



Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad

Propuesta Pedagógica



PERÚ

Ministerio de Educación

Viceministerio de Gestión Pedagógica

Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural



Ministerio de Educación

Ministra de Educación

Emma Patricia Salas O'Brien

Viceministro de Gestión Pedagógica

José Martín Vegas Torres

Viceministro de Gestión Institucional

Fernando Bolaños Galdós

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y RURAL - DIGEIBIR

Directora General de la DIGEIBIR

Elena Antonia Burga Cabrera

Director de Educación Intercultural Bilingüe

Manuel Grández Fernández

Directora de Educación Rural

Rosa María Mujica Barreda

HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE CALIDAD

Propuesta Pedagógica

Elaboración del documento (Equipo de especialistas y Directores de la DIGEIBIR)

José Antonio Vásquez Medina, Sandra Robilliard Ferreyra, Maritza Nuñonca Lupo, Moisés Suxo Yapuchura, Martha Villavicencio Ubillús, Ana María Mamani Arana, Martha Morales Quiroz, Melquiades Quintasi Mamani, Yarida del Pino Durán, Leo Almonacid Leya, Ricardo Gonzalez Estalla, Genaro Quintero Bendezú, Alejandro Paati Antunce, Lidia González Sánchez, Elfren Ramos Espíritu, Ruth Santisteban Matto, María Julia Tagle Facho, Lener Guimaraes Vásquez, Néder Hidalgo Sánchez, Francisco Roña Córdova, Candelaria Ríos Indacochea, Fabian Kaiser Meoño, Teddy Castillo Achic, Erbhing Sotomayor Obregón, Flor Cárdenas de la Torre, Virginia Zegarra Larroche, Nirma Arellano Nuevo, Bertha Liliana Pacheco Díaz, Martha Atencio Mucha, Henry Nin Vílchez, Javier Ugaz Aguilar, Walter Año Mendoza, Yulissa Molina Gómez, Edinson Huamancayo Curi, Vidal Carbajal Solís, Karina Sullón Acosta, Mabel Mori Clement, James Matos Tuesta, Juana Ramos Aranda, Katerine Zegarra Buitrón, Bertha Carranza Gonzales, Urlanda Vásquez Costas, Griselda Ramos Achahuano.

Coordinación general

José Antonio Vásquez Medina

Corrección del texto

James Matos Tuesta

Diagramación

Renato López Prieto

Fotografías

Archivo MINEDU-DIGEIBIR, Rosa María Mujica, Yarida del Pino, Javier Ugaz, Walter Año, James Matos.

1ra. edición - julio 2013

Segunda Reimpresión

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2013-17818

Tiraje: 18,000 ejemplares

© Ministerio de Educación

Calle El Comercio N° 193, San Borja

Lima, Perú

Teléfono: 6155800

www.minedu.gob.pe

Impreso por: Corporación Gráfica Navarrete. Carretera Central 759 km. 2 Sta. Anita - Lima 43

RUC: 20347258611

Agradecimientos

A todos los maestros y maestras, especialistas de las Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Gestión Educativa Local, académicos, miembros de otras direcciones del Ministerio de Educación, representantes de las diversas instituciones de la sociedad civil, que han revisado la propuesta y enviado sus comentarios.

Asimismo, agradecemos a la Mesa Técnica de EIB y a la Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (CONEIB), en cuyos espacios se han debatido aspectos fundamentales de esta propuesta.

Lima, julio 2013.



C261 -2013-ED

Resolución Directoral

Lima, 12 JUN 2013

VISTO: el Informe N° 017-2013-MINEDU/VMGP/DIGEIBIR-DER, emitido por la Dirección de Educación Rural de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural -DIGEIBIR, dependiente del Viceministerio de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación, mediante el cual recomienda viabilizar la oficialización de la propuesta pedagógica EIB, titulada "Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad", y;

CONSIDERANDO:

Que, la Constitución Política del Perú, en el artículo 17, último párrafo, señala que el Estado fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona; asimismo, preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país;

Que, la Ley General de Educación N° 28044, en su artículo 8, literal f), señala como uno de los principios la interculturalidad que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo;

Que, la citada Ley en su artículo 33, dispone que el Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican con el fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada Institución Educativa construye su propuesta curricular que tiene valor oficial; para tal efecto, consideran las características del currículo nacional: abierto, flexible, integrador y diversificado;

Que, el Decreto Supremo N° 011-2012-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley General de Educación, en su artículo 31, señala que la interculturalidad se expresa en todos los procesos pedagógicos y con prioridad en el aula y la institución educativa y que en estos espacios los estudiantes deben reconocer y valorar su propia cultura, la cultura del otro y la cultura del mundo a través de diversas experiencias socioculturales;

