

ORALIDAD ANDINA: UNA EXPERIENCIA DESDE LAS VOICES DE NIÑOS Y NIÑAS.

Andean Orality: an experience from the voices of children.

Jexy ReynaUniversidad San Ignacio de Loyola
Lima, Perú

jexreyna@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1751-2320>**María del Pilar Mori**Universidad César Vallejo
Trujillo, Perú

madelpilarmos@ucvvirtual.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-0191-4608>**Johanna Cueva**Escuela Superior de formación
artística Felipe Guzmán Poma de
Ayala, Perú

Kunturcco202@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1772-194X>**Liz Gomero**

Universidad de Lima, Perú

lizkarengo@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0667-7800>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.7527781>**RESUMEN**

La oralidad andina permite la transmisión de saberes y tradiciones de una cultura, la desvalorización de ella anula la posibilidad de un trabajo formativo intercultural. El presente artículo presenta la experiencia de una propuesta de incorporación de la literatura oral en espacios escolares con la participación de los yachaqkuna (sabios y sabias). Desde la metodología dialógica, el enfoque sociocrítico y un diseño participativo se trabajó con 15 niños y niñas de una escuela unidocente de la comunidad de Huallhua en Ayacucho, logrando una propuesta de incorporación de la oralidad en 11 sesiones distribuidas en cinco módulos a trabajar dentro de las sesiones escolares, lo que permitió revalorar la importancia de los saberes culturales, agentes de transmisión de cultura y la valoración de ser agentes que pueden construir su propio aprendizaje.

Palabras claves: Pedagogía dialógica, interculturalidad, participación, saberes ancestrales, niñez

ABSTRACT

Andean orality allows the transmission of knowledge and traditions of a culture, devaluing it nullifies the possibility of intercultural training work. This article presents the experience of incorporating oral literature in school spaces with the participation of the yachaqkuna (wise men and women). From the dialogical methodology, the socio-critical approach and a participatory design, we worked with 15 boys and girls from a single-teacher school in the community of Huallhua in Ayacucho, achieving a proposal to incorporate orality in 11 sessions distributed in five modules to work within school sessions, which allowed to reassess the importance of cultural knowledge, cultural transmission agents and the appreciation of being agents who can build their own learning.

Keywords: Dialogic pedagogy, interculturality, participation, ancestral knowledge, childhood

INTRODUCCIÓN

En las comunidades andinas la oralidad ha sido, desde tiempos remotos, un instrumento valioso de transferencia de cultura, identidad y saberes ancestrales; expresión viva de los pueblos originarios que se manifiesta mediante su diversidad expresiva, valoración de la naturaleza, conservación de recursos y deidades cobrando sentido en la explicación de del sentido de la vida (Gajardo-Carvajal y Mondaca-Rojas, 2020; Gonzalo, 2018). Mucho de la oralidad andina proveniente de pueblos andinos, amazónico y aymaras y se encuentra registrados y sistematizado en libros que están fuera del alcance de los espacios escolares de las zonas andinas, perdiéndose la riqueza cultural que de ellos se comparte.

El uso de los cuentos en el trabajo pedagógico intercultural dinamiza el proceso de enseñar y aprender, permite aprovechar los saberes ancestrales de los estudiantes, toda vez que se manifiestan las identidades culturales las cuales cumplen una función significativa en la formación de comunidades ancestrales; sin embargo, muchas veces la escuela olvida enseñar las habilidades de la oralidad, centrándose en los procesos de lectura y escritura, lo que ha mostrado evidentes dificultades en la comunicación oral efectiva de estudiantes (Cuenca y Urrutia, 2019; Luque y Pérez, 2013). La escuela se centra en la enseñanza de la lectura dejando en segundo plano la escritura y la oralidad al final, situación que se complejiza en las escuelas rurales focalizadas bajo el programa de Educación Intercultural, donde los relatos orales han sido recopilados y transcritos sacándolos de la esfera socio

cultural de origen (Álvarez-Álvarez y San Fabián-Maroto, 2018; Gajardo-Carvajal y Mondaca-Rojas, 2020; Rengifo, 2008). Destaca:

La educación como apertura hacia la pluralidad cultural organiza aprendizaje como escucha y expresión de la propia voz. Entonces, quienes se educan confluyen en procesos de emancipación cuando aprender significa pensar en conjunto las formas de convivir, de decidir los propios caminos. Es educación desde y para la acción intercultural, puesto que se presta como servicio para los otros. Corta los egoísmos, los ensimismamientos que la educación alienante provoca al descubrirse cada ser humano conformando comunidad para el bienestar de los otros y de sí (Almidón Ortiz; Vargas Aquije; Rojas Bujaico, 2022:405).

