

Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes -EDUBIMA-

*Una experiencia de construcción curricular participativa
Azángaro-Puno*



Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes -EDUBIMA-

Una experiencia de construcción curricular participativa

Azángaro-Puno

Dedicamos este libro a los docentes, padres de familia, niños y niñas, líderes y pobladores de las comunidades de Azángaro: Il Jilahuata, San Miguel, Huaracani, Tiruyo y Tahuacachi, creadores de esta experiencia.

Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes – EDUBIMA-
Una experiencia de construcción curricular participativa.
Azángaro – Puno

© CARE Perú
Av. General Santa Cruz 659
Lima 11 – Perú

Hecho en Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú 2007-12573
ISBN 978-9972-227-37-0

Tiraje: mil ejemplares
Primera edición, noviembre 2007

Sistematización:
Elena Burga
Con la participación del equipo del proyecto EDUBIMA:
Marina Figueroa, responsable del proyecto
Equicio Paxi
Martín Castillo
Leonor Mendoza
Sonia Avila
Alina Anglas

Estudio realizado a solicitud de CARE Perú con la
coordinación de Ana María Robles
Auspiciado por la Fundación W.K. Kellogg y CARE Internacional UK

Corrección de estilo:
María Eugenia Trujillo

Diseño e impresión:
Publimagen ABC sac

Índice

PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	9
1. LA PROPUESTA EDUCATIVA DE EDUBIMA	15
1.1 Antecedentes	15
1.2 Educación intercultural bilingüe	17
1.3 Los conceptos de <i>diversificación y construcción curricular</i> del sector educación	18
1.4 El enfoque de <i>currículo y construcción curricular</i> del proyecto EDUBIMA	20
1.5 El enfoque de <i>interculturalidad y educación intercultural</i> del proyecto EDUBIMA	22
2. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR	25
2.1 Fase de diagnóstico participativo (julio 2002 a marzo 2003)	26
2.1.1 Sensibilización y capacitación de la comunidad	27
2.1.2 Recolección de las demandas de los padres, niños y maestros	29
2.1.3 Elaboración del perfil del estudiante egresado de educación primaria bilingüe intercultural	31
2.1.4 Tratamiento pedagógico de la demanda	31
2.2 Fase de formulación del currículo (abril 2003 a 2004)	33
2.2.1 Sensibilización y definición del marco conceptual	33
2.2.2 Definición de la estructura	34
2.2.3 Determinación de las áreas	37
2.2.4 Formulación de las competencias y capacidades de cada área	39

2.3	Fase de validación del currículo (abril a diciembre del 2004)	44
2.3.1	Revisión a cargo de los padres de familia y líderes comunales	44
2.3.2	Revisión a cargo de los especialistas de la Dirección Regional de Educación y de las Unidades de Gestión Educativa Locales	44
2.3.3	Experimentación y retroalimentación en base a la práctica	45
2.4	Fase de institucionalización del currículo (enero a diciembre 2005)	46
3.	PARTICIPACIÓN SOCIAL	49
3.1	Los actores de la escuela y de la comunidad	49
3.2	Los especialistas de la Dirección Regional de Educación y de las Unidades de Gestión Educativa Local	52
4.	EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN LA ESCUELA	55
4.1	La planificación a partir del currículo	55
4.2	Las estrategias para las aulas multigrados	59
4.3	El uso de las dos lenguas	61
4.4	La elaboración de los materiales	64
4.5	La evaluación en la Educación Intercultural Bilingüe	65
5.	LOGROS E IMPACTO	67
5.1	La estrategia participativa de construcción curricular	68
5.2	La propuesta curricular	69
5.3	Desarrollo e institucionalización de la EIB en la región	70
5.4	Los logros de aprendizaje de las niñas y niños	70
6.	RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE EDUBIMA	
6.1	Estrategia de construcción participativa del currículo	73
6.2	El currículo: de lo local a lo nacional y viceversa	74
6.3	El enfoque intercultural	74
6.4	El diagnóstico de la realidad: diversidad y demandas de las comunidades	75
6.5	Los materiales educativos	75
6.6	El docente y su nuevo rol	76
	BIBLIOGRAFÍA	77
	ANEXO: CUADRO DE CONTENIDOS DISCIPLINARES	81

Presentación

Durante décadas, el trabajo de los docentes peruanos se rigió por los planes y programas de estudio que disponían de modo inflexible los contenidos que debían enseñarse a los estudiantes de todas las escuelas del país. Sin embargo, con la reforma educativa de la década de 1970 esa situación comenzó a cambiar: el sistema tomó nuevos rumbos en varios planos. Así por ejemplo, se comenzó a hablar de un *currículo integral*, flexible y diversificable, concebido como el cuerpo orgánico de los objetivos que debían alcanzar los estudiantes; se buscó la integración de las disciplinas con las llamadas líneas de acción educativa; y se propuso una evaluación cualitativa que mostrara el avance de los educandos más que el resultado final.

La posibilidad de diversificar el currículo nacional fue una de las innovaciones más notables de la reforma educativa, porque permitiría que cada institución educativa trabajara en función de currículos pertinentes, cercanos a las necesidades y características de los estudiantes y a los requerimientos de las realidades locales. Esa fue la propuesta, ese fue el sueño. En la realidad, las cosas no han cambiado mucho: más de tres décadas después, seguimos hablando de la diversificación curricular, diciendo que es la manera más viable de contribuir a la pertinencia de la educación y, sin embargo, se sigue

trabajando con un currículo nacional casi intacto, como si todas las zonas del país fueran iguales y todos los escolares respondieran al mismo patrón.

Afortunadamente no han faltado esfuerzos –aunque pocos- para disponer de currículos realistas y factibles, que plasmen, como dice la teoría, las expectativas de la sociedad y que, al mismo tiempo, contribuyan a mantener la unidad del sistema. Uno de ellos ha sido el del proyecto EDUBIMA promovido por CARE, que ha buscado construir en forma participativa un currículo para las escuelas rurales del distrito de Azángaro, ubicado en la provincia del mismo nombre al norte de Puno. Desde sus inicios en el año 2002 y durante sus cuatro años de duración, el equipo técnico de EDUBIMA trabajó sin desmayo con docentes, padres de familia y autoridades de las comunidades locales, como da cuenta el presente libro, titulado *Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes – EDUBIMA: una experiencia de construcción curricular participativa*.

Los testimonios que se recogen en el libro describen sin arrogancia el proceso de construcción del currículo y explican los fundamentos teóricos que lo sustentaron, las razones de cada uno de sus pasos, sus aciertos y debilidades así como los problemas que debieron ser enfrentados, en una suerte de memoria-sistematización de la que podrán aprender los demás.

La labor no fue sencilla. Desde un comienzo, el proyecto EDUBIMA se propuso trabajar en forma participativa, y llevar esta decisión a la práctica implicó enfrentar innumerables dificultades. Por un lado, los padres y madres campesinos, cuya vida ha estado golpeada desde siempre por la injusticia y la inequidad, aspiran a que la educación ayude a sus hijos a que “no sufran”, y por eso les cuesta comprender las propuestas de la educación bilingüe, que supone el manejo del quechua en las escuelas. Asimismo, temen al diálogo con los docentes y autoridades, cuya actitud con ellos es a veces hostil. Por su parte, los docentes de las escuelas rurales no están preparados para construir currículos, y mucho menos para adecuarlos a escuelas con aulas multigrado, como son la mayoría de escuelas en el campo. Muchos de ellos no simpatizan con la idea de una educación en dos lenguas, y se muestran poco dispuestos a convertirse en actores de los cambios que

esta trae consigo. Asimismo, el currículo base (Estructura Curricular Básica, hoy en día Diseño Curricular Nacional) presenta complejidades que hacen difícil su diversificación, proceso sobre el que no existen conceptos claros en el campo de la teoría ni procedimientos precisos en el de la tecnología.

El proyecto EDUBIMA asumió el reto, y su trabajo no se redujo al tema curricular: se dedicó a la capacitación y el acompañamiento, impulsó el trabajo en redes, propició reuniones semanales de planificación, fomentó el acercamiento de los padres a las escuelas, preparó materiales en quechua para los estudiantes y profesores e incidió en las autoridades locales, siempre con la mira puesta en el mejoramiento de la calidad de la educación. El proyecto no ha temido ir contracorriente y ha construido un cartel de contenidos eje del currículo diversificado, que ha permitido la incorporación de contenidos regionales, andinos y rurales. En un currículo por competencias o aprendizajes esperados, los contenidos quedan sobrentendidos, casi invisibles, porque las competencias son en cierto modo universales. El paso del proyecto EDUBIMA queda ahora sobre el tapete, para ser objeto de examen y discusión.

El proyecto no se detuvo a sacar a la luz las debilidades de la preparación de los docentes. No solo no los consideró “parte del problema”, sino que los convocó a trabajar en una empresa común y a participar desde sus potencialidades. Por ser permanente, esta participación ha permitido que los docentes se enriquezcan mediante el intercambio de conocimientos y experiencias, la emulación y el compromiso. La estrategia seguida por EDUBIMA ha sido avanzar, haciendo camino al andar, como decía Machado.

El trabajo realizado por el proyecto puede ser calificado como pionero en tanto avanzó hacia la construcción de un proyecto educativo local aun cuando las orientaciones regionales no habían sido determinadas y el proceso de descentralización no tenía la fuerza que ahora tiene.

Sé lo difícil que es trabajar por la educación en el campo, sea este andino o amazónico. Por eso no escatimo elogios al expresar mi aprecio por el trabajo del proyecto EDUBIMA, y por su contribución a la construcción curricular y al diseño de políticas más flexibles, creativas y pertinentes a los contextos sociales y culturales.

El proyecto EDUBIMA ha terminado, pero el equipo de CARE sigue trabajando con un nuevo proyecto educativo en la misma zona. ¿Cuáles serán las razones que han determinado que Puno sea el escenario de experiencias excepcionales en el ámbito de la educación? En Puno las comunidades campesinas lucharon –la palabra es exacta- por tener una escuela. Allí, a comienzos del siglo pasado, el joven José Antonio Encinas dirigió la luminosa experiencia de escuela nueva en el Centro Escolar 881; allí se desarrollaron los núcleos escolares campesinos; allí María Asunción Galindo educó en lengua aimara; allí el Proyecto EBI de GTZ abrió los surcos de la educación bilingüe intercultural. En ese marco queda bien situada la experiencia del proyecto EDUBIMA .

Manuel Valdivia Rodriguez
Miembro de Foro Educativo

Introducción

El tema de la participación de los padres de familia y de los líderes comunales en la educación ha sido tema de reflexión y discusión en los últimos años en el Perú y en América Latina.

Al respecto, en el Perú existe un marco legal bastante avanzado. La Ley General de Educación (Ley N° 28044) señala que *“la sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo”* (artículo 3); y que tiene derecho a *“participar en la definición y desarrollo de políticas educativas en el ámbito nacional, regional y local”* (artículo 22). Sobre la participación de los pueblos indígenas en la Educación Bilingüe Intercultural, el artículo 20 establece que *“asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas”*. Por otro lado, existen normas internacionales como el Convenio 169 de la OIT (suscrito por el Perú), que establece claramente la consulta a los pueblos indígenas para el desarrollo de diferentes programas sociales y educativos para sus respectivas poblaciones. Asimismo, recientemente se ha promulgado la declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas, que vuelve a mencionar el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas, es decir, su derecho a decidir el tipo de desarrollo y de

educación que quieren, y a participar en la formulación de políticas públicas relacionadas con ellos (ONU, 2007).

No obstante las normas vigentes, en la práctica la participación de los representantes de los pueblos indígenas y de las comunidades campesinas en la definición de políticas educativas y de propuestas pedagógicas es muy reducida. Impulsar procesos en que estudiantes, maestros, padres de familia y autoridades comunales planteen sus ideas, necesidades y demandas, y que estas sean consideradas en el trabajo educativo, es realmente una tarea compleja y delicada que, además, requiere decisión política.

Más complejo aún es lograr la participación de los diferentes actores de la educación en los procesos de *construcción curricular*. En efecto, la confección del currículo siempre ha sido vista como un asunto eminentemente técnico, en que solo pueden intervenir expertos del Ministerio de Educación u otros profesionales con preparación especializada en tecnología educativa y currículo. Inclusive, la formación de los maestros no ha estado orientada a elaborar el currículo sino, principalmente, a *aplicarlo*, con algunas adaptaciones al momento de la programación.

Ahora bien, si la participación de los maestros en la elaboración del currículo es nula, cuánto más lo será la de otros actores –padres, madres de familia y estudiantes-. Sin soslayar el aspecto técnico implícito en todo proceso de construcción curricular, el currículo debe considerarse fundamentalmente un tema político y social (Giroux, 1993), y un producto de construcción social. En efecto, como expresión de las aspiraciones educativas de un grupo humano, el currículo implica una ubicación a partir de la cual se diseña y desarrolla toda una propuesta. Muchos representantes de la pedagogía crítica como Apple (1990) y Giroux (1993) consideran que el currículo sintetiza los elementos culturales de una propuesta político-educativa y que siempre representa los intereses de un grupo y sector social. Así, la elaboración de un currículo implica la selección de determinados contenidos, de determinados “conocimientos” que los estudiantes deben adquirir en desmedro de otros, y esa priorización no es ingenua ni mucho menos neutra: está marcada por una visión del mundo, por una escala de valores, por una ideología. Quienes seleccionan los contenidos de un

currículo lo hacen a partir de una idea: qué quieren formar y para que puedan hacer qué.

En esta perspectiva, ¿es absurdo pensar que los actores y directores de la educación (estudiantes, maestros, padres, líderes comunales, etc.) deben participar en la selección de los contenidos del currículo y en su estructura? La experiencia ha demostrado que los procesos de construcción curricular desarrollados con la participación de diversos actores de la comunidad no solo son posibles, sino *necesarios* para lograr pertinencia y generar un verdadero compromiso con la educación. La tendencia actual de los distintos sectores y proyectos (salud, agricultura, medio ambiente y desarrollo sostenible, etc.) es a generar una mayor participación de los actores, tanto en la definición de las políticas como en la toma de decisiones y la gestión de los proyectos, pues es la única forma de garantizar su éxito.

En el Sector Educación, sin embargo, los conflictos entre padres de familia y docentes, el abandono de las comunidades rurales por parte de los órganos del Sector y una visión todavía tradicional de la gestión de la educación, han impedido avances con respecto a este tema. Los Consejos Educativos Institucionales (CONEI), los Consejos Participativos Regionales de Educación (COPARE) y los Consejos Participativos Locales de Educación (COPALE) son instancias formales, poco funcionales y, en la mayoría de los casos, ineficaces, que se han superpuesto a otras formas de organización de la población que podrían apoyar el trabajo educativo con participación social.

La participación de los actores sociales en la definición de políticas educativas y propuestas pedagógicas para sus respectivos pueblos, localidades y regiones es un derecho, individual y colectivo, que debe ser llevado a la práctica. En efecto, el derecho de los ciudadanos y de los grupos humanos a la educación no sólo radica en *recibir* una educación de calidad, coherente con su cultura y con su lengua, sino también en *decidir* el tipo de educación a que aspiran. En otras palabras, no solo tenemos el derecho a ser *objetos educables*, sino a ser *sujetos* de nuestra propia educación (Ley General de Educación, 2003; Convenio 169 de la OIT, 1990; Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural, 2005).

Así como se requiere un pacto nacional para la gobernabilidad, se necesitan también pactos regionales y locales que contemplen la *autogestión* de la educación por las comunidades, lo que permitiría una verdadera descentralización y democratización de la educación. En esa medida, es gratificante que existan proyectos –estatales o no estatales– que se orienten a lograr que todos los actores sociales de la comunidad se involucren en la educación, como el Proyecto **Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes** (en adelante, EDUBIMA).

El proyecto EDUBIMA, promovido por CARE Perú, se desarrolló en la provincia de Azángaro (Puno) desde julio del 2002 hasta diciembre del 2005. Su principal actividad fue “*promover la construcción de un Programa Curricular en EIB (Educación Intercultural Bilingüe) para escuelas rurales, con la participación activa de la comunidad, asumiendo el rol de gestión de la educación como parte de su responsabilidad, implementar una estrategia y metodología de capacitación de docentes rurales, así como un proceso de sensibilización e incidencia política para actores sociales e institucionales, articulado a la estrategia de relación escuela-comunidad y a la producción de material educativo*” (Sistematización: 23).

EDUBIMA se desarrolló en cinco escuelas del distrito de Azángaro: San Miguel, Huaracani, II Jilahuata (sector Cayacayani), Tiruyo (sector Santa María) y Tahuacachi; beneficiando a un total de 350 niños, 400 comuneros, 30 líderes comunales y 20 docentes (Sistematización: 23). Asimismo, al año de su ejecución, se incorporaron en la validación otras 13 escuelas piloto correspondientes a cada una de las UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local) de Puno -a solicitud de las propias instituciones y de la Dirección Regional de Educación (DRE)-, entre ellas escuelas de comunidades quechuahablantes y aimarahablantes.

A fin de mejorar la educación en la región, el proyecto EDUBIMA planteó tres ejes de trabajo: desarrollo de competencias de gestión, desarrollo de manejo pedagógico y desarrollo de liderazgo; a cargo de tres tipos de actores:

- Líderes comunales, autoridades municipales y padres de familia, para su participación en la gestión de las instituciones educativas;
- Maestros, para mejorar su desempeño profesional; y
- Niñas, niños, adolescentes y jóvenes, para ser protagonistas de su propio aprendizaje.

La estrategia de EDUBIMA promovió el *empoderamiento* de los actores locales y el desarrollo de capacidades para la autogestión de la educación en líderes comunales, padres de familia y docentes, teniendo como aliados a los especialistas de la DRE y las UGEL. El proyecto se propuso “*construir un programa educativo comunitario que, incluyendo a todos estos actores, haga de la educación un puente entre la escuela y la comunidad*” (TDR Consultoría-CARE Puno).

Esta experiencia de construcción curricular participativa constituye un aliciente y un gran aporte, en enfoques y estrategias, al trabajo educativo con y desde las necesidades y demandas de los propios beneficiarios. De ahí la importancia de que sea sistematizada.

Primero se presenta una breve referencia a las experiencias en EBI que antecedieron a EDUBIMA, a fin de comprender el marco en que se iniciaron las acciones del proyecto. Seguidamente, se aborda la propuesta educativa de EDUBIMA y se explican los enfoques de currículo y de interculturalidad que ella maneja, y cómo van cambiando a lo largo del proceso de construcción curricular. A continuación, se verá la metodología de construcción del currículo, detallando los pasos seguidos en cada una de las fases así como su experimentación en las instituciones educativas que participaron en el proyecto. Finalmente, se plantean los logros, puntos críticos y sugerencias para el trabajo que aún se sigue desarrollando en la zona, ahora a través del Proyecto Kawsay.