Que, asimismo, la norma señalada, en su artículo 30, prevé que el docente de la institución educativa intercultural bilingüe cumple con los requisitos de dominio de la lengua originaria de la comunidad donde se ubica la institución educativa, así como del castellano; conoce y comprende la cosmovisión de la cultura local y le brinda un tratamiento pedagógico con enfoque intercultural; y maneja estrategias y metodologías para el abordaje y tratamiento de la lengua originaria y del castellano en el aula;

Que, el Decreto Supremo N° 006-2012-ED, que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) y el Cuadro de Asignación de Personal (CAP) del Ministerio de Educación, prevé en su artículo 40, que la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, tiene la responsabilidad de normar y orientar la política nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural en las etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas del sistema educativo nacional;

Que, el Ministerio de Educación, en el marco de sus políticas priorizadas, como las mejoras sustanciales y cierre de brechas entre las zonas urbanas y rurales en logros de aprendizaje escolar, viene estableciendo medidas y disposiciones que permitan implementar la Educación Intercultural Bilingüe y Rural, con la finalidad de garantizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional, que a su vez respete y valore los conocimientos y prácticas de su cultura; así como el aprendizaje en su lengua;

Que, en ese sentido, mediante Informe de Vistos, la Dirección de Educación Rural de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, informa que ha elaborado la Propuesta Pedagógica EIB titulada "**Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad**", de manera participativa con las direcciones regionales de educación, unidades de gestión educativa local, representantes de las organizaciones indígenas y de la sociedad civil vinculadas a la educación intercultural bilingüe. La citada Propuesta Pedagógica recoge los aportes y experiencias de educación intercultural bilingüe desarrolladas en zonas andinas y amazónicas, tanto en áreas rurales, como urbanas, constituyéndose en un instrumento orientador para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el país;

Que, en tal virtud, resulta necesario otorgar carácter oficial a la Propuesta Pedagógica EIB titulada "**Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad**", para su adecuada implementación a nivel nacional;

De conformidad con lo establecido en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley N° 26510, y el Decreto Supremo N° 006-2012-ED, que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) y el Cuadro para Asignación del Personal (CAP) del Ministerio de Educación;

SE RESUELVE:

Artículo 1.- Oficializar la Propuesta Pedagógica EIB titulada: "**Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad**", la misma que en anexo forma parte integrante de la presente Resolución.

Artículo 2.- Disponer que las Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local e Instituciones Educativas que desarrollan la EIB, tomen





0261 -2013-ED

Resolución Directoral

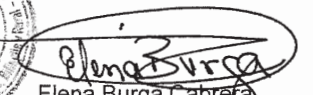
como referencia la Propuesta Pedagógica EIB: "Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad".

Artículo 3.- Encargar a la Dirección de Educación Rural y a la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del Viceministerio de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación, la difusión y orientación a las regiones, sobre el desarrollo de la Propuesta Pedagógica EIB.

Artículo 4.- Encargar a la Oficina de Prensa la publicación de la presente Resolución Directoral en el Portal Institucional del Ministerio de Educación (www.minedu.gob.pe/normatividad/).

Regístrese y comuníquese.




Elena Burga Cabrefa
Directora General de Educación
Intercultural, Bilingüe y Rural

Índice

Presentación	7
Introducción	9
CAPÍTULO 1 Del país que somos al país que queremos	13
1.1 Nuestra diversidad	14
1.2 Cómo esa diversidad ha sido y es asumida por el país	17
1.3 El rol que ha jugado la educación. Lo que ha sido “la cultura escolar”	19
1.4 El desafío de construir una educación para un país diverso y democrático	20
1.5 La Educación Intercultural Bilingüe como respuesta a nuestra diversidad	22
CAPÍTULO 2 Los enfoques de los que partimos	25
2.1 Enfoque de derechos	26
2.2 Enfoque democrático	31
2.3 Enfoque intercultural	32
2.4 Enfoque pedagógico	36
2.5 Enfoque del Buen Vivir, tierra y territorio	38
CAPÍTULO 3 La escuela intercultural bilingüe que queremos	41
3.1 ¿Qué es una escuela intercultural bilingüe?	42
3.2 ¿Qué características tiene?	42
3.3 ¿Qué aprendizajes fundamentales deben lograr los estudiantes?	47
3.4 ¿Cuál es el perfil del maestro intercultural bilingüe?	48
3.5 ¿Cuál es el perfil del estudiante que queremos formar?	49

