Jeny Andrea Fuentes Acevedo
Estudiante de Sexto Semestre de Licenciatura en Biología
Universidad Pedagógica Nacional
Técnica: Lápices de colores

CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES **POLÍTICAS DE NIÑAS,** NIÑOS Y JÓVENES**, EN EL** CONTEXTO DE LA **EXPERIENCIA EDUCATIVA CAE,** EN LOS ANDES CENTRALES **DEL PERÚ:** UN **REFERENTE** DE **CONSTITUCIÓN** SOCIOCULTURAL, SOCIOAMBIENTAL

Construction of subjectivitive policies for girls, children and young people, in the context of the CAE educational experience, in the Central Andes of Peru: A benchmark of socio-cultural, socio-environmental constitution

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2013
Fecha de aprobación: 08 de junio de 2014

Marco Tulio Peña Trujillo[1]

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

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

Resumen

El presente artículo es producto de los desarrollos investigativos y reflexivos de la experiencia educativa "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 alternativa". Desarrollada entre los años 2008-2009 y 2012, con la participación integral de los actores que formaron parte de esta investigación en el distrito de Pucará, provincia de Huancayo, departamento de Junín, Andes centrales del Perú. El trabajo se presentó como tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social en el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) y la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia), 2013.

Desde el contexto de recuperación de la experiencia educativa, se buscó significar conocimientos en torno a la construcción de subjetividades políticas de niñas, niños y jóvenes andinos considerando su universo sociocultural y socioambiental, diverso y particularizado de las comunidades andinas quechuas.

1 Licenciado en Biología, magíster en Desarrollo Educativo y Social. Docente investigador. Profesor ocasional Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Ciencia y Tecnología Departamento de Biología, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Profesor Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa Interacciones Multiculturales. Coordinador pedagógico proyecto Comunidades Andinas Educativas (CAE), Andes centrales del Perú, departamento de Junín, provincia de Huancayo, distrito de Pucará, 2008-2009. Correo electrónico: macarenoh@yahoo.es, educacionintercultural@yahoo.es

La investigación se enmarcó en la modalidad de la sistematización de experiencias educativas mediante el establecimiento de unidades categoriales interpretativas devenidas de los hitos o momentos centrales, referidas a los procesos de formación y constitución de Asociaciones Educativas Infantiles (AEI) y de interpretación, para este caso en la formación de habilidades interculturales y de sostenibilidad medioambiental.

Dicho trabajo develó aportes significativos relacionados con la educación comunitaria y alternativa en el aporte a los procesos de motivación y construcción de subjetividades políticas de niñas, niños y jóvenes andinos, desde contexto sociocultural y socioambiental particularizado y diverso del universo y cosmovisión andina

Palabras clave
Subjetividad política, niños y jóvenes, sistematización de experiencias educativas, pedagogía en contexto, sociocultural, socioambiental.

Abstract

This article is a product of the investigative and reflective aspects framed within the educational experience, "Construction of subjectivities Policies for Children and Young Quechua speakers," in the context of the experience "Andean Educational Communities " (CAE for its initials in Spanish) in the Central Andes of Peru: "a reference for alternative education". Developed between the years 2008-2009 and 2012, with the integral involvement of the actors who were part of the experience in the District of Pucara, Department of Junin, Central Andes of Peru. Experience presented as Master's thesis in Education and Social Development of the International Center of Education and Human Development (CINDE) and the National Pedagogical University (Bogotá, Colombia),2013.

From the context of recovery of the educational experience in this aspect, it was sought to produce knowledge on the construction of subjectivities in the policies for Andean children and young people considering their cultural and socio-environmental universe, which is diverse and characteristic in Andean communities.

The research is framed within the modality of the systematization of educational experiences through the establishment of interpretative categorial units originating from the milestones of the central experience, referred to as the processes of formation and constitution of Children's Educational Associations (AEIs for its initials in Spanish) and of interpretation for this case in the training of intercultural skills and environmental sustainability.

The experience revealed significant contributions referred to community and alternative education in the process of constitution of subjective policies of children and young people from Andean cultural, environmental, specific and diverse context of the universe and Andean Cosmo-vision.

Keywords
Political subjectivity, children and young people, systematization of educational experiences, pedagogy in context, socio-cultural, socio-environmental

Introducción

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 del proceso en los años 2008-2009 dentro de la ONG peruana Proyecto de Desarrollo Integral (Prodei), surge como primera medida de analizar las problemáticas socioeducativas del Perú y de Latinoamérica, las cuales de alguna manera inciden drásticamente en el desarrollo integral de las niñas, niños y jóvenes, y en su condición como sujetos de derecho y actores políticos con condiciones socioculturales[2] y socioambientales[3] diversas y particularizadas.

Como segunda instancia, parte de la necesidad de significar la producción de conocimiento en y desde la experiencia, en torno a estrategias alternativas educativas y comunitarias, que pudieran 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 socioeducativas y socioculturales, locales y nacionales.