Escuchar relatos orales produce, en los niños y niñas, un acercamiento a su cultura, transmisión de conocimiento, valores y aproximación a la lectura y escritura. En las comunidades andinas son los padres, abuelos y los yachaqkuna (sabios) los que narran las historias y las relacionan con vivencias cotidianas. De esta manera se entabla un diálogo que lleva a la reflexión y juicio crítico; no obstante, en los espacios escolares el aprendizaje de la lectoescritura toma todos los niveles de trabajo y sustituye la oralidad, entrando en una "cultura de silencio" rompiendo la relación dialógica con los niños y niñas como participantes activos e involucrados en la construcción de su aprendizaje (Da Silva, 2020; Freire 1956/2001; Martínez, 2011; Paunch, 2013).

ORALIDAD ANDINA

La oralidad es el mecanismo de comunicación más espontánea y auténtica del ser humano (Avenidaño y Perrone, 2012). En el mundo andino la oralidad corresponde a aquellas historias mágicas que expresan una vivencia, un sentimiento y características de la cultura de los andes, estableciendo una relación de perte-

nencia entre los hechos narrados y el lector (Lee, 2019; Ramírez, 2012). Estas historias pueden ser: leyendas, donde se manifiesta su naturaleza e ideología, representa su cosmovisión, las historias, creencias dentro de una época y lugar determinado. Mitos, historias que personifican de manera simbólica la condición humana con las fuerzas de la naturaleza y seres sobrenaturales. Cuento, narraciones que contienen argumentos de fácil de comprender desde lo ficticio a relatos reales (Dartsch, 2016; Román, 2009; Valenzuela-Valdivieso, 2011).

Los pueblos de las zonas andinas transmiten sus costumbres y tradiciones principalmente con la oralidad, aquí “el lenguaje no es un sistema simbólico de comunicación, sino un fluir de coordinaciones de acciones consensuales” (Maturana, 1991, p.18). Así una realidad puede ser referida con palabras diferentes dependiendo del momento en que es vivida. El uso de la oralidad no es solo por necesidad de expresión, sino un modo explícito de respeto a la cultura ancestral (Rengifo, 2008). La ausencia de escritura, fuera llevar a considera la oralidad como lengua de segunda categoría, diseñan fórmulas para expresar los datos de la experiencia. En ese sentido la lengua pasa a ser más que una forma de comunicarse, crea una forma de ubicarnos en el mundo y relacionarnos con este (Salazar y Ceballos, 2012)

ORALIDAD, IDENTIDAD CULTURAL Y ESCUELA

En las zonas andina son los yachakuna (sabios/as) quienes transmiten y se dedican a preservar el origen y costumbres de la comunidad a través de las narraciones en quechua; es la lengua la que permite expresar respeto, afecto a los seres de la natura-

leza. A través de la oralidad se puede identificar las formas de concebir el mundo (cosmovisión); sin embargo, se establece relaciones de inequidad al posicionar al quechuahablante en una condición baja respecto al castellano construyendo actitudes de rechazo, minusvalía y discriminación hacia la cultura y la lengua. Los propios padres encuentran inútil la enseñanza de su lengua originaria ya que sus hijos se ven enfrentados a situaciones donde la dominancia viene dada por el castellano, dando paso a la pérdida o invisibilización de la lengua y cultura. actualmente diversas generaciones tienden a pasar de bilingües a monolingües (Blácido, 2016; Rengifo, 2008; Yana y Gutiérrez, 2011).

Desde la generación de la Ley N°27818 para la educación bilingüe intercultural en el Perú, se ha buscado revitalizar, enseñar y rescatar la lengua en aulas. En muchas comunidades rurales la escuela representa un puente entre la cultura tradicional y la modernidad, es un espacio de encuentro y desencuentro de culturas y lenguas; esta situación podría servir para un enriquecimiento intercultural; no obstante, el no contar con un diagnóstico psicolingüístico no permite una adecuada intervención en aulas, simplificando el proceso de enseñanza al cumplimiento de lo requerido por el currículo y obstaculizando la revitalización esperada. En estos contextos resulta necesario ir más allá de las aulas y los aprendizajes curriculares preestablecidos para encaminarse hacia los saberes y valores propios de la comunidad desde la mirada y participación de toda la comunidad.

La relación entre escuela y oralidad se torna compleja desde la necesidad de integrar la lectura y escritura

ra, que en palabras de Rengifo (2008) serían actividades silenciosas, solitarias y hasta separadas del contexto. La oralidad es participativa, dinámica y flexible; es un diálogo integrativo; por tal al transformar las narraciones orales en textos escritos puede desvincularlos del contexto cultural, social e histórico (Fernández, 2012); siendo así, la oralidad es la base de la interacción social, la escucha activa, y discusión de saberes. Resulta necesario incorporar la oralidad en las aulas diseñando actividades que involucren a otros actores de la comunidad, teniendo en cuenta que el diálogo se constituye en una metodología pedagógica para el aprendizaje en general (Salazar y Ceballos, 2012; Susinos y Ceballos, 2012).