1. La propuesta educativa de EDUBIMA

1.1 Antecedentes

El primer antecedente de EDUBIMA lo constituye el Proyecto de Educación Bilingüe (PEB-P), llevado a cabo en Puno entre 1977 y 1991 gracias a un convenio entre el Ministerio de Educación y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Este proyecto abarcó 40 comunidades campesinas (21 quechuas y 19 aimaras), y fue la primera experiencia de educación bilingüe en la región. Desarrolló actividades simultáneas en cinco líneas de trabajo: investigación, desarrollo de currículos y materiales educativos, capacitación a maestros, seguimiento de la labor docente y difusión (López, 1991).

Hasta su conclusión en 1991, el PEB-P era el único proyecto que había logrado contar con currículos y materiales completos para las cinco asignaturas principales de todos los grados de educación primaria. Si bien pretendió abarcar el tema curricular y no solo el área de Lenguaje (actualmente de Comunicación Integral) sino todas las áreas, lo que realmente hizo fue adaptar el currículo nacional a las características de la región. Principalmente, el proyecto proporcionó a los maestros las herramientas didácticas necesarias para el tratamiento de la lengua indígena como primera lengua y del castellano como segunda lengua.

Aunque en su última fase el proyecto registró avances significativos – al introducir algunos elementos culturales propios de las comunidades quechuas y aimaras y tratar de lograr una propuesta más integral-, su acento siempre estuvo puesto en el tratamiento de las lenguas en la escuela.

Por su parte, desde el año 1998 el proyecto Educación para el Desarrollo Comunal Aymara (EBADECA) de CARE Perú comenzó sus actividades vinculadas, en una primera etapa, a adaptar la estructura curricular básica (ECB) a los PRONOEI (Programas no Escolarizados de Educación Inicial) de la provincia, a través de la elaboración de “logros mínimos”, tratando de dar así respuesta a los problemas de tratamiento curricular que se detectaron en el aula. Ante la complejidad del problema, al año siguiente el proyecto EBADECA dio un paso más y diversificó la ECB para los PRONOEI y para el primer grado de primaria, pues era importante articular ambos niveles.

En el año 2000, CARE Perú inició su intervención en escuelas primarias de Azángaro a través del Proyecto “Innovaciones Metodológicas para la Educación Inicial y Primaria” – *Musuq Yachay* (Nuevo Aprender), en el marco de la EBI (Educación Bilingüe Intercultural). El proyecto trabajó particularmente la diversificación curricular del área de Comunicación Integral con los niños del primer ciclo¹ de educación primaria, para lo cual capacitó a los docentes en la planificación y desarrollo de estrategias metodológicas para la enseñanza del quechua como primera lengua y del castellano como segunda lengua.

La experiencia de *Musuq Yachay* permitió a CARE determinar que el problema de las escuelas de Puno era más complejo aún, y que se requerían cambios que trascendieran el nivel curricular. “*Se hizo evidente la necesidad de transformar nuestros enfoques y estrategias de trabajo curricular, y de hacer cambios que permitieran una educación más pertinente a la realidad sociocultural y lingüística de la zona*” (Equipo de CARE). De ahí que, desde el año 2002, el Proyecto **Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes** (EDUBIMA) busque *construir* un proyecto educativo integral.

¹ En esa época, primer y segundo grado constituían el primer ciclo de educación primaria.

1.2 Educación intercultural bilingüe

Como se ha visto en los antecedentes, CARE había desarrollado una experiencia anterior centrada en la diversificación del área de Comunicación Integral, que incorporó el tratamiento de las dos lenguas en la educación inicial y en los primeros grados de primaria. A partir de la evaluación de esta experiencia y de otras que ponían el énfasis en la diversificación de la ECB del Ministerio de Educación, CARE decidió apostar por cambios mucho más profundos y desarrollar una propuesta de educación bilingüe intercultural (EBI o EIB) que, recogiendo los aspectos más significativos de la propuesta del Ministerio, tuviera como núcleo principal las demandas y necesidades de los actores directos de la educación: los niños, los padres y los maestros.

Para ello, debía tomarse en cuenta la situación de estos actores, el contexto en que interactúan y sus características socioculturales, con una serie de problemas económicos, productivos y sociales; y limitados recursos materiales y de infraestructura. Por un lado, había que ser conscientes de la situación de los docentes, que se sienten abandonados por el Estado y que, en algunos casos, carecen de vocación; lo que les impide asumir un mayor compromiso con los alumnos y con la comunidad. Por otro lado, debía considerarse la relación entre los padres de familia y los maestros y órganos del Sector que, en muchos, había sido negativa, lo que había generado desconfianza y hasta resentimiento.

Asimismo, era importante tomar en cuenta que, si bien habían existido experiencias que habían ayudado al desarrollo de la EIB en la región - que incluso alcanzaron logros significativos en los niños y en las comunidades-, una vez que concluía el proyecto, la EIB también terminaba. En efecto, el impacto de los diferentes proyectos no alcanzó niveles de compromiso profundos en los maestros, comuneros e instancias del Sector, que garantizaran una continuidad y un cambio real en las escuelas y comunidades. Más allá del trabajo pedagógico, hacía falta el compromiso de los líderes comunales y de los padres de familia en la gestión de la educación, así como una mejor vinculación con los órganos del Sector de la localidad y de la región (UGEL y DRE).

En esa perspectiva, las prioridades del proyecto EDUBIMA se orientaron a un trabajo más directo con los actores sociales de las comunidades y,

en una segunda etapa, con las instancias regionales de gestión y administración de la educación. Se buscó que los miembros de las comunidades se comprometieran con la educación en general y con la EIB en particular: que más allá del proyecto, sintieran que era un asunto *de ellos*, pues se relacionaba con la educación de sus hijos y con la vida en sus comunidades. La única forma de lograrlo fue haciéndolos partícipes y gestores de esta educación, como se verá más adelante.

1.3 Los conceptos de *diversificación* y *construcción curricular* del sector educación

Antes de entrar a analizar la propuesta educativa de EDUBIMA, es importante tomar en cuenta las nociones de *diversificación* y *construcción curricular* que maneja el Sector Educación, particularmente en los documentos oficiales del Ministerio.

En los últimos años, los alcances de ambos términos han sido constantemente revisados y debatidos. En algunas propuestas, la *diversificación* se concibe como sinónimo de *adecuación* o *adaptación* del currículo nacional a la realidad en que se desarrolla el acto educativo. En otras, se utiliza como equivalente a *construcción curricular*, lo que implica el *rediseño* del currículo a partir de una concepción educativa particular que la transforma estructuralmente y, con ello, a sus diferentes elementos (el perfil, las competencias, los contenidos y las estrategias).

En los documentos oficiales del Ministerio de Educación, la *diversificación* es entendida como un proceso que parte de los lineamientos pedagógicos generales o de los diseños curriculares nacionales. Así, en el caso de la Educación Básica Regular (EBR), se propone la *diversificación* en los niveles regional y local a partir del Diseño Curricular Nacional (DCN), de acuerdo con las normas siguientes:

- La DRE, en coordinación con las UGEL, establece las orientaciones y lineamientos para la *diversificación curricular* pertinentes al contexto de cada región.
- La *diversificación curricular* en las instituciones educativas se concreta y explicita en el Proyecto Curricular de Centro (PCC),

que forma parte de la propuesta pedagógica del Proyecto Educativo Institucional aprobado por la dirección con la opinión del CONEI.

- La construcción y pertinencia de las diversificaciones curriculares deben considerar las condiciones reales de cada institución educativa y, en especial, las características y necesidades de los estudiantes en sus respectivos entornos. (Ministerio de Educación, 2006).

Para el Ministerio, el proceso de *diversificar* debe ir *de lo nacional a lo local* y no al revés. Ahora bien, sus indicaciones son bastante generales y no precisan si los cambios al DCN a nivel regional y a los PCC de las instituciones educativas pueden darse en la estructura misma del currículo, es decir, en los perfiles, competencias y capacidades que se desea desarrollar. En la anterior ECB, documento vigente al iniciarse el proyecto EDUBIMA, se precisaba que se debía mantener el 70% de las competencias y capacidades de la ECB para garantizar la unidad nacional, y que se podía “diversificar” el 30% restante. Una extraña forma de concebir “*considerar las condiciones reales de cada institución educativa y, en especial, las características y necesidades de los estudiantes en sus respectivos entornos*” (DCN-MED, 2005). Un currículo pertinente y de calidad difícilmente puede lograrse con ese tipo de parámetros.

Al respecto, es importante advertir la gran responsabilidad de las regiones pues, en el marco de la descentralización, tienen la posibilidad de cambiar esta concepción centralista de la educación y del currículo al definir sus lineamientos de política regional. De ello dependerá, en gran medida, la pertinencia y calidad del currículo que se logre alcanzar. Es un hecho que, actualmente, se están gestando al interior de las regiones otros enfoques, como por ejemplo, enriquecer los lineamientos regionales y nacionales con propuestas que *partan de lo local*. Si bien no se descarta la importancia de contar con lineamientos generales, las construcciones locales deben partir de sus propias realidades; se trata de una retroalimentación mutua y no de un desagregado vertical de lineamientos nacionales, regionales y locales, como pretende el Ministerio al tomar el DCN como único referente. Lo que se pretende, en definitiva, es lograr un verdadero *diálogo intercultural equitativo* entre las regiones y el órgano normativo nacional, en el marco de la democracia y el respeto a los derechos de los pueblos a decidir el tipo de educación que quieren y necesitan.

“Debemos construir de abajo para arriba, pero construyendo a partir de la diversidad. La suma de estas diversidades debe conformar el DCN” (Especialista en EBI de la UGEL).

El desarrollo de la EIB requiere asumir la diversidad sociocultural no solo como punto de partida, sino también como punto de llegada. Esto no es otra cosa que lograr que los saberes y conocimientos de las culturas locales, más que como herramientas pedagógicas para que los niños comprendan los contenidos no locales, occidentales o científicos, sean realmente valorados por su eficacia para responder a las necesidades básicas de los pobladores, y que conformen el currículo con el peso que les corresponde, pasando así a formar parte del bagaje cultural de todos los peruanos.

1.4 El enfoque de *currículo* y *construcción curricular* del proyecto EDUBIMA

Desde el inicio del proyecto, el equipo técnico de EDUBIMA tuvo la intención de construir un currículo pertinente a la realidad. Se partió de la idea de que para que los niños de las escuelas bilingües de Azángaro aprendieran lo que necesitaban, y en general, alcanzaran una educación de calidad, se debía repensar la diversificación curricular: alejarse del concepto de adaptación del DCN a la realidad y concebirla como **un proceso de construcción participativa**, en que concurren diversos actores educativos y la sociedad civil organizada.

En esa perspectiva, el equipo de EDUBIMA y los docentes que participaron en la experiencia primero reflexionaron sobre qué es un currículo y quiénes deben participar en su elaboración. Exploraron y analizaron conceptos y enfoques, y llegaron a la conclusión de que, si querían hacer algo realmente pertinente y de calidad, debían hacer cambios muy profundos y no una simple diversificación. Se optó entonces por la *construcción curricular*. No se trataba de una tarea fácil, pues ni los técnicos del equipo ni los profesores habían construido antes un currículo. Si la formación de los docentes nunca se ha orientado al desarrollo de competencias que les permitan *diversificar* el currículo

nacional², mucho menos se les prepara para *construir* uno a partir de las demandas y necesidades locales.

Ahora bien, no obstante los docentes de las escuelas seleccionados y los especialistas de EDUBIMA participaron en la etapa de revisión de los diferentes enfoques curriculares y en la definición de lo que se quería usar en el proyecto, no todos contaban con la misma preparación y capacidad de análisis. En efecto, aunque la mayoría de los docentes sabe que se trató de un proceso de construcción curricular y no de diversificación, es difícil para algunos explicar la concepción teórica que sustenta la propuesta y las diferencias entre uno y otro proceso. Sin embargo, en la práctica todos participaron en la definición y formulación de las competencias y capacidades con aportes sumamente valiosos, dada su experiencia en la escuela.

“Construir es con participación directa de los actores desde el diagnóstico, para ver las demandas, qué quieren que sus hijos aprendan. Construir desde las demandas, desde la cultura” (Especialista de EDUBIMA).

“Nosotros hemos construido, porque hemos partido de las demandas y necesidades de los padres. Cuando se diversifica solo se toma el DCN” (Profesor).

“Diversificación es sobre algo que está ya propuesto desde la ECB o el DCN, que se contextualiza. Se mantiene un 70% y se toma el 30% de las demandas locales. Pero nosotros hicimos construcción porque cambiamos inclusive las competencias del DCN” (Especialista de EDUBIMA).

Por otro lado, en la etapa de reflexión sobre el enfoque y las concepciones curriculares no se utilizaron nociones estáticas. Como en todo proceso, muchas de las ideas que sirvieron de punto de partida fueron cambiando, enriqueciéndose y cobrando sentido sobre la marcha, en

² En todos los eventos de capacitación y otros que se desarrollan con profesores, la demanda principal es que se les enseñe a “diversificar” el DCN y a hacer el PCC con la propuesta pedagógica que incluye el currículo.

función de las situaciones que se presentaban en la realidad y de la interacción entre los participantes.

Ahora bien, existe una idea central y un consenso entre todos los miembros del equipo de EDUBIMA, los profesores e inclusive los comuneros que participaron en el proceso de construcción curricular: la *pertinencia* del currículo. Para ellos, construir un currículo es lograr que sea pertinente a las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes y al entorno en que viven.

Por ello, si bien el equipo se capacitó en cuestiones técnicas, durante el proceso sus integrantes cobraron conciencia de que más importante que la formalidad al redactar las competencias, era *definir los contenidos* (conocimientos, técnicas, valores y prácticas) de las culturas locales y de otras culturas que iban a ser consideradas en las distintas áreas. El rol de los padres y maestros en la definición de los contenidos los convirtió en verdaderos *constructores* de la propuesta.

1.5 El enfoque de *interculturalidad* y educación *intercultural* del proyecto EDUBIMA

“Los campesinos son más interculturales que nosotros... escuchan un conocimiento occidental, nuevo, que no conocen, van, observan, ven el resultado... Si ven que hay resultados, toman la decisión de experimentar pero en un nivel muy mínimo, con poco riesgo (la vaca más chiquita para hacer inseminación), y en base a eso van recreando su conocimiento, ven qué pasa... y si nuevamente tienen buenos resultados lo adoptan y lo incorporan en su vida, readaptándolo con sus propios elementos culturales” (Especialista de EDUBIMA).

El equipo de EDUBIMA era consciente de que habían muchas visiones sobre el concepto *interculturalidad*, y que ninguna de ellas proponía con precisión cómo confeccionar un currículo que respondiera a la diversidad, que recogiera los saberes de las culturas locales y de otras culturas no occidentales y que, al mismo tiempo, lograra plantear los conocimientos y tecnologías que la cultura occidental y la ciencia aportan. Adicionalmente,

no solo se trataba de incorporar conocimientos en el sentido estricto de la palabra, sino también valores, prácticas e historias.

Así, luego de revisar la bibliografía existente y tomando en cuenta que no se trataba de confeccionar un currículo de educación primaria **para** los maestros sino **con** los maestros (y padres de familia), se decidió tomar como base el material de Catherine Walsh publicado por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) del Ministerio de Educación en el año 2001, “La interculturalidad en la Educación”. Se eligió este material por tratarse de una propuesta bastante completa y clara sobre los diferentes aspectos que se deben considerar para desarrollar una educación intercultural o con enfoque intercultural. El documento plantea siete criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad en la escuela y en el aula:

1. Autoestima y reconocimiento de lo propio.
2. Conocimientos, saberes y prácticas locales.
3. Identificación y reconocimiento de las diferencias y de la otredad.
4. Conocimientos y prácticas de los otros.
5. Conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas.
6. Unidad y diversidad.
7. Comunicación, interrelación y cooperación.

Como se puede apreciar, estos criterios están enumerados de manera progresiva, desde un reconocimiento de la identidad personal y cultural (las personas como miembros de un grupo humano, comunidad o pueblo), hasta la identificación del otro como individuo y como miembro, también, de un grupo humano con una cultura diferente. Esta propuesta permite abordar la interculturalidad desde una visión crítica, pues el quinto criterio plantea el conflicto como un elemento que debe ser tomado en cuenta al analizar las relaciones entre los individuos de diferentes culturas y grupos sociales; y los criterios sexto y séptimo se refieren a la necesidad de buscar puntos de encuentro que permitan construir una sociedad más justa sobre la base del respeto a las diferencias y la búsqueda de un intercambio en igualdad de condiciones.

Como se observa, la propuesta de Walsh no se circunscribe al aspecto pedagógico, sino que ofrece una visión política de la interculturalidad, cuya meta es *“construir procesos que contribuyan a formar sociedades plurales,*

justas y verdaderamente democráticas, procesos que requieren una ciudadanía peruana segura consigo misma, respetuosa y comprensiva de las múltiples manifestaciones de las diferencias culturales, crítica de las desigualdades, de la marginalización, discriminación y exclusión, conscientes de la problemática y la potencialidad de conflictos culturales, y capaces de comunicarse, interrelacionarse, cooperar y actuar con 'otros' para construir unidad en la diversidad, para aprender a vivir juntos en la escuela y en la sociedad" (2001: 18).

En los talleres sobre los diferentes conceptos de *currículo*, el equipo de EDUBIMA y los profesores revisaron también los de *interculturalidad* y *educación intercultural*. Todos los participantes reflexionaron y debatieron sobre estos conceptos y, particularmente, analizaron las ideas y planteamientos de Walsh, que sintieron más cercanos. Fue necesario que se empaparan sobre los temas relativos a los siete criterios planteados por la autora a fin de desarrollar la interculturalidad en el aula. Para los miembros del equipo, no fue fácil trabajar estos temas con los profesores, pues existía muy poco manejo teórico -y menos aún práctico- acerca de la interculturalidad.

En efecto, por un lado, la interculturalidad como enfoque ha sido muy poco trabajada en el aula; y por otro, existen diferentes concepciones que se han ido difundiendo, explícita o implícitamente, desde el Ministerio de Educación³ y desde las experiencias desarrolladas en el Perú y en otros países. Por ello, era importante conocer las ideas que tenían los docentes sobre el tema y construir con ellos nociones que sirvieran de base para la construcción del currículo con enfoque intercultural.

En esta perspectiva, no todos los docentes lograron construir un marco teórico sólido, pues se trataba de un grupo muy diverso. Si bien algunos de ellos manejaban con solvencia los diferentes criterios, otros presentaban dificultades para explicar sus alcances y fundamentos. Sin embargo, el equipo de EDUBIMA trató de aprovechar el potencial de cada uno de ellos, dada su experiencia en las aulas y su conocimiento de los diferentes escenarios en que trabajan.