En este sentido, en el contexto de las problemáticas socioeducativas analizadas en la fundamentación del proyecto CAE, se tenía que los esfuerzos realizados eventualmente desde el Estado peruano –y por qué no decirlo: de Colombia y Latino América, para revertir la deficiente calidad de la educación escolar básica–, además de dispersos e inmediatistas, se expresan inadecuados.

2 Entendido en el contexto de la experiencia, como las formas de asociación mediadas por expresiones identitarias, representadas por significaciones integrales socialmente (Peña, 2013).

3 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).

En este contexto, como factores relevantes que atentan contra la educación y el desarrollo humano de las niñas, niños y jóvenes andinos figuran la insuficiencia de la economía campesina, la precariedad y eventualidad del empleo de los padres y ciertos patrones culturales asociados a los estigmas y estereotipos urbanos, infundados negativamente dado su particularidad cultural quechua (sus conocimientos, prácticas y creencias).

A lo largo del desarrollo del proyecto CAE, se buscó evidenciar las dimensiones reales del problema educativo en comunidades campesinas andinas, para lo cual se estableció una línea de base y de acción que posibilitó la intervención en zonas críticas de nueve (9) comunidades de los Andes centrales del Perú, departamento de Junín, provincia de Huancayo, distrito de Pucará.

En este sentido, a partir de la incidencia del proyecto CAE, se buscó promover: a) 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 comunitaria; y b) la mejora de la calidad educativa, en la que los actores sociales de las instituciones campesinas construyeran capacidades y asumieran responsabilidades para optimizar la asistencia regular y el desempeño de los estudiantes en las escuelas de educación primaria a partir de diferentes estrategias educativas alternativas implementadas. Para estos efectos, el presente ejercicio se centró en los procesos de formación en habilidades subjetivas de interculturalidad desde la identidad y cosmovisión andina como de sostenibilidad y cuidado medioambiental.

Este último aspecto guarda relación con el aporte que hace la experiencia del proyecto CAE a las dinámicas socioeducativas de las instituciones de educación y comunidades andinas, en donde a partir de la motivación, formación y establecimiento de organizaciones educativas infantiles y juveniles (AEI), se podría decir se generaron diferentes puntos de análisis que dan significado a la experiencia en cuanto al aporte a la construcción de subjetividades políticas de niñas, niños y jóvenes a partir de procesos educativos alternativos, dinamizados en la comunidades andinas acorde a su contexto sociocultural y socioambiental particularizado y diverso.

Desde otro punto de vista, dentro de la sistematización de este trabajo como espacio de encuentro intersubjetivo y socioformativo, se da importancia al papel que tiene el investigador como sujeto interviniente, como actor determinante en la interacción, en la cual se convalidan las dinámicas intersubjetivas al interior de la experiencia; esta se reconfiguró y develó a partir de las fundamentaciones epistemológicas que se exponen a continuación

La mirada subjetividad-política en las dinámicas socioculturales y socioeducativas[4] cambiantes: una fundamentación suscitada en la experiencia

Es innegable que tras las nuevas emergencias y dinámicas sociales de la época actual –moderna y posmoderna–, el papel de las ciencias de la educación ha sido cuestionado 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 las ciencias de 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? Preguntas que se correlacionan con el cambio social: "[…] 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 encarnadas en las normas (reglas de conducta), valores productos culturales y símbolos" (Marín y Pérez, 1989, p. 599).

En este sentido, el cambio social como aspecto que incide en gran medida sobre la constitución de los sujetos sociales, en su condición de lo humano, las formas de asociación, de representación en últimas de una percepción de la realidad constitutiva.

La mirada del sujeto actor. 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 este sentido, la construcción social del individuo/sujeto, desde la perspectiva de la subjetividad pasaría a ser: "[…] la penetración del sujeto en el individuo y por consiguiente la transformación parcial del individuo en sujeto" (Touraine, 2000, p. 269).

Desde la perspectiva de dicho autor, el sujeto no se constituye en un individuo encerrado en sí mismo, sino que se enmarca en diferentes estructuras en su proceso de

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

significación. Dicho proceso involucra las relaciones intersubjetivas con la sociedad, la cultura, la naturaleza, la economía, la política y toda dimensión que implique su interacción colectiva. Así, 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. (Touraine, 2000, p. 268).

En este sentido, se podría inferir que, de alguna forma, la aseveración de la subjetividad se interpreta genéricamente en un cúmulo de acciones que bien pueden ser de orden psicológico, axiológico, sociocultural, constitutivo de sentidos y significados, que en últimas engloban la condición del sujeto humano, dialógico y legitimado desde su ser, en interrelación con sus pares, los multicontextos y la historia.

En esa medida, la subjetividad pasaría a estar circunscrita en las dinámicas socioculturales, como lo presenta (Geertz, 1997, citado por Torres, 2007):

> 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.(p.92).

La dimensión política del sujeto. El sentido del sujeto subjetivado ante las lógicas de control y poder hace que este tome posiciones y posturas críticas frente a dichas lógicas; 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 sociocultural, socioeducativa y acción 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, 1986, p. 40).