LINEAMIENTOS DIDÁCTICOS PARA LA ORALIDAD EN AULA

Para estructurar un modelo de trabajo en aula con participación de niños y niñas deben considerarse algunos aspectos: la propuesta pedagógica para la educación intercultural bilingüe planteada desde el Ministerio de Educación (MINEDU, 2013) incluye enfoques desde la mirada de niños, niñas y adolescentes para la construcción de su propio aprendizaje, centrado en el sujeto, su cultura y sociedad. Así el enfoque de derechos, precisa el derecho a la diversidad y la necesidad de potenciar estas diferencias a fin de reafirmar la pluricultural existente, lo que lleva a plantear el derecho a una educación intercultural bilingüe de calidad para el desarrollo de competencias interculturales. El enfoque democrático, alude a las prácticas que permitan la construcción de ciudadanía libre y respetuosa desde una concepción no etnocéntrica que legitime la diversidad de culturas, para que la educa-

ción ciudadana se convierta en una experiencia con sentido. El enfoque intercultural, permite visibilizar las distintas maneras ser y existir; cuestiona la clasificación de la sociedad por lenguas, género, razas u otros; alienta el desarrollo de la diversidad cultural, para enfrentar y transformar estructuras diferenciadoras. Además de un enfoque pedagógico que propugna aprendizajes significativos centrados en el sujeto desde su cultura y el enfoque del buen vivir.

Estos enfoques promueven acciones que rompen el silenciamiento o imposición de una cultura sobre la otra, una forma de opresión que Freire (1970/2005) llamó "invasión cultural", que tiene como objetivo hacer a los educandos inauténticos, menos participativos y solo reproductores de cultura (Da Silva, 2020; Rocha et al., 2016). Se hace necesario que los niños y niñas se involucren activamente en la producción de conocimientos desde la realidad, contextual, social y cultural que conocen, incorporando en su vivencia a quienes forman parte de su comunidad. En ese sentido, trabajar bajo una pedagogía dialógica convierte a niños y niñas en participantes activos de y en la sociedad, creadores de contextos de aprendizaje expresando opiniones y haciendo propuestas sobre las necesidades y problemas que perciben de la mano de los docentes, quienes pasan a ser mediadores de conocimiento; así el actuar, hablar y saber se construirían juntos (Freire y Faundez, 1985/1998)

Adicional a lo mencionado, resulta importante resaltar el rol de quien trabaja la oralidad, la mirada de quien narra las historias en las comunidades, los yachaqkuna (sabios/as) o abuelos de los pueblos, que con sus relatos acercan la cultura y la revitaliza, captan la atención de los oyentes

logrando que estos vivencien la historia de manera particular, son parte activa del aprendizaje de la comunidad, y pieza clave para transmitir valores en los niños y niñas (Gajardo-Carvajal & Mondaca-Rojas, 2020).

PEDAGOGÍA DIALÓGICA

Construir una pedagogía dialógica con niños y niñas haciéndolos partícipes de su aprendizaje implica entender el mundo del aula a través de sus ojos y desde su voz. Escuchar activamente el discurso del otro hace posible el compromiso por comunicar, en el diálogo se construye respeto, tolerancia confianza y la sensación de ser necesarios dentro de un contexto. Y la participación se convierte en un imperativo de la ciudadanía infantil que se crea con presencia activa, crítica y decisiva considerando el contexto histórico y condiciones socioculturales (Da Silva, 2020; Freire y Shor, 2014).

El diálogo en aula no debe pasar simplemente por una sucesión de eventos conductuales que está lleno de posibilidades de descubrimiento, lo que Freire (2002) denomina “liberación y emancipación”, aquí la palabra, el diálogo se convierte en una herramienta inquebrantable entre acción y reflexión. Pues, construye un recurso basado en un discurso didáctico que comparten docente y estudiante, es decir se propicia la conversación; en aula no todo los niños y niñas tienen en la familia modelos dialogantes de referencia y la escuela es determinante, ayudará al estudiante a convertirse en agente activo y responsable de su proyecto desde una perspectiva crítica de sus propias ideas y de las de los demás (Álvarez-Álvarez y San Fabián-Maroto, 2018)

Entre las formas de educación dialógica, para el presente trabajo, se abordó desde la instrucción dialógica donde el docente trabaja sobre la estructura y organización del curso, los métodos seleccionados son participativos y de involucramiento de acción por parte de los estudiantes, los estudiantes aportan en la estructura de actividades desde la necesidad y realidad contextual para la generación de conocimiento. En esta concepción se cumple con mantener una interacción equitativa entre los actores en aula, discusión continua – cuestionamiento – discusión de opiniones – conexión con la vida diaria – resolución de problemas, construcción progresiva de propuestas entre docentes y estudiantes y la opinión y criterios se consideran en función de la edad (Velasco y de Gonzáles, 2008).