³ Es importante aclarar que, si bien el texto de Catherine Walsh ha sido solicitado como trabajo de consultoría por la ex DINEBI (hoy DIGEIBIR, Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural) del Ministerio de Educación, sus planteamientos no son conocidos ni compartidos por todos en el Ministerio. Así, tanto en la propia DIGEIBIR como en otras direcciones del Ministerio se manejan concepciones muy diferentes y hasta contradictorias.

2. El proceso de construcción curricular

Como ya se ha afirmado, el desarrollo de procesos de construcción curricular ha sido uno de los temas menos trabajados en nuestra realidad educativa nacional. El Ministerio de Educación siempre ha orientado sus normas hacia la diversificación curricular y, en esa medida, su preocupación se ha centrado en ofrecer lineamientos para que los docentes *adapten* el currículo nacional a las demandas particulares de sus regiones.

Igualmente, muchos proyectos dirigidos por ONG han centrado su preocupación en la diversificación del currículo nacional, por lo que prácticamente no se cuenta con muchas experiencias de construcción curricular (y menos aún con una sistematización). Por ello, el equipo de EDUBIMA y todos los actores que participaron en este proceso, apoyados por consultores externos, en principio solo contaban con los lineamientos generales y herramientas de la tecnología educativa generales para el diseño de cualquier proyecto o propuesta: diagnóstico, marco teórico, fundamentos, objetivos, perfiles, competencias, capacidades, etc. Sin embargo, no contaban con las herramientas necesarias para *construir* un currículo, por lo que tuvieron que inventar sus propias estrategias e instrumentos en un proceso creativo de mucha intuición pedagógica.

Fases del proceso de construcción curricular

1ra. fase	2da. fase	3ra. fase	4ta. fase
<p>Diagnóstico participativo</p> <p>a) Sensibilización y capacitación.</p> <p>b) Recolección de las demandas de padres, niños y maestros.</p> <p>c) Elaboración del perfil del niño egresado de educación primaria bilingüe intercultural.</p> <p>d) Tratamiento pedagógico de la demanda.</p>	<p>Formulación del currículo</p> <p>a) Sensibilización y definición del marco conceptual.</p> <p>b) Definición de la estructura del currículo.</p> <p>c) Determinación de las áreas.</p> <p>d) Formulación de competencias y capacidades de cada área.</p>	<p>Validación del currículo</p> <p>a) Revisión a cargo de los líderes comunales y padres de familia.</p> <p>b) Revisión a cargo de los especialistas de la DRE y de la UGEL.</p> <p>c) Experimentación y retroalimentación en base a la práctica.</p>	<p>Institucionalización del currículo</p> <p>a) Oficialización por la DRE de Puno y la UGEL.</p> <p>b) Ampliación del uso del currículo en la provincia y la región.</p>

El trabajo en las distintas fases del proceso de construcción curricular fue sumamente dinámico; inclusive, muchas veces se debían retomar aspectos desarrollados en etapas anteriores para mirarlos a la luz de las nuevas circunstancias o experiencias que se iban viviendo en el proceso mismo.

2.1 Fase de diagnóstico participativo (julio de 2002 a marzo de 2003)

Desde el inicio fue claro para el equipo que la construcción del currículo debía hacerse de manera participativa. Esta participación fue concebida como una forma de *empoderamiento* de las comunidades y la puesta en práctica del derecho de autodeterminación de los pueblos, por el que pueden decidir qué tipo de educación quieren para sus hijos. Así, se coordinó con las autoridades de seis comunidades seleccionadas por el proyecto: San Miguel, Huaracani, Alto Jilahuata (sector Cayacayani), Tiruyo (sector Santa María), Tahuacachi y Condoriri; para analizar la problemática de cada una de ellas, recoger las demandas y necesidades

de los padres de familia y desarrollar, conjuntamente, propuestas de cómo debe ser la educación, qué deben aprender sus hijos, para qué les deben servir estos aprendizajes y qué esperan que los niños logren al final de la primaria. Es decir, no solo se trataba de hacer un diagnóstico en el sentido estricto de la palabra, sino de una reflexión y debate sobre el futuro de la educación de los niños. De esta forma, la primera fase permitió la elaboración del *perfil* del estudiante egresado de educación primaria bilingüe multicultural: con qué conocimientos, habilidades y valores debía contar.

En esta fase participaron las autoridades comunales, los padres de familia, los niños y jóvenes así como los maestros y el equipo de CARE que dirigía los talleres; e, igualmente, consultores expertos en diagnósticos participativos. En esta etapa, los comuneros y profesores decidieron si querían o no formar parte del proyecto Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes (EDUBIMA) que les proponía CARE. De hecho, de las seis comunidades inicialmente consideradas, quedaron solo cinco como centros piloto.

La primera fase del proceso de construcción curricular constó de cuatro pasos:

2.1.1 Sensibilización y capacitación de la comunidad

Como ya se ha señalado, la situación de las comunidades de la zona de Azángaro, como la de muchas otras de la región andina, no era favorable a la educación bilingüe, principalmente debido a las experiencias de discriminación sufridas por los pobladores andinos quechuahablantes, y al deseo natural de que sus hijos aprendieran castellano para poder desenvolverse en la sociedad nacional. Por otro lado, la relación entre padres y maestros ha sido generalmente difícil, de desconfianza y hasta conflictiva. Esta situación llevó al equipo a realizar una pequeña campaña para sensibilizar a los comuneros a favor de la EIB, con la difusión de mensajes de valoración de la lengua y la cultura mediante programas radiales y televisivos. Principalmente, se quería orientar el desarrollo de nuevas formas de intervención en la vida comunal que trascendieran la escuela: la realización de un programa de alfabetización y postalfabetización en quechua para los padres de familia, la implementación de bibliotecas comunales, el desarrollo de concursos

de poesía, canciones, cuentos y adivinanzas en quechua, así como un programa de apoyo para diseñar un Plan Estratégico de Desarrollo Comunal en cada una de las comunidades seleccionadas.

Asimismo, los comuneros participaron en el seguimiento al desempeño escolar de los niños, gracias a los talleres de alfabetización que la escuela promovía entre ellos. En estos talleres, los participantes, principalmente mujeres, reflexionaban sobre la problemática de la comunidad y otros temas de actualidad de la región y del país. Lo más importante de esta experiencia fue que tanto los niños como sus madres se ayudaban mutuamente en la lectura y escritura en quechua, convirtiéndose este idioma en puente de comunicación “escolar”:

“Yo podía hablar en quechua, hablo mi lengua, pero no sabía que se podía escribir, nunca he aprendido a escribir en quechua, pero con el programa de CARE he aprendido, y me ha gustado. Mi hijito me ayudaba, él me corregía a veces cuando escribía mal, me decía esto es así; y así he aprendido a escribir y a leer en quechua.... Yo me reía cómo mi niño me corregía. Pero ahora ya sé” (Madre de familia).

La participación en el programa de alfabetización y la consecuente relación con sus hijos a partir del aprendizaje de la lectura y la escritura, fue la mejor manera de hacer sentir a los padres de familia que podían participar más en la educación de sus hijos. Poco a poco los ayudaban más en las tareas, sobre todo a los más pequeños, y el aprendizaje de los niños también fue mejorando. Tanto los padres de familia como los niños se sentían orgullosos los unos de los otros, pues así como los hijos ayudaban a los padres en la lectoescritura, los padres enseñaban a sus hijos otros temas. Adicionalmente, algunos padres de familia participaron en la escuela, exponiendo sobre la historia de la comunidad y otros aspectos culturales.

A su vez, el asesoramiento para la formulación de planes estratégicos de desarrollo comunal fue otro gran acierto del proyecto, pues las comunidades necesitaban contar con planes a mediano plazo que les permitieran tener una visión del futuro de la vida en sus comunidades y así poder solucionar los problemas sistemáticamente. Además, estos talleres constituyeron una estrategia de desarrollo de habilidades de

gestión para los comuneros, ya que les permitieron una mayor participación y capacidad de negociación en las mesas de concertación, los consejos de coordinación local, los comités de gestión y los presupuestos participativos.

A excepción de los programas radiales y televisivos, que tuvieron una duración relativamente corta, las actividades se mantuvieron durante casi todo el primer año del proyecto, paralelamente a la construcción del currículo, y sirvieron de puente entre el trabajo escolar y el comunal.

Como se puede apreciar, el trabajo del proyecto trascendió a la escuela y los niños, y precisamente ahí radicó su éxito en sensibilizar a los padres, en comprometerlos con la EBI para que sintieran el proyecto como suyo y pusieran todo su entusiasmo en la construcción y desarrollo del nuevo currículo. Más allá del discurso, el proyecto les ayudó a desarrollar capacidades para la gestión de sus comunidades y de la educación, para solucionar sus diferentes problemas y relacionarse mejor con las instituciones del Estado.

2.1.2 Recolección de las demandas de los padres, niños y maestros

Las acciones que se realizaron para recoger las demandas de los padres, niños y maestros fueron las siguientes:

■ Conformación y organización del equipo

El equipo estuvo conformado por los integrantes de EDUBIMA (cuatro personas en ese momento) y tres consultores contratados específicamente para el diagnóstico: dos antropólogos y un educador.

■ Diseño del diagnóstico

El equipo elaboró un plan de trabajo que incluía fundamentos, objetivos, actividades y metodología. Asimismo, se definieron los productos que se esperaban de estos diagnósticos y se elaboraron los instrumentos para la recolección de la información. El equipo decidió utilizar el esquema propuesto por el teórico Max Neef para el reconocimiento de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, maestros y padres de familia de la comunidad:

subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.

■ **Desarrollo del diagnóstico**

Se utilizaron varias estrategias de trabajo, entre ellas:

Talleres participativos.- en ellos participaron líderes y autoridades comunales, padres de familia y niños. Se contó con guías para su desarrollo.

Entrevistas grupales e individuales.- se entrevistó a un número representativo de los diferentes grupos de actores. Se usaron guías para su desarrollo.

Observaciones a la comunidad.- se observaron las actividades cotidianas de los comuneros, niños y familias en general, a fin de determinar el tipo de relaciones y nivel de integración existente entre ellos, así como otros elementos culturales. Se utilizaron guías y pautas de observación.

Evaluación del quechua a los niños de sexto grado.- se evaluó solamente a los niños de la comunidad de San Miguel, a fin de conocer el nivel de manejo oral y escrito de la lengua originaria.

La recolección de las necesidades y demandas de los niños se hizo a través de entrevistas y diálogos informales, que fueron grabados. Los niños, en grupos de dos, respondían a una pregunta:

“Por ejemplo, el niño decía que no le gusta su casa porque entra la lluvia, quería un cuarto solo, tenían hambre. Otros que sus papás pelean mucho, que no les gusta que les castiguen. Ellos juegan cuando pastean, cuando jalan agua del pozo, pero ellos dicen que están trabajando, no hay momento de juego exclusivo, siempre es cuando están trabajando. Decían que quieren vivir en la ciudad cuando sean grandes, pero los varones; las mujeres querían quedarse en la comunidad”
(Especialista de EDUBIMA).

Aunque en los talleres iniciales no se planteó la enseñanza del quechua como una demanda, sí se debatió sobre la necesidad de contar con un currículo bilingüe y, sobre todo, intercultural. Los padres nunca rechazaron la inclusión de sus saberes en el currículo; por el contrario, querían que sus hijos no olvidasen su cultura y sus valores, y que se formaran para vivir en la comunidad pero desarrollándola.

No obstante ello, los padres sí mostraban reparos a la enseñanza del quechua en la escuela. Se conversó mucho sobre la importancia de que los niños se formen en su lengua materna, y que paulatinamente aprendan el castellano como segunda lengua. Se hizo notar que sería poco coherente introducir los conocimientos, valores y elementos de la cosmovisión andina en castellano: debían abordarse en la lengua materna. Así, y aunque no muy convencidos, los padres aceptaron la propuesta de EBI; cuando empezaron a ver los primeros resultados en el aprendizaje de los niños, los comuneros se dieron cuenta de que aportar por la EBI había sido acertado.

2.1.3 Elaboración del perfil del niño egresado de educación primaria bilingüe intercultural

Tomando como marco el diagnóstico participativo, se elaboró el perfil del niño egresado de educación primaria bilingüe intercultural. Este elemento fue trabajado en cada comunidad con todos los actores involucrados, pues era importante que los padres de familia plantearan con qué habilidades, conocimientos y valores querían que contaran sus niños al final de la educación primaria.

Una vez que los padres de cada comunidad plantearon estas características, el equipo de EDUBIMA y los profesores realizaron una sistematización. El equipo seleccionó las características comunes indicadas por los pobladores, las ordenó y las complementó, observando su coherencia con la propuesta de EBI.

2.1.4 Tratamiento pedagógico de la demanda

El equipo de EDUBIMA y los consultores contratados para trabajar en esta etapa sistematizaron la información recogida siguiendo el esquema

de necesidades planteado por Neef y describieron cómo se presentaba la situación en cada comunidad con respecto a estas necesidades. Igualmente, elaboraron cuadros en que plasmaron los problemas planteados por los comuneros y los niños y las subsecuentes necesidades de aprendizaje. A continuación se presentan algunos ejemplos:

Necesidades de subsistencia:

Problemas	Necesidades de aprendizaje
Los niños sienten que no existen buenas condiciones en sus viviendas (falta de comodidades básicas, hacinamiento).	Conocimiento de los elementos básicos de diseño de construcción y potenciación de elementos locales para su utilización.
Existen escasos recursos para satisfacer sus necesidades básicas y los productos están desvalorizados.	Desarrollo de capacidades de organización, racionalización de recursos, reconocimiento y comprensión del mercado local.
El clima es adverso a la salud y a la alimentación.	Formas de enfrentar los rigores climáticos.

Necesidad de creación:

Problemas	Necesidades de aprendizaje
Falta de recursos y espacios seguros para la recreación que estimulen el desarrollo de la creatividad.	En los padres, desarrollar capacidades para generar espacios y recursos para la recreación de los niños. Valoración y desarrollo de las capacidades creativas de los niños.

Necesidad de identidad:

Problemas	Necesidades de aprendizaje
Los niños son menospreciados en las ciudades por el uso de su lengua materna.	Desarrollo de la capacidad de interactuar en la sociedad urbana, respetando su lengua y conociendo las costumbres y la lengua de la otra cultura (el castellano).

Los talleres se desarrollaron en las cuatro comunidades, y cada una de ellas contó con su propia sistematización, información que resultaba clave para la construcción del currículo. Como señala un especialista del equipo de EDUBIMA:

“El currículo se hizo tomando en cuenta todo lo que los padres, los docentes, los estudiantes y las autoridades plantearon en estos talleres participativos y en las entrevistas. Ellos nos dieron los contenidos que debíamos considerar en nuestro currículo.”

2.2 Fase de formulación del currículo (abril de 2003-2004)

En esta etapa participaron los veinte docentes de las seis escuelas seleccionadas. Luego del trabajo con los padres de familia, en que no solo se recogieron sus demandas sino que se definió el “espíritu” del currículo, se pasó a una labor más técnica, con la participación de los miembros del equipo de EDUBIMA, los docentes y algunos consultores externos. En esta fase se formularon los diferentes elementos del currículo a partir de los resultados de la fase de diagnóstico con los miembros de las comunidades.

Si bien los padres de familia no participaron en esta fase directamente, las necesidades de aprendizaje planteadas a partir de los problemas que ellos –y los otros actores- habían manifestado, se convirtieron aquí en contenido curricular (problemas > necesidades de aprendizaje > contenido curricular). Los pasos para lograr esta conversión fueron los siguientes:

2.2.1 Sensibilización y definición del marco conceptual

Antes de entrar al trabajo propiamente curricular -en que participaron los 20 docentes y el equipo de CARE- se consideró una etapa de revisión y reformulación de *conceptos clave* para la construcción del currículo que todos los participantes debían manejar. Así mismo, esta etapa sirvió para comprometer aún más a los docentes en el proyecto de EIB.

En efecto, en esta etapa se desarrollaron talleres con la finalidad de ayudar a los docentes y especialistas de CARE a consolidar un marco teórico y político que les permitiera avanzar en una misma línea: tener claro por qué se opta por la EIB y cómo orientar la construcción curricular. Así por ejemplo, era importante revisar enfoques y conceptos de currículo, diversificación curricular, construcción curricular, cultura andina, interculturalidad y educación bilingüe intercultural, entre otros. Para lograr mejor esta finalidad, el proyecto contrató consultores externos.

2.2.2 Definición de la estructura

“Si hacías lo del Ministerio, por más que diversifiques, no encuentras lo tuyo, y en eso sufríamos mucho [los profesores]; si te tirabas solo para aquellos contenidos locales que te interesaba trabajar o que señalaban los padres como muy importantes, el Ministerio no te reconocía el currículo. Esa lucha fue muy difícil”
(Profesor; recogido por Zariquiey, 2006).

Esta cita ilustra la intención del equipo de EDUBIMA y la de los profesores que participaron en el proceso de construcción curricular, así como su permanente preocupación por lograr el equilibrio entre lo local y lo nacional; entre crear un currículo cultural y lingüísticamente pertinente y, al mismo tiempo, no dejar de lado los saberes de otras culturas -entre ellas la occidental- y los aportes de la ciencia. Dicho de otro modo, confeccionar un currículo que respondiera a las demandas locales y a la realidad y, al mismo tiempo, promoviera en los estudiantes el logro de aprendizajes que les permitan conocer otras culturas, acceder a la educación secundaria y desenvolverse en su medio y en otros contextos: un currículo verdaderamente **intercultural**.

Se trató, en efecto, de una tarea difícil, más aún si se considera que no existían experiencias sistematizadas de construcción curricular diferentes a las del MED que pudieran servir como referentes. Por otro lado, debía evitarse caer en el prejuicio de pensar que el currículo sería mejor en tanto más se diferenciase del oficial. Lo que EDUBIMA planteaba era la necesidad de hacer un currículo que respondiera a la

realidad; y las experiencias previas habían demostrado que el currículo oficial no lo hacía. Si bien había que construir un nuevo currículo, el nacional no fue desechado, sino usado como referente. En efecto, el DCN siempre estuvo presente durante este proceso pues algunos de sus contenidos podían recogerse al elaborar el currículo local.