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, 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 en primera instancia.

La construcción de subjetividad política en niños y jóvenes desde sus contextos socioculturales diversos y particulares. De acuerdo con lo anterior, es necesario precisar acerca de la constitución del sujeto político en los niños y jóvenes considerando su desarrollo sociocognocitivo[5], experiencias y escenarios socioculturales diversos y particularizados.

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

Según lo expuesto, 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 (familia, escuela, comunidad, región país).

En cuanto a la definición de *niñez* y *juventud* se tiene que su condición de desarrollo viene siendo definida desde una tendencia categorial universalista, originada de la construcción social convencional de *Occidente*. Por tanto, se podría afirmar que dicha tendencia es cuestionable, 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.

5 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).

En tal aspecto, la concepción universalista de la niñez desconoce la relevancia del papel formador y transformador de los contextos socioculturales connaturales a los valores, prácticas, representaciones y roles culturales particulares de los niños y jóvenes, como lo precisan en este sentido Prada, Actis y Pareda, 1995): "[...] 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. 85).

En consecuencia, se podría inferir, 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; también se podría decir que estas se constituyen a partir de su vida cotidiana, desde los ambientes colectivos, familiar y local (barrio, comunidad, municipio, ciudad, entre otros), los cuales se convierten en escenarios y aspectos significativos para identificar las formas de vinculación y asociación, las vivencias de participación, los procesos socioculturales propiciados, las prácticas y ejercicios sociopolíticos que surgen en diferentes contextos y las subjetividades que se establecen 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.

Desde esta perspectiva, se particulariza el papel que desempeñan las niñas, niños y jóvenes en sus ambientes (cultural, social, natural) y en la constitución como sujetos actores sociales situados en relación. Para el caso de la presente experiencia se resalta la incidencia de los escenarios colectivos, como son las comunidades y las familias andinas configuradas en sus particularidades sociales y culturales.

En la perspectiva comunitaria, la inclusión y atención integral de los niños y jóvenes son también factores importante en el desarrollo de la comunidad, asumida aquí 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 esa medida, como lo presenta Bernard van Leer (1981, citado por Amar y García, 2006): "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" (pp. 4,5).

De igual manera, a partir de las potencialidades que ofrece la educación infantil y juvenil comunitaria se reconoce 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, citado por Amar y García, 2006, p. 8).

Estos aspectos en gran medida otorgan sentido al papel de la educación infantil y juvenil visto de forma relacional en su contexto comunitario más allá de los mecanismos y procesos de escolarización institucionalizada:

> 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, citado por Amar y García, 2006, p. 8).

Por consiguiente, la atención y los procesos educacionales de los niños y jóvenes como se han venido fundamentando, no se desligan de sus contextos socioculturales en la medida en que dichos contextos se instauran en escenarios desde los cuales ellos adoptan sus patrones, valores y características culturales, desde donde asimilan aspectos normativos de su cultura, adquieren conductos y construyen su identidad cultural. En otros términos, se configuran como miembros activos de su colectivo social diverso y particular, como se evidencia más adelante en la significación de conocimiento referido con la construcción de subjetividades políticas de los niños y jóvenes andinos desde sus formas de asociación, visto a partir de su contexto sociocultural y socioambiental particularizado y diverso como se ha venido referenciando.

Materiales y métodos

Este estudio se orientó a partir de la modalidad de la sistematización de experiencias (educativas), cuyos orígenes devienen de la educación popular y comunitaria, y las pedagogías críticas freirianas –como práctica social– encaminadas a cualificar las prácticas y experiencias de los educadores populares y como herramienta que buscó recuperar los procesos y experiencias de los educadores principalmente hacia los años 1970, como forma de cues-

tionamiento hacia los estilos de proceder de las ciencias positivas y las mismas tendencias de fundamentación e implementación metodológica de las Ciencias Sociales.

La perspectiva de sistematización de experiencias educativas, para este caso particular, centró las reflexiones y discusiones en torno a las disertaciones epistémicas referidas a la mirada dicotómica saber/conocimiento, sobre el lugar de la experiencia y los procesos dialógicos de significaciones vistos a partir de la fenomenología, devenidos de la escuela de Frankfurt, desde los postulados de la acción comunicativa o doble hermenéutica habermacianos. De igual manera, las argumentaciones se enfocaron en la distinción entre los principios de escolarización como cuerpo ordenado preestablecido y los principios de educación dinámicos interrelacionales, fundamentado en teóricos de la educación como Morin (2005), Freire (2004), Touraine (1996), Foucault, (1994), Santos, (2009) y Muñoz (1993), Principalmente.

En cuanto a la sistematización de experiencias educativas, se sitúa la mirada desde el autocuestionamiento del educador, sobre el lugar y papel de la investigación socioeducativa en el contexto multidiverso de la escuela y de los escenarios socioculturales; así, la acción práctica investigativa del educador, como sujeto actor de su propia experiencia, se convierte en un referente prioritario en la re-significación de su rol y de los procesos de transformación socioeducativa y de reafirmación sociocultural ética y emancipatoria.

