formación en sus asociaciones:

“Después de esta organización después de estos dos años y medio que ya pasaron me he dedicado a estudiar más y a expresarme libremente, por ejemplo en el colegio cuando estaba en primero o algo así no me podía expresar de la manera en que me expreso, cuando pase a segundo...esos talleres en el cual aprendimos a reclamar mis derechos porque antes los profesores golpeaban a los jóvenes cuando no hacían una actividad (...) aprendí que debo reclamar mis derechos (...)” (Saori Romero Ayre 12 años, miembro AEI Raquina. Enero de 2012)

“...los talleres han ayudado a desarrollarme como persona y a poder reclamar mis derechos como niña y como joven”. (Ruth Candiotti De la Cruz, 12 años. Secretaria AEI Rumichaca. Enero de 2012)

“En este taller aprendí como ya lo dije muchos valores el valor de la puntualidad, de la honestidad, la puntualidad porque teníamos que llegar a las tres de la tarde, la responsabilidad porque tuve un cargo de vicepresidente y tuve que estar en la AEI apoyando a los jóvenes que eran menores que yo o los mayores, la solidaridad porque en ahí empezamos a compartir nuestros materiales la limpieza porque después de cada sesión o taller que hacíamos teníamos que dejar limpio el área en la cual habíamos trabajado entre otros

valores el cual siempre lo tenemos en cuenta “. (Jaime Laureano, 14 años AEI San Lorenzo. Enero de 2012)

“Con estos talleres que estuvimos en las AEIs muchos de nosotros teníamos miedo a expresarnos ante los mayores o nos escondíamos ante nuestros padres, con estos talleres yo me recuerdo que en un taller de violencia familiar aprendimos como responder a nuestros padres de manera positiva y no de manera agresiva porque esto ocasionaba que los padres reaccionaran de manera violenta”. (Raquel Guaraca Parcaichuco 14 años miembro AEI San Lorenzo. Enero de 2012)

“En lo personal tuve más conocimiento sobre cuáles son mis derechos, cual está bien o no, y también tener tiempo libre y hacerse un espacio (...) todo no es siempre trabajo siempre hay un momento de diversión de estudio de trabajo todo tiene su momento”. (Carlos Daniel Ríos espejos 12 años, miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012).

“Somos responsables, realizar nuestros trabajos al debido tiempo, estudiar y tener un momento de diversión... tampoco no es todo estudiar, tener un momento de diversión relajarnos y sentirnos mejor” (Avel Candiotti De La Cruz, 16 años miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012)

“Ese taller me sirvió de mucho porque me ayudó a reconocer mis derechos y deberes de cada joven y niño como mujer a reclamar nuestros derechos y deberes” “Bueno aprendí más sobre el teatro, aprendí a desenvolverme más en todo, ahora en el futuro me servirá para no tener más temor y desenvolverme mejor en cualquier academia”. (Gabriela Balbìn Surichaqui 15 años Vicepresidente AEI Rumichaca. Enero de 2012)

“(...) con esta organización nosotros empezamos a expresarnos libremente a tener un juicio crítico de cada uno de nosotros y expresar libremente nuestras ideas u opiniones”. (Erick Caja Ureta, 15 años miembro AEI Raquina. Enero de 2012).

“(...) para podernos conocer mejor, también conocer nuevas cosas de los demás y para ser responsables con las personas. Para poder confiar en

nosotros mismos, para ayudarnos entre todos y respetarnos entre nosotros mismos” (Kevin Laveriano, 13 años miembro AEI Raquina. Enero de 2012).

“Porque así los niños se conocen entre sí mismos, de esa manera pierden la timidez, porque es muy importante reunimos entre niños y niñas”. (Liliana Romero, 12 años miembro AEI San Lorenzo. Enero de 2012).

Este hito de la experiencia tiene que ver con la proyección activa de las AEIs en su reconocimiento en los ámbitos familiares, comunitarios, escolares y organizativos. El empoderamiento y reconocimiento con su organización después del proceso de formación autorreflexiva dispone a los niños y jóvenes hacia la conquista de la participación en escenarios vistos inalcanzables, no abiertos por su condición de desarrollo por los adultos, quien dentro de su imaginario no los consideraban relevantes ni posibles.

En la proyección de las AEIs a la comunidad se desarrollan diferentes actividades previa planificación, valoración de necesidades e identificación de instancias de participación, las organizaciones proyectan sus acciones en problemáticas locales sufridas por las comunidades sin atención oportuna por parte de los dirigentes distritales, asumidas estas en la mayoría de los casos como irrelevantes o imposibles de asistir o por negligencia de gestión administrativa comunal.



Fotos 49 y 50. Imágenes AEIs en taller medioambiental Comunidades de Pucapuquio y San Lorenzo (septiembre de 2009)

“(…) cuando hicimos la organización empezamos a realizarlo de una forma muy divertida nos organizamos para poder dirigirnos a diferentes partes como a la descontaminación de los ríos. En la descontaminación del río tuve una

experiencia muy bonita empezamos todos los jóvenes y niños de diferentes edades a recoger la basura que muchas veces tiran las personas mayores y con este taller aprendimos que no debemos de contaminar lo que es nuestro (...)" (Meyer Ramos Chaves, 12 años miembro AEI Pucapuquio. Enero de 2012).

En el mes de enero de 2012, en las charlas largas y sentidas con Victor Vilcahuaman, el Layqa sacerdote andino en su casa en Asapampa, recobrando la memoria de las actividades de interculturalidad dinamizadas con los niños y jóvenes de las AEIs, pensamos en las orientaciones políticas de los países en Latinoamérica, en especial del Perú en donde la justificación de la pobreza es un aspecto influyente en las relaciones internacionales en términos de asistencialismo a partir de ingresos económicos fruto de alianzas con países extranjeros.

La conversación de estos temas con Victor sacerdote andino, se da como en la planeación de actividades de interculturalidad de hace dos años y medio, siguiendo los principios identitarios andinos mediante el simbolismo y tradición de evocación de la palabra a partir de los elementos rituales, para hablar de estos temas siempre se *misquipa*, *chaccha* o mastica hoja de coca como un acto serio y de respeto con la palabra y la identidad. Las reflexiones y conversaciones con Victor son largas y desprovistas de temporalidad, en estas se resaltan la importancia de volver a las raíces para motivar la identidad y emprender las acciones educativas contextuales, reales, acorde con las necesidades y expectativas de las comunidades. En estas charlas también nos preguntamos por el sentir que hacia este momento tendrían las niñas, niños y jóvenes de las AEIs después de la experiencia, sobre su proceso de formación en el reconocimiento y reclamo de sus derechos, en su importancia como actores de cambio e influyentes en la recuperación y reafirmación cultural, sobre su constitución como actores líderes de sus comunidades andinas.



Fotos 51 y 52. Imágenes Junto al Layqa Victor Chacchando hoja de coca. (Enero de 2012)

En el tercer hito de la experiencia las niñas, niños y jóvenes proyectan también sus acciones hacia el encuentro de su identidad como andinos, a la significación de las formas de educación propia o tradicional que le son legadas de ancestro y que pervive en sus familias, en los patrones culturales andinos transmitidos generacionalmente, encarnados en la espiritualidad andina a pesar de los procesos de aculturación acaecidos de la colonia y que se muestran sensibles por el sincretismo espiritual y tradicional fruto de la incursión de la evangelización como herencia colonial y por el cambio social vertiginoso influido por la modernidad.

En los talleres de interculturalidad bajo la orientación tradicional del *Layqa Victor* en octubre de 2009, quien acompañó el proceso, las AEIs se proyectan a la comunidad y a la escuela mediante la recreación y motivación de rituales andinos (pagamento a la tierra y tributo al *inti* o sol) en la mayoría de los casos dejados de practicar desde hace algún tiempo, los rituales son oficiados por el sacerdote andino los cuales son dinamizados por las asociaciones infantiles quienes convocan a la participación a padres de familia, dirigentes locales, profesores de las instituciones y estudiantes que no hacen parte de las AEIs.

Esta actividad se constituye en un encuentro con su ser identitario andino, en la necesidad del rescate de sus prácticas, conocimientos y creencias, asociadas y desvalorizadas por los centros urbanos peruanos como símbolo de atraso, marginación y pobreza, lo mismo que por parte de las políticas de estado reflejadas en los lineamientos educativos y prácticas educativas de los docentes quienes imparten una formación con tendencia al desarrollismo distantes de las realidades y necesidades socioculturales de las comunidades andinas.



Fotos 53, 54 y 55. Imágenes AEIs en ritual andino “*pagapu*” Comunidades de Talhuis, Pucapuquio y San Lorenzo (Octubre de 2009)

En el reencuentro del mes de enero de 2012, los niños y jóvenes de las AEIs de Rumichaca, San Lorenzo y Pucapuquio dan cuenta de una de las actividades al parecer más significativas dentro de la historia de su organización, la referida con el *pagapu* o pago a la tierra como evocación de su memoria y reafirmación cultural:

“(...)nos organizábamos entre compañeros y un día fuimos a hacer el pagapu... pagamos a la tierra para que no nos haga daño a nosotros y para que nos cuide nuestra naturaleza”. (Abel Candiotti de la Cruz, 14 años miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012)

O como lo relato también un joven en relación a esta misma actividad:

“(...) fuimos al cerro para hacer un pagapu en donde primero se prendieron cigarrillos, la coca de ahí su chicha de jora y le echaron a la tierra miraron a los cuatro suyos vieron al cerro más alto de la punta” (Jerson Catay Canchary, 14 años miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012)

Otros aspectos relacionados con la tradición y la cultura propia de la región andina y del Distrito Pucará, en reflexiones y posturas de una de las jóvenes integrantes de la junta directiva que participo como vicepresidente de la AEI de Rumichaca dio cuenta de su profundo arraigo cultural e identitario como mujer andina:

“De las culturas y tradiciones de Pucará encontramos muchos como son el huylars, el Santiago... los jóvenes por la alienación cultural que nos enseñan o traen los extranjeros aprendemos el regueton, el hip hop... pero muchas veces los jóvenes dejan estas culturas y tradiciones de lado para integrarse a esto de la alienación y muchas veces los jóvenes dicen ¡ay! no que asco, no me gusta ese tipo de música o empiezan a discriminar a las personas que si les gusta o les nace esto...al reconocer nuestras culturas y tradiciones de acá de Pucará nos ayuda a ser mejores, por ejemplo yo estoy ahorita en Pucará me voy a Lima y puedo llevar mi cultura, mi tradición o a diferentes lugares al lugar donde vaya...Por ejemplo yo me identifico con el huaylars, el huaylars lo llevo muy adentro porque es parte de mi identidad a donde vaya siempre lo voy a llevar y voy a demostrar que si se sobre el huaylars, si me preguntan en cuanto a lo político si puedo demostrarlo porque al momento, por ejemplo algún día quizás pueda llegar a ser alcaldesa de Pucará en ahí puedo poner en cuenta todo lo cultural y las tradiciones de Pucará para poderlo trasladar a diferentes lugares”. (Gabriela Balbín 14 años, vicepresidente AEI Rumichaca, 2008. Enero de 2012)

De igual manera que dentro del ser e identidad andino el Layqa Victor presenta un contexto alrededor de la fortaleza cultural andina en sus diferentes expresiones e implicaciones históricas:

“(...) parece mentira el valle del Mantaro el territorio Huanka no tiene muchos complejos no tiene muchos traumas culturales a diferencia de otros territorios del país, donde nosotros no hemos sido golpeados fuertemente por el dominio español o por la explotación española, más bien acá ha sido más abierta y el encuentro ha sido más transcultural de tal forma que para nosotros no ha sido una vergüenza, no ha sido un prejuicio, no ha sido un esfuerzo hacer o recuperar nuestra cultura, nuestras tradiciones y nuestra ritualidad andina, lo

hemos hecho abiertamente hacia el público, si antes estaba escondido todas nuestras identidades espirituales se ha sacado a luz, de una forma abierta para hacer conocer entonces, eso ha trascendido no solo en nuestra región sino fuera de la región(...)eso creo que ha improntado ha tenido efecto especialmente en la niñez (...) como yo soy de esta zona, he nacido en esta zona conozco su identidad, conozco su vivencia de los pucarinos, entonces es como si yo estaría en mi misma casa, de tal forma yo les hablo en mi misma lengua madre, en su lengua de ellos entonces ellos se quedaban sorprendidos y no lo rechazaban más bien al contrario ellos también se valoraban(...) cuando una joven, un joven habla su lengua es como si le diera valor, está afirmando su cultura (...) yo me he dado cuenta que nuestra identidad es como que está cerrada nuestra camisa entonces hay que desabotonarla para encontrar en el fondo lo que nosotros somos (...) cuando vas con esa delicadeza de hablarle en su lengua a la comunidad, a los niños como hemos hecho en Pucarà ellos se encuentran consigo mismo (...) si ellos se avergonzaban en algunos momentos de su lengua, de su tradición por que vivir en el campo era sinónimo de pobreza, o hablar su lengua es sinónimo de pobreza...pero cuando lo haces bien, lo presentas bien se van a dar cuenta que no es así sino que es de gran valor y que eso tienen que subjetivar políticamente, que eso van a defender por eso ahora yo veo que cuando sus padres hablan en su lengua materna ellos ya no lo rechazan, ya no le dicen a sus padres que están hablando una lengua atrasada, más bien lo van a respetar y le van a dar un valor y no solo su lengua sino las otras prácticas también materiales de su cultura por ejemplo su danza, sus comidas, sus manifestaciones gastronómicas y su folklore". (Layqa Victor Encarnación Vilcahuaman, enero de 2012).