El presente artículo muestra el trabajo realizado en educación primaria de una Localidad andina de Ayacucho, la relación pedagógica se ha apoyado en la práctica comunicativa bajo un modelo bidireccional y multidireccional, resaltando el interés en el “cómo” más que en el “qué”, logrando estructurar una propuesta de incorporación de literatura oral con la participación de los yachaqkuna.

MÉTODO

La investigación se desarrolló siguiendo el enfoque crítico-social permitiendo a los sujetos ser co-creadores de su realidad con una marcada postura autoreflexiva, pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano y se logra mediante la capacitación y participación constante y activa, además de un proceso de construcción y reconstrucción de la práctica sobre la teoría (Alvarado y

García, 2008; Habermas, 1997).

Se adoptó la investigación participativa como diseño de intervención, esta práctica colectiva propició la intervención de los niños, niñas y docente en las etapas del proceso, favoreciendo al conocimiento, organización y desarrollo de mecanismos y formas de trabajo que permitieron ser parte de las decisiones. (Sandoval 2002; Sirvent y Rigal, 2012).

Participantes

En el estudio participaron 15 niños y niñas con edades fluctuantes entre los 9 y 12 años, todos ellos quechua-hablantes de una escuela multigrado de la localidad de Huallhua, jurisdicción del centro poblado de Sacharaccay en Ayacucho. Su participación fue voluntaria, bajo el consentimiento informado de sus padres.

Procedimiento

Toda la información se recopiló con el empleo de entrevistas semiestructuradas, observación participante y grupos focales. Las entrevistas permitieron identificar las perspectivas y motivaciones de los niños y niñas, la información se complementó con los grupos focales, que facilitaron la expresión de los participantes debido al formato dinámico-participativo; la observación participante contribuyó al registro de sistemático de lo acontecido en cada sesión y etapas del trabajo, todas ellas brindaron recursos para la construcción de la propuesta desde los niños y niñas.

Se estructuraron cuatro etapas, para ello se trabajó ocho talleres reflexivos, cada uno de ellos propiciando el diálogo constante, empelando estrategias artísticas, lúdicas y de integración, estas son:

Etapa 01: Reflexión inicial. Cons-

trucción de relación dialógica

Esta etapa fue clave para construir la relación de confianza con padres, madres, agentes de la comunidad y los niños y niña. Se informo los objetivos, propuesta y sistema de acción, se recogió expectativas, consentimientos y asentimientos. Se trabajaron dos talleres reflexivos con dinámicas participativas y de interacción para identificar el grado de interés e involucramiento y planteamiento de hitos en el trabajo.

Etapa 02: Reconociendo saberes

En esta etapa se trabajó con los niños y niñas, corresponde al diagnóstico. Se identificó el conocimiento, y valores otorgados a la oralidad, narraciones locales y el uso del quechua, así como las emociones y actitudes en relación a ello. Se extrajo, necesidades e intereses en los dos talleres reflexivos los cuales fueron grabados para un análisis objetivo del mismo.

Etapa 03: Oralidad andina y saberes ancestrales

Esta etapa se estructuraron los temas extraídos a partir del diagnóstico, se organizó la literatura oral en función a cuentos, mitos y leyendas que seleccionaron de aquellas narrativas consultadas en sus familias, los talleres reflexivos se centraron en seleccionar las narrativas y considerar el qué y cómo trabajar con los yachaqkuna, por ser personajes representativos de la oralidad en su comunidad.

Etapa 04: Diseño de la propuesta

Esta etapa trabajada en dos talleres reflexivos permitió estructurar la propuesta de incorporar la literatura oral andina en cuentos mitos y leyendas, contadas por los yachaqkuna y

trabajadas conjuntamente con el docente de aula e insertadas en la secuencia de competencia lectora. En el análisis temático conjunto surgió un tema adicional respecto a la “valoración de las narrativas en la voz de los sabios”. La propuesta final quedó estructurada con cuatro módulos y sesiones en cada uno de ellos.

RESULTADOS

Durante el proceso de co-construcción de la propuesta desde la oralidad y saberes ancestrales se identificaron posiciones respecto a los saberes de los participantes padres y los denominados sabios/sabias de la comunidad, estas posiciones se pueden organizar en aquellas recopiladas al inicio del trabajo de investigación y posteriores a la estructuración de la propuesta.