En la presente investigación, la sistematización de la experiencia educativa CAE, en el proceso de recuperación, adoptó la propuesta de Jara (1994) quien define la *modalidad* 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. (p.22).

Las fases de sistematización se efectuaron teniendo en cuenta la naturaleza de la experiencia y condiciones de los actores para emprender el proceso de la CAE, según se detalla en la tabla 1.

Momento 1. Estudio y acopio de información:	Estudio del plan operativo del proyecto CAE, al igual que de los informes del proyecto, la formulación y evaluación de los talleres, los registros de monitoreo, las actas, los registros fotográficos y magnetofónicos acopiados a lo largo del proceso.
Momento 2. Formulación de las preguntas iniciales u operacionalización de las preguntas de sistematización	La sistematización de experiencia CAE se dirigió a partir de las siguientes preguntas orientadoras: -¿Para qué queremos sistematizar la experiencia?: se buscó identificar y resignificar en el contexto del proyecto 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 CAE de los Andes centrales del Perú a partir de la educación alternativa desde el contexto sociocultural y socioeducativo. -¿Qué aspectos centrales de la experiencia interesa sistematizar?: pregunta que se centró en identificar las categorías que sobre subjetividad política se pudieron reconocer, significar y reflexionar en el desarrollo del proyecto CAE. También, acerca de la identificación de los saberes que se pudieron producir en el desarrollo de la experiencia, tendientes a la formación política y ciudadana de las niñas, niños y jóvenes 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 con base en tres hitos principales de la experiencia según 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 convocó en las comunidades andinas a los principales actores que formaron parte de la experiencia CAE en el mes de enero de 2012, en donde se socializó, principalmente a los niños y jóvenes mediante un taller, el recuerdo 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 hitos o momentos centrales de la experiencia CAE. En este aspecto referidos con la construcción de subjetividad políticas en las niñas, niños y jóvenes un referente de constitución sociocultural y socioambiental.
Momento 6. Socialización del proceso	Este aspecto se propicia a partir de un artículo publicable que da cuenta de la producción de conocimiento en torno a la construcción de subjetividad política en niñas, niños y jóvenes en el contexto de la experiencia CAE de los Andes centrales del Perú.

Tabla 1. Momentos de reconstrucción de la experiencia CAE

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 34 niñas, niños y jóvenes, 2 docentes, cuatro 4 dirigentes locales, 1 madre de familia, 1 autoridad tradicional andina o *Layqa* y 1 pedagogo del Proyecto Educativo Integral del PRODEI, ONG peruana.

Resultados y análisis

Los resultados de la experiencia estarán enmarcados en: la reconstrucción del primer relato teniendo en cuenta los hitos o momentos (tabla 1), así como del encuentro de sentido significado en torno a la construcción y motivación de subjetividad política en niñas, niños y jóvenes andinos desde los referentes de constitución sociocultural/socioambiental.

Construcción de subjetividad política de las niñas, niños y jóvenes andinos; un referente de constitución sociocultural y socioambiental: sus voces y recuerdos suscitados en la evocación de la memoria[6]

Como es propio de la sistematización de experiencias, la narrativa y recuperación del proceso vivido cobra un importante sentido en la significación de conocimiento intersubjetivo devenido en y desde la propia experiencia como se busca develar de manera descriptiva/interpretativa en la fundamentación del presente artículo.

El relato que se presenta, en el tejer y destejer, en la evocación de la memoria, buscó connotar el camino seguido por los actores de la experiencia CAE, sus aspiraciones, necesidades sentidas, resistencias multidimensionales, analógico a 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* (masticando hoja de coca) y *pushcan* (enrollando hilos de lana), se muestran profundas en su silencio andino, el cual 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.

Reconstruir la historia de la experiencia CAE fue, a su vez, ese 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[7].

Como los caminos Como los caminos andinos serpenteantes testigos del tránsito de los campesinos quechuas hablantes, 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 creó ese camino trasegado en el tiempo, en la afrenta de las necesidades socioeducativas que sufren los niños y jóvenes en sus comunidades, en la

6 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 y sociocultural comunitario. El fragmento que aquí se presenta es una reconstrucción del relato original de la investigación de Peña (2013) "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", adaptado del hito de formación y consolidación de las AEI y talleres de interculturalidad desde la cosmovisión andina como talleres de sostenibilidad medioambiental en las comunidades y ecosistemas andinos durante los años 2008-2009-2012 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.

7 El proceso de constitución y formación de las AEI en el proyecto CAE, desarrollado en el distrito de Pucará en los Andes centrales del Perú, se llevó a cabo entre los años 2008-2009, desde la incidencia educativa del Proyecto de Desarrollo Integral (Prodei), ONG peruana conformada por un equipo interdisciplinar (dos educadores populares, una abogada y un pedagogo colombiano), se constituyeron en actores de interacción y motivadores de la experiencias con las comunidades, familias, dirigentes regionales, docentes y las niñas, niños y jóvenes andinos actores centrales en la significación de la experiencia.

mayoría de los casos insospechadas e insatisfechas por el Estado peruano, como se ha venido contextualizando.