En esa perspectiva, luego del primer análisis se decidió continuar con la misma *estructura* del currículo nacional. Los profesores y el equipo de EDUBIMA decidieron que era importante que el currículo, al igual que el DCN, estuviera dividido en tres partes:

Marco teórico.- En él se recogieron las principales ideas y planteamientos de Catherine Walsh en torno a la interculturalidad, concretamente, sus siete criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad en la educación. Igualmente, se tomaron “*los estudios realizados por diferentes investigadores y asume las reflexiones que sustentan el planteamiento y las acciones de la educación intercultural bilingüe (Boletín UNEBI N° 2 del MED, enero 2000) las cuales se han elaborado en función al balance realizado por Luís Enrique López (1997)*” (Propuesta Curricular: 8). Sin embargo, es importante señalar que el marco teórico del documento curricular publicado no refleja toda la riqueza de la reflexión y el debate realizados con los docentes en los talleres; el equipo solo plasmó los postulados que sirvieron de base para la reflexión, no así las ideas de los maestros y del resto del equipo que surgieron como producto de esa reflexión.

Por esta razón, se debe distinguir el proceso de construcción curricular vivido por todo el equipo, los profesores de las escuelas seleccionadas y los padres de familia; del documento publicado.

Marco curricular.- Esta parte abarca el perfil del niño egresado de primaria construido con los padres y los niños durante la fase de diagnóstico participativo realizada en cada comunidad; y, asimismo, abarca los programas curriculares de las cuatro grandes áreas de desarrollo con las competencias y capacidades que se pretende lograr (contenido curricular propiamente dicho), trabajados por los profesores y el equipo de EDUBIMA recogiendo las demandas de los comuneros y estudiantes.

Marco operativo.- Aquí se proporcionan algunas herramientas para la puesta en práctica del currículo, como indicaciones prácticas para el

desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se recomienda, por ejemplo, retomar las demandas de los padres de familia al realizar la programación curricular anual, y continuar con la diversificación del currículo para que se siga ajustando a la realidad específica de la comunidad, la escuela y el aula. Igualmente, se proporcionan sugerencias para el trabajo en las escuelas multigrado, principalmente para el tratamiento de la lectoescritura del quechua y del castellano.

Se debe recalcar que el equipo y los profesores en ningún momento vieron la necesidad de cuestionar o cambiar la *estructura de áreas* del currículo, que mantuvieron por considerarla la mejor opción para estructurar las competencias y capacidades. Por otro lado, tampoco cuestionaron si al interior de las áreas debían o no continuar con la estructura de competencias y capacidades (que implica dejar de lado los contenidos temáticos), forma de estructurar el currículo que se inició en el Perú con el Nuevo Enfoque Pedagógico en la década de 1990. Ahora bien, no obstante la estructura del currículo nacional basada en competencias se sustentó en las ideas centrales de los psicólogos constructivistas y algunos otros pedagogos, esta estructura fue elaborada por los técnicos del Ministerio de Educación de ese momento, que optaron por dejar de lado los contenidos temáticos y plantear solo competencias, capacidades y actitudes.

Si bien la idea de plantear un currículo por *competencias y capacidades* fue saludada por la mayoría de los teóricos de la educación, no sucedió lo mismo con los maestros: a medida que el nuevo currículo se fue aplicando en las escuelas, estos cuestionaron que se hubieran dejado de lado los *contenidos temáticos*. En efecto, ha sido y es difícil para los maestros trabajar con “contenidos implícitos”, ya que muchas de las competencias y capacidades no permiten inferir qué contenidos deben ser desarrollados para lograr *esas* capacidades y competencias a las que se apunta. Este fue uno de los puntos críticos de la ECB y aún lo es con el actual DCN. Por ello, muchos profesores recurren a los contenidos que aparecen en las enciclopedias de cada grado.

Los profesores y el equipo de EDUBIMA, conscientes de este obstáculo, lejos de replantear la estructura del currículo oficial, diseñaron un documento complementario denominado “*Matriz de contenidos*”

disciplinares”, consistente en un cuadro con los temas correspondientes a cada competencia, para ser utilizado al momento de la planificación curricular de largo y mediano plazo (programación anual y elaboración de unidades de aprendizaje).

Al parecer, la decisión del equipo de no cambiar la estructura de *competencias y capacidades* que tenía la ECB y la de *logros de aprendizaje y capacidades* del actual DCN se debió principalmente al temor a que el Ministerio de Educación no oficializara el currículo. Aunque el equipo elaboró una matriz de contenidos disciplinares, ésta no se incluyó en el documento del currículo, sin embargo es utilizada permanentemente por los maestros en la planificación de las unidades didácticas.

2.2.3 Determinación de las áreas

La noción de *área* es relativamente reciente en el Perú. A partir de los cambios originados por el Nuevo Enfoque Pedagógico se dejó de lado la idea fragmentada de las “asignaturas” -que respondía a determinadas disciplinas académicas- y en 1996 el Ministerio de Educación diseñó la Estructura Curricular Básica (ECB) basada en competencias, capacidades y actitudes, que se organizan en *áreas*.

Las áreas se conciben como los *aspectos del desarrollo del educando* a los que la educación básica debe responder; aspectos que deben reflejar, en lo posible, la forma en que los niños se desarrollan en su vida cotidiana. Entre estos aspectos se consideraron el *personal y social*, el *comunicativo* y el de la *relación con el medio ambiente y la naturaleza*. Sobre la base de estos aspectos, se definieron las áreas Personal Social, de Comunicación Integral, de Ciencia y Ambiente y Lógico-Matemática. Los nombres de las dos últimas sin embargo no corresponden al enfoque de aspectos del desarrollo, como tampoco el de Educación Religiosa, que fue la quinta área establecida. Por tanto, el enfoque de las áreas que propugnó el propio Ministerio no fue del todo coherente.

Ahora bien, inicialmente la ECB consideraba solo las cinco áreas mencionadas, pues las asignaturas de Arte y Educación Física formaban parte del área de Comunicación Integral. El Diseño Curricular Nacional (DCN) de Educación Básica Regular, vigente desde el año 2005, ha

mantenido la estructura y el nombre de las áreas de la ECB, pero ha separado la Educación por el Arte y la Educación Física como áreas independientes, debido a que dentro del área de Comunicación Integral no se trabajaban de la manera esperada⁴.

Si bien el currículo construido por EDUBIMA conservó la estructura de áreas por considerarla adecuada, se le hicieron ciertos cambios, resultando así:

- Área de Personal Social e Interculturalidad
- Área de Comunicación Integral (L1 [quechua] y L2 [castellano])⁵
- Área de Ciencia, Naturaleza y Vida
- Área Lógico-Matemática

“Se podía haber llamado componente, campo de acción, asignatura, y lo más pertinente era seguir llamando área y porque el profesor está más acostumbrado”
(Especialista de EDUBIMA).

El cambio de nombre del área de *Ciencia y Ambiente* por *Ciencia, Naturaleza y Vida* obedeció a la necesidad de responder a la concepción de las culturas de la naturaleza como sinónimo de vida. Según ellas, no solo los animales y las plantas tienen vida (los elementos bióticos, como plantea la ciencia), sino también los lagos, los cerros, la tierra y las rocas (los elementos abióticos).

“Se puso ese nombre porque ciencia y ambiente era muy occidental, la naturaleza para los andinos es vida, y tenía que tener ese nombre” (Especialista de EDUBIMA).

⁴ Tanto Arte como Educación Física tenían una sola competencia en el currículo y los maestros no comprendían cómo trabajarla durante todo el año. Así, trabajaban estas áreas como si se tratara de un tema que se desarrolla una sola vez y se acaba, por lo que no se lograba desarrollar las capacidades artístico–expresivas y corporales de los niños.

⁵ La lengua 1 es la lengua materna de los niños, aquella que aprenden desde su nacimiento hasta los tres o cuatro años. La lengua 2 es la que han aprendido posteriormente, que se convierte en su segunda lengua.

Por otro lado, se decidió que las áreas de Educación por el Arte y Educación Física se integraran a la de Ciencia, Naturaleza y Vida; y el área de Educación Religiosa a la de Personal Social e Interculturalidad, desde una perspectiva de desarrollo de la espiritualidad y de los valores.

Esta integración de áreas respondió, por un lado, a un enfoque más global de los conocimientos y habilidades que se quería desarrollar y, por otro lado, a razones operativas planteadas por los mismos docentes. En efecto, en las reuniones de trabajo los profesores insistían en los diversos problemas que se producían al tener que trabajar en escuelas multigrado con siete áreas.

“En realidad, la idea de desarrollar cuatro áreas proviene de los diagnósticos y de lo que los propios docentes sostenían. En un inicio nos costó asumir que esto debía ser así, porque nuestro referente era el currículo de siete áreas. A lo largo de todo el proceso, los especialistas que participaron no estaban muy de acuerdo, ya que mantenían su mentalidad de la propuesta curricular del Ministerio, querían que hubiera siete áreas. Y nosotros también teníamos muchas dudas. Finalmente, quedó la de cuatro áreas. No siempre nos damos cuenta de que es difícil manejar el programa de siete áreas en las escuelas EBI, ya que tenemos dos idiomas que manejar y dos culturas que implementar. Además, se trata de escuelas multigrado en las que el profesor necesita un referente práctico, algo funcional que pueda ser manejable para atender a estos grupos diferentes de niños” (Especialista de EDUBIMA; recogido por Zariquiey, 2006).

2.2.4 Formulación de las competencias y capacidades de cada área

Los docentes tenían la responsabilidad de recoger los aportes de los padres y transformarlos en contenidos curriculares, con el asesoramiento del personal de EDUBIMA y de los especialistas convocados durante el proceso. Gracias a estos últimos, los docentes y el equipo de EDUBIMA se capacitaron en las técnicas para la construcción del

currículo, así como en los elementos que debían tomarse en cuenta en la formulación de las competencias y capacidades: redactar en tiempo presente; abarcar conocimientos, habilidades y valores; y, sobre todo, reflejar las propuestas de las comunidades recogidas en la primera fase.

En esta etapa se retomó el marco teórico sobre currículo e interculturalidad debatido previamente, y se asumieron los siete criterios pedagógicos de Catherine Walsh como el espíritu de todo el trabajo.

De esta forma, se empezó a trabajar: los profesores formaron grupos de acuerdo a sus habilidades y preferencias por determinadas áreas; y, posteriormente, cada grupo fue formulando las competencias y capacidades que surgían de las necesidades de aprendizaje previamente sistematizadas.

■ Área de Personal Social e Interculturalidad

“Cuando se hizo la revisión de las necesidades de aprendizaje y de todo lo que normalmente se considera en esta área, se vio que era todo lo de interculturalidad, así que vimos que los mismos criterios de Walsh podían ser convertidos en competencias para esta área”
(Especialista de EDUBIMA).

Así, el equipo que se formó para esta área se encargó de formular las competencias y capacidades que correspondían a cada uno de los criterios planteados por la autora.

“Había que incorporar lo nuestro. En el área de Personal Social fueron varios puntos los que se consideraron: la interculturalidad, la autoestima, el respeto por los otros, etc. Todos ellos fueron competencias en esta área”
(Profesor; recogido por Zariquiey, 2006).

■ Área de Comunicación Integral

“La gran demanda era el castellano. El quechua no aparecía mucho, incluso al principio había un rechazo al quechua, pero luego los padres vieron que era necesario enseñar también en quechua” (Especialista del Equipo de EDUBIMA).

El grupo que trabajó L1 tuvo como referente principal el trabajo desarrollado por el equipo de CARE en el proyecto Musuq Yachay. En efecto, se revisó la programación curricular de los maestros (muchos de ellos habían participado en el proyecto anterior de CARE), que constituía una propuesta bastante avanzada para L1 y L2, y se le hicieron ciertas mejoras en base a la experiencia desarrollada. Estas programaciones, además, consideraban el calendario comunal.

Asimismo,

“Se usó un estudio de lectura de textos iconográficos de la DINEBI y el trabajo de Porfirio Enríquez sobre las señas y señaleros de la madre tierra. Esto se incluyó en el área de Comunicación Integral-L1, como lectura de la naturaleza” (Especialista de EDUBIMA).

“El DCN no trae nada de L2. Eso sí tiene esta propuesta. Mucha acogida del currículo por tener por separado L1 y L2 con sus propias capacidades” (Especialista en EBI de la UGEL).

■ Área de Ciencia, Naturaleza y Vida

En esta área se presentó la mayor cantidad de demandas de los padres de familia y líderes comunales, en base a las que se elaboró el orden de las competencias.

“Los padres querían que sus hijos aprendan a usar otro tipo de técnicas de cuidado de los sembríos para no usar pesticidas, que supieran cómo prevenir la contaminación, que manejaran técnicas de recuperación de suelos...”
(Profesor).

“En el área de Naturaleza y Vida también se incorporaron nuevos conocimientos; por ejemplo, todo lo que es la medicina tradicional, todo lo que se refiere a la tierra, al respeto a la pachamama, las costumbres y ritos que se refieren a la siembra y a la cosecha [...] todo eso lo hemos incluido en el área de Ciencias Naturales. Todos

estos elementos se han ido incorporando porque en las entrevistas que se hacían a los padres de familia había pues esos puntos: recogimos lo que pensaban, cómo trabajan, con quién viven, de qué viven, qué costumbres tienen” (Profesor; recogido por Zariquiey, 2006).

Así, todos estos aspectos fueron introducidos en las competencias y capacidades del área. Igualmente, se consideró la incorporación de las prácticas foráneas en las actividades tradicionales de los comuneros:

“Una feria, que es un evento tradicional, está sintetizando un conjunto de cosas tradicionales y nuevas, es una forma de adaptar, redefinir, recrear su cultura” (Especialista de EDUBIMA).

Por otro lado, el equipo que trabajó esta área observó que debía incorporarse en el currículo el aspecto comercial, la relación con el mercado:

“Hacia falta considerar el proceso intercultural comercial de la nueva economía campesina, que es intercultural. El campesino toma todo lo que le sirve, lo articula a su cultura. Los campesinos están hablando de un conjunto de procesos nuevos, modernos, donde ya no se delimita lo propio y lo nuevo” (Especialista de EDUBIMA).

■ Área Lógico-Matemática

“En matemática sí tuvimos problemas. No se tenían estudios de etnomatemática, menos en nuestro medio; no se tenían elementos para hacer algo muy diferente. Se tomó la decisión de hacer las matemáticas como lo de la ECB, pero lo ordenamos. Los profesores dijeron que era necesario empezar por conjuntos. Consultamos con Shona García, ella nos dijo que esta ciencia es exacta y universal. Nos dijo que lo fundamental era que tenían que tener conocimientos del espacio, la clasificación, la seriación, y la idea de cantidad, para luego entrar a la idea de número. Nos dijo que para las cuatro operaciones debíamos utilizar el ábaco andino, que es la yupana” (Especialista de EDUBIMA).

Así, a pesar de que no se contaba con mayores herramientas conceptuales ni metodológicas para proponer algo diferente o alternativo al currículo oficial, los profesores explicaron sus esfuerzos por desarrollar una matemática vivencial, vinculada con las necesidades de los estudiantes en su contexto y con el mercado y la sociedad nacional. Asimismo, se trató de explorar algunas nociones propias de los niños de estas comunidades con relación al tiempo y el espacio en su propia lengua, algunos juegos matemáticos incaicos, medidas usadas por los comuneros en sus labores diarias y el uso de la yupana, entre otros.

Una vez terminados los trabajos en cada grupo, y teniendo una primera propuesta de competencias y capacidades por áreas, se procedió a las reuniones plenarias, en que cada grupo presentaba su propuesta, que era debatida con todos, y se recogían sugerencias. Adicionalmente, en estas reuniones se inició un proceso de interrelación entre las competencias y capacidades de cada área. En efecto, las áreas se fueron vinculando entre sí, aunque el área de Comunicación Integral se constituyó en el eje principal, *“porque los niños leen y escriben sobre lo que se hace en las otras áreas. Las capacidades estuvieron orientadas a eso”* (especialista de EDUBIMA).

Es importante recordar que, si bien el currículo no consideró contenidos temáticos, el equipo elaboró una **matriz de contenidos disciplinares** para llenar ese vacío, que se usa en la planificación de las unidades didácticas (ver matriz en el Anexo). Esta matriz se elaboró una vez que se contó con las competencias y capacidades de cada área. Debe advertirse, sin embargo, que en algunas partes del currículo puede parecer que se “agregan” ciertos elementos de la cultura, lo que resulta valioso, aunque también hace falta cambiar la manera en que deben ser abordados muchos de los contenidos que ya están en el currículo nacional. Por ejemplo, el DCN plantea un conjunto de capacidades que, si bien son válidas para cualquier región, son abordadas desde un enfoque monocultural. Se plantean, por ejemplo, concepciones sobre la familia, la vida, la naturaleza, el tiempo y la historia desde una mirada única, asumiendo como verdad absoluta la forma en que la cultura y la ciencia occidentales las presentan. En esa medida, el currículo del proyecto EDUBIMA, como cualquier currículo que se precie de ser intercultural, debe promover el reconocimiento y la valoración de distintas concepciones, conocimientos y formas de llegar a ellos; y de

diversas maneras de entender y relacionarse con la naturaleza y sus fenómenos.

2.3 Fase de validación del currículo (abril a diciembre del 2004)

Esta fase tiene características particulares que deben ser tomadas en cuenta. En primer lugar, no se trata de una etapa en que, ya concluido el currículo, solo queda ejecutarlo y ver sus resultados; sino que forma parte del proceso de construcción curricular. En efecto, las validaciones suelen concebirse como procesos distintos a la construcción de un determinado elemento curricular (un currículo, un material, una metodología); sin embargo, en este caso estuvo incorporada al proceso mismo de construcción y, a partir de la experimentación de la propuesta inicial en las escuelas, se hicieron los principales aportes, ajustes y mejoras al currículo, que quedó concluido recién al final de la validación.

Los pasos que se siguieron en esta etapa fueron los siguientes:

2.3.1 Revisión a cargo de los padres de familia y líderes comunales

Luego de concluido el primer borrador del currículo, los padres y líderes comunales tuvieron la oportunidad de revisarlo para verificar si sus ideas y sugerencias habían sido recogidas. Para el efecto, se desarrollaron nuevamente talleres en cada comunidad, y se continuó recolectando sugerencias.

2.3.2 Revisión a cargo de los especialistas de la DRE y de las UGEL

Como ya se ha indicado, la construcción del currículo contó con la participación de especialistas en EIB de las trece UGEL de Puno. Así, el primer borrador elaborado por los profesores y el equipo de EDUBIMA, revisado por los comuneros, fue presentado, por los mismos padres y docentes de las comunidades participantes, a los especialistas.

“Yo participé en el año 2004 en la primera reunión que convocaron para darnos a conocer la propuesta, y estaban los padres de familia también... Nosotros pensábamos que era maestros, pero eran padres y madres de familia y ellos mismos explicaban lo que querían que hagan los profesores en la escuela. La reunión fue impresionante de ver a maestros y padres coordinando con nosotros los especialistas. Nos informaron, nos dieron a conocer y recoger nuestras ideas. Hay otros colegas especialistas que conocían y ya habían aportado” (Especialista de la UGEL).