Como otra línea del tercer hito de la experiencia, tiene que ver con lo nunca visto posible en las comunidades y organizaciones dirigenciales, está relacionado con la puesta en escena de las AElS a mediados de 2009, ante los dirigentes vistos por los niños y jóvenes como inalcanzables o como espacios propios de los adultos en donde su presencia no sería bien vista o en ocasiones sin importancia. Una de las primeras acciones en donde las organizaciones comenzaron a proyectarse hacia lo comunitario y

organizacional tuvo que ver con la visita del alcalde de ese entonces Jorge Camborda quien visita la organización de la AEI del anexo de Pucapuquio.



Foto 56. Imagen AEI en taller formación dirigenal con alcalde del Distrito de Pucarà, Comunidad de *Pucapuquio* (Junio de 2009)

En esta ocasiones los niños y jóvenes interactúan con el alcalde a quien en otras ocasiones solo habían visto en su despacho en la municipalidad o en los discursos de las plazas o casas comunales. En este espacio interactúan con el alcalde del Distrito en donde le presentan sus AEI, el alcalde orienta sobre sus funciones como dirigente y persona responsable de las decisiones y organización del Distrito.

Otro de los escenarios logrado por las organizaciones en sus AEIs a partir del proceso de formación dirigenal en líneas como el trabajo en equipo, derechos infantiles, desarrollo infantil, desarrollo y responsabilidades sociales, problemáticas sociales infantiles y juveniles, liderazgo, autoestima, medio ambiente e interculturalidad, a partir de didácticas dinamizadas desde el lema de las AEIs “aprender jugando”, tuvo que ver con la integración y reconocimiento de los dirigentes de las AEIs por parte de los dirigentes del Distrito de Pucarà, como fueron en ese entonces el gobernador, presidentes de las comunidades, regidores, director de la casa de la cultura y otras personalidades distritales.



Fotos 57, 58 y 59. Imágenes Taller con dirigentes comunales y líderes de las AEIs Talhuis, Rumichaca y Pucapuquio, sobre violencia familia y sus efectos en el desarrollo infantil. (Agosto de 2010).

Lo anterior se muestra en evidencia en la expresión de una de las jóvenes miembro de la junta directiva de la una AEI al expresar que:

“para organizarnos nos preparábamos cada día con los demás amigos... estábamos organizando una exposición sobre trabajo infantil con dirigentes de Pucará de sus anexos y algunos comuneros (...)” (Ruth Candiotti De la Cruz 14 años secretaria AEI Rumichaca 2008-2009. Enero de 2012).

Dentro de otros testimonios en este aspecto actores locales (gobernador distrital-director casa de la cultura, dirigente local, cantautora, sacerdote andino) dan cuenta de las habilidades y acciones participativas de los niños y jóvenes de las AEIs en incidencia a los espacios organizativas y culturales locales:

“(...) donde ha integrado autoridades, con la juventud, con la población más que nada con la niñez a intercambiar ideas, que los niños capten de los mayores y también los mayores capten de los niños la sinceridad, la sencillez, la humildad y esta política está trascendiendo hasta hoy día, ahora el niño ya sabe sus derechos, tiene más opción de hablar con las autoridades, es un niño conversando con el alcalde, con el presidente de la comunidad, con el juzgado, ósea le das esa oportunidad a que se pueda desenvolver y con poco más de conocimiento que PRODEI conjuntamente con la municipalidad hayan inculcado en los niños a ser más libres, más dinámicos y eso es saludable” (Raúl Loardo Velázquez, Gobernador 2008-2010 Distrito de Pucará. Enero de 2012).

En este mismo sentido otros dirigentes locales de aquel entonces expresaron:

“Toda persona es un sujeto político si se forma al niño como protagonista el actúa (...) a través del proyecto se ha despertado el interés del niños hacia sí mismo y autoestima, y se ha desenvuelto en diferentes aspectos en habilidades y destrezas para ser consciente de las realidades. Han despertado a percibir muchos aspectos, político, social, económico (...) expresa a la familia las cuales se pueden satisfacer (...) los niños son más abiertos participan dentro de la organización social como entes políticos (...) en lo cultural tienen conciencia de sí mismo como persona, comunero, ente participativo de su comunidad, protagonista de las acciones sociales y políticas, si el niño es consciente de la cultura” (Pedro Laurente Pois: Director Casa de la Cultura 2008-2010 Distrito de Pucará).

“La ONG PRODEI ha visitado mi comunidad con el capacitador Jesús hemos aprendido tanto como mi persona a enseñar a los niños, a las familias, a los comuneros de mi comunidad, en los niños a aprender a ser dirigentes para el futuro de la comunidad, por ejemplo ser presidente, secretario, fiscal, tesorero todos los cargos que este en una junta comunal... el proyecto como a mi persona, bastante me apoyo claro ahora actualmente soy de la junta administradora JAD”(Juan de Dios Ferrer Canchari Dirigente Pachachaca 2008-2010 Distrito de Pucará)

“...se han desarrollado conocimientos a todos los niños que verdaderamente en la política en sus derechos, antes del proyecto no los conocían... los niños ahora saben cuáles son sus derechos, ahora saben algo de política, los he visto algunos ser alcaldes de su escuela también algunos dirigentes siendo niños dirigentes de sus barrios(...)” (Mercedes Laurente Jesús, Canta Autora Pucarina, enero de 2012)

De igual forma la autoridad ancestral andina referido a este mismo aspecto preciso:

“(...)y todo eso lo van a ver como algo que es grande y que tiene mucho valor entonces van a interiorizar eso y al interiorizar van a subjetivizar políticamente, entonces van a reclamar sus derechos, o sea van a decir por ejemplo por que el estado no nos enseña en nuestra lengua, porque el estado no se preocupa por nosotros, nos ha abandonado, ya que en su lengua o en su cultura está el

espíritu el alma de su cultura de su manifestación material y espiritual (...)eso en los niños rápido, en los niños se pueda recuperar y se ha recuperado también en Pucará (...) entonces los niños hablan abiertamente y cuando hacen un concurso de quechua o de cuentos en quechua, o de canciones o de otras manifestaciones ellos vuelven a sus padres y les dicen por favor enséñame tus canciones, tus danzas tus manifestaciones tus cuentos (...) ellos son más hábiles para aprender entonces rápido recuperan(...).

Un niño si hablamos de política desde que nacemos como decía el griego Aristòteles somos políticos, el niño no solo es político desde que nace sino antes de ser político el niño ha sido biológico ha sido cultural entonces recién retoma a ser político, se habla que el niño es el futuro de nuestro país sin embargo no le enseñamos a desarrollar su liderazgo a defender lo que es de ellos a participar de una forma intercultural con la sociedad (...)siempre les hemos ido marginando (...) Eso he notado también en Pucará un niño por ejemplo de Talhuis de Pucapuquio, un niños de dos de mayo o de Raquina... esos niños se siente ahora más identificados con lo que es de ellos, con su lengua con sus costumbres, con sus tradiciones de esa forma van interactuar con todos, en todo el país y en el mundo” (Layqa Victor Encarnación Vilcahuaman, enero de 2012).

En enero de 2012 el miércoles 11 el encuentro con los niños y jóvenes se hace efusivo por entre los caminos empedrados y de las casas de adobe envejecidas por el tiempo, salen los niños y jóvenes al encuentro de nuevo con el recuerdo de la experiencia, esta vez el encuentro ya no se da en la casa de la cultura de la municipalidad si no en el quiosco de parque San Martín antiguo lugar de encuentro, como hace dos años y medio, el taller inicia con la presentación del testimonio sobre lo que han hecho el día anterior, los niños y jóvenes narran sus actividades como ir a internet, pastar los pachos u ovejas, ayudar a vender los productos como hortalizas, papas, animales como cuyes en el mercado de la provincia de Huancayo, cuidar a sus hermanitos o jugar, cocinar, ir al puquio o rio a lavar la ropa o china (cebolla pequeña). Después del testimonio se habla del tema central de la reunión, en esta ocasión como recuento de los temas anteriores se hace referencia a la importancia de haber conformado las AElS, como forma de visibilizar y hacer valer los derechos de

las niñas, niños y jóvenes en el distrito. Para esta actividad los niños y jóvenes responden en grupo a la pregunta **¿Después de organizarse consideran los niños y jóvenes de Pucará tienen derecho a ser reconocidos por sus familias, escuela y la comunidad?**, después de contestadas las preguntas los grupos socializan mediante un relator las respuestas a las preguntas en espacio de plenaria.

Incidencia Formativa con padres 2009: Dispuestas en los cerros las familias andinas dinamizan su vida cotidiana en sus quehaceres en medio de los rebaños y las verdes *chacras* surtidas de hortalizas, la apuesta por el proceso formativo en medio de las formas tradicionales de trabajo comunitario como expresiones de educación y responsabilidad que desde pequeños, los hijos aprenden mediante procesos de endoculturación o transmisión de conocimientos, prácticas y creencias andinas, se constituyen en factores importantes a considerar, pues dichas expresiones corresponden a su identidad, reflejo de los patrones culturales de las familias andinas.



Fotos 60 y 61. Imágenes familias andinas en actividades agropecuarias tradicionales (Mayo-junio de 2009)

Las preguntas que se hacía en aquel entonces tenía que ver con **¿Cómo mediar entre los tiempos escolares formales y los tiempos de trabajo de las familias dentro de su formas de educación propia?, ¿Cómo motivar los procesos formativos de las AElS en donde los niños desplieguen su condición de sujetos de derecho y como actores influyentes en sus familias y comunidades?.**

En esta medida paralelo a los talleres en la formación integral de las AElS se comenzó a ganar espacios en las APAFAS o escuela de padres en las

escuelas, en reuniones o faenas comunales y en escenarios cotidianos de las comunidades, el cerro, los caminos, las chacras o lugares de cultivo se constituyeron también en espacios de convocatoria, no sin antes reconocer que los niños y jóvenes fueron quienes a partir del proceso formativo de las AElS, mediante los encuentros habituales en las comunidades fueron convocando a sus padres a partir de las anécdotas contadas en sus casas o testimoniadas en los lugares de encuentro.

Hacia este momento del hito de la experiencia, los padres en la mayoría de los casos permiten que los niños y jóvenes asistan al encuentro de su organización, aunque la resistencia a juego prevalece dado que el jugar dentro de las familias es asociado con perder el tiempo o volver perezosos a los niños y jóvenes, ya que el tiempo se aprovecha cuando se asiste a la escuela o cuando se hacen los trabajos comunitarios.

La convocatoria a los padres se despliega desde diferentes formas de integración, muchos padres se muestran como es normal resistentes al proceso, otros padres y madres se constituyen en aliados del proceso de formación alternativo de sus hijos e hijas principalmente las familias de los dirigentes comunales, otros padres en medio de su silencio y “malicia” de andino observan cuidadosamente el proceso, algunos se resisten a asistir a los talleres, otros poco a poco se fueron incorporando al proceso.

Los talleres con padres en su gran mayoría fueron implementados durante el tiempo del proceso de formación y en la consolidación orgánica de las AElS entre 2009 y 2010, desde los cuales se desarrollaron temáticas como, capacitación sobre procesos de desarrollo infantil, violencia intrafamiliar, capacitación en derechos y problemas infantiles enfatizados en la inasistencia de los hijos a las escuelas como lo expresa la presidente de APAFA 2009-2010 de la escuela San Lorenzo:

“ Como presidenta de la escuela 3020 del barrio San Lorenzo de Pucarà, se realizaron talleres en la escuela de padres (APAFA) sobre violencia familiar, desarrollo infantil, los talleres sobre violencia familiar nos sirvieron para romper esquemas entre esposos para que no haya violencia en el hogar, en el desarrollo infantil como el aporte de los padres hacia los hijos para que puedan

lograr sus metas y objetivos trazados hacia el futuro, la escuela de padres es una alianza entre los profesores, alumnos y padres de familia para que trabajen en unión y tener una solidez, la educación, la comunidad, la cultura es uno solo para contribuir con las enseñanzas a nuestros niños y así tener hijos de bien, hijos profesionales para nuestro futuro y ser líderes en nuestro Distrito".
(Elva Aire, enero de 2012)

Hacia los inicios del proceso de formación de los padres y madres en el año 2009, la dinámica de los talleres no resulta muy efectiva dado a no costumbre en asistencia a espacios de formación, que podría verse influida por tres posibles razones, la metodología de los talleres no era muy a fin con las formas de organización y reuniones comunitarias, la otra podría verse reflejada en delegar a la escuela la formación de los hijos e hijas y una tercera como muchos de los padres no han acudido a la escuela no se comprende de alguna forma sobre el sentido de formación, pues el ir a la escuela en la mayoría de los casos se asume como el aprender a leer y a sumar.