Desde el recuento vivencial, llegar de nuevo al distrito de Pucará en enero de 2012 (después de dos años y medio), hacia el encuentro con las niñas, niños y jóvenes de las AEI, fue un despliegue de sentires también hacia el encuentro con la experiencia, con los cerros blanquencinos andinos, con la cultura recia de la sierra, con los sitios de encuentro de las AEI. En estos escenarios la experiencia se gestó en medio de imaginarios de pobreza, familias andinas festivas y la adaptación, de nuevo, por unos días a la altura de los Andes a 4000 m s.n.m., en donde la pesadez y soroche influyó en el comportamiento y, por qué no decirlo, en el procesamiento de las ideas.

Imagen Viaje en *combi* (bus) hacia el distrito de Pucará (enero de 2012)

Hitos o momentos de la experiencia. En la memoria del proceso, en la conformación de las AEI, durante el tiempo de incidencia del proyecto CAE y dentro del proceso de formación de las niñas, niños y jóvenes andinos, se despliega una serie de acciones socioeducativas desde las cuales se gesta la experiencia, y se configura su historia con sentido en medio de las comunidades andinas quechuahablantes. Aunque se desarrollaron diferentes actividades, como lo fueron las relacionadas con la motivación, formación e incorporación de los actores a la dinámica educativa, para efectos del presente artículo, se hace énfasis a la constitución de las AEI y las actividades referidas a la educación intercultural y de sostenibilidad medioambiental principalmente, como aspectos incidentes significativamente en la construcción de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes, orientadas mediante la fundamentación e implementación de diferentes estrategias formativas como lo fueron los talleres con diferentes temáticas referidas centralmente con la motivación y formación en valores, aptitudes y actitudes, habilidades organizativas como trabajo en equipo, reciprocidad, liderazgo, sostenibilidad medioambiental e identidad cultural, los cuales se implementaron en contra-jornada al horario escolar. Los encuentros con los niños y jóvenes se daban en los espacios abiertos, que bien podrían ser los parques y plazas de las comunidades, los *puquios* o ríos, cerros, *cochas* o lagunas, o las mismas casas de los niños y jóvenes o casas abandonadas cedidas por las autoridades locales en dichas comunidades para resguardarse del agua en tiempos de lluvias.

Imágenes 2 y 3. AEI en taller. Trabajo en equipo, comunidad de Talhuis (mayo de 2009)

La implementación de los talleres, mediante los diseños de unidades didácticas sin perder de vista las líneas temáticas, se iba formulando y reformulando conforme avanzaba el proceso, y según las expectativas y propuestas de los mismos niños y jóvenes en el interior de las AEI, cuyo lema era: "Aprendiendo jugando". En este sentido, la pedagogía y la didáctica desempeñaron un papel importante en la motivación de aprendizajes y avance del trabajo, pero también representaba un desafío para ganar espacios ante el imaginario de padres de familia en torno al juego asociado con "perder el tiempo", y la pereza, así como con el referente de un tiempo perdido por los niños y jóvenes en la producción agrícola o cuidado de los rebaños (o simplemente el cuidar la casa y sus hermanitos): "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). "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).

Imágenes 4 y 5. Niños comunidades de Pucapuquio, Talhuis y Raquina en actividades tradicionales (marzo-abril de 2009)

En la narrativa retrospectiva, hacia mediados del año 2009, después de diferentes acciones y actividades formativas, en la implementación de temáticas como: trabajo en equipo, capacidad organizativa, liderazgo, derechos y responsabilidades, se da la elección de las juntas directivas de las AEI de las nueves comunidades del distrito (Talhuis, Pucapuqui, Raquina, Rumichaca, San Lorenzo, Pachachaca, Marcavalle, Dos de Mayo…) conformadas por una junta directiva de base integrada por un presidente, un vicepresidente, un(a) secretario(a) y dos fiscales.

Imágenes 6 y 7. Actividades de conformación de AEI. Comunidades Rumichaca y Talhuis (junio de 2009)

Una vez establecidas las juntas directivas se siguieron formulando y reformulando diferentes acciones y temáticas mediante el acompañamiento de las niñas, niños y jóvenes, en las diferentes actividades a desarrollar dentro de las AEI: como se evidencia en las voces de las niñas, niños y jóvenes actores:

> 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… […] 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 Candioti de la Cruz, 14 años, miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012).

La experiencia en las cumbres de los cerros andinos dio cuenta de muchas historias. El proyecto CAE fue una de ellas. Tras el proceso continuo del encuentro de las AEI entre veranos e inviernos, entre siembras y cosechas, marcó también los tiempos del trabajo. La configuración de las AEI, en la cual las niñas, niños y jóvenes fueron los protagonistas de su propia historia, develó 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 desplegó más allá de lo institucionalizado y normativo, se situó en la praxis, en el contexto, en su realidad sentida.