Los especialistas en EBI de las UGEL hicieron aportes significativos al currículo, que seguía en proceso de construcción, y se entusiasmaron tanto con la propuesta que pidieron que se aplique también en al menos una de las escuelas de sus respectivas UGEL. Así, la experimentación y validación del currículo no solo se hizo en las escuelas piloto en que se venía trabajando desde el inicio, sino también en 13 escuelas más, a las que los especialistas en EBI de cada UGEL se encargarían de monitorear y asesorar.

“Participamos luego en talleres y reuniones de revisión y dimos nuestros aportes. Luego participamos en la validación en la zona de Huancané, una institución educativa en la zona Aimara y otra en la zona Quechua. Los docentes dicen que este currículo es más fácil” (Especialista en EBI).

2.3.3 Experimentación y retroalimentación en base a la práctica

Durante todo el año 2004 se puso en práctica el currículo en aproximadamente 17 escuelas –aunque con diferentes niveles de acompañamiento–, revisándose continuamente a la luz de las diferentes experiencias. En efecto, los profesores de las escuelas que participaron en el proceso desde el inicio contaron con el asesoramiento permanente del equipo de EDUBIMA: se reunían todas las semanas para planificar las clases, definir las estrategias y preparar los materiales⁶. Las reuniones

servían también para evaluar las competencias y capacidades consideradas inicialmente, estudiar aspectos de la planificación a mediano y corto plazo, y definir las estrategias de aula.

Esta forma de trabajar explica por qué esta fase se considera dentro del proceso de construcción del currículo, cuya propuesta inicial sufrió una serie de cambios a lo largo del año. Los especialistas en EBI de las UGEL, por su parte, siguieron haciendo aportes al currículo como consecuencia del acompañamiento a los docentes de la escuela seleccionada en su jurisdicción.

Ahora bien, es fundamental que el equipo y los docentes revisen permanentemente el currículo, pues siempre la realidad generará nuevos aspectos que requerirán ser tomados en cuenta. Sería interesante, por ejemplo, explorar otras formas de plantear los contenidos, de estructurar o de diseñar el currículo. Los ejes temáticos, la matriz de contenidos disciplinares, la programación anual y todos los instrumentos de planificación curricular deben estar explicados en el marco operativo del currículo, pues ayudan a entender su aplicación en las escuelas multigrado.

2.4 Fase de institucionalización del currículo (enero a diciembre del 2005)

Uno de los grandes logros del proyecto es haber obtenido su institucionalización en el sistema educativo de la región. En efecto, una vez experimentado y validado el currículo intercultural, con una serie de mejoras a la propuesta inicial, se aplicó en 200 escuelas de Puno –el 45% del total de escuelas de la región-, beneficiando a 700 maestros de aula.

Asimismo, en un taller de capacitación organizado por la DINEBI (actual DIGEIBIR) en Puno, en que participaron 820 docentes de todas las UGEL de la región, se acordó utilizar el currículo de EDUBIMA en las escuelas, pues los maestros consideraban que era mucho mejor que el DCN. Los especialistas de la DINEBI estuvieron de acuerdo con esta decisión.

⁶ De acuerdo a las necesidades del currículo, los mismos docentes fueron elaborando los materiales que se detallarán más adelante.

“En esa capacitación de 820 maestros de Puno, con distintas UGEL, allí se presenta la propuesta de CARE y se apoyó dando currículo a cada docente, así como materiales y estudios que había publicado CARE. En este proceso participó Oscar Chávez de la DINEBI” (Especialista de la DRE).

“En el 2005 integramos a 170 docentes de la zona de Huancané, entre quechuas y aimaras, más aimaras. Eso se hizo a partir de la capacitación con la UGEL promovida por la DINEBI en ese año. Se acepta que los profesores trabajen con este currículo” (Especialista en EBI de la UGEL).

Tanto los maestros como los especialistas de las trece UGEL de la región demostraron mucho entusiasmo en desarrollar el currículo de EDUBIMA, y se sintieron identificados con esta propuesta por su pertinencia y calidad. Así, el currículo no solo fue aprobado y desarrollado en la zona de Azángaro, sino que se expandió como propuesta curricular de EBI a toda la región Puno.

Es importante señalar también que la propuesta de EDUBIMA ha despertado el interés de las instituciones formadoras de maestros de la región, particularmente de los institutos superiores pedagógicos, en cuyas clases se revisa el currículo con los estudiantes, ya que muchos de ellos tendrán que trabajar con él al egresar. Asimismo, esta propuesta ha servido de base para la construcción del Proyecto Educativo Regional (PER) de Puno, en que tanto los especialistas en EBI como los docentes y algunos miembros del equipo Kawsay (que continúa el trabajo iniciado por EDUBIMA) están participando activamente.

“Ahora, en las reuniones del PER se habla mucho sobre interculturalidad. Se está proponiendo que el quechua y el aimara se enseñen como segundas lenguas en las mismas zonas urbanas. [...] El debate es muy interesante y, sin duda, ha sido motivado por la labor del proyecto” (Especialista en EBI, recogido por Zariquiey: 2006).

3. Participación social

3.1 Los actores de la escuela y de la comunidad

“Nosotros al principio rechazamos, no queríamos quechua, solo castellano. Los profesores llegaban tarde, tomaban, los niños aprendían a llegar tarde, el aprendizaje de los niños era bajo. En los años ha mejorado la educación, se ha hecho mejor, el proyecto ha cambiado, los profesores han cambiado, llegan puntuales” (Madre de familia).

Como hemos señalado reiteradamente, la protagonista del proceso de construcción curricular a cargo de EDUBIMA ha sido la participación de los diferentes actores. No es fácil desarrollar procesos de construcción con la participación de grupos con diferentes visiones e intereses, como es el caso de los líderes comunales, padres de familia, maestros y estudiantes. Tampoco lo es lograr consensos básicos sobre aquello que todas esas personas quieren de la educación y de lo que creen que deben aprender los niños en la escuela. Sin embargo, y a pesar de estas dificultades, la participación ha sido fundamental y ha permitido alcanzar un conjunto de metas que veremos más adelante.

Es importante resaltar que la construcción curricular ha atravesado diferentes momentos, y que en cada uno de ellos han participado

determinados actores. En ciertas fases han tenido mayor participación los padres de familia; en otras, los profesores; y en las menos, se ha contado con los aportes de los niños. Se ha cuestionado, sin embargo, que los padres no hayan participado directamente en la fase de formulación del currículo. Si bien el trabajo curricular tiene un lado técnico y requiere cierto nivel de manejo de determinados criterios -que no necesariamente deben ser conocidos por los padres-, es importante buscar mecanismos que permitan involucrar más a los miembros de toda la comunidad educativa en todas las fases del proceso, especialmente en aquella en que se define la mayor parte de los elementos del currículo (estructura, áreas, competencias, capacidades, estrategias de enseñanza, etc.). Como ya se ha señalado, más que un asunto técnico-pedagógico, el currículo es una construcción social y política, en que los miembros de la comunidad definen sus aspiraciones, enfoques y objetivos con relación a la educación de los habitantes de su comunidad o pueblo.

No obstante lo dicho, cada uno de los grupos de actores mencionados ha tenido una gran influencia en el currículo y ha aportado significativamente en su construcción. De ahí el enorme grado de identificación que han alcanzado maestros, especialistas y padres de familia.

“En la aplicación del programa se puede ver que cuando se convoca a los padres de familia que participen en la educación lo hacen, más que en las ciudades. Mucho se subestima el saber de los padres, pero esta ha sido una oportunidad. Se mantienen las reuniones comunales, eso hace que sigan participando” (*Especialista de EDUBIMA*).

“Hablando de participación comunal con las instituciones educativas, efectivamente nosotros hemos vivido una experiencia de que quizás los padres de familia antes de que intervenga el proyecto EDUBIMA, en realidad, estábamos separados o aislados de la escuela. Sin embargo, ahora la intervención de este proyecto EDUBIMA, efectivamente los papás hemos visto que nuestra lengua es muy útil en la vida de la comunidad y que nuestros hijos muy bien lo escriben en la lengua quechua. Han aprendido y nosotros también. Allí hemos opinado bastante. Cada semana estamos con el profesor, ya preguntamos ya, lo de nuestros hijos. Todo. La escuela y la comunidad deben ser una misma cosa. Eso no era así antes” (Padre de familia; recogido por Zariquiey, 2006).

La participación de los padres de familia no se ha restringido a la construcción del currículo como documento, sino que ha abarcado también su experimentación y validación. Los padres, por primera vez, transmitieron conocimientos propios de su cultura a sus hijos, saberes que manejan en su vida diaria y que ahora se enseñan también en la escuela: están considerados en el currículo, lo “manda” el currículo, y ese hecho les da una fuerza y un valor especial.

“Nosotros mismos nos hemos planteado ‘quién nos puede contar la historia de la comunidad’, y concluimos que fue la señora más viejita, porque ella sabía, lo había vivido. Hemos concertado y la mamá encantada de dictar su clase, y nosotros también le preparamos a los niños para que le pregunten, entonces les decíamos ‘ahora le vas a preguntar esto, esto’, entonces ella respondía a lo que le decían los niños, claro, preparado por nosotros los profesores, y ese texto que ella habló lo hemos escrito también como texto todo lo que habló, que antes esas comunidades eran grandes que poco a poco han ido bajando de la grande a la chiquita porque las familias se juntaban con otras personas entonces se ha ido achicando, reduciendo las comunidades, y nos hemos dado cuenta, y los niños atentos, y ellos ya saben muy bien cómo había sido esa historia” (Profesor; recogido por Zariquiey, 2006).

“Los niños se sentían orgullosos cuando veían a su papá enseñando, hablando a todos...” (Profesor).

“Cuando hemos hecho el diagnóstico, todos queríamos que aprendan los valores, los conocimientos propios y también de otros pueblos, para que sepa pues, pero tampoco no deje de nosotros, de nuestros ancestros” (Madre de familia).

Es importante que este grado de participación no se pierda y, por el contrario, se convierta en una práctica permanente. Lamentablemente, algunas escuelas no han mantenido el mismo nivel de participación de

los padres de familia y otros agentes educativos de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Debe considerarse que la participación de los diferentes actores ha generado que las escuelas del proyecto tengan un sello especial: los padres de sus alumnos se sienten parte fundamental de la educación de sus hijos; los niños se sienten contentos de ir a la escuela; y los maestros se sienten orgullosos de haber construido una propuesta semejante.

3.2 Los especialistas de la Dirección Regional de Educación y de las Unidades de Gestión Educativa Local

Como ya se ha señalado, aunque se suele decir que los especialistas no participaron en la construcción del currículo sino solo en su fase de validación, debe recordarse que esta etapa –más precisamente, la experimentación del currículo– ha formado parte del proceso de construcción y no ha sido una etapa en que los actores se limitaron a aplicar el currículo y ver sus resultados.

Desde este punto de vista, los especialistas sí formaron parte del proceso de construcción, si bien iniciaron su participación después de la fase de diagnóstico y la recolección de las demandas y necesidades de los padres de familia, cuando ya se contaba con un primer borrador de las competencias y capacidades de las cuatro áreas del currículo, elaborado por los docentes y el equipo de EDUBIMA.

“El 2004 fuimos convocados por CARE pero no solo recibimos la información, empezamos la etapa de revisión. Recibimos testimonios de los padres de familia y de docentes de la forma en que estos han elaborado el currículo más pertinente. La propuesta era más realista, más acorde con la realidad” (Especialista de la UGEL).

Los especialistas bilingües de las trece UGEL de la región Puno fueron convocados a una reunión en la que los mismos padres de familia y los maestros expusieron la propuesta trabajada y dieron a conocer las demandas y necesidades sistematizadas en la primera fase así como el

primer borrador de los programas curriculares elaborados. Esto motivó mucho a los especialistas, que en todo momento se mostraron sorprendidos y hasta emocionados al ver a padres y maestros explicando una propuesta educativa que consideraban propia.

“Nosotros no podíamos creer cuando vimos a los padres de familia y a los maestros explicando cómo habían definido el perfil y los contenidos del currículo. Nunca se había visto eso antes” (Ex especialista de la DRE de Puno).

Acostumbrados a los enfrentamientos entre comuneros y maestros, para los especialistas fue gratificante verlos compartiendo un trabajo conjunto; los unos expresando claramente sus demandas y el tipo de educación que querían para sus hijos; y los otros, las competencias y capacidades que se podían formular sobre la base de estos planteamientos. Desde entonces, los especialistas pasaron a ser actores clave del proceso, y como se ha visto en el acápite anterior, hicieron importantes aportes y se comprometieron a realizar el acompañamiento en una escuela de sus respectivas zonas en el proceso de validación y experimentación de la propuesta curricular.

4. El desarrollo del currículo en la escuela

4.1 La planificación a partir del currículo

La puesta en práctica de cualquier currículo requiere una programación curricular, que no es otra cosa que la previsión y organización de todo el trabajo pedagógico. En tal sentido, el equipo de EDUBIMA y los profesores tuvieron que diseñar sus propios instrumentos de programación y planificación a largo, mediano y corto plazo, que permitieran organizar el desarrollo de las competencias y capacidades a lo largo de todo el año. Un currículo que no tiene una propuesta de planificación no puede ser llevado a la práctica.

El equipo definió que era fundamental contar con un conjunto de **ejes temáticos** que integraran y organizaran el trabajo en el aula.

“Hay muchas formas de programar. Buscábamos algo poco complicado, funcional. Los ejes temáticos surgen para resolver el problema de la programación y tratar el aula multigrado” (Especialista de EDUBIMA).

“El currículo lo desarrollamos con los ejes temáticos que hemos definido de acuerdo al calendario comunal. Esos ejes nos sirven para hacer las programaciones de un mes y de ahí las actividades de aprendizaje” (Profesor).

Los ejes temáticos debían ser integradores de áreas, disciplinas y estrategias, y debían ayudar a la complejización de los temas y al monitoreo. Al mismo tiempo, estos ejes tenían que relacionarse con la problemática de la comunidad y de los niños, con sus intereses y necesidades. Con todos estos criterios, y tomando en cuenta los calendarios agrícola y escolar, se definieron los siguientes ejes:

- Abril.- La familia.
- Mayo.- La cosecha, que se inicia en este mes.
- Junio y julio.- El cuerpo y la salud. En estos meses hace mucho frío y se suelen presentar muchas enfermedades.
- Agosto.- La comunidad, que permite entrar al tema de la propia cultura.
- Setiembre y octubre.- La siembra, que se realiza en estos meses.
- Noviembre.- Los animales, porque este es el mes del empadre y la parición.

Es indudable que, durante la experimentación y validación del currículo, el equipo repara en una serie de aspectos que se deben ajustar en pro de un mejor desarrollo del currículo, y en que buena parte de los problemas en las escuelas multigrados se podrían solucionar con adecuados instrumentos de programación y planificación curricular, además de los materiales.

“Se hacen programaciones en base a las competencias y capacidades. Están los ejes curriculares, la metodología de trabajo, todo parte del documento. Eso es un logro, de ahí salen las unidades y las actividades de aprendizaje. Cada eje temático se trabaja un mes. Los ejes temáticos permiten la aplicación del currículo” (Profesor).

Igualmente para la programación a corto plazo, que se realiza a través de las actividades de aprendizaje:

“... se selecciona la capacidad y se trabaja con contenidos disciplinares. La capacidad es muy amplia, por eso necesitamos determinar qué contenido disciplinar se debe trabajar” (Profesor).

“Las actividades de aprendizaje tienen tres momentos, pero hay clases en las que no van los tres porque duran más, y llevan más de una clase. Por ejemplo, con el proyecto del yogur se van a integrar las áreas, se desprenden muchos otros temas de diferentes áreas” (Profesor).

Se debe destacar que durante la experimentación y validación del currículo, el equipo de EDUBIMA se reunía semanalmente con los profesores para evaluar lo que se había trabajado y programar las clases diarias de la semana siguiente. En la actualidad, en que mucho más profesores desarrollan el currículo con el nuevo proyecto de CARE “Kawsay”, las reuniones se hacen una vez al mes, pero la planificación de las unidades y las actividades de aprendizaje se siguen realizando con los docentes.

“En la parte operativa se ha trabajado muchísimo: se han diseñado actividades de aprendizaje, se ha tratado de comprender mejor el proceso mental del niño, el aprendizaje, qué procesos mentales debe tener el niño para que logre su aprendizaje. Antes los docentes listaban nomás sus actividades; hasta ahora hay algunos que listan sus actividades y no se dan cuenta de la importancia de estos procesos mentales en la construcción del conocimiento. Pero eso poco a poco está cambiando. Hemos tenido modelo de planificación, clases demostrativas con los maestros... en esas ocasiones se ha conversado sobre cómo se debe trabajar, por ejemplo, todo el proceso de producción de textos. En esa parte operativa hemos estado viendo eso. No te voy a decir que esto se ha logrado en un 100%, pero se ha avanzado bastante” (Especialista de EDUBIMA; recogido por Zariquiey, 2006).

Como ya se ha mencionado, los contenidos disciplinares no fueron introducidos en el mismo currículo: el equipo confeccionó una **matriz de contenidos disciplinares**, de la que se extraen los temas que serán trabajados para el desarrollo de las capacidades y las competencias de cada área. Los contenidos de la matriz son determinados en la programación anual que se realiza a principios de año, en el marco de los talleres de capacitación con los docentes. A partir de esta programación anual, cada mes se elaboran las unidades didácticas (programación mensual) y las actividades de aprendizaje (programación para uno o dos días).

Las unidades didácticas tienen la siguiente estructura:

Área	Competencia	Capacidad	Contenidos disciplinares	Indicadores de evaluación
Personal Social				
Comunicación Integral L1				
Comunicación Integral L2				
Lógico-Matemática				
Ciencia y Ambiente				

Para las actividades de aprendizaje se ha diseñado el siguiente esquema:

Nombre:

Áreas:

Eje temático:

Contenidos específicos:

Estos diferentes instrumentos de programación y planificación curricular

Estrategias	Recursos	Indicadores
a) Recuperación de saberes previos b) Construcción de nuevos saberes c) Aplicación de los nuevos conocimientos		

no están sistematizados y publicados en el currículo o en otro documento complementario; y sería importante que así fuera, pues ambos lo conforman y constituyen instrumentos clave de la propuesta, al permitir concretar las competencias y capacidades y llevar a la práctica el currículo.

4.2 Las estrategias para las aulas multigrados

En las reuniones de trabajo se determinó que para un adecuado tratamiento de la escuela multigrado, todos los grados debían abordar la misma competencia y capacidad con diferente grado de complejidad, dosificadas y complejizadas tal como figuran en el currículo. Asimismo, a nivel de programación anual y unidades didácticas se debe trabajar con el mismo eje temático y elegirse los mismos contenidos disciplinares.