En la mayoría de los talleres hacia el inicio del proceso los padres en ocasiones en los encuentros se duermen, en otras ocasiones simplemente se retiran del espacio buscando el camino hacia los cerros. Este momento se constituye en un factor determinante que nos lleva a una reflexión sentida sobre la pedagogía, desde donde se devela el principio *"no hay pedagogía sin contexto ni contexto sin pedagogía"*. Es entonces, que al incorporar o adoptar los patrones culturales expresados en las formas de reunión propia como las faenas comunales se logra desarrollar el proceso formativo de los padres, en la dinamización de los talleres se comparte hoja de coca en donde mientras se *chaccha* o mastica hoja la hoja como es propio del trabajo y elemento ritual del encuentro andino muchas de las actividades se desarrollan siguiendo este patrón, como si *chacchara* en el trabajo educativo hacia el reconocimiento de las hijas e hijos como actores importantes de sus familias y comunidades andinas.



Fotos 62 y 63. Imágenes Taller Desarrollo Integral Campesino Serrano, Comunidad de Pucapuquio
(Septiembre de 2009)

Otras de las pedagogías propias dinamizadas eran el *puschcar* o el tejer lana de oveja mientras se participa en las temáticas, como lo hacen las mujeres en las cumbres de los cerros mientras pastorean los rebaños o cuando asisten a sus faenas o reuniones comunitarias.

Los talleres con los padres, como se orientaban con los niños se hicieron también bajo el lema de “aprender jugando”, como los padres andinos asumen el juego en la mayoría de los casos como perder el tiempo por ser un espacio improductivo, existía el temor de no poder orientar las actividades con ellos a partir de la lúdica reflexiva, como estrategia encamina a generar comprensiones y reflexiones sobre el desarrollo de las hijas y los hijos y su mundo asociado al juego y la imaginación creativa. Finalmente en medio de risas y asombros las mamás principalmente inician la aventura hacia el aprender jugando, en el reencuentro de la infancia y el encuentro hacia otras formas de entender a sus hijas e hijos en su condición de desarrollo infantil y juvenil.



Fotos 64, 65 y 66. Imágenes Talleres de Integración Comunidades de Pucapuquio y Talhuis
(agosto de 2009)

Talleres Formativos con Docentes 2009: Dentro de las proyecciones del proceso integral de inclusión y formación de los diferentes actores de la experiencia se buscó propiciar capacitación continua con los docentes de las diferentes escuelas del distrito con el fin de integrar de manera directa el proceso formativo de las AEIs con los desarrollos escolares, en diferentes grados de compromiso se logró integrar al proceso solo algunos docentes y directores de las escuelas, en ocasiones por limitante de tiempo en otras ocasiones a consecuencia de resistencia fruto de la presión curricular y las políticas educativas estatales convencionales y en otros casos por temor a la innovación e imaginarios tradicionalistas de asumir la escuela y la educación. Paradójicamente de todas las actividades formativas proyectadas con docentes durante todo el proceso de la experiencia solo se logró desarrollar un taller de capacitación.



Fotos 67 y 68. Imágenes Docentes en talleres de capacitación (octubre de 2009-junio de 2009)

Como si la resistencia a los procesos educativos contextuales y próximos a las necesidades sentidas de las comunidades pasara inadvertidos a causa de las políticas educativas estatales, falta de capacitación docente aspectos incidentes en las instituciones educativas de las comunidades. Es de mencionar dentro del relato que durante el proceso de formación y consolidación de las AEIs algunos docentes de las comunidades principalmente las de altura y del centro poblado de Pucarà, se constituyeron en aliados del proceso quienes testimoniaron sobre los progresos formativos de sus estudiantes pertenecientes a las AEIs en las aulas de clase y en los escenarios comunitarios como lo relatan dos docentes del distrito:

“Se trabajaron líneas de orientación de joven, de dificultades del aprendizaje aparte de eso la interacción con los padres de familia y además de eso también

una labor de apoyo hacia nosotros los docentes que tenemos una experiencia muy diferente ha quedado bien claro que trabajando las líneas de apoyo realmente el efecto es bastante práctico (...) a partir de esta práctica los niños toman una decisión (...) en nosotros ha quedado en nuestros niños, principalmente en nosotros los docentes n propia autónoma en cierto modo ejercen su libertad a opinar (...) los niños cuando aprenden a tener propias decisiones entonces mañana más tarde ejercen un liderazgo a parte de su aprendizaje ejercen un liderazgo en su comunidad desde pequeños, para nosotros eso es bastante básico en el aprendizaje niños inquietos y críticos de su propia realidad (...) en el momento tenemos niños activos ya que están ejerciendo sus derechos aunque de repente todavía nos falta bastante (...) es una experiencia importante que si ha rendido sus frutos, está dado el inicio ya a eso hay que hacerle seguimiento, nosotros los docentes hemos quedado pues con los diferentes grados tenemos que hacerle el seguimiento para que esto no se quede trunco (...) no solamente para el desarrollo de las localidades sino para el país mismo (...) nosotros los profesores tenemos muy poco tiempo para poder de repente salir hacia la comunidad , porque nuestro sistema educativo esta hecho de otra manera, está enfocado de otra manera, de tal manera hay mucho control inclusive de los mismos padres, que salir al campo con los niños, ejercer sus derechos, coordinar con los mismos padres o con la comunidad es de mucha importancia, ellos piensan, o sea los padres de familia piensan que los aprendizajes en el aula van a ser todos los efectos de la educación pero sin embargo nosotros a través de PRODEI nos estamos dando cuenta que es necesario salir hacia afuera, hacer que los niños sean más concretos en sus apreciaciones de acuerdo a su realidad que viven”. (Marco Gabriel Garul Villasuda Profesor de aula de cuarto grado ID San Lorenzo 3020, enero de 2012).

De igual manera desde el testimonio del el docente de la comunidad de Talhuis se narrò:

“En cuanto a la comunidad de Talhuis la organización fue muy importante porque los niños han ido cambiando en el aspecto social, en el aspecto personal y en el aspecto político por que aquellas vez en los niños cuando no conocían que era un liderazgo, que era el cambio social, que era el cambio

político, inclusive cuando se hizo el pagapu se hizo a nivel estudiantil, a nivel comunal en lo cual uno ha ido aprendiendo el aspecto del pagapu, por que se pagaba, se encontraron animalitos de piedra, cuyes, ovejitas y otros animalitos y eso fue importante en ese aspecto porque esta vez los papàs no conocían que era el pagapu, porque era el pagapu que significaba el pagapu, cuando vinieron aquellos profesores,, ya los niños han venido cambiando en ese aspecto la creencia se fue cultivando poco a poco y ahora lo van cultivando... en el aspecto educativo también una ha ido viendo la costumbre del pueblo buscando sus raíces de ¿dónde fue? , ¿cómo fue?, y lo importante que el niño ha ido investigando” DERECHOS “Los niños en el aspecto personal han ido conociendo sus derechos, sus deberes... ellos no conocían cuando ya fueron cambiando ya conocen sus deberes reclaman sus derechos, sus deberes hacen preguntas, es importante en el cambio personal y social”. (Arturo Augusto Orihuela Justos: Profesor escuela comunidad de Talhuis IE 30051, enero de 2012)

Talleres Formativos con Dirigentes Locales 2009: Paralelo a las acciones de formación de las AEl y padres de familia se da capacitación a los dirigentes locales de las nueve comunidades del distrito, en temáticas referidas con los derechos y problemas campesinos en los diversos espacios sociales, diseño de políticas para la asistencia regular a las escuelas, talleres sobre incidencia en las instituciones locales en el tema de formación de las hijas y los hijos, campañas comunales contra la asistencia regular, deserción y exclusión escolar de las niñas, niños y jóvenes.



Fotos 69 y 70. Imágenes Taller con dirigentes sobre derechos y problemas campesinos en los diversos espacios sociales Comunidades de Pucapuquio, Raquina, Pachacha, Rumichaca (Agosto de 2009)

Con el fin de dar constitución intersectorial al final del proceso a la “Comisión Promotora de la Familia Campesina y Preventiva del Trabajo Infantil” en el Distrito de Pucará.



Foto 71. Imagen con los hermanos Candiotti despedida de la experiencia. (Enero de 2012)

El jueves 12 de enero de 2012 se da el cierre de reencuentro con la experiencia CAE, con los niños y jóvenes y demás actores, en medio risas y del silencio de los comuneros andinos, de los cerros, la brisa, los inviernos y veranos, las siembras y cosechas, las familias festivas, quienes testimoniaron en el tiempo el proceso del camino educativo de las AElS en una región andina del Perú, inimaginable por las urbes y las políticas socioeducativas del gobierno peruano con tendencia al desarrollismo y la justificación de la pobreza...solo en sus subjetividades infantiles y juveniles, en su memoria histórica queda como la nieve de los cerros la esperanza viva de la identidad, en sus proyectos de vida que seguramente transmitirán a sus hijos a aquellas experiencias, conocimientos y prácticas vividas mientras “aprendieron jugando”, en donde sus voces y sentires develaron sus derechos en su condición de niños y jóvenes pucarinos.

12. ENCUENTRO DE SENTIDOS (Análisis interpretativo)

Develar las múltiples perspectivas de análisis que denota el hallazgo de sentidos, significados y producción de conocimientos en la reconstrucción y significación de la experiencia Comunidades Andinas Educativas de los Andes Centrales del Perú, por la naturaleza misma de la experiencia nos adentra sin lugar a dudas a fundamentaciones connaturales al contexto particular: sociocultural, socioeducativo, realidades, expectativas y necesidades sentidas de las comunidades Andinas, contexto del cual forman parte las niñas, niños y jóvenes andinos sujetos de derecho y actores de su contexto, quienes en el marco de la experiencia motivaron y construyeron su subjetividad política a partir de sus particularidades endógenas a su mundo y país andino Latinoamericano, según como se logró develar en el contexto de la experiencia a partir de las siguientes fundamentaciones y construcciones de sentido .

12.1 La construcción de subjetividad Política en niñas, niños y jóvenes Andinos: un referente de constitución particularizado y diverso.

“Toda persona es un sujeto político, si se forma al niño como protagonista el actúa(...)” (Laurente, 2012)

La significación de la experiencia Comunidades Andinas Educativas por la naturaleza diversa y particular de su contexto y actores, convoca a repensar en primera instancia sobre las formas convencionales de definir la condición de lo humano y en este caso en particular sobre los parámetros universalistas de definir y concebir la condición de niñez y juventud desde las instancias y políticas internacionales que asisten a esta población. En este particular, en lo referido a la definición de niñez y juventud se muestra en evidencia que esta condición del desarrollo viene siendo definida desde una tendencia categorial devenida de la construcción social convencional de occidente, por lo cual dicha tendencia es cuestionable desde la constitución particular de niñez y juventud

andina característico a su cosmovisión y realidades socioculturales contextuales. Desde esta perspectiva la concepción de niñez y juventud es constitutiva de sus contextos diversos y particulares, a sus maneras endógenas de vivenciar su realidad, expresadas en sus formas significativas de inter-relación social, cultural y natural.

En tal sentido, la concepción universalista de la niñez desconoce la relevancia del papel formador y transformador de los contextos socioculturales en relación a los valores, prácticas, representaciones y roles culturales particulares como lo argumenta en este sentido también, (Prada, Actis, y Pareda, 1995:85):

“la imagen de esta infancia moderna está impregnada de un conjunto de valores acerca de lo que es o debe ser el niño (a nivel universal), olvidando habitualmente su relatividad cultural”.

Esta tendencia de concepción de la niñez guarda correspondencia con lo precisa Santiago Castro en relación a la intencionalidad de control sobre la subjetividad infantil:

“el comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad” (Castro, G. (s/f).