Al inicio del trabajo

Perspectiva de niños y niñas respecto a la oralidad y conocimiento ancestral

Se evidencia una desvaloración de la oralidad, e identificación únicamente de situaciones negativas en relación al analfabetismo, lo cual puede llevarse como interpretación de su realidad y afianzarse desde la postura del docente en el aula Raúl (9 años) señala: “Taytaykunaqa manam ñawinchayllatapas yachankuchu, manamiki paykunaqa yachaywasita rirakuchu, chaymi mana imatapas yachankuchu”. [Mis padres no saben leer, ellos no fueron a una escuela por eso no saben nada].

Así mismo actividades consideradas como domésticas, tienen escasa percepción de utilidad en la sociedad, Yana y Gutiérrez (2011) señalan que las comunidades quechuahablantes

son rápidamente estigmatizadas por lo que los hijos se mantienen ajenos a las actividades que realizan sus padres desvalorando aquello que no se percibe como útil y aceptado por la sociedad José (11 años) refiere: “Imatam tayta mamay yachachiwanman yachaywasipi!!!, manan imatapas yachankuchu paykunaqa, taytayqa, mamayqa yanukuyta, tarpuyta, uwiqa michiyta, chayllatam paykuna yachanku”. [En la escuela, qué es lo que mis padres me enseñarían. No saben nada, ellos solo me enseñarían a cocinar, sembrar, pastar las ovejas].

Perspectiva de los sabios y sabias oralidad y conocimiento ancestral

La oralidad y el conocimiento ancestral son invisibilizados por la aparente jerarquía del castellano, al respecto Mauro (82 años) señala: “¿Imaynatamá ñuqa yachachisqa warmakunata, manam ñuqaqa castilla simi rimaytaqa yachanichu, nitaqmi hatun yachay wasipipas karanichu, chaypaqmiki kachkankichik amawtakuna yachachinaykichi-kpaq?”. [¿Cómo puedo yo enseñar a los niños, yo no sé hablar el castellano, tampoco estudie en una universidad, para enseñar están ustedes los maestros?].

La construcción de la mente alfabetizada y por ende valoración de los orígenes andinos requieren de cambios estructurales, sin embargo, la escuela no favorece a estos cambios y crea el desvalor por los conocimientos ancestrales (Rengifo, 2008) en relación a ello Jacinto (74 años) menciona: “Manam machu runakunataqa ni pipas qawariwankuchu, aswan amawtakuna huklaw llaqtkunamanta qamuqkunaqa qawariwankuchu, imaynampitaq qamqa asuykamuwanki kukachata aptiwaspaykiraq”. [A los

ancianos nadie nos valora, peor los maestros que vienen de las ciudades no tiene una mirada hacia nosotros, y porque usted se acerca a nosotros, incluso nos invita su coca].

Posterior a la estructuración de la propuesta

Perspectiva de niños y niñas respecto a la oralidad y conocimiento ancestral

La pedagogía del dialogo facilita la reflexión crítica del problema y puede encontrarse con una experiencia liberadora de las construcciones sociales (Freire, 1998), María (10 años) refiere: “Manam ñuqa yacharqanichu llaqtaypi willakuykuna allin kasqantaqa, aswanqa pinqakuq karqani mapipas willariyta”. [No sabía que los cuentos de mi pueblo eran importantes, me avergonzaba contar en otros lugares que no era mi pueblo]. Así se empieza a revalorar aquello que se consideraba poco útil para la cultura. Juan (8 años) precisa: “Añay yachakunata, tayta mamanchikta, awkinchikunata, runa siminchikpi willakuyinchikta yachaykachiwaptinchik allintaña ñawnchaniku qillqaykunata”. [Gracias a los sabios padres y abuelos que nos enseñaron los cuentos de la comunidad en nuestro idioma aprendimos a comprender mejor los textos que leemos.]

Perspectiva de niños y niñas respecto a la oralidad y conocimiento ancestral

Gajardo-Carvajal & Mondaca-Ro-

jas (2020) señalan que el rol del narrador en la oralidad andina debe ser puesto como relevante, ya que la narración viene con conocimiento, contexto. Julio (68 años) precisa: “Manam ñuya yacharqanichu ñuyapa yachayniy warmakunapaq allin kasqanta, niranim ñuqaqa yachayniyqa manachiki imapaqpas allinchu”. [No supe que mi conocimiento y saber eran buenos para los estudiantes, yo siempre pensé que mis conocimientos eran inservibles].