El currículo organizado por ciclos -al igual que el DCN y la anterior ECB- no garantiza que se pueda realizar un buen trabajo con los diferentes grados simultáneamente; por esta razón, el equipo ha resaltado la importancia de los instrumentos de planificación. En efecto, si la programación se ha realizado pensando en la escuela multigrado y las actividades de aprendizaje son precisas e indican lo que se hará con los niños de cada nivel, existen grandes posibilidades de realizar un trabajo óptimo con todos los grados.

“La diferenciación se ve en los indicadores de logro. Se va graduando. En la programación se precisa a través de los indicadores de logro lo que debe lograr cada grado. En Matemática es fácil graduar, y en Comunicación Integral también, pero en Personal Social y Ciencia y Ambiente no hay mucho. Se trabaja un solo tema con diferente grado de complejidad” (Especialista de EDUBIMA).

“Usamos varias estrategias de multigrado: un solo tema con diferentes grados de complejidad en todas las áreas. Cooperación de los niños mayores enseñan a los más pequeños. Estrategia cooperativa. Grupos de trabajo” (Profesor).

Los profesores han recibido capacitación en estrategias metodológicas para trabajar con varios grados a la vez. En las observaciones de clase se pudo comprobar que la estrategia fundamental de los profesores consiste en partir de un tema común para todos, para luego pasar a los trabajos específicos con cada grupo o grado. Sin embargo, se ha constatado que se dedica demasiado tiempo a la primera etapa (un tema común para todos) y sólo los últimos diez o quince minutos se utilizan para hacer actividades diferentes para cada grado.

No obstante, entre uno y otro profesor se presentan diferencias, pues algunos de ellos tienen más habilidad para trabajar actividades diferentes con varios grupos a la vez. Es importante que se sigan buscando nuevas y creativas formas de trabajo, pues en la mayoría de los casos es muy poco el tiempo que se dedica a cada grupo, lo que puede impedir que los niños logren desarrollar las capacidades y competencias correspondientes a sus respectivos grados. Sería ideal establecer más claramente las fases y tiempos de trabajo comunes a todos los grados y las fases y tiempos en que cada grado o nivel debe desarrollar las actividades que le corresponden de manera específica.

Como ejemplo de lo anterior, la fase de trabajo común debe ser más bien introductoria, de motivación y, en algunos casos, de recuperación de saberes previos según el tema, pues los niños mayores saben más y acapararán la conversación; o, por el contrario, se reprimirán para dejar que los pequeños hablen y así se privarán de esta fase que es fundamental en la construcción de un nuevo conocimiento. Por tanto, en algunos casos se debe recuperar los saberes previos de manera diferenciada, por lo menos para dos grandes grupos o niveles. En un segundo momento, que debe abarcar una buena parte de la clase, se debe promover la búsqueda y ampliación de la información de acuerdo al nivel que le corresponde a cada uno. Si bien EDUBIMA propone estos pasos en el esquema de las actividades de aprendizaje, no es claro que debe hacerse de manera diferenciada para cada nivel. En algunas de las clases observadas no se lograba percibir en qué momento se desarrollaba esta fase -búsqueda de respuestas que debe llevar a la construcción del nuevo conocimiento- y solo en la última fase (sistematización y aplicación del nuevo conocimiento) se hacía una clara diferenciación por grados o niveles. No se puede desarrollar el 70% de la clase igual para niños de los tres o cuatro grados que el profesor

tiene a cargo, y solo el 30% diferenciando los grados. Es necesario seguir ampliando, recreando y experimentando con otras estrategias que permitan un mejor trabajo simultáneo con los niños de varios grados o niveles.

4.3 El uso de las dos lenguas

“El que aprendan en su lengua hace que los niños se sientan bien, se sientan mejor, disfruten más de la escuela... por eso la propuesta es bilingüe. Tienen mejores aprendizaje en su lengua materna, son más comunicativos, se les ve más alegres. La escuela tiene que ayudar a racionalizar, a realizar procesos cognitivos en su lengua” (Especialista de EDUBIMA).

Este es un tema crucial en la propuesta de EDUBIMA. A pesar de que la educación bilingüe se desarrolla en el Perú desde hace más de 30 años, los profesores siempre reclaman mayor capacitación en el tratamiento de las lenguas en la escuela: mejores criterios para organizar el trabajo de las diferentes áreas en ambas lenguas, mejores estrategias y materiales para desarrollar habilidades orales y escritas en las dos lenguas, y mayor claridad en los criterios para evaluar el desarrollo de habilidades en cada una de ellas. Por ello, una de las preocupaciones centrales del equipo de EDUBIMA siempre ha sido el diseño de estrategias y materiales para la adecuada enseñanza y el aprendizaje del quechua como primera lengua y del castellano como segunda lengua.

La propuesta de EDUBIMA, como cualquier otra que se precie de tener un enfoque de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, plantea trabajar las dos lenguas a lo largo de toda la primaria. Se cuenta con una planificación del uso de las dos lenguas de manera sistemática y progresiva de primero a sexto grado, que responde a las características sociolingüísticas de la comunidad y a la situación particular del manejo de las dos lenguas de los niños.

En efecto, sobre la base del diagnóstico de la situación socio y psicolingüística de las comunidades y de los estudiantes, respectivamente, la propuesta considera el desarrollo de la expresión

oral en las dos lenguas en todos los grados, pues los niños deben ir ampliando progresivamente su vocabulario, a través de distintas formas de discursos. Asimismo, se considera el inicio de la lectoescritura en quechua desde el primer grado y, paralelamente, se sientan las bases del aprendizaje oral del castellano. Cuando los niños han logrado un manejo básico del castellano en forma oral y de la lectoescritura en quechua, se pasa a la enseñanza de la lectoescritura en castellano, haciendo la transferencia de las habilidades desarrolladas en quechua. Esta transferencia, dependiendo de la situación de los niños de cada escuela y de que hayan logrado los requisitos antes planteados, puede hacerse a mediados del primer grado o en el segundo grado.

A pesar de las oposiciones y dudas iniciales de los padres de familia y hasta de algunos profesores, se ha demostrado que es posible desarrollar habilidades en las dos lenguas en los niños de primaria.

“Nos hemos dado cuenta que aprenden mejor simultáneamente. El niño de primer grado sufría cuando el profesor hablaba castellano. Los niños están aprendiendo las dos lenguas a hablar, leer y escribir”
(Padre de familia y líder comunitario).

“Al principio había oposición de los padres, pero al ver que aprenden las dos lenguas están tranquilos. Ahora hay padres que piden que sepan leer y escribir en las dos lenguas” (Profesor).

Si bien la propuesta de tratamiento de lenguas puede no presentar mayores novedades con relación a otros proyectos de EBI y a lo establecido por el mismo Ministerio de Educación, es importante resaltar que el éxito del aprendizaje de ambas lenguas depende de la *manera* en que las propuestas y estrategias son llevadas a la práctica. Ese siempre ha sido el gran problema y la razón del fracaso de muchas escuelas de EBI: a pesar de contar con propuestas relativamente claras sobre cómo usar las lenguas en la escuela, al momento de llevarlas a la práctica, las estrategias no funcionan y los maestros tienen dificultades para planificar el uso de las dos lenguas en las unidades mensuales y las actividades diarias.

Por ello, volvemos al tema de la planificación de las unidades didácticas y de los procesos de enseñanza aprendizaje, es decir, a lo que el proyecto llama *actividades de aprendizaje*. Los profesores señalan que es allí donde se va estableciendo cómo se van a enseñar **las** dos lenguas (como áreas) y **en** las dos lenguas (como instrumentos de construcción de aprendizaje en las diferentes áreas).

“Al momento de hacer las unidades se programa el uso de las lenguas... 1ro y 2do todo en quechua, y a partir de agosto la transferencia de lectoescritura. Se trabaja como área y como instrumento de comunicación en todos los grados” (Profesor).

Si bien en la planificación de las unidades didácticas se da un primer nivel de previsión del uso de las dos lenguas, son las actividades de aprendizaje los instrumentos más precisos de planificación del uso del castellano y del quechua en el aula.

“En las actividades de aprendizaje se define en qué lengua. Depende también de los contenidos. Si son contenidos de la cultura andina se hace en quechua y si son otros, en castellano” (Profesor).

“Tengo que planificar aparte cada lengua. El área de Matemática lo hago a veces en castellano y refuerzan en quechua, y a veces al revés. La explicación se hace en quechua. En Naturaleza y Vida de acuerdo al tema veo el uso de la lengua. En la unidad algunos temas ya se define la lengua, pero en otros no” (Profesor).

El uso de los materiales es fundamental en todas las áreas, pero particularmente en el área de Comunicación Integral, tanto en L1 como en L2. Los profesores, como parte de la construcción de la propuesta curricular, al momento de la experimentación y validación advirtieron que necesitaban varios tipos de materiales y ellos mismos, con el apoyo del equipo de EDUBIMA, diseñaron y elaboraron los del área de Comunicación Integral con contenidos o temas que se abordan en las otras áreas como Personal Social y Ciencia y Ambiente, como se verá en el siguiente punto.

Finalmente, es importante indicar que la propuesta de EDUBIMA no contempla el tratamiento del castellano como primera lengua y del quechua como segunda, como puede ser la realidad en algunas zonas de Puno, porque en las comunidades en que el proyecto se ha desarrollado inicialmente, el quechua es la lengua materna de los niños. Sin embargo, dado que la propuesta está siendo utilizada en toda la región y que la situación sociolingüística de las comunidades es muy diversa, es importante recrear la propuesta para estas otras realidades, con la participación de los profesores y comuneros, a fin de que no pierda pertinencia y calidad.

4.4 La elaboración de los materiales

Como ya se ha señalado, la experimentación y validación como parte del proceso de construcción del currículo ha permitido detectar todo aquello que se requería para su implementación, así como diseñar las herramientas pedagógicas necesarias. Una de estas herramientas son los materiales, diseñados y elaborados por los docentes y el equipo de EDUBIMA a partir de las demandas del currículo.

“Nosotros hemos hecho los materiales. Cuando hemos puesto a desarrollar el currículo empezamos a ver la necesidad de los materiales, entonces fuimos construyendo también los TIKAs para todos los grados”
(Profesor).

“Los materiales TIKAs se hicieron justamente en el proceso de construcción del currículo. Se iban viendo las necesidades y, producto de eso, se fueron elaborando los materiales, con la participación de los profesores”
(Especialista de EDUBIMA).

Los TIKAs son materiales orientados a los niños de todos los grados, bastante creativos e innovadores, pues integran varias áreas. En efecto, considerando que en la práctica las áreas se deben trabajar de manera relacionada, y que existen temas integradores que permiten hacer esta relación, el equipo de EDUBIMA y los profesores han diseñado los TIKAs

de tal manera que lo que se lee en Comunicación Integral sean textos con contenidos que se desarrollan en las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente. Por otro lado, se trata de una combinación de texto de lectura y cuaderno de trabajo, pues cuentan con lecturas de diverso tipo así como ejercicios de comprensión lectora y de producción de textos en forma oral y escrita. Más interesante aún es que se consideran también contenidos de Lógico-Matemática con una gran variedad de ejercicios relacionados con la realidad local.

No obstante el esfuerzo desplegado, tanto el equipo de EDUBIMA como los docentes son conscientes de que para un trabajo óptimo en las diferentes áreas, se requieren otros materiales complementarios. Así, además de los materiales para los estudiantes de todos los grados de educación primaria, se han elaborado textos de consulta sobre determinados temas de algunas áreas, principalmente sobre temas de la cultura andina que deben ser abordados desde una propuesta de EIB y que no se encuentran en la bibliografía oficial. Por ello, el proyecto ha solicitado a algunos intelectuales e instituciones de la región que realicen pequeñas investigaciones que permitan elaborar textos de consulta para los maestros y los estudiantes de los grados superiores, algunos de los cuales ya han sido publicados, como “Cultura andina” y “Etnohistoria del altiplano-Puno”. Otros textos están en proceso de edición.

Asimismo, la propuesta considera importante aprovechar también, de manera adecuada, los materiales que envía el Ministerio de Educación a las escuelas de la zona. Por ello, estos también son utilizados en la enseñanza del castellano como segunda lengua -cuando se trata de textos de lectura y ejercicios de comprensión lectora- y para el desarrollo de algunos contenidos disciplinares de las diferentes áreas, como es el caso de las enciclopedias y textos de matemática.

4.5 La evaluación en la Educación Intercultural Bilingüe

Un aspecto importante de toda propuesta curricular es la evaluación. El equipo de EDUBIMA ha señalado que no se ha logrado plantear aún una propuesta de evaluación, pero reconocen la importancia de contar con lineamientos e instrumentos más precisos que acompañen el

desarrollo del nuevo currículo. Actualmente, el proyecto Kawsay está asumiendo el reto de llenar este vacío.

Si bien la propuesta curricular publicada de EDUBIMA no cuenta con sugerencias e instrumentos de evaluación pertinentes para la EIB, durante las reuniones de planificación del trabajo pedagógico realizadas con los docentes, el equipo ha brindado sugerencias sobre los criterios e instrumentos que permitan evaluar los aprendizajes en una forma coherente con su propuesta educativa y curricular. Si se considera que el currículo incorpora saberes tanto de las culturas originarias como de otras culturas y de la ciencia; y si se toma en cuenta que se desarrollan procesos pedagógicos en dos lenguas, se entenderá que es indispensable contar con instrumentos que permitan a los maestros hacer una adecuada evaluación del logro de estos aprendizajes que, por lo demás, no están considerados en la propuesta nacional.

“Cuando queremos trabajar la lengua y la cultura, el docente encuentra los contenidos de la cultura local. Pero no siempre el docente trabaja de lleno con este currículo. El MED exige que se tenga que cumplir el DCN, porque al momento de registrar la evaluación hay que poner de acuerdo a lo oficial. La mayoría de los docentes usa los dos currículos, principalmente porque al evaluar tiene que poner de acuerdo a las áreas (número y nombre) del DCN” (Especialista en EBI de la UGEL).

Ese es, precisamente, uno de los principales cuellos de botella de la EBI: no contar con criterios, procedimientos e instrumentos que permitan evaluar los nuevos contenidos de las culturas originarias y de las lenguas que se van incorporando en el currículo, con un enfoque intercultural. Es un reto que el proyecto Kawsay de CARE Puno debe asumir para completar la propuesta educativa que se ha construido y para seguir aportando al desarrollo de la EIB en la región y en el país, como lo ha venido haciendo EDUBIMA.

5. Logros e impacto

Aunque en el campo educativo los logros se aprecian a mediano y largo plazo, existen indicadores de los avances del proyecto en las escuelas y del compromiso de las comunidades en que se ha desarrollado el proyecto.

A nivel general, uno de los grandes éxitos del proyecto EDUBIMA es el grado de **confianza** que se ha generado en los padres de familia en cuanto al trabajo de los maestros y a la educación. Como ya se ha señalado, el nivel de desconfianza de los comuneros hacia los maestros, las instituciones estatales (como la UGEL o la DRE) y cualquier entidad foránea que pudiera aparecer por la zona, era muy alto; la actitud de las comunidades era, en general, escéptica. Sin embargo, como lo demuestran los testimonios presentados en este informe, el trabajo desarrollado por EDUBIMA ha alcanzado no solo la aceptación de los comuneros, sino su respaldo, su compromiso y su entusiasmo, actitudes invaluable en un trabajo de este tipo. El hecho de haber abordado el tema educativo desde una visión amplia y contribuido al diseño de los planes estratégicos de desarrollo de las comunidades ha sido, sin duda, un acierto del proyecto. Asimismo, el desarrollo del programa de alfabetización y otros talleres de capacitación con los padres de familia ha consolidado la relación entre el proyecto y la comunidad y, sobre

todo, generado la confianza necesaria para realizar, con éxito, cualquier trabajo social.

A continuación, se señalan algunos logros más específicos con relación a:

5.1 La estrategia participativa de construcción curricular

Si bien el currículo en sí mismo constituye un logro importante, más valioso aún es su **proceso** de construcción, liderado por EDUBIMA. El principal logro del proyecto radica en la participación de los maestros y la comunidad en un proceso que siempre se había considerado eminentemente técnico, y al que solo tenían acceso los “expertos”. Así, el proyecto tomó en cuenta el rol político del currículo, y puso en práctica una verdadera democracia y el derecho a la autodeterminación de los pueblos y comunidades indígenas.

Como ya se ha señalado, los únicos antecedentes existentes al momento de iniciarse el proyecto eran intentos de diversificar o adaptar el currículo nacional, pero no de construcción –y mucho menos participativa– del currículo. En esta medida, se ha producido un “aprendizaje en la misma práctica” para los que han participado en el proyecto, que constituye un aporte a otras experiencias educativas interesadas en construir propuestas más pertinentes y de calidad. Asimismo, la metodología que el equipo utilizó fue construida también en el camino, y demuestra que **no existe una sola manera de construir un currículo**, sino que ello depende, en gran medida, de las características del proyecto y del equipo de personas que lo impulsa, del grado de participación generado en los diferentes actores de la comunidad educativa y del nivel de reflexión durante el proceso mismo; todo ello va dando la pauta de la magnitud de los cambios que se van a producir.

Esta experiencia demuestra también que es posible construir *con* la comunidad, **es posible que los padres de familia reflexionen, propongan y decidan** cómo quieren que sea la educación de sus hijos y qué deben aprender, de acuerdo a lo que quieren para ellos en el futuro.

5.2 La propuesta curricular

Aunque el logro más importante del proyecto es la metodología de construcción participativa del currículo, también es importante precisar los aportes de la propuesta curricular propiamente dicha. Como se ha visto, no es tarea fácil incorporar en el currículo las demandas y sugerencias de los padres con relación a lo que quieren que sus hijos aprendan. Sin embargo, EDUBIMA hizo un gran esfuerzo por incorporar las demandas de las comunidades que participaron en la experiencia como contenido curricular en las diferentes áreas. Se ha logrado que los saberes de la cultura local, que jamás habían estado considerados explícitamente en un currículo nacional, regional o local, tuvieran la presencia que merecían. Los temas, por ejemplo, de las “señales y señaleros”⁷, de las diferentes técnicas productivas -tanto tradicionales como nuevas- que se desarrollan hoy en día en las comunidades, de las festividades sociales y religiosas locales y regionales, entre otros, han enriquecido esta propuesta curricular.

Por otro lado, desde una visión más amplia del currículo, entendido como el conjunto de elementos que permiten llevar a la práctica una propuesta educativa, debe reconocerse también como aporte el conjunto de recursos diseñados y construidos por el equipo y los docentes para que el currículo pueda ser llevado a la práctica. Entre tales recursos se encuentran los materiales para los niños y maestros; las estrategias metodológicas diseñadas, aplicadas y validadas en el desarrollo de cada una de las áreas; y los diversos procedimientos e instrumentos de planificación curricular que han permitido su aplicación. Estos últimos, además, constituyen un valioso aporte en sí mismos, dada la carencia de instrumentos operativos que permitan tanto la construcción como la puesta en práctica de un currículo.