Desde esta mirada, la construcción de subjetividad política en las niñas, niños y jóvenes andinos se enmarca en el plano de su particularidad sociocultural y su derecho a ser reconocidos y valorados desde dicha condición. Lo anterior a gran escala, devela los imaginarios y tendencias de homogenización social y cultural a las que se ven enfrentadas las sociedades latinoamericanas influenciadas por las políticas globalizantes, desarrollistas e imperantes de la modernidad. Estas tendencias se muestran influyentes de forma multidimensional en todas las instancias: Educativo, político, cultural, formas de organización social, económica que para el caso particular del Perú, en donde la justificación de la pobreza es un aspecto influyente en las relaciones internacionales en términos de asistencialismo a partir de ingresos económicos

fruto de alianzas con países extranjeros por ser considerado un país “subdesarrollado” a escala convencional del desarrollo socioeconómico.

Esta situación emergente de las nuevas realidades e imaginarios sociales, hacen de alguna forma se detonen y motiven formas y expresiones de emancipación social que hagan frente a estas tendencias de sumisión y homogenización de los grupos sociales diversos y particularizados, de acuerdo con Santos, (2009), en América Latina, los movimientos feministas, indígenas y de afrodescendientes han estado al frente por una lucha de la ecología de los reconocimientos...la ecología de los reconocimientos se vuelve más necesaria y mediada que aumenta la diversidad social y cultural de los sujetos colectivos que luchan por la emancipación social.

Consecuente con lo que entraría a precisar en este sentido (Schibotto, 2013:9), en relación a la mirada de la infancia desde el contexto Latinoamericano “ (...) a todos los niños, niñas y adolescentes que buscan recuperar la palabra y alzar la voz para ser reconocidos en lo que pueden llegar a ser desde lo que son (...) en muchos casos de violencia y negación de los derechos en la que se encuentra una considerable parte de la infancia latinoamericana, sino valorar este sujeto social en su propia condición de partida para indagar y construir recursos que activen un proyecto de transformación que no sea la adecuación a modelos externos sino la potenciación de un presente propio”.

En este sentido en palabras de Zemelman, (2000), La subjetividad emerge de la constante tensión, de la posibilidad del sujeto de romper con los parámetros de pensamiento impuestos por la lógica del poder.

En esta medida de alguna forma, la construcción de subjetividad política en las niñas, niños y jóvenes andinos mediante los procesos formativos de asociación en el plano de sus realidades contextuales, da cuenta en gran medida de dichas acciones de emancipación social, en la medida en que su formación y constitución como organización social comunitaria infantil y juvenil, desplegaron de alguna forma, resistencias ante los mecanismos de control social local, nacional, como también frente a las formas convencionales, sistemáticas y preestablecidas de las políticas educativas, en la mayoría de los casos

descontextualizadas y alejadas de sus expectativas, necesidades y aspiraciones de vida, connaturales a sus realidades socioculturales.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la mirada de la construcción de subjetividad política en el contexto de la experiencia CAE, acorde con su particularidad y condición de las niñas, niños y jóvenes andinos peruanos en su proceso formativo de autogestión social comunitaria como actores, se contextualiza de alguna forma, de acuerdo con Aguilar (2009), la subjetividad como el acto auto formativo mediante el cual el sujeto se posiciona y apropia del contexto para valorarlo.

En esta perspectiva de análisis, desde la orientación de la motivación y formación de las niñas, niños y jóvenes desde el compromiso humano emancipatorio, se podría decir el niño y el joven visto como sujeto subjetivado frente a los lógicas de control y poder toman posiciones y posturas críticas frente a dichas lógicas, en donde sus posturas aunque podrían estar expresadas individualmente toman fuerza desde la dinámica dialógica intersubjetiva de su condición como sujeto-actor, de su realidad inmediata, su condición humana, sus necesidades, sentimientos, aspiraciones y proyectos de vida, particularizadas a su condición social, cultural y política, correlacional a lo que expresa en este sentido (Berger y Luckmann, 1946:40):

“aquello a que asistimos en la vida humana es a la creación social de la realidad, la cual se efectúa fundamental a través del lenguaje. La realidad de la vida cotidiana se me presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros”.

Desde esta perspectiva de sentido, el sujeto político entraría a constituirse a partir de fundamentar y emitir juicios críticos desde el reconocimiento de su realidad circundante, realidad desde la cual modifica su conciencia y comportamiento individual y colectivo. En otras palabras, desde donde se hace efectivo su accionar político direccionada hacia la búsqueda de alternativas de transformación y reafirmación de su contexto. En tal medida, el sujeto político mediante los mecanismos de participación, configura y reconfigura su actuar político de forma situada y en relación con otros, en la medida en que se aúnan

los sentires intra e intersubjetivos a partir de necesidades sentidas, expectativas y configuraciones de sentidos y significados identitarios compartidos.

Desde esta reflexión entonces, la mirada sobre la constitución de subjetividad política en jóvenes y niños andinos, podrían ser asumidos desde diversas experiencias, expresiones y escenarios desde los cuales se posibilitan o no su participación y su actuar influyente en los procesos de socialización contextualizado.

La constitución de subjetividad política en los en los niños y jóvenes desde la mira de su contexto sociocultural inmediato, pasaría a configurarse de alguna manera, a partir de la construcción colectiva de sentidos y significados acorde a dichas particularidades y realidades del contexto, los cuales podrían verse expresados en las necesidades y expectativas colectivas, que para el caso de la experiencia CAE se vieron reflejadas en la satisfacciones de necesidades socioculturales de los niños y jóvenes como: reafirmación cultural, organización familiar y comunitario, defensa de los derechos identitarios, participación activa y decisoria en los escenarios comunitarios y educativos, como actores de cambio e influyentes en la recuperación y reafirmación cultural, en ultimas sobre su constitución y reconocimiento como actores líderes de sus comunidades.

En tal sentido, la mirada de la subjetividad política en los jóvenes y niños andinos, se despliega en el plano de su desarrollo humano integral y el plano de su derecho al reconocimiento de su participación en los escenarios comunitarios.

En este contexto, desde el reconocimiento de las particularidades de los contextos desde los cuales los niños y jóvenes andinos, desarrollan y constituyen su experiencia de vida, en la mirada de la motivación y construcción de sus subjetividades políticas, se podría inferir también, que estas se constituyen a partir de su vida cotidiana, desde sus ámbitos familiares, locales comunitarias, como expresiones de su contexto sociocultural (organización comunitaria, faenas o reuniones comunitarias, normatividades propias, educación propia, cosmogonía, sentidos y significados culturales,

formas de relación y cuidado de la naturaleza...) los cuales se configuran en escenarios y ambientes significativos en la identificación de las formas de vinculación, asociación, vivencias de participación, las prácticas y ejercicios sociopolíticas, las subjetividades que se constituyen y se transforman en sus dimensiones personal e intersubjetiva con sus pares, y con los demás miembros del colectivo comunitario, en otras palabras citando a Zemelman (2013), *“la constitución de un sujeto situado en relación con los otros”*.

Por consiguiente, desde el proceso educativo-político en los niños y jóvenes desde su contexto sociocultural comunitario, se motivan y despliegan valores, actitudes, aptitudes que forman y refuerzas sus autonomías, cohesionan y fortalecen sus identidades, lo cual hace se proyectan como actores influyentes en los procesos de reafirmación y transformación de sus escenarios comunitarios, acorde con lo fundamentado por la fundación (Bernard Van Leer, 1981, en Amar y García, 2006:4-5)

“Las actividades del desarrollo de la comunidad promueven el aprendizaje, la adquisición de habilidades prácticas y sociales y refuerzan valores sociales importantes, tales como la cooperación, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones en común”

De acuerdo con lo anterior, dichos valores y actitudes motivados el proceso de formación y construcción de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes andinos desde su contextos comunitario, se testimoniaron y significaron a partir de las voces y de algunos actores que formaron parte activa del proceso, como se deja ver en los siguientes testimonios:

“Toda persona es un sujeto político si se forma al niño como protagonista el actúa (...) a través del proyecto se ha despertado el interés del niños hacia si mismo y autoestima, y se ha desenvuelto en diferentes aspectos en habilidades y destrezas para ser consciente de las realidades. Han despertado a percibir muchos aspectos, político, social, económico (...) son más abiertos participan dentro de la organización social como entes políticos (...) en lo cultural tienen conciencia de sí mismo como persona, comunero, ente participativo de su comunidad, protagonista de las acciones sociales y políticas, si, el niño es consciente de la cultura” (Pedro Laurente Pois: Director Casa de la Cultura

2008-2010 Distrito de Pucará. Enero de 2012). O cómo se logra develar en los siguientes testimonios de los docentes, dirigentes y autoridad ancestral andina:

“(...) en cierto modo ejercen su libertad a opinar (...) los niños cuando aprenden a tener propias decisiones entonces mañana más tarde ejercen un liderazgo a parte de su aprendizaje, ejercen un liderazgo en su comunidad desde pequeños, para nosotros eso es bastante básico en el aprendizaje niños inquietos y críticos de su propia realidad (...) en el momento tenemos niños activos ya que están ejerciendo sus derechos aunque de repente todavía nos falta bastante (...) no solamente para el desarrollo de las localidades sino para el país mismo (...)” (Marco Gabriel Garul Villasuda Profesor de aula de cuarto grado ID San Lorenzo 3020, enero de 2012)

“Un niño si hablamos de política desde que nacemos como decía el griego Aristòteles somos políticos, el niño no solo es político desde que nace sino antes de ser político el niño ha sido biológico ha sido cultural entonces recién retoma a ser político, se habla que el niño es el futuro de nuestro país sin embargo no le enseñamos a desarrollar su liderazgo a defender lo que es de ellos a participar de una forma intercultural con la sociedad (...) siempre les hemos ido marginando (...) esos niños se sienten ahora más identificados con lo que es de ellos, con su lengua, con sus costumbres, con sus tradiciones de esa forma van interactuar con todos, en todo el país y en el mundo” (Layqa Victor Encarnación Vilcahuaman, enero de 2012).

“(...) se han desarrollado conocimientos a todos los niños que verdaderamente en la política en sus derechos, antes del proyecto no los conocían... los niños ahora saben cuáles son sus derechos, ahora saben algo de política, los he visto algunos ser alcaldes de su escuela también algunos dirigentes siendo niños dirigentes de sus barrios...” (Mercedes Laurente Jesús, Canta Autora Pucarina, enero de 2012).

“(...) donde ha integrado autoridades, con la juventud, con la población más que nada con la niñez a intercambiar ideas, que los niños capten de los mayores y también los mayores capten de los niños la sinceridad, la sencillez, la humildad y esta política está trascendiendo hasta hoy día, ahora el niño ya sabe sus derechos, tiene más opción de hablar con las autoridades, es un niño

conversando con el alcalde, con el presidente de la comunidad, con el juzgado, ósea le das esa oportunidad a que se pueda desenvolver y con poco más de conocimiento que PRODEI conjuntamente con la municipalidad hayan inculcado en los niños a ser más libres, más dinámicos y eso es saludable” (Raúl Loardo Velázquez, Gobernador 2008-2010 Distrito de Pucará. Enero de 2012).

Como se ha venido demostrando, en el contexto de la experiencia CAE en la consolidación orgánica de las AElS (Asociaciones Educativas Infantiles), el proceso de construcción y consolidación de subjetividades en las niñas, niños y jóvenes andinos, se podría decir se sitúa a partir múltiples aspectos de constitución: su formación y motivación desde el contexto y desarrollo sociocultural comunitario acorde con lo fundamentado por la (Fundación Bernard Van Leer, 1981 en Amar, y García, 2006:4-5):

“Las actividades del desarrollo de la comunidad promueven el aprendizaje, la adquisición de habilidades prácticas y sociales y refuerzan valores sociales importantes, tales como la cooperación, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones en común”. En este mismo aspecto desde la configuración de sentidos de las comunidades andinas (Plaza y Francke, 1981:23) precisan:

“Las comunidades existen (...) son un refugio de la cultura tradicional del campesinado andino y que cumplen funciones para la cohesión social y la identidad”.

En esta sentido, los niños y jóvenes andinos en la motivación de sus subjetividades políticas, formaron liderazgos, sus formas de asociación, valores sociales (honestidad, puntualidad, responsabilidad, solidaridad, libre expresión, autoestima y autodeterminación) identidades (reconocimiento y aprecio de sus prácticas y tradiciones andinas), necesidades sentidas. Construyeron habilidades como sujetos actores influyentes de su contexto comunitario, a tener juicio crítico, se constituyeron en actores de denuncia hacia el reclamo de sus derechos (a ser tratados en su condición de niños y jóvenes, a una educación integral, a tener tiempo libre y sano esparcimiento, ser reconocidos como líderes dentro de las organizaciones comunitarias y educativas). Como

se muestra en evidencia en las palabras sentidas de los niños y jóvenes andinos que formaron parte de la recuperación de la experiencia:

“En este taller aprendí (...) muchos valores, el valor de la puntualidad, de la honestidad, la puntualidad porque teníamos que llegar a las tres de la tarde, la responsabilidad porque tuve un cargo de vicepresidente y tuve que estar en la AEI apoyando a los jóvenes que eran menores que yo o los mayores, la solidaridad porque en ahí empezamos a compartir nuestros materiales, la limpieza porque después de cada sesión o taller que hacíamos teníamos que dejar limpio el área en la cual habíamos trabajado, entre otros valores el cual siempre lo tenemos en cuenta”. (Jaime Laureano, 14 años AEI San Lorenzo. Enero de 2012)

“Somos responsables, realizar nuestros trabajos al debido tiempo, estudiar y tener un momento de diversión (...) tampoco no es todo estudiar, tener un momento de diversión relajarnos y sentirnos mejor” (Avel Candiotti De La Cruz, 16 años miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012)

“(...) con esta organización, nosotros empezamos a expresarnos libremente a tener un juicio crítico de cada uno de nosotros y expresar libremente nuestras ideas u opiniones”. (Erick Caja Ureta, 15 años miembro AEI Raquina. Enero de 2012).