CAPÍTULO 4	Cómo organizamos y planificamos nuestro trabajo en esta escuela EIB	51
4.1	Caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y los estudiantes	52
4.2	Escenarios lingüísticos y su tratamiento en la escuela intercultural bilingüe.	61
4.3	La planificación del uso de las dos lenguas (L1 y L2) de acuerdo a los escenarios lingüísticos	63
4.4	La planificación curricular con enfoque intercultural en los tres niveles educativos	75
CAPÍTULO 5	Cómo desarrollamos los procesos pedagógicos en una escuela EIB	79
5.1	El enfoque intercultural en el desarrollo de las áreas curriculares	80
5.2	La organización del espacio para el aprendizaje	102
5.3	Evaluación formativa desde una perspectiva intercultural bilingüe	104
Bibliografía		109
Anexos		119
Anexo 1:	Modelos de calendario comunal	119
Anexo 2:	Formatos de recojo de potencialidades y problemas de la comunidad	122
Anexo 3:	Demandas y expectativas de los padres y madres de familia	124
Anexo 4:	Necesidades e intereses de los niños y niñas	125
Anexo 5:	Ejemplos de horarios y uso de lenguas en base a la situación psicolingüística de los niños	126
Anexo 6:	Ejemplos de formato de programación anual	131
Anexo 7:	Ejemplos de programación de mediano plazo: unidad didáctica	131
Anexo 8:	Ejemplos de jornadas pedagógicas	141

Presentación



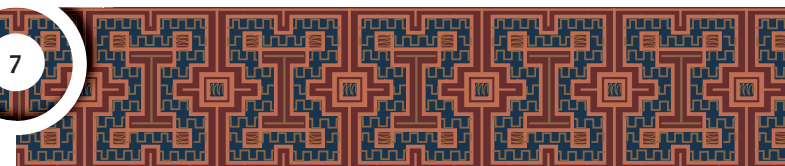
El Ministerio de Educación (MINEDU) pone a disposición de maestros y maestras, de estudiantes de formación magisterial, de funcionarios y especialistas de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), de las diversas organizaciones indígenas, organizaciones no gubernamentales (ONG) y de otras entidades de la sociedad civil y de la comunidad educativa en general, la propuesta pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a la que hemos titulado: ***Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad.***

Este documento, sistematizado por la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR), recoge los aportes de las mejores experiencias de educación intercultural bilingüe que se han desarrollado en el Perú en las últimas décadas, muchas de ellas en las zonas rurales andinas y amazónicas, pero también algunas desarrolladas recientemente en zonas urbanas. Recoge también las reflexiones, los fundamentos, las esperanzas y los sueños por construir una educación que logre combinar y articular el saber local, es decir los conocimientos y valores de las diversas culturas originarias de nuestro país con aquellos que provienen de otras culturas y de las ciencias, para que se vaya construyendo poco a poco un país que se reconozca, se acepte y se valore como multicultural y plurilingüe.

Los principales aportes y avances en materia de Educación Intercultural Bilingüe se han dado en la educación primaria y, recientemente, en la educación inicial. Por eso, los principales aportes recogidos están en esos niveles educativos, lo que no significa que no estemos proponiendo una EIB en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, como lo señala la Ley General de Educación en su artículo 20. Sin embargo, toda vez que la propuesta pedagógica para el nivel secundario se encuentra en construcción –y que será validada durante el 2013–, en este documento sólo se presentan algunos lineamientos generales para este nivel.

Esta propuesta constituye un marco orientador para los que desarrollan la EIB y requieren contar con elementos conceptuales y operativos básicos y comunes para trabajar en una escuela que desarrolla la Educación Intercultural Bilingüe, que en adelante llamaremos una ***Escuela EIB.***

Es importante señalar que esto de ninguna manera constituye una “homogenización de la EIB”, ni pretende impedir que a niveles regionales y locales se sigan construyendo propuestas particulares que respondan mejor a las características socio culturales, lingüísticas y ecológicas específicas de las diversas realidades del Perú. Por el contrario, constituye la respuesta a una necesidad y





a una demanda de muchos años, que exigía que el Ministerio de Educación, como ente responsable de las políticas nacionales, ofrezca lineamientos claros de lo que significa una Educación Intercultural Bilingüe de calidad.

Esta propuesta ha sido consensuada y consultada con amplios sectores de la población: docentes, académicos, funcionarios y especialistas de las DRE y UGEL, líderes comunitarios y representantes de organizaciones indígenas, y se han recogido las aspiraciones y deseos de los niños y niñas sobre el tipo de Escuela EIB que quieren en el TINKUY 2012¹, las mismas que han inspirado las características de la Escuela EIB que se presentan en el capítulo III.