⁷ Las señales son los avisos que la naturaleza proporciona -indicadores florísticos y faunísticos- que permiten conocer cambios que se avecinan en cuanto, por ejemplo, al clima. Los señaleros son los seres que proporcionan estas señales.

5.3 Desarrollo e institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en la región

Otro importante logro del proyecto es el reconocimiento del currículo por la UGEL de Azángaro, la DRE de Puno y el mismo Ministerio de Educación. La propuesta curricular –y toda la experiencia de EDUBIMA– es altamente valorada por los órganos del Sector, lo que implica una valoración de la EIB como alternativa educativa, aún cuestionada por algunos grupos debido a los pocos resultados que suele presentar. Así pues, los logros de la experiencia de EDUBIMA están sirviendo para **ratificar que la EIB es viable y que es una propuesta de calidad**, que permite que los niños aprendan más y mejor, y que los padres de familia se comprometan en la educación de sus hijos.

Es necesario no perder de vista que el grado de compromiso alcanzado por los maestros y por los padres de familia de las comunidades que participaron en el proyecto EDUBIMA, se debió a que formaron parte del proceso de construcción de la propuesta. Por ello, es indispensable buscar mecanismos para que los nuevos profesores y comunidades en que hoy en día se está utilizando el currículo, participen en su revisión y mejoramiento. Solo de esta manera se pueden alcanzar altos niveles de identificación y compromiso.

La propuesta también ha servido para institucionalizar la EIB en la región. En efecto, a pesar de que esta zona es pionera de la educación bilingüe en el Perú, hacía falta fortalecerla para que sea asumida con real convicción en toda la región. Así, actualmente el currículo de EDUBIMA, y muchos de los elementos de la estrategia de construcción, están sirviendo de base para la construcción del Proyecto Curricular Regional de Puno (PCR).

5.4 Los logros de aprendizaje de los niños

El objetivo fundamental de EDUBIMA –y el gran reto de la educación en nuestro país– es que los niños logren los aprendizajes que les corresponden en sus respectivos grados y niveles de estudio. La

construcción del currículo, la participación de los diferentes actores, la búsqueda de compromisos por parte de los maestros, su capacitación en los temas que deben desarrollar en el aula, la elaboración de materiales, etc., son medios que hay que consolidar para alcanzar finalmente lo máspreciado: **que los estudiantes aprendan**, que desarrollen las competencias y capacidades que les corresponden y que les permitan desenvolverse exitosamente en su medio y en otros contextos.

En esa perspectiva, era importante verificar si todo el esfuerzo desarrollado por el proyecto estaba dando los frutos esperados. Si bien los resultados de cualquier intervención en el campo educativo suelen notarse a mediano y largo plazo, EDUBIMA consideró importante hacer un estudio del impacto de la propuesta al finalizar el proceso de validación (año 2004) y a lo largo de un año más, durante el que se siguieron haciendo mejoras a la propuesta curricular (año 2005). En otras palabras, dos años después de confeccionar el currículo, se siguió trabajando en él. Así, a mediados del año 2006, se contrató a dos consultores para que evaluaran los logros alcanzados por los alumnos en las áreas de Comunicación Integral (L1 y L2) y Lógico-Matemática.

El estudio se realizó en dos escuelas del proyecto -II Jilahuata y San Miguel- y en otras dos escuelas de control (que no participaron en el proyecto), Túpac Amaru y Cañocota; y se aplicó a los niños del 3er y 4to grados de primaria, ya que eran los que habían iniciado el primer grado con el nuevo currículo. Se evaluó principalmente la comprensión lectora y la producción de textos en quechua y en castellano como primera y segunda lenguas, respectivamente, así como las habilidades matemáticas básicas.

La evaluación arrojó, como conclusión general, lo siguiente:

“El mayor porcentaje de los alumnos del tercer y cuarto grado de las escuelas multigrado de II Jilahuata y San Miguel, beneficiarias de la propuesta EDUBIMA, tienen un mayor nivel de rendimiento en las pruebas de comprensión lectora, producción de textos y Matemática que los alumnos de la escuela Cañocota y Túpac Amaru

que no participaron de la propuesta del Proyecto. De los que se infiere que existe un impacto positivo sobre las variables por la intervención específica del proyecto EDUBIMA” (Tumi y Paxi: 55).

Es decir, se evidenció la contribución al mejoramiento del aprendizaje de 350 niños en quechua y castellano en un 54% y 67%, respectivamente. En comparación con los niños de otras escuelas en las que no se trabajó el programa, los alumnos del tercero y cuarto grados incrementaron su comprensión lectora y producción de textos en castellano, con un nivel promedio de 13,4 frente a 7; y en quechua, de 12,1 frente a 1,0. En cuanto a Matemática, el nivel fue de 13,4 frente a 5,8. Asimismo, el estudio demuestra que el nivel de retención aumentó en 5% y los niveles de extraedad se redujeron en 16% para niños y en 27% para niñas (Buenas Prácticas, Care Perú 2007).

Es interesante comprobar que, a pesar del poco tiempo durante el que se ha aplicado el proyecto, ya se observan mejoras en el rendimiento de los niños, en comparación con los estudiantes del mismo grado de otras instituciones educativas en las que el proyecto no se ha aplicado.

En conclusión, la evaluación a los niños de las escuelas del proyecto permite afirmar que EDUBIMA ha alcanzado los objetivos trazados; afirmación que también se colige de la actitud de compromiso que se observa en los padres de familia, en la comunidad en general, en los profesores y en los especialistas bilingües del Sector.

6. Recomendaciones de políticas a partir de la experiencia de EDUBIMA

6.1 Estrategia de construcción participativa del currículo

Como se ha podido apreciar en esta experiencia, la participación de líderes comunales, padres de familia y comunidad en general durante el proceso de construcción curricular ha sido fundamental. Es evidente que la única forma de involucrar a la comunidad en la escuela y en el mejoramiento de la calidad de la educación es a través del desarrollo de un trabajo colectivo con ellos ***desde el inicio y durante todo el proceso de construcción*** de la propuesta.

El principal aporte de la experiencia de EDUBIMA es la construcción participativa del currículo. Por ello, los mayores esfuerzos deben centrarse no en lograr que el currículo se aplique en todas las escuelas de la región, sino en que la ***estrategia de construcción participativa*** sea difundida, ampliada y llevada a cabo en la construcción de otras propuestas pertinentes a las realidades de otras regiones, provincias y distritos. Ello no significa que no se puedan rescatar elementos comunes del currículo construido, o que este no pueda servir de base para el desarrollo de otros procesos; pero es importante que los diferentes actores vivan la experiencia de reflexionar acerca de qué conocimientos y habilidades quieren desarrollar en sus hijos y se comprometan con la escuela para lograrlo.

6.2 El currículo: de lo local a lo nacional y viceversa

La experiencia demuestra que los procesos de diversificación que parten de una propuesta nacional y que establecen restricciones del tipo “70% se debe mantener y 30% se puede cambiar” no funcionan y no ayudan a la construcción de propuestas pertinentes. Más allá de porcentajes, se requiere partir de las demandas reales que las poblaciones locales plantean a la educación. La realidad pluricultural y multilingüe del país exige centrarse en lo local y, a partir de ese punto, plantear propuestas regionales y nacionales. Si bien es importante contar con lineamientos curriculares generales –y no currículos con contenidos ya definidos–, se debe buscar una retroalimentación permanente entre las propuestas locales, regionales y nacionales: una suerte de “diálogo intercultural” entre el órgano nacional y los sectores regionales y locales.

Por otro lado, todo currículo debe ser asumido como una construcción permanente, que responde a un determinado momento histórico, por lo que debe enriquecerse y reconstruirse continuamente. Se necesita estar atentos a las demandas y necesidades de los padres de familia y de los niños, que pueden ir cambiando y redefiniéndose.

6.3 El enfoque intercultural

El tema de la interculturalidad no debe ser soslayado, ni en su aspecto teórico y mucho menos en las estrategias prácticas para desarrollar una educación con enfoque intercultural. Es importante que los docentes de la región y del país revisen continuamente sus concepciones, su manera de asumir el tratamiento de la diversidad cultural, la forma en que trabajan la discriminación y el racismo; y la forma en que abordan las distintas dimensiones de la identidad. Es necesario seguir consolidando el desarrollo del enfoque intercultural en sus diferentes niveles: en el tratamiento de los contenidos curriculares, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en las actitudes y la relación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, y en la gestión de las instituciones educativas (Burga, 2005).

Este es un tema que debe ser abordado permanentemente en las capacitaciones y grupos de interaprendizaje de docentes y especialistas.

6.4 El diagnóstico de la realidad: diversidad y demandas de las comunidades

Todo proceso de construcción de proyectos educativos –nacionales, regionales o locales– y de propuestas pedagógicas, debe partir de una caracterización muy específica de la realidad sociocultural, ecológica y lingüística del ámbito en que se desarrollará el trabajo educativo. Una educación de calidad requiere esta precisión para evitar la homogeneización propia de la educación en el Perú y que ha sido la causa de los fracasos vividos hasta el momento. En esta medida, es importante tomar en cuenta los diferentes escenarios socioculturales y sociolingüísticos que caracterizan actualmente al país y a cada una de las regiones, producto de diversos fenómenos sociales, y del intercambio cada vez mayor entre personas de distinta tradición cultural y de contextos urbanos y rurales. Como se ha señalado en este documento, se están produciendo muchos cambios en la realidad, lo que exige la realización de investigaciones más profundas que permitan una adecuada planificación de la educación.

En esa misma línea, es importante desarrollar procesos que permitan recoger y tomar en cuenta las demandas reales de los pobladores de los distintos contextos. La experiencia de EDUBIMA demuestra que solo mediante un pacto social con las comunidades, recogiendo sus demandas y logrando que las propuestas educativas las incluyan, se podrán obtener los logros esperados.

6.5 Los materiales educativos

Es fundamental el diseño y la elaboración de materiales y otros recursos didácticos para las diferentes áreas, que respondan a los contenidos y enfoques de los currículos que se construyen en las regiones y en las localidades. Los materiales para la EIB no solo deben ser bilingües, sino que además deben tener un enfoque intercultural. Esto no implica simplemente considerar conocimientos y dibujos vinculados a las culturas y paisajes locales: se trata de una revisión y recreación del diseño y estructura de los mismos materiales, así como de la forma de presentar sus contenidos. Este es uno de los grandes retos de la EIB: hace falta diseñar materiales que presenten los textos, ejercicios, dibujos y

conocimientos de manera intercultural, que respondan a la racionalidad y a la concepción andina o amazónica del mundo, y que sean más coherentes con la forma en que se aprende según estas concepciones indígenas.

6.6 El docente y su nuevo rol

La formación y capacitación de los docentes se ha considerado siempre como la puesta en práctica de una propuesta pensada, diseñada y elaborado por expertos. El rol del maestro ha sido el de un operador y, en ese sentido, se le ha formado en aspectos didácticos para que pueda *aplicar* un currículo que, muchas veces, no comprende, tanto en cuanto a su forma como en cuanto a sus objetivos. Esta situación ha impedido su desarrollo como actor fundamental de la educación, su real compromiso con ella y con el aprendizaje de los alumnos. La experiencia de EDUBIMA demuestra que, más allá del aspecto operativo, el docente debe ser visto como un “hacedor de propuestas”, como alguien que puede y debe ser parte de la definición de políticas educativas y de la selección del qué, cómo y para qué deben aprender sus estudiantes.

En efecto, una de las grandes preocupaciones de la educación en el país está centrada en el docente, en cómo lograr elevar su autoestima y su nivel de compromiso. A través de la experiencia de EDUBIMA, se ha constatado que los maestros, que siempre habían estado excluidos de la elaboración de los currículos, han sido los principales constructores de su propia propuesta, lo que los ha fortalecido como profesionales y como personas. No eran profesores que habían sido llevados a estas comunidades especialmente para desarrollar la propuesta de EDUBIMA; eran profesores que venían trabajando durante años en estas comunidades, con las mismas limitaciones de la mayoría de los profesores del país -en especial los de las zonas rurales- y con serias dificultades para lograr que sus niños aprendan. Es innegable, sin embargo, cómo la experiencia con EDUBIMA ha mejorado su autoestima y su grado de identificación con la educación de los niños y con la comunidad, y les ha devuelto el entusiasmo y la entrega a su vocación.

Cuando se pregunta a los profesores y a los especialistas de EDUBIMA qué ha sido lo mejor de esta experiencia, las respuestas siempre giran en torno al hecho de que ha sido ***construida por todos***.

Bibliografía

Alvarado, Virgilio

Políticas públicas e interculturalidad. En Fuller, Norma (ed.). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales. Lima, 2002.

Apple, M. y Beane, J. (comps.)

Escuelas democráticas. Morata. Madrid, 1990.

Apple, Michael W

Ideología y currículo. México 1986. Pp. 67-80.

Burga, Elena

Los procesos de aprendizaje en la formación docente: una mirada desde el Nuevo Enfoque Pedagógico y la Interculturalidad. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural N° 1. MED, GTZ-PROEDUCA. Lima, 2004.

Interculturalidad desde el aula: recomendaciones para trabajar a partir de la diversidad. DINEBI- MED. Lima, 2005.

CARE

Propuesta Curricular de Educación Bilingüe Intercultural, para instituciones educativas de primaria rurales quechuas y aimaras de la región Puno. Puno, 2007.

Sistematización de los diagnósticos participativos en cuatro comunidades. Puno, 2003.

TIKA 1, 2, 3, 4 y 5. Materiales de Educación Primaria. Puno, 2006-2007.

Castillo, Martín

Sistematización del proceso de validación del currículo EDUBIMA. CARE. Puno, 2006.

Enriquez, S. Porfirio

La Cultura Andina. CARE Perú. Puno, 2004.

Estabridis, Iliana y Carbonel, María

Un estudio de cuatro experiencias de educación rural andina en el Perú. CARE. Lima, 2001

Fuller, Norma

Introducción. En *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades.* Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales, 2002.

Giroux, Henry

La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI. México, 1993.

Escolarización y las políticas del currículum oculto. En: Landesman, Monique (comp.). México, 1988. Pp. 117-142.

Grundy, Shirley

Producto o praxis del currículo. Madrid: Ediciones Morata, 1998

Howard, Rosaleen

Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los andes. IEP/IFEA. Lima, 2007.

Kemmis, S.

El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata. Madrid, 1986.

López, Luis E.

La educación bilingüe en Puno: hacia un ajuste de cuentas. En: *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. Zúñiga, Pozzi-Escott y López (Edit.). Lima, 1991.

OIT

Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Lima, 1995.

ONU

Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Ginebra, 2007.

Ministerio de Educación

Ley General de Educación N° 28044. Lima, 2003.

Taba, Hilda

Elaboración del currículo. México, 1979, p. 546.

Tincopa, Lila

Experiencias de diversificación curricular realizadas con docentes de educación primaria y secundaria. Agenda Educativa No. 12. Foro Educativo, Lima, 1999.

Valdivia, Manuel y Ramos Rubén

Informe final de evaluación del proyecto EDUBIMA. Puno, 2005.

Walsh Catherine

La interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación. Lima, 2001.

Yung, Ingrid y Lopez, Luis E. (Comp)

Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. PROEIB Andes-inwent-Ediciones Morata. Madrid, 2003.

Zariquiey, Roberto

La escuela y la comunidad deben ser una sola cosa. Aproximación a los procesos de construcción curricular y participación social en EDUBIMA. Informe de consultoría. CARE Perú, 2006.

Zavala, Virginia; Robles, Ana María; Trapnell, Lucy; y Zariquiey Roberto

Estudio de experiencias de impacto en la calidad de la educación intercultural bilingüe. Informe de consultoría. CARE Perú, 2006.

Anexo

Cuadro de contenidos disciplinares

Durante la validación de la propuesta curricular se ha observado que, para el logro de las competencias propuestas, es necesario contar con los contenidos disciplinares de cada eje temático. Estos contenidos facilitarán el trabajo docente, ya que servirán de referencia para el desarrollo de cada uno de las unidades de aprendizaje y, específicamente, de las actividades de aprendizaje. Adicionalmente, está pendiente la confección de textos referidos a tales contenidos, así como libros de consulta que, sobre la base de la perspectiva de la cultura andina, aborden el conocimiento de diferentes culturas.