Como otro hito o momento de la experiencia, después de la conformación y formación orgánica de las AEI 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, configuró una especie de 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, también fueron espacios comunitarios testimoniales que visibilizaron los encuentros, que testificaron la otra mirada de la escuela sin muros.

En la proyección de las AEI a la comunidad se desarrollaron diferentes actividades previa planificación, valoración de necesidades e identificación de instancias de participación, las organizaciones infantiles proyectaron sus acciones en problemáticas locales presentes en las comunidades, las cuales no cuentan con atención oportuna por parte de los dirigentes distritales.

Imágenes 8 y 9. AEI en taller medioambienteal. Comunidades de Pucapuquio y San Lorenzo (septiembre de 2009)

En este sentido, como proyección de las AEI ante las instancias comunitarias, los niños y jóvenes adelantaron diferentes acciones de cuidado de los recursos naturales y de fortalecimiento y reafirmación de sus patrones culturales endógenos a su universo y cosmovisión andina, como se evidencia en uno de los relatos de los niños:

> […] 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).

Como se ha mencionado, otro aspecto central de la reflexión que aquí se quiere resaltar, tuvo que ver con los talleres de interculturalidad bajo la orientación tradicional del *layqa*[8] Víctor Vilcahuaman en octubre de 2009, quien acompañó el proceso. Las AEI se proyectaron a la comunidad y a la escuela mediante la recreación y motivación de rituales andinos (pagapu o pagamento a la tierra y tributo al *inti* o sol), en la mayoría de los casos, prácticas abandonadas desde hace algún tiempo. Los rituales eran armonizados por el sacerdote andino y eran dinamizados también por las asociaciones infantiles quienes convocaban a padres de familia, dirigentes locales, profesores de las instituciones educativas y estudiantes que no formaban parte de las AEI.

Esta actividad se constituyó 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 las lineamientos educativas y prácticas educativas de los docentes, quienes imparten una formación con tendencia al desarrollismo, distante de las realidades y necesidades socioculturales de las comunidades andinas: "[…] 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 Candioti de la Cruz, 14 años, miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012). "[…] fuimos al cerro para hacer un *pagapu* en donde primero se prendieron cigarros, 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 CatayCanchary, 14 años, miembro AEI Rumichaca. Enero de 2012).

Desde la voz de un dirigente local y una autoridad tradicional este aspecto se ve reflejado de igual manera en los procesos de asociación de los niños y jóvenes en su contexto sociocultural y socioambiental: "[…] 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).

> Un niño si hablamos de política desde que nacemos como decía el griego Aristóteles 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 a interactuar con todos, en todo el país y en el mundo. (*Layqa* Víctor E. Vilcahuaman, enero de 2012).

8 Del quechua, hace referencia a condición de autoridad tradicional o sacerdote andino *Wanka*.

Imágenes 10 y 11. AEI en ritual andino pagapu. Comunidades de Talhuis, Pucapuquio y San Lorenzo (octubre de 2009)

Finalizado el reencuentro con la experiencia CAE, con los niños y jóvenes y demás actores, en medio de 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 AEI en una región andina del Perú, inimaginable por las urbes y las políticas educativas 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 andinos, la esperanza viva de la identidad, en sus proyectos de vida que seguramente transmitirán a sus hijos 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.

Imagen 12. Con los hermanos Candioti. Despedida de la experiencia. (Enero de 2012)

Encuentro de sentidos. La importancia del proyecto CAE, por la naturaleza diversa y particular de su contexto y actores, convocó a repensar en primera instancia sobre las formas convencionales de definir la condición de lo humano y, en este caso, sobre los parámetros universalistas de concebir la condición de niñez y juventud desde las instancias y políticas internacionales que asisten a esta población. En cuanto a la definición de *niñez* y *juventud* se evidenció 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 característica de 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 interrelación social, cultural y natural.

Estos aspectos muestran una asociación intrínseca entre ambiente y cultura, como lo precisa en este sentido Sauvé (2004) en cuanto a la corriente humanista de concepción del ambiente:

> Esta corriente pone énfasis en la dimensión humana del medio ambiente, construido en el cruce entre naturaleza y cultura. El ambiente no es solamente aprehendido como un conjunto de elementos biofísicos que basta con abordarlos con objetividad y rigor para comprender mejor, para poder interactuar mejor. Corresponde a un medio de vida, con sus dimensiones históricas, culturales, políticas, económicas, estéticas (p. 9).

De igual manera, este aspecto guarda relación en este sentido desde los postulados etnoecólicos:

Los seres humanos son parte de la naturaleza, y por tanto comparten su existencia con los seres vivos no-humanos […] el hombre no está separado de la naturaleza y lo seres no-humanos no están separados de la cultura. Desde esta perspectiva existe la necesidad de encontrar un equilibrio entre la cosmovisión y el mundo real. (Toledo y Barrera, 2008, p. 46).

En esa misma línea, la constitución de subjetividad política en los jóvenes y niños desde su contexto sociocultural socioambiental inmediato, pasaría a configurarse 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 las satisfacciones de necesidades socioculturales de los niños y jóvenes,

entre otras: reafirmación cultural; reconocimiento familiar y comunitario; defensa de los derechos identitarios; participación activa y decisoria en los escenarios comunitarios y educativos, como actores influyentes en la recuperación cultural; en ultimas, sobre su constitución y reconocimiento como actores líderes de sus comunidades.