“(...) para podernos conocer mejor, también conocer nuevas cosas de los demás y para ser responsables con las personas. Para poder confiar en nosotros mismos, para ayudarnos entre todos y respetarnos entre nosotros mismos” (Kevin Laveriano, 13 años miembro AEI Raquina. Enero de 2012).

12.2 La Educación Alternativa como Referente Contextual en la Motivación de Subjetividades Políticas en las Niñas, Niños y Jóvenes Andinos.

El proceso de formación y constitución de subjetividades políticas en las niñas y jóvenes andinos en el contexto de la recuperación de la experiencia CAE, devela de forma significativa reflexiones centrales en torno a la generación y

motivación de procesos socio-educativos contextuales, incidentes en la formación del desarrollo humano integral de los niños y jóvenes, como sujetos de derecho influyentes en la transformación y reafirmación de sus comunidades Andinas.

En el marco de la construcción de sentidos desde las experiencia, el proceso formativo y la mirada sobre la re significación de la educación contextualizada acorde a las necesidades, expectativas y realidades sentidas de las comunidades, se puede decir, que esta se significa a partir de la acción práctica colectiva, como proceso constructivo del desarrollo infantil y juvenil integral particularizado y diverso.

En tal medida, el proceso formativo motivado en desde la experiencia CAE, en gran medida se podría decir, se gesta a partir del reconocimiento y adecuación del proceso acorde a las formas propias de la educación tradicional y patrones culturales y sociales de configuración de las comunidades y familias andinas, contrapuestas a la realidad de las orientaciones educativas estatales de los contextos regiones del Perú y por qué no decirlo de Latino América, en donde las necesidades educativas principalmente del sector infantil y juvenil de los sectores rurales, se muestran insatisfechas principalmente por la falta de voluntad política, aspecto que se reflejada explícitamente en los currículos y lineamientos educativos descontextualizados y con tendencia desarrollista.

Otro aspecto que se muestra evidente y como potencial aspecto hacia la generación de nuevas prácticas educativas en la construcción de subjetividad política los niños y jóvenes andinos, tiene que ver, con la necesidad de formación del pensamiento crítico frente al imaginario heredado por la cultura del asistencialismo, acentuado en las región de los Andes Peruanos de forma marcada, en donde la justificación de la pobreza y las necesidades sociales configuran una sola realidad, en tal sentido la pobreza entra a hacer parte del imaginario de las comunidades y se convalidada por el estado y las demás esferas sociales del Perú. En el cual, la condición campesina de las familias y comunidades andinas, sus prácticas, conocimientos, creencias son desvalorizadas y asociadas como símbolo de atraso, marginación y pobreza; lo cual hace este aspecto se vea notoriamente reflejado también en la

orientación de las políticas educativas del estado peruano direccionadas desde el deber ser, distantes de las ya expresadas particulares y necesidades socioeducativas de las niñas, niños y jóvenes en sus familias y comunidades.

Contrario a lo anteriormente expuesto, desde la construcción de conocimiento en el marco de la experiencia CAE, se evidencia que los procesos educativos de los niños y jóvenes, como se ha venido fundamentando, no se desligan en gran medida de sus contextos socioculturales, en la medida en que dichos contextos se constituyen en escenarios desde los cuales ellos asimilan sus características culturales, desde donde asimilan aspectos normativos de su cultura, adquieren conductas y construyen su identidad cultural, en últimas se configuran como miembros activos de su colectivo social diverso y particular. Dicho de otra manera, en la medida en que los niños y jóvenes dinamizan su vida cotidiana, sus quehaceres, las formas tradicionales de trabajo comunitario, su integración comunitaria, como expresiones de educación y responsabilidad adquirida mediante procesos de endoculturación o transmisión de conocimientos, prácticas y creencias representadas en su acervo cultural.

Desde este frente de construcción de sentido, en la mirada de dichas orientaciones educativas: las orientaciones políticas estatales desarticuladas de los contextos sociales y los procesos educativos desde y acorde con las necesidades y particularidades de los contextos, se muestra una clara distinción entre lo que implican los mecanismos de escolarización frente a las dinámicas educativas interrelacionales:

“Educar es crear relaciones posibles, mientras que escolarizar consiste en repetir relaciones preestablecidas. Las relaciones son posibles porque emergen del caos que tiende a ordenarse; por el contrario, están preestablecidas cuando siguen el ordenamiento curricular preinstituido” (Calvo, 2005:1).

Este aspecto sin duda, se muestra en evidencia en las orientaciones y políticas educativas desde el deber ser que se rigen en la región andina del departamento de Junín, a las cuales se encuentran sujetos a esta disyuntiva los niños, jóvenes y docentes de las comunidades, como lo precisa a este respecto un docente del distrito de Pucará:

“(...) nosotros los profesores tenemos muy poco tiempo para poder de repente salir hacia la comunidad , porque nuestro sistema educativo esta hecho de otra manera, está enfocado de otra manera, de tal manera hay mucho control inclusive de los mismos padres, que salir al campo con los niños, ejercer sus derechos, coordinar con los mismos padres o con la comunidad es de mucha importancia, ellos piensan, o sea los padres de familia piensan que los aprendizajes en el aula van a ser todos los efectos de la educación, pero sin embargo nosotros... nos estamos dando cuenta que es necesario salir hacia afuera, hacer que los niños sean más concretos en sus apreciaciones de acuerdo a su realidad que viven”. (Marco Gabriel Garul Villasuda. Profesor de aula de cuarto grado ID San Lorenzo 3020, enero de 2012). El anterior testimonio se muestra correlacional a lo fundamentado por (Schibotto, S/f: 15):

“El discurso de las prácticas pedagógicas se “descontextualizan”, en el sentido en que sus contenidos y metodologías se pretende tornarlas universales, monoculturales, sin conectarse al ambiente en el que se opera. Se trabaja por arquetipos, de docente, de alumno, de currículo (...) esta descontextualización hace que la escuela, aunque sea la más democrática en las relaciones educativas, puede a lo sumo operar procesos de “integración” (inserción en un molde preestablecido) pero no de inclusión (valoración de las diferencias e interaccionismo con ellas). Se determina una brecha entre “normatividad pedagógica” y realidad social”.

Desde este frente de sentido, se resalta la importancia de la motivación de los procesos socioeducativos acorde con las particularidades de su contexto y el reconocimiento de las niñas, niños y jóvenes como sujetos de derecho, actores políticos en su dignificación humana con sentido de igualdad y libertad, en donde más allá de verse como una necesidad, se constituya en un desafío hacia la generación de estrategias de intervención y transformación que propendan por garantizar procesos educativos con sentido más humano e incluyentes.

12.3 “...No hay pedagogía sin contexto, ni contexto sin pedagogía...”¹⁸

Dentro del proceso de formación, motivación y proyección de las niñas, niños y jóvenes andinos en la construcción de subjetividad política en el contexto de la experiencia, se significaron diferentes líneas de acción socioeducativa emergentes del proceso.

Dentro de estas, se encuentra las estrategias formativas de integración e interrelación entre la familia-escuela-comunidad, como dinámica influyente en los procesos de cohesión y corresponsabilidad entorno a la necesidad de construir acciones educativas con sentido integral y pertinente para los niños y jóvenes, en donde se forme y tengan en cuenta sus derechos, sentires y el reconocimiento de su papel como sujetos activos e influyentes en los procesos de transformación y reafirmación de los sentidos comunitarios y culturales propios de las formas de vida y cosmovisión andina: “en el mundo andino lo esencial no es ser, muy propio del pensamiento occidental sino el estar con el entorno, y es así que se anuda la construcción de una identidad cósmica (...), social, individual trascendente”. (Cussiànovich, s/f en Schibotto, s/f: 8).

En tal medida, el papel de la educación infantil y juvenil visto de forma integral y relacional desde su contexto comunitario, más allá de los mecanismos de escolarización institucionalizado y delegada, como lo presenta (Bernard Van Leer, 1981 en Amar y García, 2006:4)

“(...) es adecuada en la medida en que los miembros de la comunidad, especialmente los padres, pueden liberar sus potencialidades para crear cultura alrededor de las necesidades e intereses de los niños, de forma que estos sientan orgullo por su cultura local y generen, al mismo tiempo, una actividad flexible para asimilar nuevas pautas culturales de manera activa, participativa y especialmente crítica”.

¹⁸ “Las pedagogías en contexto hacen referencia a los procesos de construcciones de fundamentaciones e implementaciones emergidas de la misma práctica acción crítica investigativa, son particulares a los procesos de transformación y reafirmación sociocultural, a las mismas dinámicas de enseñanza-aprendizaje connaturales a los propios contextos de fundación”. (Peña, 2013).

Acorde con lo anterior, dentro de los procesos formativos integrales motivados en la experiencia CAE, se posibilitó el encuentro de los niños y jóvenes con las otras formas de integrarse a su familia y a su comunidad, e incidir en gran medida, sobre los procesos y orientaciones educativas de las instituciones educativas en el Distrito a partir de la constitución de las Asociaciones infantiles y juveniles AEIs, desde donde formaron conciencia crítica y habilidades de integración social, lo cual les posibilitó en gran medida constituirse actores influyentes en las dinámicas escolares, delegadas en las mayoría de los casos al protagonismo y formas de poder del maestro, pasividad y sumisión del alumno. Como se deja ver en la voz de una de las jóvenes participantes de la experiencia:

“Después de esta organización después de estos dos años y medio que ya pasaron me he dedicado a estudiar más y a expresarme libremente, por ejemplo en el colegio cuando estaba en primero o algo así no me podía expresar de la manera en que me expreso, cuando pase a segundo...esos talleres en el cual aprendimos a reclamar mis derechos porque antes los profesores golpeaban a los jóvenes cuando no hacían una actividad...aprendí que debo reclamar mis derechos..” (Saori Romero Ayre 12 años, miembro AEI Raquina. Enero de 2012)

Desde esta construcción de sentido, el principio emergente de la experiencia **“no hay pedagogía sin contexto, ni contexto sin pedagogía”** significan dicha mirada de la pedagogía situada y particularizada al proceso y al mismo ambiente de constitución. En otras palabras, las orientaciones pedagógicas y educacionales se significan como proceso más no como resultado, en donde las temporalidades y las orientaciones metodológicas y didácticas se gestan o son emergentes de la misma retroalimentación y necesidad del proceso mismo. Más allá de lo preestablecido y controlado propio de los procesos escolares convencionales.

En tal perspectiva, a partir de la formación y configuración de las Asociaciones Infantiles AEIs, las niñas, niños y jóvenes se constituyeron en protagonistas de su propia historia y experiencia, en donde las formas de concebir y asumir la educación se despliega más allá de lo institucionalizado, normativo dispuesto

mediante dispositivos de control. Sucintamente, contrapuesto a lo anterior el proceso formativo de los niños y jóvenes en el contexto de la experiencia, se sitúa en la praxis, en el contexto, en su realidad sentida, en donde se significan dichas estrategias metodológicas y didácticas dinamizadas y orientadas en gran medida a partir de las ideas, consensos, disensos y expectativas de los actores de la experiencia, principalmente de los niños y jóvenes como motivadores del proceso.