La revaloración de saberes ancestrales favorece a toda la comunidad, toda vez que la cultura no solo incluye relatos sino personas, en relación a ello Lucha (76 años) indica: “Ancha kusionqam kachkani warmakunaman yachayniyta yachachisqaymanta, llaqtanchikpiqa ancha yachaykunam kachkan warmanchikunaman yachachinanchikpaq, ñuqankupa umaykupin kachkan llaqtapa yachayninkunaqa, ñuqayku wañuruptiykuqa llaqtanchikpa yachayninkunaqa tukurunqach”. [Me siento alegre y emocionado por enseñar a los niños mis conocimientos, para enseñar a nuestros niños existen muchos saberes de nuestros pueblos, en nuestra mente están los conocimientos, el día en que la muerte nos lleve los conocimientos de mi pueblo se acabará].

Los elementos de la co-construcción de niños, niñas, actores sociales e investigadores de la propuesta para integrar literatura oral en el contexto escolar desde los saberes ancestrales pueden evidenciarse en la tabla 1.

Tabla 1

Estructura general de la propuesta de Oralidad andina y saberes ancestrales

Módulos	Tema	Sesiones a desarrollar	Actores
Módulo I	Cuento	3 sesiones	
Conociendo los cuentos de mi comunidad	Narración lectura		
Módulo II	Leyenda	3 sesiones	
Escucho las leyendas de mi pueblo	Narración lectura		<i>Yachaqkuna</i> Profesor
Módulo III	Mito	3 sesiones	Estudiantes
Aprendo los mitos de mi comunidad	Narración lectura		
Módulo IV	Emociones	2 sesiones	
Valoro las narraciones en la voz de los sabios	Valores		

Nota. Datos estructurados a partir de la investigación

La propuesta de literatura oral andina y saberes ancestrales se desarrollan a partir de cinco módulos:

El primer módulo “Conociendo los cuentos de mi comunidad” busca que los niños y niñas aprendan cuentos de su comunidad, identifiquen hechos fantasiosos y reales, describan y se relacionen con los personajes, explicando los fenómenos naturales que suceden dentro de la narración. Estos aspectos favorecen la imaginación y creatividad (Jiménez y Gordo, 2014).

El segundo módulo “escucho las leyendas de mi pueblo” promueve la escucha activa, permite crear los propios personajes jugando a partir de la imaginación, además de identificar personajes principales y rela-

cionarlos con ocurrencias del contexto real mediante ello el profesor puede descubrir y trabajar en la mejora de sus formas comunicativas (Jiménez y Gordo, 2014).

El tercer módulo “Aprendo los Mitos de mi comunidad” busca que los niños y niñas diferencien hechos reales y fantasiosos, enriquecen la imaginación e interpretar la realidad, además de descubrir la simbología del mito (Rivas, 2019).

El Cuarto módulo denominado “valoro las narraciones en la voz de los sabios” busca revalorar los saberes ancestrales y generar interés en los saberes ancestrales, conectar con la cultura de los antepasados revitalizando el quechua y difundiendo las narraciones en sus familias (Gi-

ménez, 2021; Morote, 2017).

DISCUSIÓN

La propuesta que incluye la oralidad a través de mitos, cuentos y leyendas desde los saberes ancestrales está construida en función a las experiencias, necesidades y expectativas de los niños y niñas, revitalizando la lengua, contexto y cultura, para Lee (2019) la literatura oral andina expresa, de manera muy particular, experiencias, sentimiento y emociones del contexto de donde se originan retroalimentando la pertenencia e identificación de hechos narrados. En este sentido la oralidad le otorga sentido al contexto, el diseño de actividades integradoras entre oralidad y aprendizaje favorecen el desarrollo de habilidades dialógica (Salazar y Ceballos, 2012). Se considera:

Los modelos pedagógicos contemporáneos, sobre todo en contextos socioculturales en crisis demuestran la suma de muchas limitantes e ineficiencias que atentan contra el derecho a la educación de la mayoría; en cuanto detiene, frena y limita las mejores formas de educarse en beneficio de las comunidades. Significa, que la mayoría de los planes de formación educativa al estar escindidos de las necesidades, urgencias y características de las comunidades frenan el desarrollo de estas; y, en no pocas ocasiones limitan las mejores formas de convivir (Esteves Fajardo; Montiel Holguín; Maldonado Ríos, 2022: 446).

La pedagogía dialógica además de facilitar una mirada crítica del contexto posibilita la identificación de elementos de pertenencia y significación conservando sus historias tradicionales propias de su cultura para mantenerla viva de generación en generación, es decir, reflejan su historia y perciben como parte de su contexto todo lo relacionado a su aprendizaje facilitando la incorporación y mejora de diversos procesos

acordes con las competencias escolares. En razón de ello la construcción dialógica permite una interacción equitativa, bajo discursos donde la mediación es parte del proceso de construcción (Álvarez-Álvarez & San Fabián-Maroto, 2018).