Desde el reconocimiento de las particularidades de los contextos desde los cuales los niños y jóvenes andinos, desarrollan y constituyen sus experiencias 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 sus sentidos y significados socioculturales particulares (organización comunitaria, faenas o reuniones comunitarias, normatividades propias, educación propia, cosmogonía, formas de relación y cuidado de la naturaleza…) los cuales se configuran y entraron a constituirse en escenarios y ambientes significativos en la identificación de las formas de vinculación, asociación, vivencias de participación, las mismas prácticas y ejercicios sociopolíticas, las subjetividades que se constituyeron y se transformaron en sus dimensiones personal e intersubjetiva con sus pares niños y jóvenes, y con los demás miembros del colectivo comunitario, en palabras de Zemelman (2013) "la constitución de un sujeto situado en relación con los otros".

Como se ha mencionado, en el marco de la experiencia CAE, en la consolidación orgánica de las AEI, el proceso de construcción y consolidación de subjetividades en las niñas, niños y jóvenes andinos, se podría decir, se sitúa a partir múltiples aspectos: su formación y motivación desde el contexto y desarrollo sociocultural comunitario.

En tal medida, el proceso formativo motivado desde la experiencia CAE se gesta a partir del reconocimiento y adecuación del proceso acorde con 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 de regiones del Perú y, por qué no decirlo, de Latinoamérica, en donde las necesidades educativas principalmente del sector infantil y juvenil de los sectores rurales, se muestran insatisfechas por la falta de voluntad política, aspecto que se refleja en los currículos y lineamientos educativos descontextualizados y con tendencia desarrollista. En este sentido, desde el principio "[...] no hay pedagogía sin contexto, ni contexto sin pedagogía…"(Peña, 2012:4). En el 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 resaltaron diferentes líneas de acción socioeducativa emergentes del proceso.

En consecuencia desde dicho principio se significan lo que aquí se puede precisar como las **pedagogías en contexto**[9] (Peña, 2012) 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 destacan como proceso mas no como resultado, en donde las temporalidades y las orientaciones metodológicas y didácticas se generan o emergen de la misma retroalimentación y necesidad del proceso. Más allá de lo preestablecido y controlado, propio de los procesos escolares convencionales, dado que existen otros factores que influyen en el proceso enseñanza/aprendizaje: "[…] exógenos […] se escapan de las manos del educador y están relacionados con los contextos socioculturales, psicológicos, ambientales, familiares […]". (Lafrancesco, 2005, p. 76).

Acorde con lo anterior, en el proceso de formación de las AEI, que en el marco de la experiencia podría denominarse la "escuela sin muros", se identificaron diversos escenarios propios del contexto comunitario, cultural y natural, en donde se simboliza la relación ambiente-cultura, asumidos como escenarios *vivos* propiciatorios de aprendizaje, representados en los lugares de encuentro e integración, como lo fueron las casas de familia y comunales, la Casa de la Cultura, los parques y las plazas, los escenarios vivos como el *puquio* o río, el cerro, la *cocha* o laguna, la participación y la recreación de rituales ancestrales andinos ("*pagapu* andino *Wanka*" principalmente).

Conclusiones

Se concluye que la motivación de subjetividades políticas en las niñas, niños jóvenes andinos en el contexto de la experiencia CAE, se asume desde diversas experiencias, expresiones y escenarios de constitución (familia, escuela, comunidad, ritualidad, cosmovisión, ecosistema andino) desde los cuales se posibilitó y motivó su acción práctica subjetiva e intersubjetiva influyente en los procesos de socialización contextuado. De igual forma en el contexto de la experiencia se posibilitó redimensionar el sentido educativo acorde con particularidades socioculturales, ambientales motivadas a partir del encuentro intersubjetivo de la condición de niñez y juventud como aspecto central en la construcción de subjetividades políticas como lo precisa en este sentido Zemelman (2013) "la constitución de un sujeto situado en relación con los otros".

9 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).

Se precisa que la riqueza del contexto sociocultural, en la relación intrínseca de las comunidades andinas con la naturaleza, 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, hecho que los ubica en la dimensión de *sujetos situados* y *en relación* con su universo diverso y particularizado andino.

Se pudo inferir que mediante la motivación y formación alternativa 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, se posibilitó la motivación de su pensamiento crítico, en donde sus posturas y acciones pudieron ser expresadas de forma individual y colectiva mediante la dinámica dialógica y de la intersubjetividad, configurada esta última en la condición de sujeto/actor en relación con sus pares, con sus familias, sus comunidades, la escuela, con su ambiente y cultura; en últimas: de su realidad circundante.