Acorde con lo anterior, en el proceso de formación de las AElS, que en el marco de la experiencia podría significarse como la “escuela sin muros”, se re significan diversos escenarios propios del contexto comunitario y cultural, asumidos como escenarios “vivos” propiciatorios de aprendizaje, representados principalmente en los lugares de encuentro e integración como lo fueron las casas de familia y comunales, casa de la cultura, parques y plazas, escenarios vivos como el puquio o rio, el cerro, la *cocha* o laguna, la participación y recreación de rituales ancestrales andinos “*pagapu* andino *Wanka*” o pago a la tierra o *mama pacha*, participación en fiestas tradicionales andinas (*Huaylars* o fiesta del trabajo y de amor, Santiago o fiesta de la fecundidad de los ganados, *Tayta* mayo o fiesta de mayo, *Ayasquipay* o lava tripas), en desde donde se significa en el contexto de la experiencia la relación intrínseca entre el hombre-naturaleza-espiritualidad: “Los seres humanos son parte de la naturaleza(...) el hombre no está separado de la naturaleza y los seres no-humanos no están separados de la cultura”. (Toledo y Barrera, 2008:108)

De igual manera que mediante la participación en los trabajos comunitarios o faenas comunales como la *minka*, *mita* o intercambio de fuerza y de trabajo. En tal medida a partir del vínculo y vivencia de las prácticas culturales de la comunidad los niños y jóvenes refuerzan su acervo e identidad cultural, como lo precisa en este aspecto (Plaza y Francke 1981:81): en relación a las fiestas tradicionales en los Andes:

“Las fiestas constituyen ocasiones de expansión colectiva y cumplen, además, una función en la socialización de nuevos integrantes. En esas fiestas es donde se explicitan y renuevan los lazos y orígenes comunales, se reafirma el respeto

colectivo a las tradiciones, se refuerza el compromiso con la comunidad. Son la ocasión en que las tradiciones se recrean, se transmiten y se enseñan a las nuevas generaciones”.

En este contexto de análisis, otro de los aspectos fundamentales dentro del proceso de motivación y construcción de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes andinos desde los procesos educativos tiene que ver con los procesos de integración socioeducativa en la línea formativa de los diferentes actores que formaron parte de la experiencia: niñas, niños y jóvenes, padres de familia, dirigentes, docentes y autoridades tradicionales Andinas, lo cual posibilita como lo precisa en este aspecto (Fernández, 2008: 29):

“(…) las organizaciones y las instituciones agrupan valiosos recursos materiales y espirituales y una rica experiencia, que puestos en función de la orientación y educación ciudadana, contribuyen a desarrollar la identidad comunitaria y a sensibilizar a los individuos para que participen consciente y creadoramente en la transformación de su realidad más cercana: La familia y la comunidad”.

En síntesis se podría puntualizar que las formas de expresión entorno a la consolidación y construcción de subjetividades Políticas en niñas, niños y jóvenes Andinos en el contexto de la recuperación de la experiencia CAE, se enmarcaría desde un referente emergente de constitución particularizado y diverso, desde donde se devela de forma significativa sobre la necesidad sentida de asumir la infancia y juventud desde la perspectiva diversa más allá de las formas homogéneas de definición y asistencia con tendencia universalista. De igual forma que se sitúa en la perspectiva de la infancia y juventud vista a partir del desarrollo humano integral endógeno o propio, en este mismo sentido se devela en el contexto de la experiencia como la constitución y construcción de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes actores de la experiencia se despliega en el marco de su derecho al reconocimiento de su participación en los escenarios comunitarios y a tener una educación diferencial acorde a sus necesidades y particularidades socioculturales andinas. Del mismo modo que sobre la emergencia de conocimiento devela como mediante la motivación y formación de asociaciones

infantiles construyen actitudes y habilidades organizativas en las niñas, niños jóvenes de forma situada e inter-relacional, posibilitando la formación de sentido crítico, la formación de expresiones de subjetivación o emancipación, la capacidad de denuncia y reclamo, la participación en los escenarios socioculturales (comunitarios y educativos), el fortalecimiento y reafirmación del contexto a partir del redescubrimiento de su ser identitario andino, las nuevas formas de re-encuentro con las familias y sus comunidades andinas, al igual que sobre la mirada de si y las intersubjetividades que se tejen mediante el actuar colectivo (juego y competencia sana, integración socioeducativa y sociocultural comunitaria) dentro de otros encuentros de sentido no menos importantes.

Dentro de otros encuentros en lo referido con la mirada sobre la significación que tiene la educación alternativa como referente contextual en la motivación de Subjetividades Políticas en las Niñas, Niños y Jóvenes Andinos, se develan hallazgos centrales relacionados con la integración socioeducativa que se podrían constituir en aportes para las centros educativos y comunidades andinas del Perú, lo mismo que hacia los contextos latinoamericanos con expresiones socioculturales diversas y particularizadas, dentro de estos como emergentes del proceso se lograron propiciar y construir los siguientes aportes:

- Diagnóstico del contexto que cubra a profundidad las demandas y necesidades (sociales, identitarias) del mismo.

- Integración a la vida cotidiana y comprensión y aprecio de las particularidades socioculturales de las comunidades andinas y otros contextos.

- La importancia de la Integración espacios comunitarios y educativos (Familia, escuela, comunidad)

- Formación y capacitación a todos los actores vinculados en los procesos socioeducativos.

- Implementación de acciones y estrategias educativas en niños y jóvenes desde el mismo proceso formativo a partir de la lúdica y la competencia sana lo cual posibilite ampliar sus visiones de mundo, otras formas de sentir y pensar

su condición desde su propio contexto sociocultural, relacionadas principalmente con la formación en habilidades organizativas (trabajo en equipo, liderazgo, responsabilidades sociales...), formación de la personalidad infantil y juvenil, problemáticas infantiles y juveniles, desarrollo de habilidades creativas, desarrollo de responsabilidades sociales, derechos infantiles, autoconcepto y autoestima, en medio ambiente e interculturalidad, proyección y reconocimiento de las formas de organización infantil y juvenil ante las instancias comunitarias y educativas locales.

-En la formación familiar se significan, acciones formativas referidas con el desarrollo infantil, derechos y problemas infantiles enfatizados en la inasistencia de los hijos a los procesos escolares y sobre el rol de la familia como espacio educativo en el desarrollo infantil y juvenil como en el fortalecimiento de las identidades culturales.

-En la formación educativa de los docentes en potenciar la efectividad en el trato y desempeño de las niñas, niños y jóvenes en las instituciones educativas. Propiciar y promover espacios de reflexión sobre la naturaleza del currículo y sobre los enfoques ideológicos que orienten el proceso educativo contextual acorde con las necesidades, expectativas y realidades socioculturales de las comunidades Andinas (elaboración de competencias específicas para la enseñanza de aspectos identitarios como las lenguas vernáculas, conocimiento tradicional).

-En la formación comunitaria dirigencial se resaltan la importancia que tiene la Capacitación en derechos y problemas (campesinos, indígenas, afro descendientes y otros expresiones de diversidad sociocultural) en los diversos espacios sociales, formación en el diseño de políticas para la asistencia regular a los centros educativos, incidencia en las institucional local en la formación de las hijas y los hijos, integración a los niños y jóvenes a las aspectos políticos y organizaciones locales.

Formación y capacitación familiar y comunitaria sobre mecanismos de participación educativa. ¿Cómo asumimos la participación, mecanismos? ¿Mediante que canales generáramos una participación activa?.

13. PUNTOS DE LLEGADA Y DE PARTIDA (Principales Conclusiones)

En relación a los aportes que brinda la construcción y constitución subjetividades políticas en los niños, niñas y jóvenes en los procesos socioeducativos particulares y diversos:

Se concluye que la construcción de subjetividad política en jóvenes y niños andinos en el contexto de la experiencia comunidades Andinas Educativas, en primera instancia se asume desde diversas experiencias, expresiones y escenarios desde los cuales se posibilitó y motivó su acción práctica subjetiva e intersubjetiva influyente en los procesos de socialización contextualizado, direccionados al margen de los procesos de escolarización convencionales.

Se establece desde el contexto particular de la experiencia que la noción y definición de la condición de niñez y juventud viene siendo definida y asumida desde una tendencia categorial devenida de la construcción social convencional universalista de occidente, desde la cual no se reconoce la mirada de niñez y juventud constitutiva de los contextos diversos y particulares, con formas endógenas de vivenciar su realidad, expresadas en dinámicas significativas de inter-relación social, cultural y natural.

Se establece que mediante la motivación y formación de las niñas, niños y jóvenes desde la conciencia de subjetivación frente a los dispositivos de control y enajenación de su condición y constitución sociocultural particularizada de sujeto, posibilitan la motivación de su pensamiento crítico en donde sus posturas y acciones pueden ser expresadas de forma individual y colectiva mediante la dinámica dialógica a partir de la intersubjetividad configurada en su condición como sujeto-actor en relación con sus pares, la familia, comunidad y escuela, en últimas de su realidad circundante.

Se devela de igual manera, que mediante los procesos de formación y construcción de subjetividad política en las niñas, niños y jóvenes de la experiencia se da cuenta que en gran medida se hizo efectivo su accionar político direccionada hacia la búsqueda de alternativas de transformación y reafirmación de su contexto (incidencia en los escenarios organizativos locales

y educativos, conservación ecológica y prácticas ancestrales Andinas). En otras palabras la construcción de subjetividad política en los niños mediante los distintos escenarios de participación de su experiencia configuraron y reconfiguraron su actuar político de forma situada y en relación con otros, en la medida en que se aunaron sus sentires intra e intersubjetivos a partir de necesidades sentidas y compartidas, sus expectativas, sueños...

Se significa que la constitución de subjetividad política e jóvenes y niños Andinos, desde su contexto sociocultural particular, configura la construcción colectiva de sentidos y significados acorde a dichas particularidades y realidades del contexto, las cuales se vieron expresadas en sus las necesidades y expectativas colectivas, reflejadas principalmente en la satisfacciones de necesidades socioculturales y socioeducativas como: la reafirmación cultural, organización familiar y comunitario, defensa de los derechos identitarios, participación activa y decisoria en los escenarios comunitarios y educativos, la necesidad de ser asumidos como actores de cambio e influyentes en la recuperación y reafirmación cultural, en resumidas cuentas sobre su constitución y reconocimiento como actores líderes de sus comunidades.

Se establece de igual manera que la construcción de sus subjetividades políticas de las niñas, niños y jóvenes se motivó significativamente partir de su vida cotidiana, desde sus ámbitos familiares, locales comunitarias, como expresiones de su contexto sociocultural (organización comunitaria, faenas o reuniones comunitarias, normatividades propias, educación propia, cosmogonía, sentidos y significados culturales, formas de relación y cuidado de la naturaleza...) los cuales develaron escenarios de identificación de las formas de vinculación, asociación, vivencias de participación, las prácticas y ejercicios sociopolíticas, las subjetividades que se constituyen y se transforman en la dimensión de la mirada del sujeto niño, joven como actor, en otras palabras citando a Zemelman (2013), "la constitución de un sujeto situado en relación con los otros".

Se concluye que en plano de lo axiológico que los niños y jóvenes andinos en la motivación de sus subjetividades políticas mediante sus formas de

asociación motivaron valores, actitudes, aptitudes que de alguna forma reforzaron sus autonomías, cohesionaron y fortalecieron sus identidades en la medida en que:

- Formaron liderazgos y valores sociales (honestidad, puntualidad, responsabilidad, solidaridad, libre expresión, autoestima y autodeterminación) identidades (reconocimiento y aprecio de sus prácticas y tradiciones andinas), a satisfacer y compartir necesidades sentidas.

- Construyeron habilidades como sujetos actores influyentes de su contexto comunitario, a tener juicio crítico, a ser sujetos de denuncia hacia el reclamo de sus derechos (a ser tratados en su condición de niños y jóvenes, a una educación integral, a tener tiempo libre y sano esparcimiento, tener autoestima, ser reconocidos como líderes dentro de las organizaciones comunitarias y educativas).

En lo referido a los aportes de la educación comunitaria y alternativa en el proceso de constitución de las subjetividades políticas de las niñas, niños y jóvenes andinos desde su contexto sociocultural particular:

Se concluye que los procesos formativos integrados a la vida cotidiana, las particularidades y realidades socioculturales de las comunidades andinas posibilita la construcción de subjetividades políticas en las niñas niños, y jóvenes quienes a partir de sus formas de asociación como organización social comunitaria infantil y juvenil (AEIs) desde la acción práctica colectiva, desplegaron formas de subjetivación o resistencias ante los mecanismos de control social local, nacional, como también frente a las formas convencionales y preestablecidas de las políticas educativas del gobierno central del Perú, orientadas desde el deber ser, descontextualizadas y distantes de sus expectativas, necesidades aspiraciones de vida connaturales a sus realidades sociales y culturales.

Se determina que mediante los procesos de formación y conformación de las Asociaciones Infantiles (AEIs), las niñas, niños y jóvenes se constituyeron en protagonistas de su propia historia y experiencia desde su praxis, realidad sentida, de su proceso mismo de constitución como asociación infantil y juvenil

configurada mediante el ejercicio dialógico a partir sus ideales , necesidades, consensos, disensos sus expectativas... en integración y proyección con los escenarios, naturales, culturales, comunitarios, educativos y familiares.