A través de los momentos o fases de la investigación participativa los sujetos se ven involucrados en procesos de reflexión en su contexto con elementos que forman parte de su cultura, pero que invisibilizados por la condiciones sociales y escolares, la postura sociocrítica permitió identificar que la realidad de los espacios escolares pueden incorporar los hechos generados en sus contextos y se acoplan de manera significativa en el proceso de aprendizaje, teniendo la posibilidad de aportar a la revaloración y revitalización de quechua y su lengua origen.

La construcción de una propuesta que integre la oralidad andina, los saberes ancestrales y los espacios en aula desde la mirada y voz de los niños y niñas de la comunidad coincide con el planteamiento de Freire (2001) al referir que se requiere de una pedagogía comprometida con los niños y niñas; que reinvente, se muestre apertura para darles voz desde sus singularidades, necesidades y derecho.

En las comunidades indígenas de la región de Ayacucho, los niños y niñas tienen como lengua materna el quechua, con padres y abuelos, que solo se comunican a través de su idioma. Los sabios son bibliotecas vivientes de la comunidad, portadores de conocimientos y saberes transmitidos por generaciones. Conocedores de la oralidad andina. Oralidad popular que por años se mantuvo en el anonimato, pero en la memoria de los

abuelos. Estos saberes solo se transmitían de forma cotidiana en casa por las noches a la hora de dormir, pero no como parte del proceso de aprendizaje formal de los niños, toda vez que existía la concepción sesgada que las narrativas de las políticas educativas eran ajenas y superiores a las que se tenían en las comunidades.

Otro de los motivos de la no enseñanza en el idioma es que por generaciones los padres fueron discriminados y marginados socialmente por su procedencia e idioma, restándole relevancia en los procesos educativos. De igual modo, la participación de los sabios y sabias comunitarios se mantuvieron privados de transmitir sus saberes a través de su idioma materno en las escuelas. Actualmente es de suma importancia que los hermanos menores (niños y niñas) y jóvenes aprendan en su idioma materno para procesar mejor el aprendizaje.

CONCLUSIÓN

La participación de los niños y niñas en la generación de una propuesta integradora de su cultura favorece la mirada de actores protagonistas de su aprendizaje, por ende, la comprensión del rol protagónico en la valoración y significado de su cultura, lengua y contexto. Resulta favorable el trabajo desde una postura sociocrítica desde la educación y construcción social para generar cambios en las comunidades problematizando o planteando propuestas que encajen en las necesidades surgidas a partir del ámbito educativo con énfasis en los problemas sociales. La incorporación de agentes sociales activos de la producción cultural, promueve el sentido de pertenencia y construye una mirada positiva del aporte sobre su contexto y construcción de su propio aprendizaje.

Desde ya como maestros y maestras la tarea e imperiosa necesidad de desarrollar actividades de promoción, fortalecimiento, revitalización, visibilizarían e integración de nuestras lenguas indígenas en el proceso de aprendizaje. El peligro de extinción de una lengua indígena radica en la disminución de sus hablantes. Al respecto es importante la participación de los sabios y sabias de la comunidad en el proceso de enseñanza, es decir no solo incorporar sus saberes en el currículo educativo, sino también a los propios sabios como actores fundamentales del proceso educativo, para que transmitan sus saberes y conocimientos en relación a la literatura oral andina. De modo que se garantice la pervivencia de la lengua indígena a través de la transmisión intergeneracional, para mantener viva la cultura local de nuestros pueblos indígenas.

REFERENCIAS

Almidón Ortiz, C.A., Vargas Aquije, V.A., y Rojas Bujaco, J. F. (2022). Educación intercultural: el problema de la identidad latinoamericana visto desde las estrategias populares. *Revista de Filosofía*. Universidad del Zulia. 39 (101), 393-405. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/38362/42526>

Álvarez-Álvarez, C., y San Fabián-Maroto, J. (2018). La voz del alumnado en el aula: una propuesta dialógica en educación primaria. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(4), 33-50. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8393>

Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del

paradigma socio-crítico su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista universitaria de investigación*, 9(2), 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760>

Avendaño, F., y Perrone, A. (2012). El aula es un espacio para aprender a decir y escuchar. Estrategias y recursos. *Homo Sapiens*.

Blácido, R. (2016). La situación del quechua en el Perú y su inclusión en el sistema educativo. En Universidad de Lima, Facultad de Comunicación (Ed.), *Concurso de Investigación en Comunicación*. 9na. Edición (pp. 230-242). Universidad de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/4743>

Cuenca, R., y Urrutia, C. E. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*. 24(81), 431-461. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000200431&script=sci_abstract

Da Silva, M. (2020). Para una pedagogía "niña": Paulo Freire y la educación de los niños. *Voces de la educación*, 123-140. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/319>

Dartsch, G. M. (2016). Los mitos y su función en la cultura. *Revista ABRA*, 36(52), 1-10. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/8307>

Esteves Fajardo, Z.I., Montiel Holguín, S. F., y Maldonado Ríos, I. D. (2022). Modos pedagógicos plurales en beneficio de las altas capacidades cognitivas. *Revista de Filosofía*. Universidad del Zulia. 39 (101), 443-

454. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6785021>.