Se destaca que desde las formas de asociación motivadas a partir de la vida cotidiana mediante la lúdica y el juego connaturales al desarrollo infantil y juvenil y localizadas en su contexto cultural, natural y social, se facilitó la motivación y formación de liderazgos y valores sociales (identidad, solidaridad, libre expresión, autoestima y autodeterminación), al igual que a satisfacer y compartir necesidades sentidas.

Se resalta que la construcción de subjetividades políticas en las niñas, niños y jóvenes tuvo que ver con su reconocimiento y visibilización como actores en la medida que proyectaron su acciones como AEI, hacia la aceptación en reuniones dirigenciales y educativas, las acciones de estudio y cuidado del ecosistema andino, en especial la descontaminación de los *puquios* o ríos, al igual que mediante la convocatoria y recreación de rituales andinos como el *pagapu* andino *Wanka*. Estos aspectos dieron cuenta de su formación y reafirmación cultural hacia la defensa de sus derechos identitarios en la mayoría de los casos, no considerados en los currículos escolares y deslegitimados por el imaginario de pobreza y atraso por las urbes peruanas.

Por último se concluye que la condición y definición de niñez y juventud es constitutiva de los contextos diversos y particulares endógenos de vivenciar la realidad, expresada en sus formas dinámicas de relación social, cultural y natural, visto más allá de asumir su condición desde una tendencia universalista y homogénea.

Fotografía: Marco Tulio Peña Trujillo

Agradecimientos: *A las niñas, niños y jóvenes de las comunidades del Distrito de Pucará del Departamento de Junín, quienes formaron parte de la experiencia CAE por compartir, sueños, esperanzas, risas y añoranzas en los blanquecinos cerros de las comunidades andinas.*

A mi amigo el Tayta Layqa Víctor Encarnación Vilcahuman Angulo sacerdote Andino, quien me guío y aconsejo en todo el proceso desde su condición profunda de autoridad ancestral.

Referencias bibliográficas

Amar, A y García, T. (2006). *El niño y el Desarrollo de la Comunidad. Ensayos en Desarrollo Humano.* Ediciones Uninorte. Barranquilla, Colombia. 8

Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Brondi, M. (2002). Culturas e infancias. En: T. de Hommesserie. *Niño y Diversidad Cultural*. Cochabamba.

Fernández, A. (2008). *Interrelación Escuela-Comunidad: Necesidad y Posibilidad*.: Serie de Formación Continua San Marcos.

Freire, P. (1973). *Educación liberadora*. Madrid: Editorial Zero S.A.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra 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.* 7 al 10 de Octubre. Barranquilla: Fundación Bernard Van Leer.

Gobierno Regional de Junín (febrero de 2010). Junín, Perú: Dirección Regional de Educación. Diseño Curricular Regional Educación Básica Regular.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Jara, O. (1994). ¿Cómo *sistematizar? (Una propuesta en cinco tiempos) Una propuesta teórica y práctica*. Lima: Editorial Tarea.

Lafrancesco, G. (2005). *Didáctica de la Biología. Aportes a su desarrollo*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Marín, R. y Pérez, G. (1989). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

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*. Santiago de Chile: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Prada, A. (1995). *La infancia moderna como institución social*. Lima: Editorial Tarea - Asociación Gráfica Educativa.

Peña, M. T. (2012). *La investigación educativa en contextos bioculturalmente diversos: notas para reflexionar*. Manuscrito no publicado. Bogotá.

Peña, M.T. (2013). *Construcción de subjetividades políticas de niñas, niños y jóvenes quechua hablantes, en el contexto de la experiencia Comunidades Andinas Educativas en los Andes centrales del Perú: Un referente de educación alternativa*. Bogotá: Cinde-UPN.

Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. Cátedra de Investigación de Canadá en Educación Ambiental Université du Québec à Montréal. En: M. Sato e I. Carvalho (orgs.). *A pesquisa emeducação ambiental: cartografias de umaidentidade narrativa emformação*. Porto Alegre: Artmed. (En producción). Recuperado el 19 de agosto de 2013 de: http://www.ambiente.gov.ar/infotecaea/descargas/sauve01.pdf

Plaza, O. y Francke. (1981). *Formas de dominio, economía y comunidades campesinas*. Lima: Desco, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.

Toledo, V. y Barrera N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria Editorial S.A.

Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Torres, A. (2006). Subjetividad y Sujeto: Perspectiva para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación,* 50*,* 87-104*.*

Torres, A. (2007). *La educación popular trayectoria y actividad*. Bogotá: Editorial El Búho.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales (Clacso).

Urteaga, L. A. (1999). *Más allá de la escuela. Educación para el cambio una pedagogía alternativa*. Lima: Arteidea Editores.

Urteaga, L. A. (2008). *Comunidades Campesinas Educativas. Estudio de línea de Base con Enfoque de Género del proyecto*. Manuscrito no publicado. Huancayo: Prodei.

Unicef (2003). *Ciudades para la niñez. Los derechos de la infancia, la pobreza y la administración urbana.* Unesco.

Zemelman, H. (2013). *Jornadas de reflexión sociológica. Pensar erguido: reflexiones sobre un propuesta epistémica*. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Externado de Colombia.