Se precisa que la riqueza del contexto sociocultural de las comunidades Andinas se constituye en escenario desde donde las niñas, niños y jóvenes asimilan características y aspectos normativos de su cultura, adquieren conductas y construyen su identidad cultural lo cual configura su subjetividad disponiéndolos en la dimensión de sujetos situados y en relación con su universo diverso y particularizado Andino. “en el mundo andino lo esencial no es ser, muy propio del pensamiento occidental sino el estar con el entorno, y es así que se anuda la construcción de una identidad cósmica (...), social, individual trascendente”. (Cussiànovich, s/f en Schibotto, s/f: 8).

Se determina que mediante los procesos formativos integrales motivados en la experiencia CAE, se posibilitó el encuentro de los niños y jóvenes con las otras formas de integrarse a su familia y a su comunidad, e incidir de alguna forma sobre los procesos y orientaciones educativas de las instituciones educativas en el Distrito de Pucará a partir de la incidencia de los miembros Asociaciones infantiles y juveniles AEIs en el aula y en la práctica misma de los docentes de las escuelas distritales.

En relación a los acercamientos y distanciamientos entre la educación formal y la educación alternativa particularizada y diversa en la constitución de la subjetividad política en las niñas, niños y jóvenes:

Se concluye que tanto los procesos con tendencia de escolarización como los procesos educacionales se constituyen en escenarios socioeducativos referidos con múltiples formas de asociación y de integración, de igual forma se constituyen en contextos no desprovistos de necesidades, problemáticas y realidades como potenciales aspectos en el reconocimiento y formación de subjetividades políticas en los niños y jóvenes mediante procesos formativos concertados, incluyentes y sostenibles.

Se establece desde el contexto de la experiencia que las orientaciones desde los lineamientos y políticas educativas de los contextos latinoamericanos en su gran mayoría se muestran descontextualizadas acorde a las realidades, necesidades y expectativas de las poblaciones particularizadas y diversas socioculturalmente, la cual hace que dichas orientaciones propendan por la

enajenación y desconocimiento de formación humana de los niños y jóvenes connatural y particular a sus contextos.

Se concluye que el principio emergente desde la experiencia CAE **“no hay pedagogía sin contexto, ni contexto sin pedagogía”** significa el sentido de la educación y de la pedagogía situada y particularizada al proceso y al mismo ambiente de constitución de subjetividades políticas en los niños y jóvenes, en la medida en que las orientaciones pedagógicas y educacionales se significan como proceso más no como resultado, en la medida en que las temporalidades y orientaciones metodológicas y didácticas se hacen emergentes de la misma retroalimentación y necesidad del proceso mismo. Más allá de lo preestablecido y controlado propio de los procesos de escolarización convencionales.

Se infiere que la perspectiva de la educación, emergente de la motivación de los procesos socioeducativos acorde con las particularidades del contexto y desde la formación inter-relacional familia-escuela-comunidad en torno reconocimiento de las niñas, niños y jóvenes sujetos de derecho, como actores políticos en su dignificación humana, hace su condición no sean vista en el marco de las sus necesidades a asistir, contrario a esto se constituye más bien en un desafío, hacia la generación de estrategias de intervención y transformación y de reafirmación que propendan por garantizar procesos educativos con sentido más humanos y pertinentes.

Se concluye que las dimensiones temporo-espaciales mediados por los procesos de escolarización preestablecido, condicionados por dispositivos de control, restringen la libre expresión y posicionamiento activo de los niños y jóvenes en las formas de interacción y transformación escolar, contrario desde la mirada de la dinámica socioeducativa las dimensiones temporal anacrónica y multi-espacial motivan el despliegue de formas de enunciación, libre expresión... posicionando a los niños y jóvenes como sujetos actores críticos situados y en relación.

ANEXOS

ANEXO 1. TALLER DE RECUERDO

“RECONSTRUYENDO LA HISTORIA DE MI AEI”



Presentación

El presente taller se implementa en conjunto con los miembros de las AEIs de diferentes juntas directivas de la base mediante actividades propiciatorias de recuerdo y construcción de conocimiento colectivo a partir de la resolución conjunta de preguntas orientadoras principalmente, tendientes a auscultar acerca de la construcción de subjetividades políticas y de otro orden motivadas en los niñas y jóvenes que formaron parte del proceso. Los escenarios de encuentro del taller se constituyen en los espacios propios en los cuales se desarrollaron las actividades de las AEIs en el distrito de Pucará.

Participantes: 34 asistentes entre niños y Jóvenes que formaron parte de la constitución de las AEIs en el distrito de Pucará.

Tiempo: 9 horas de tres sesiones de trabajo.

Objetivos

Reconstruir la historia del proceso de formación y capacitación de los niños y jóvenes de Pucará quienes formaron parte de las Asociaciones Educativas Infantiles del Distrito de Pucará.

Implementar actividades didácticas y de integración mediante las cuales los niños y jóvenes den cuenta del proceso vivido en las AEI.

Motivar el recuerdo de las principales acciones y experiencias vividas por las niñas y jóvenes como principales actores que formaron parte de la experiencia CAE.

Identificar y testimoniar los principales aprendizajes y sentires de los niños y jóvenes durante el proceso vivido en la constitución de las AEIs en el Distrito de Pucará.

Metodología: Las actividades se desarrollaran a manera de taller adoptando la metodología de los encuentros de las AEIs durante el proceso formativo, mediante las cuales los niños y jóvenes en grupos de trabajo principalmente resuelven preguntas orientadoras y socializan sus producciones conjuntas, siguiendo las siguientes actividades a implementar:

Actividad I “Evocando la Memoria”

1. Canto de integración
2. Presentación de testimonios de lo realizado por los niños y jóvenes después de dos años y medio de conformación de las AEIs
3. Relato a partir de fotografías del proceso vivido en las AEIs, recuento de las acciones y roles asumidos en las asociaciones.
4. Cierre

Sesión II “Reconstruyendo el proceso”

1. Canto de integración
2. Presentación de testimonios realizados por los niños y jóvenes después de la sesión del día anterior.
3. El grupo dispuesto en subgrupos de cinco personas eligen un moderador y un relator y responden a las siguientes preguntas: **¿Qué hacíamos antes de organizarnos en las AEIs?, ¿Qué hicimos para organizarnos?, ¿Qué hemos hecho después de organizarnos?**. Las respuestas a las preguntas se emiten en consenso y se socializan en plenaria.
4. Cierre

Sesión 3 “Motivando subjetividades”

1. Canto de integración
2. Presentación de testimonios realizados por los niños y jóvenes después de la sesión del día anterior.
3. El grupo organizado en los subgrupos dispuestos el día anterior responden a las siguientes preguntas **¿Después de organizarse consideran los niños y jóvenes de Pucará tienen derecho a ser reconocidos por sus familias, escuela y la comunidad?**, después de contestadas las preguntas los grupos socializan mediante un relator las respuestas a las preguntas en espacio de plenaria.
4. Cierre

ANEXO 2. Ejemplo Formato Matriz de análisis categorial Interpretativa. Unidad de Sentido Categorial. “Construcción de subjetividades políticas en niños y jóvenes andinos a partir su contexto sociocultural particular y diverso”.

UNIDAD DE SENTIDO CATEGORIAL	DESCRIPTOR	COMENTARIO INTERPRETATIVO
<p>Motivación de subjetividad política a partir del contexto sociocultural particular y diverso</p>	<p>“En América Latina, los movimientos feministas, indígenas y de afrodescendientes han estado al frente por una lucha de la ecología de los reconocimientos La ecología de los reconocimientos se vuelve más necesaria y mediada que aumenta la diversidad social y cultural de los sujetos colectivos que luchan por la emancipación social” Santos (2009:120)</p> <p>La perspectiva del sujeto subjetivado frente a los lógicas de control y poder hacen este tome posiciones y posturas críticas frente a dichas lógicas, en donde tales posturas aunque podrían estar expresadas individualmente toman fuerza desde la dinámica dialógica intersubjetiva del sujeto-actor, de su realidad inmediata, su condición humana, sus necesidades, sentimientos, aspiraciones y proyectos de vida particulares a su condición social, cultural y política,</p> <p>“aquello a que asistimos en la vida humana es a la creación social de la realidad, la cual se efectúa fundamental a través del lenguaje. La realidad de la vida cotidiana se me presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros” (Berger y Luckmann 1946 p.40).</p> <p>“En este taller aprendí como ya lo dije muchos valores el valor de la puntualidad, de la honestidad, la puntualidad porque teníamos que llegar a las tres de la tarde, la responsabilidad porque tuve un cargo de vicepresidente y tuve que estar en la AEI apoyando a los jóvenes que eran</p>	<p>El sujeto político se constituye a partir de construir y emitir juicios críticos a partir del reconocimiento de su realidad circundante desde la cual modifica su conciencia y comportamiento individual y colectivo desde donde se hace efectivo su accionar político orientado a la búsqueda de alternativas para la transformación de los contextos sociales para una vida mejor y justa.</p> <p>El sujeto político mediante los mecanismos de participación configura y reconfigura su accionar político de forma situada y en relación con otros en la medida en que se aúnan los sentires intra e intersubjetivos a partir de necesidades sentidas, expectativas y las misma formas de acción de los sujetos necesariamente colectivizados.</p> <p>En tal medida la mirada sobre la constitución de subjetividad política en jóvenes y niños, podrían ser vistos o asumidos desde diversas experiencias y escenarios desde los cuales se posibilitan o no su participación y su actuar efectivo e influyente en los procesos de socialización contextualizado.</p> <p>Desde esta perspectiva se podría inferir que la constitución y construcción de subjetividad política en los niños y jóvenes desde la mira de su contexto sociocultural inmediato influyente en su desarrollo humano, pasaría a configurarse en gran medida a partir de la construcción colectiva de sentidos y significados acorde a las particularidades y realidades del contexto que podrían verse expresadas en las necesidades y expectativas colectivas, las cuales por citar algunas podrían estar expresadas en la reafirmación cultural, organización familiar y comunitario, defensa de los derechos identitarios, participación activa y decisorio en los estamentos organizacionales y estamentarios...). su proceso de formación en el reconocimiento y</p>

	<p>menores que yo o los mayores, la solidaridad porque en ahí empezamos a compartir nuestros materiales la limpieza porque después de cada sesión o taller que hacíamos teníamos que dejar limpio el área en la cual habíamos trabajado entre otros valores el cual siempre lo tenemos en cuenta “. (Jaime Laureano, 14 años AEI San Lorenzo.Enero de 2012).</p> <p>“Las actividades del desarrollo de la comunidad promueven el aprendizaje, la adquisición de habilidades prácticas y sociales y refuerzan valores sociales importantes, tales como la cooperación, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones en común” (Fundación Bernard Van Leer,1981. P. 4- 5)</p> <p>“Somos responsables, realizar nuestros trabajos al debido tiempo, estudiar y tener un momento de diversión...tampoco no es todo estudiar, tener un momento de diversión relajarnos y sentirnos mejor” (Avel Candiotti De La Cruz, 16 años miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012)</p> <p>“..con esta organización nosotros empezamos a expresarnos libremente a tener un juicio crítico de cada uno de nosotros y expresar libremente nuestras ideas u opiniones”. (Erick Caja Ureta, 15 años miembro AEI Raquina. Enero de 2012).</p> <p>“...para podernos conocer mejor, también conocer nuevas cosas de los demás y para ser responsables con las personas. Para poder confiar en nosotros mismos, para ayudarnos entre todos y respetarnos entre nosotros mismos” (Kevin Laveriano, 13 años miembro AEI Raquina. Enero de 2012).</p> <p>“Después de esta organización después de estos dos años</p>	<p>reclamo de sus derechos, en su importancia como actores de cambio e influyentes en la recuperación y reafirmación cultural, sobre su constitución como actores líderes de sus comunidades.</p> <p>La mirada de la subjetividad política en los jóvenes y niños se muestra en un plano de su desarrollo humano y el plano de sus derechos a su condición y reconocimiento de su participación en los escenarios colectivos.</p> <p>La definición de niñez y juventud se tiene que este estadio condición del desarrollo se define desde una tendencia categorial originada de una construcción social convencional de occidente, por lo cual se podría afirmar que dicha tendencia es cuestionable enfáticamente en la medida en que existen niños constituidos en contextos diversos y particulares con maneras endógenas o propias de vivenciar su realidad expresadas en sus formas significativas de relación social, cultural y natural.La concepción universalista de la niñez desconoce la relevancia del papel formador y transformador de los contextos socioculturales en relación a los valores, prácticas, representaciones y roles culturales particulares como lo precisa en este mismo sentido Prada, Actis, y Pareda (1995, P.85) “la imagen de esta infancia moderna está impregnada de un conjunto de valores acerca de lo que es o debe ser el niño (a nivel universal), olvidando habitualmente su relatividad cultural”.</p> <p>se podría inferir de entrada, atendiendo a las particularidades de los contextos desde los cuales los niños y jóvenes desarrollan y constituyen su experiencia de vida en la motivación y construcción de subjetividades políticas se podría decir que estas se constituyen a partir de su vida cotidiana, desde el ambiente espacio familiar y local (barrio, comunidad, municipio, ciudad...), los cuales se constituyen en escenarios y elementos significativos para identificar las formas de vinculación y asociación (tensiones-acuerdos) , las vivencias de participación, los procesos socioculturales propiciados, las prácticas y ejercicios sociopolíticas que surgen en diferentes contextos y las subjetividades que se constituyen y se transforman en sus dimensiones personal e intersubjetiva con sus pares como con los demás miembros del</p>
--	---	---