Freire, P., y Shor, I. (2014). Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. *PRAXIS*, 18(2), 86-87. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153137900010.pdf>

Freire, P. (2005). *Pedagogía do Oprimido* (2da. ed.). Paz e Terra. (Trabajo original publicado en 1970). <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

Freire, P. (2002). *La educación práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Educação e Atualidade Brasileira*. (3ra. Ed). Cortez (Trabajo original publicado en 1959)

Freire, P. & Faundez, A. (1998). *Por uma pedagogia da pergunta* (4ª. ed.). Paz e Terra, (Coleção Educação e Comunicação, v. 15). (Trabajo original publicado en 1985). <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf>

Fernández, R. (2012). *La narración oral en el aula de educación infantil*. [Tesis para obtener grado] Reunir repositorio. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/490>

Gajardo-Carbaja, Y., y Mondaca-Rojas, C. (2020). Oralidad andina y educación intercultural en zona de frontera, norte de Chile. *Revista de ciencia y tecnología de américa*, 45(10), 488-492. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7646293>

Giménez, T. (2021). *Cuentos sabios*. (3ra. Edición). <http://www.tonigimenez.cat/cuentossabios.pdf>

Gonzalo, R. (2018). Elementos para el proceso y corpus de la narrativa quechua contemporánea. *Letras (Lima)*, 89(129), 98-127. <https://doi.org/10.30920/letras.89.129.5>

Gutiérrez, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre Lectura*, 5, 52-58. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10948/109-343-1-PB.pdf?sequence=1>

Habermas, J. (1977). *Theory and practice*. (J. Veiertel, trad.). Heine-mann.

Jiménez, M., y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151 - 170. <https://doi.org/10.19053/22160159.3027>

Lee, J. C. (2019). Política en el sexto de José María Arguedas: Sensibilidad Serrana, Magia y Realismo. *Revista de Literatura, Teoría y Crítica, Perifrasis*, 10(20), 11-28. <https://www.redalyc.org/jats-Repo/4781/478160319002/html/index.html>

Luque, M., y Pérez, V. (2013). Prácticas orales andinas: el zorro guitarrista.

Estudios filosóficos, 52, 75-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132013000200005>

Martínez, N. (2011). El cuento como instrumento educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-8 https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/NA-TALIA_MARTINEZ_URBANO_01.pdf

Maturana. H. (1991). Emociones y lenguaje en educación política. Ha-

chette. Comunicación. Centro de estudios del desarrollo.

Ministerio de Educación [MINEDU] (2019). *Hacia una educación intercultural bilingüe. Propuesta pedagógica*. http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf

Morote, P. (2017). Las leyendas y su valor didáctico. *Actas XL (AEPE)*, 391-403. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_38.pdf

Ramírez, N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima - Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(2), 129-143. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105325282011.pdf>

Rello, J. (2017). La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura. [Tesis doctoral, Universitat Jaume.I.]. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/406141>

Rengifo, G. (2008). *Educación y diversidad cultural. Conversación andina y Escritura*. PRATEC.

Rivas, I. (2019, 19 de junio). La importancia de los mitos para los hombres. https://www.elnacional.com/papel-literario/importancia-los-mitos-para-los-hombres_289178/

Rocha, E., Lessa, J., & Buss-Simão, M. (2016). *Pedagogia da Infância: Interlocações disciplinares na pesquisa em Educação. Da Investigação às Práticas*, 6(1), 31-49. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6435>

Roman, Y. (2009). *Los cuentos*. Connexions.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ICFES

cualitativa. ICFES

Sirvent, M., y Rigal, L. (2012). Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de la sociedad democrática. Monsalve Moreno. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56482>

Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>

Paunch, P. (2013, 05 de diciembre). Saberes y haceres andinos deben ser revalorados frente al cambio climático. <https://www.servindi.org/actualidad/97289>

Valenzuela-Valdivieso, E. (2011). La leyenda: un recurso para el estudio y la enseñanza de la Geografía. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 10(10), 7-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4106552>

Velasco, J., y de Gonzáles, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42), 461-470. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569006.pdf>

Yana, S., y Gutiérrez, F. (2011). La revitalización del quechua a través de estrategias comunicativas vivenciales en la institución educativa 56011 de Sunchuchumo (Canchis, Cusco). Tarea. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/LaRevitalizacionDelQuechua_Sonia-Flora.pdf