La familia

Contenidos generales	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>La familia La familia andina Composición y organización Familia grande o comunal Familia pequeña: la pareja, los hijos, los animales, los cerros. Funciones: Educadora y conservadora de la cultura. Reproductora</p> <p>Elementos integradores de la familia Familia citadina-urbana Tipos: Familia nuclear: la pareja e hijos Familia extensa</p> <p>Funciones: Deberes de la familia Del padre De la madre De los hijos</p> <p>Derechos de la familia Del padre De la madre De los hijos</p> <p>Derechos de la familia Del padre De la madre De los hijos</p> <p>La familia escolar Composición y organización Funciones del Director Funciones de los profesores Funciones de los alumnos Funciones del portero Funciones de la APAFA</p>	<p>La familia andina Composición Tipos Funciones (1) La familia citadina urbana Composición Tipos Funciones Deberes y derechos de la familia Del padre De la madre De los hijos</p> <p>Declaración Universal de los Derechos del Niño La escuela Historia de la escuela de su comunidad. Funciones de la escuela: Formadora y educadora</p>	<p>Funciones de la familia Funciones (1) y (2) Análisis comparativo de la familia andina y citadina urbana Elementos integradores de la familia Lengua Costumbres Valores Derechos humanos Derechos de la mujer Constitución Política del Perú</p> <p>Escuela Historia de las escuelas en Puno, Perú. Organización del consejo estudiantil Funciones del consejo estudiantil</p>	

La cosecha

Contenidos generales	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>COSECHA DE PRODUCTOS La cosecha de la cebada, avena, quinua, qñañiwa, trigo, habas, papa, isañu, olluco, etc. La quinua La planta, sus características y variedades. La cosecha de la quinua Etapas Procesos Ritos y costumbres (ch'allasqa, etc.) La papa La planta, sus características y variedades. Historia de la papa La cosecha de la papa: Etapas Procesos Ritos y costumbres Selección (venta, alimentación, semilla) Procesos y transformación de productos. Tecnología andina y occidental (conocimientos, saberes y herramientas) Almacenamiento de productos. Lectura de textos: Señas y señaleros de la cosecha. Elementos naturales vitales</p>	<p>Tubérculos La papa La planta, sus características y partes. Historia de la papa Cosecha de la papa Etapas Procesos Ritos y costumbres (ch'allasqa, k'intusqa, qhatatisqa) Variedades Procesos y transformación de la papa. Tecnología andina Tecnología moderna Lectura de textos: Señas y señaleros en la cosecha. Elementos naturales vitales: Viento Sol Agua Característica y utilidades Comercialización de la papa</p>	<p>Granos Cosecha de todos los productos de la comunidad: cebada, avena, quinua, qñañihua. La quinua La planta, sus características y variedades. La cosecha de la quinua Etapas Procesos Ritos y costumbres (ch'allasqa, etc.) Variedades de los granos producidos en la comunidad. Procesos y transformación de los granos cosechados en la comunidad. Uso de la tecnología andina y occidental. Lectura de textos: Señas y señaleros en la cosecha. Comercialización de los granos cosechados. Tipos de comercialización</p>	<p>Cosecha de los productos regionales y nacionales. El malz La planta, sus características y partes. Historia del malz Cosecha del malz Etapas Procesos Ritos y costumbres (ch'allasqa, k'intusqa, qhatatisqa) Variedades Cosecha de frutas Cosecha de flores Cosecha de cereales Cosecha del arroz Cosecha de la caña de azúcar Cosecha de las uvas Variedades de los productos en las diferentes regiones del Perú. Procesos y transformación de productos de la región y de la nación. Uso de la tecnología andina y occidental. Lectura de textos: Señas y señaleros en la cosecha. Comercialización de productos en el mercado regional, nacional y mundial. Tipos de comercialización</p>

La cosecha

Contenidos generales	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>Características y utilidades de los elementos naturales. Comercialización de los productos cosechados. Tipos de comercio. Reproducción de las plantas: polinización, fecundación, semilla y fruto. Tipos de reproducción de las plantas. Alimentación de las plantas: fotosíntesis.</p>			

La comunidad

Contenidos generales	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>Comunidad Historia de la comunidad Ubicación de la comunidad: Límites Clima Medios de comunicación Instituciones de la comunidad Personajes importantes de la comunidad</p>			

La comunidad

Contenidos generales	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>Lugares importantes de la comunidad (atractivos)</p> <p>Elementos culturales de la comunidad:</p> <p>Lengua</p> <p>Fiestas</p> <p>Religión</p> <p>Platos típicos</p> <p>Costumbres de la comunidad:</p> <p>Rutuchi</p> <p>Wasichakuy</p> <p>Kasarakuy</p> <p>P'ampanakuy</p> <p>Elementos naturales de la comunidad:</p> <p>Cerros</p> <p>Ríos</p> <p>Pampas y quebradas</p> <p>Actividades productivas de la comunidad:</p> <p>Ganadería</p> <p>Agricultura</p> <p>Artesanía</p> <p>Patria: Perú</p> <p>Simbolo</p> <p>Regiones naturales</p> <p>Héroes</p> <p>Contaminación ambiental:</p> <p>Tipos</p> <p>Educación ambiental</p>	<p>Historia de la comunidad</p> <p>Instituciones de la comunidad: escuela, posta, otros.</p> <p>Personajes importantes de la comunidad</p> <p>Lugares importantes de la comunidad (atractivos turísticos)</p> <p>Chuntachuntani</p> <p>Yaqchata</p> <p>Inka Pukara</p> <p>Inka ñan</p> <p>Tiklla qucha</p> <p>Elementos culturales de la comunidad:</p> <p>Lengua</p> <p>Fiestas</p> <p>Costumbres de la comunidad:</p> <p>Rutuchi</p> <p>Wasichakuy</p> <p>Kasarakuy</p> <p>P'ampanakuy</p> <p>Elementos naturales de la comunidad:</p> <p>Cerros, ríos.</p> <p>Simbolos de la patria.</p> <p>Contaminación ambiental:</p> <p>El hombre prehispánico del altiplano.</p>	<p>Personajes importantes de la Región:</p> <p>Vilcapaza</p> <p>Choquehuanca</p> <p>Elementos culturales de la Región:</p> <p>Lengua</p> <p>Fiestas</p> <p>Religión</p> <p>Platos típicos</p> <p>Costumbres regionales.</p> <p>Elementos naturales de la región:</p> <p>Cerros, ríos.</p> <p>Actividades productivas de la comunidad:</p> <p>Ganadería</p> <p>Agricultura</p> <p>Artesanía</p> <p>Patria: Perú</p> <p>Regiones naturales</p> <p>Héroes</p> <p>Contaminación ambiental</p> <p>Etnias del altiplano</p>	<p>Personajes importantes de la Nación:</p> <p>Regiones naturales</p> <p>Héroes</p> <p>El Perú</p> <p>Lengua</p> <p>Fiestas</p> <p>Religión</p> <p>Platos típicos</p> <p>Costumbres nacionales.</p> <p>Elementos naturales de la región:</p> <p>Cerros, ríos (geografía)</p> <p>Actividades productivas nacionales:</p> <p>Ganadería</p> <p>Agricultura</p> <p>Artesanía</p> <p>Pesca</p> <p>Minería</p> <p>Contaminación ambiental:</p> <p>Educación ambiental</p> <p>Culturas Peruanas:</p> <p>Cultura Tiwanaku</p> <p>Cultura Pukara</p> <p>Culturas lacustres</p>

La siembra

Contenidos generales	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>La cosmovisión: (formas de ver el mundo) Espacio y tiempo.</p> <p>- Andina:</p> <p>Pachamama-territorio: elementos</p> <p>Ukupacha</p> <p>Kaypacha</p> <p>Hanaqapacha</p> <p>Sociedad y naturaleza: El hombre es parte de la naturaleza. (andina)</p> <p>La naturaleza es parte del hombre (occidental)</p> <p>Tierra:</p> <p>Vida (andina)</p> <p>Mercancías (occidental)</p> <p>Sobre explotación</p> <p>Erosión</p> <p>Suelo. Tipos:</p> <p>Arenoso</p> <p>Arcilloso</p> <p>Húmedo</p> <p>Pisos ecológicos:</p> <p>Suni</p> <p>Jalca</p> <p>Quechua</p> <p>Puna o ruparupa</p>	<p>Pachamama: elementos.</p> <p>Ukupacha</p> <p>Kaypacha</p> <p>Hanaqapacha</p> <p>Fenómenos naturales en la comunidad:</p> <p>Sol</p> <p>Lluvia</p> <p>Agua</p> <p>Tierra:</p> <p>Concepción andina.</p> <p>Flora:</p> <p>Plantas</p> <p>Características</p> <p>Partes de las plantas: raíz, tallo, hoja, fruto, flor.</p> <p>Plantas de la comunidad</p> <p>Clasificación de las plantas</p> <p>Ornamentales</p> <p>Medicinales</p> <p>Alimenticias</p> <p>Biodiversidad:</p> <p>Microorganismos de la tierra.</p> <p>Administración y manejo de recursos en la agricultura</p> <p>Administración de cementeras</p>	<p>Pacha tata.</p> <p>Pachamama: elementos.</p> <p>-Sociedad y naturaleza</p> <p>Fenómenos naturales en la comunidad:</p> <p>Sol</p> <p>Lluvia</p> <p>Agua</p> <p>Aire</p> <p>Tierra:</p> <p>Relaciones de la sociedad con la naturaleza.</p> <p>Concepciones andina y occidental.</p> <p>Vida (andina).</p> <p>Mercancia (occidental).</p> <p>Suelo. Tipos:</p> <p>Arenoso</p> <p>Arcilloso</p> <p>Húmedo</p> <p>Características de las plantas:</p> <p>-Por el tamaño: árboles, arbustos y yerbas.</p> <p>-Por el lugar donde viven: acuáticas, terrestres y aéreas</p> <p>Utilidad de las plantas</p> <p>Funciones de las plantas</p>	<p>Concepción y cosmovisión andina:</p> <p>La siembra</p> <p>Fenómenos naturales:</p> <p>Lluvias (composición)</p> <p>Helada (composición)</p> <p>Granizada (composición)</p> <p>Administración del agua (unu Juez⁹).</p> <p>Sobreexplotación de la tierra.</p> <p>Erosión</p> <p>Tierra: como elemento y como extensión (territorio).</p> <p>Suelo:</p> <p>Componentes</p> <p>Propiedades.</p> <p>Importancia de los suelos en los núcleos de vida de la comunidad.</p> <p>Métodos y sistemas en la conservación del suelo.</p> <p>Clasificación de las plantas</p> <p>Utilidad de las plantas en otras regiones. (Ej. el algodón)</p> <p>Funciones de las plantas.</p>

⁸ Es la lectura que hace el poblador andino del año agropecuario que le espera, mediante la observación de una serie de señas en la flora y en la fauna. Así por ejemplo, el comportamiento de las aves que anidan en la altura señalan si el año va a ser lluvioso; los nidos en medio del agua pronostican un año seco, etc. Esta lectura permite al hombre andino tomar decisiones sobre el tiempo y el lugar para iniciar la siembra.

⁹ Persona que se encarga de la distribución del agua.

La siembra

Contenidos generales	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>Fenómenos naturales: Lluvias, helada, granizada (andina) Lluvias, helada, granizada (occidental) Flora: plantas Características Partes Clasificación Biodiversidad: (todo aquello que tiene vida y todo tipo de vida - andina) -Seres animados e inanimados (occidental) Micro organismos de la tierra. Bacterias y hongos. Administración y manejo de recursos en la agricultura: Administración de cementeras Administración del agua. Redistribución de tierras comunales: Rotación de tierras Arreglos de cultivos Labores culturales de la siembra (en los procesos) Chakmay Tarpu Quray Halp'achay Tecnología andina y occidental: Andenes Waru waru Camellones</p>	<p>Tecnología andina y moderna: Siembra Cementeras Andenes Waru waru Camellones Zanjas Canales Sistemas de trabajo: Ayni Mink'a Yanapakuy Productos naturales y transgénicos. Rituales de inicio: chakmay, qurachay, etc. Labores culturales de la siembra en la comunidad. Rituales de inicio, proceso y final de la siembra. Ch'allasqa, k'intusqa, qatati, taripakuy, etc. Siembra de productos en la sierra. Lectura de textos sobre la naturaleza.</p>	<p>Fauna (animales) Características Administración y manejo de recursos en la agricultura. Sistemas de trabajo en la sociedad andina: Ayni Mink'a Mit'a Yanapakuy Calendario agrícola: rituales de inicio, proceso y final de la siembra. Ch'allasqa, k'intusqa, qatati, taripakuy, etc. Labores culturales de la siembra en la región. Siembra de productos en la costa. Cuidado y prevención de la salud de la tierra. Lectura de textos naturales de la siembra. (Señas y señaleros. Interpretación de las flores, nubes, canto, grito y lloriqueo de los animales, los astros, etc.) .</p>	<p>Reproducción de las plantas: Polinización Fecundación Tipos de reproducción de las plantas Biodiversidad (los microorganismos de la tierra) . Productos naturales y transgénicos. Rituales de inicio, proceso y final de la siembra. Ch'allasqa, k'intusqa, qatati, taripakuy, etc. Redistribución de tierras comunales: Redistribución Rotación Arreglos Lectura de textos naturales de la siembra. (Señas y señaleros. Interpretación de las flores, nubes, canto, grito y lloriqueo de los animales, los astros, etc.) . Labores culturales de la siembra a nivel nacional. Siembra de productos en la selva.</p>

La siembra

Contenidos generales	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>Zanjas Canales Sistemas de trabajo: Ayni Mink'a Yanapakuy Productos naturales (andina) papa, maíz, olluco, izaño cultivo natural y transgénicos (occidental) no orgánicos. Calendario agropecuario Rituales de inicio, proceso y final de la siembra. Ch'allasqa, K'intusqa, qatati, taripakuy, etc. Siembra de productos en la costa, sierra y selva. Cuidado y prevención en la salud de la tierra. Lectura de textos naturales¹ de la siembra. (Señas y señaleros. Interpretación de las flores, nubes, canto, grito y lloriqueo de los animales, los astros, etc.) . Semillas de la siembra. Pastos naturales y cultivados, variedades.</p>			<p>Cuidado y prevención de la salud de la tierra. Pastos naturales y cultivados: Forrajes Pastos cultivados (alfalfa, etc.). Pastos mejorados (Raigrass, etc) Sobreexplotación de la tierra. Contaminación del suelo Erosión de la tierra.</p>

Cuerpo y salud

Contenidos generales	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>Cuerpo humano: importancia</p> <p>Partes del cuerpo humano:</p> <p>Externas: cabeza, tronco, extremidades.</p> <p>Internas: sistemas digestivo, circulatorio, respiratorio, nervioso y excretor.</p> <p>Funciones de las partes externas:</p> <p>Vista, tacto, oído, olfato, gusto.</p> <p>Higiene personal</p> <p>Higiene alimentaria</p> <p>Aseo ambiental</p> <p>Alimentación. Tipos de alimentos: animal, mineral y vegetal</p> <p>Propiedades de los alimentos: Vitaminas</p> <p>Curativas</p> <p>Alimenticias</p> <p>Productos alimenticios de la comunidad</p> <p>Productos alimenticios de la Región</p> <p>Productos alimenticios del Perú</p> <p>Enfermedades:</p> <p>Tipos de enfermedades</p> <p>IRA</p>	<p>Cuerpo humano: importancia</p> <p>Partes externas del cuerpo humano:</p> <p>Funciones de las partes externas del cuerpo:</p> <p>Vista</p> <p>Tacto</p> <p>Oído</p> <p>Olfato</p> <p>Gusto</p> <p>Higiene personal</p> <p>Higiene alimentaria</p> <p>Aseo ambiental</p> <p>Alimentos</p> <p>Tipos de alimentos:</p> <p>Animal</p> <p>Mineral</p> <p>Vegetal</p> <p>Valor nutritivo de los alimentos de la comunidad</p> <p>Medicina tradicional:</p> <p>Curanderos</p> <p>Parteras</p>	<p>Cuerpo humano: importancia</p> <p>Partes internas del cuerpo humano</p> <p>Sistema del cuerpo humano:</p> <p>Sistema digestivo</p> <p>Sistema circulatorio</p> <p>Sistema respiratorio</p> <p>Sistema nervioso</p> <p>Sistema excretor</p> <p>Higiene:</p> <p>Higiene personal</p> <p>Higiene alimentaria</p> <p>Higiene ambiental</p> <p>Alimentos:</p> <p>Alimentos nutritivos</p> <p>Carbohidratos</p> <p>Proteínas</p> <p>Lípidos</p> <p>Enfermedades frecuentes en la comunidad, causas, transmisión y prevención:</p> <p>IRA</p> <p>EDA</p> <p>Medicina convencional</p> <p>Comer bien</p> <p>Dormir bien</p> <p>Vestirse bien</p> <p>Ventajas de la aplicación de ambas medicinas.</p>	<p>Cuerpo humano: importancia</p> <p>Funciones vitales de la nutrición:</p> <p>Digestión</p> <p>Reproducción</p> <p>Circulación</p> <p>Excreción</p> <p>Funciones de relación:</p> <p>Sensaciones</p> <p>Emociones</p> <p>Sentimientos</p> <p>Higiene:</p> <p>Higiene personal</p> <p>Higiene alimentaria</p> <p>Higiene ambiental</p> <p>Alimentos:</p> <p>Importancia de la alimentación en la conservación de la salud.</p> <p>Enfermedades infecto-contagiosas:</p> <p>Causas</p> <p>Transmisión</p> <p>Prevención</p> <p>Tratamiento de enfermedades:</p> <p>Primeros auxilios.</p> <p>Prevención y conservación de la salud del hombre:</p>

Cuerpo y salud

Contenidos generales	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
EDA Prevención y conservación de la salud del hombre: Comer bien Dormir bien Vestirse bien Tratamiento de enfermedades o primeros auxilios. Medicina tradicional: Curanderos Parteras Medicina convencional Ventajas de la aplicación de ambas.			

Los animales

Contenidos generales	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>Los animales: Animales domésticos y salvajes. Clasificación de los animales: Animales de la comunidad Animales de la región Animales de otras regiones del Perú Animales del mundo. Tecnologías andina y moderna de crianza de animales Higiene animal</p>	<p>Los animales: Animales domésticos y salvajes Animales de la comunidad Tecnologías andina y moderna de crianza de animales de la comunidad: mayores y menores. Higiene animal Utilidad de los animales: Alimentación Trabajo Cuidado de la casa</p>	<p>Los animales: Clasificación: Vertebrados Invertebrados Partes internas y externas de los animales: Sistema digestivo Sistema respiratorio</p>	<p>Tecnologías andina y moderna de la crianza de los animales de otras regiones y del mundo: Mejoramiento de los animales: Inseminación Engorde y preengorde.</p>

Los animales

Contenidos generales	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>Tratamiento de enfermedades</p> <p>Mejoramiento de los animales</p> <p>Utilidad de los animales:</p> <p>Alimentación</p> <p>Trabajo</p> <p>Cuidado de la casa.</p> <p>Ventajas y desventajas de la crianza de animales</p> <p>Costumbres y ritos de los animales:</p> <p>Sabiduría de los animales (Señas y señaleros)</p> <p>Comercialización de los animales</p>	<p>Costumbres y ritos de los animales:</p> <p>Chaku de animales</p> <p>Fiesta para los animales</p> <p>Lectura de textos propios de los animales en la comunidad: (Señas y señaleros)</p> <p>Comercialización de los animales:</p>	<p>Tecnologías andina y moderna de crianza de animales de la Región:</p> <p>Tratamiento de las enfermedades de los animales</p> <p>Utilidad de los animales como recursos fundamentales para la supervivencia del hombre y sus actividades productivas:</p> <p>Alimentación</p> <p>Vestido</p> <p>Vivienda</p> <p>Salud</p> <p>Costumbres y ritos de los animales en la región:</p> <p>Chaku de animales</p> <p>Fiesta para los animales</p> <p>Lectura de textos propios de los animales en la comunidad: (Señas y señaleros)</p> <p>Comercialización de los animales:</p> <p>Venta de animales vivos</p> <p>Venta de carne</p> <p>Venta de sus derivados</p>	<p>Utilidad de los animales como recursos fundamentales para la supervivencia del hombre y sus actividades productivas</p> <p>Ventajas y desventajas de la crianza de lanimales</p> <p>Costumbres y ritos de los animales en la región:</p> <p>Chaku de animales</p> <p>Fiesta para los animales</p> <p>Lectura de textos propios de los animales en la comunidad: (Señas y señaleros)</p> <p>Comercialización de los animales:</p> <p>Venta de animales vivos</p> <p>Venta de carne</p> <p>Venta de sus derivados</p> <p>Precios y mercado</p>



www.care.org.pe
postmaster@care.org.pe
Mfigueroa@care.org.pe

CARE Perú
Av. General Santa Cruz 659
Jesús María, Lima-Perú
Telf.: (511) 4171100
Fax: (511) 4334753
CARE Puno
Jr. Cusco 510 -Puno
Telf: 051 352982