	<p>y medio que ya pasaron me he dedicado a estudiar más y a expresarme libremente, por ejemplo en el colegio cuando estaba en primero o algo así no me podía expresar de la manera en que me expreso, cuando pase a segundo...esos talleres en el cual aprendimos a reclamar mis derechos porque antes los profesores golpeaban a los jóvenes cuando no hacían una actividad...aprendí que debo reclamar mis derechos.." (Saori Romero Ayre 12 años, miembro AEI Raquina. Enero de 2012)</p> <p>"...se han desarrollado conocimientos a todos los niños que verdaderamente en la política en sus derechos, antes del proyecto no los conocían... los niños ahora saben cuáles son sus derechos, ahora saben algo de política, los he visto algunos ser alcaldes de su escuela también algunos dirigentes siendo niños dirigentes de sus barrios, así deportivamente..." (Mercedes Laurente Jesús, Canta Autora Pucarina,enero de 2012)</p>	<p>colectivo sociocultural diverso a los cuales están integrados.</p> <p>En este sentido desde el procesos educativo-político en los niños, jóvenes y la comunidad misma acorde con lo fundamentado por la fundación Bernard Van Leer "Las actividades del desarrollo de la comunidad promueven el aprendizaje, la adquisición de habilidades prácticas y sociales y refuerzan valores sociales importantes, tales como la cooperación, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones en común" (Fundación Bernard Van Leer,1981. P. 4- 5). De igual manera a partir de las potencialidades que ofrece la educación infantil y juvenil comunitaria desde esta misma fundación se precisa que "la educación...basada en valores de la comunidad contribuye a desarrollar en el niño la capacidad de adaptación al cambio, estimula su pensamiento creativo, forma un concepto de si mismo positivo y favorece el desarrollo de sus estructuras biológicas y psicológicas que le permiten la configuración equilibrada de su personalidad" Fundación Bernard Van Leer,1981. Pag, 8)</p> <p>En las necesidades sentidas de los niñas, niños y jóvenes, en la motivación, reconocimiento y empoderamiento en torno a su papel activo dentro de sus comunidades, como sujetos de derecho inmersos en sus patrones socioculturales: "Toda persona es un sujeto político si se forma al niño como protagonista el actúa... a través del proyecto se ha despertado el interés del niños hacia si mismo y autoestima, y se ha desenvuelto en diferentes aspectos en habilidades y destrezas para ser consciente de las realidades. Han despertado a percibir muchos aspectos, político, social, económico...expresa a la familia las cuales se pueden satisfacer... los niños son más abiertos participan dentro de la organización social como entes políticos...en lo cultural tienen conciencia de sí mismo como persona, comunero, ente participativo de su comunidad, protagonista de las acciones sociales y políticas, si el niño es consciente de la cultura" (Pedro Laurente Pois: Director Casa de la Cultura 2008-2010 Distrito de Pucará).</p>
--	--	---

BIBLIOGRAFIA

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Amar, A y García, T. (2006). El niño y el Desarrollo de la Comunidad. Ensayos en Desarrollo Humano. Ediciones Uninorte. Barranquilla, Colombia. Pp 4,7

Aguilar, G. F.(2009). Re-conceptualización de la Subjetividad en América Latina: En subjetividad, consideraciones desde la Filosofía de la Educación. Editorial Universitaria Abya-Yala. Quito, Ecuador.

Berger, P. y T. Luckmann. (1946). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu Editores.40

Brondi, M. (2002) . Culturas e infancias. En Terre de hommellerie: Niño y Diversidad Cultural. Terre de Hommes Alemania 2da edición. Cochabamba. Bolivia. Pp 10

Calvo, C. (Septiembre-diciembre de 2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. Revista Iberoamericana de Educación - Número 39.Extraído el 05 de octubre de 2013 de <http://www.rieoei.org/rie39a04.htm>.

Biglan, A. & Smolkowski, K. (2002, Enero 15). The role of the community psychologist in the 21st century. Prevention & Treatment, 5, Artículo2. Consultado el 31 Enero, 2002 de <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050002a.html>

Castro, S. (2005) “Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”, en: La colonialidad del saber. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. Pp 153 – 172

Castro, G. (s/f).Ciencias Sociales, Violencia Epistémica y el Problema de la “Invención del otro”. Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, de la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá. Pp,145.

Castro, G y Grosfoguel, R, (2007) (compiladores). El giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Bogotá

Castaño, M.(2008). El Puente está Quebrado...El Rostro del otro/a en la Construcción de la Subjetividad Política en Niñas con Medida de Protección desde la Participación.(Tesis de grado-master). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE-Universidad de Manizales.

Castiblanco, I. (2006). ¿Quién es el Otro?. 39. Extraído el 05 de octubre de 2013, de <http://aplicaciones3.colombiaaprende.edu.co/comunidadescolombiaaprende/file/download/4127>

Dirección Directoral Regional de Educación Junín (2010). N° 00395 DREJ.

Dirección General de Políticas de Desarrollo Social, Dirección de Investigación y Desarrollo Social.(2010).Lima.

De Souza, Joao Francisco (1997). Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable.Extraído el 10 de agosto de 2013 de <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/souza.PDF>

Escobar, L. y Ramírez, J. (2010). La Sistematización de Experiencias Educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. Revista Aletheia (en línea) Numero 3.Disponible en:<http://aletheia.cinde.org.co/> consultado el 15 de julio de 2012). Pp. 4,5

Fernández, A. (2008). Interrelación escuela-comunidad, Necesidad y posibilidad. Lima: Editorial San Marcos. Lima

Freire, P. (2001). Pedagogía de la Indignación. Madrid. Ediciones Morata.

Freire, P.(2004). Pedagogía de la Autonomía. Sao Paulo. Paz e Terra SA. Pp 61

Freire, P. (1973). Educación Liberadora. Editorial Zero S.A.

Foucault, M.(1994). Hermenéutica del Sujeto. Madrid. De la queta.

FUNDACIÓN BERNARD VAN LEER (1981). Seminario Nacional sobre Alternativas de atención integral a la niñez marginada. Barranquilla, 7 al 10 de octubre de 1981. Colombia

Goffman, I. (1970). Estigma: La Identidad Deteriorada. Amorortu editores. Buenos Aires.

Gonzales, G. A y otros. (2006). Significación de las Representaciones Sociales y las Prácticas Participativas de los Jóvenes Rurales: Estudio de caso de dos organizaciones juveniles rurales de los municipios de Belén de Umbría (Risaralda) y Salento (Quindío). Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. CINDE-Universidad de Manizales.

Gobierno Regional de Junín, Perú. Dirección Regional de Educación. Diseño Curricular Regional: Educación Básica Regular. 17 de febrero de 2010.

Habermas, J. (1989). Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos. Ediciones Cátedra, Madrid.

Hart, R. (1991). Proyecto Representaciones Sociales de niñas y niños en contexto Nepal. The Child Club Consortium of Nepal.

Heeller, A. (1985). Historia de la Vida Cotidiana. Aportación a la Sociología Socialista. Grijalbo. México.

Jara, O. (1994) Para sistematizar experiencias. "Capítulo 7: ¿Cómo Sistematizar? (Una propuesta en cinco tiempos) Una propuesta teórica y práctica. Tarea. Lima. Pp. 69 - 93.

Martínez, F. L. (2002) .Sistematización de la Experiencia de Formación, Organización y Participación Juvenil e Infantil como un Modelo Curricular de Educación no Formal para el Desarrollo Local en la Ciudad de Piedecuesta. (Tesis de grado-Master). Universidad Pedagógica Nacional. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. CINDE-UPN10. Bucaramanga.

Maldonado, T. N. (2007): "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.): El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, pp. 127-167.

Marín, R y Pérez G.(1989). Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

Morín, E. (2005). Educar en la Era Planetaria. Quito. Editorial Ecuador. Grupo Santillana. SA.

Muñoz, C.(1993). El Corazón del Arco Iris. Nuevos Paradigmas en Educación y Desarrollo. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. CEAAL. Santiago de Chile.

Oficina del Alto en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.(2011).Declaración Universal de Los Derechos Humanos. Bogotá.

Plaza, O. y Francke. (1981). Formas de Dominio, Economía y Comunidades Campesinas. Lima. Desco, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo. Pp 21,23-81

Plan de Desarrollo Regional Concertado, Región Junín 2008-2015. Departamento de Junín. Perú.

Pineda, N. I. y Henao, D. (2009).Programas de formación de talento humano en educación inicial: Perspectivas para el cambio. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)-Colciencias.

Prada, A. (1995). La Infancia Moderna como Institución Social. Ed. Tarea. Asociación Gráfica Educativa. Lima, Perú.

Pulgar V, J. (1967). Geografía del Perú: Las ocho regiones naturales. Editorial Ausonia. Lima.

Revista Colombiana de Educación, N° 50. Primer Semestre de 2006. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Ramírez, J. E. (2011). Sistematización de Experiencias: Naturaleza Conceptual y Epistemológica. (Documento Interno CINDE). Bogotá, Colombia.

Schibott, G. (S/F). Educar desde la Diversidad: Una Pedagogía y una Práctica Didáctica desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. Proyecto de Promoción de los Derechos a la Educación, a la Salud y a la Participación de los Niños y Niñas Trabajadores. CIFA Onlus y IFEJANT. Lima, Perú. Pp 8,15

Schibott, G. (2013). Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina. Ponencia VII Congreso Mundial para el Talento de la Niñez. Ponencia presentada en octubre de 2013. Fundación ELIC, Escuelas Libres de Investigación Científica para Niños. Bucaramanga, Colombia.

Santos, B. (2002). Hacia una Concepción Multicultural de Los Derechos Humanos. El Otro Derecho, Número 28. Julio de 2002. ILSA, Bogotá. Colombia.

Santos, B. (2009) .Una Epistemología del Sur. CLACSO. Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

Santos, B. (2010). Orlando Fals Borda y la Epistemologías del Sur. Conferencia presentada en agosto del 2010. Universidad de la Salle. Bogotá, Colombia.

Shopia. (2009). Colección de la Filosofía de la Educación. Subjetividad: Consideraciones desde la Filosofía de la Educación. ABYA YALA. Quito. Ecuador.

Serna, A. (2004). "Identidad Ciudadana y Vida Pública: La cuestión de la alteridad". En revista Científica. Bogotá. Universidad Francisco José de Caldas, N° 6.

Toledo, V. y Barrera N. (2008). La Memoria Biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Icaria editorial S. A. Barcelona. Pp,103

Touraine, A. (2000). Crítica de la Modernidad. Fondo de la Cultura Económica. Bogotá. Colombia.

Touraine, A (1996). ¿Podremos Vivir Juntos?. Fondo de la Cultura Económica. Madrid.

Torres, A. (2007). La Educación Popular Trayectoria y Actividad. Editorial el Buho. Bogotá.

Torres, J. S. (S/f). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. Universidad de Santiago de Compostela. España. Extraído el 7 de agosto de 2013 de http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/Introduccion_observacion_trabajoll/tareas/tarea7/documentos/anexo%20tarea%205.pdf.

Torres, C. A. (2006), "Subjetividad y Sujeto: Perspectiva para abordar lo social y lo educativo" en Revista Colombiana de Educación N° 50. Pp 87

Torres, C. A. (1998). La Sistematización de Experiencias Educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. Ponencia presentada al tercer congreso Iberoamericano y Caribeños de agentes de desarrollo social y comunitario. La Habana, Octubre. Extraído el 18 de agosto de 2013 de www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_oyarti.pdf

Urteaga, L.A. (1999). Más allá de la Escuela. Educación para el Cambio una Pedagogía Alternativa. Arteidea Editores. Lima, Perú. Pp 44-45

Urteaga, L.A. (2008). "Comunidades Campesinas Educativas". Estudio de línea de Base con Enfoque de Género del proyecto. (Manuscrito no publicado). PRODEI. Huancayo, Perú.

UNICEF, (2003). Ciudades para la niñez. Los derechos de la infancia, la pobreza y la administración urbana.

Zemelman, H. (2000). "Problemas Antropológicos y Utópicos del Conocimiento", Jornadas 126 (2a. Ed.). Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.

Zemelman, H. (2013). Jornadas de Reflexión Sociológica. "Pensar Erguido: Reflexiones sobre un propuesta epistémica. Ponencia presentada en mayo, 2013. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.