Esta propuesta será implementada con un conjunto de herramientas pedagógicas como las **rutas del aprendizaje, guías didácticas para maestros y materiales educativos** de diversos tipos y en diferentes lenguas, que el Ministerio de Educación, a través de la DIGEIBIR, viene elaborando con la participación de equipos regionales y locales de las DRE, UGEL y entidades de sociedad civil. Estas herramientas didácticas son las que ayudarán a la concreción más específica de esta propuesta en cada nivel, grado y áreas del currículo.

¹ El TINKUY 2012 se desarrolló en Lima en el mes de noviembre con niños y niñas de sexto grado de primaria, pertenecientes a diez pueblos indígenas de 12 regiones del país.

Introducción

Reconocer que somos un país diverso, pluricultural y multilingüe no es ni ha sido fácil. A lo largo de nuestra historia la diversidad ha sido percibida como un problema que en la mentalidad de muchos ha impedido la construcción de la nación peruana y el ansiado desarrollo del Perú. Nos está costando ver y descubrir la diversidad como riqueza y como oportunidad, camino abierto y logrado con éxito en la gastronomía, pero todavía esquivo en otras ramas del saber, de la cultura y de la convivencia entre las y los peruanos.

Esta dificultad para reconocernos y aceptarnos como diferentes, pero iguales en dignidad y en derechos, ha generado múltiples esfuerzos para tratar de uniformizar al país, para forzar a ser iguales a los que son diferentes. El sistema educativo peruano, a lo largo de toda su historia republicana, ha tratado de cumplir este objetivo y ha impulsado políticas educativas orientadas a homogenizar y castellanizar a todos los estudiantes del país, sin reconocer la enorme variedad de pueblos, culturas y lenguas que encierra nuestro extenso y diverso territorio nacional.


Los bajos resultados en los aprendizajes de nuestros niños y niñas, en especial los obtenidos por los niños y niñas indígenas, son el reflejo del fracaso de esta educación con modelos curriculares y pedagógicos únicos, que no ha podido responder a la diversidad del país con propuestas pertinentes y de calidad al mismo tiempo

y, por el contrario, han agravado las condiciones de inequidad y de injusticia en las que viven los sectores poblacionales más vulnerables.

La actual gestión del Ministerio de Educación quiere revertir esta situación y ha establecido como prioridades la atención a las zonas rurales del país y a los estudiantes con una cultura y lengua originaria. En ese marco, la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural - DIGEIBIR viene realizando una serie de acciones que están permitiendo ordenar y desarrollar, de manera sistemática, la política de Educación Intercultural Bilingüe y garantizar así un servicio de calidad en las zonas más alejadas. Una de estas acciones ha sido sistematizar y consensuar esta propuesta pedagógica para trabajar en las Escuelas EIB, allí donde estudian niñas, niños y adolescentes que tienen una cultura y lengua no hegemónica y que tienen derecho a una educación de acuerdo a su cultura y en su lengua originaria y en castellano.

Tanto la Ley General de Educación como los lineamientos de política de Educación Intercultural Bilingüe² señalan que la interculturalidad es un principio rector de todo el sistema educativo, y se promueve la **Educación Intercultural (EI) para todos, y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)** para la población que tiene una

² MINEDU. 2005. Lineamientos de Educación Intercultural Bilingüe.



lengua originaria como primera o como segunda lengua. El desarrollo de la interculturalidad para todos es una tarea que le corresponde a todo el Ministerio de Educación³.

Si bien la EIB está orientada a la población originaria que tiene una lengua distinta al castellano, la Educación Intercultural (EI) que se propone para todos, considera también el aprendizaje de manera voluntaria de una lengua originaria como segunda lengua por parte de la población no indígena. En efecto, la Educación Intercultural busca promover en el resto de la población peruana el interés y deseo de aprender una lengua originaria de nuestro país no sólo como un elemento simbólico de identidad nacional, sino porque muchas de estas lenguas originarias pueden y deben alcanzar un desarrollo que les permita ampliar su uso a distintos ámbitos del quehacer académico, laboral y cultural nacional. Si bien esto no constituye aún una demanda nacional, recientemente se ha empezado a escuchar en algunos sectores no indígenas, incluso en colegios privados, el deseo de que los estudiantes de ciertos grados aprendan el quechua u otra lengua originaria –según el predominio que tienen en cada región– como una segunda lengua, o por lo menos como una asignatura básica.

Sin embargo, cabe aclarar que la propuesta para desarrollar la interculturalidad para todos no es materia de este documento,

³ Se ha desarrollado una Mesa de Interculturalidad para recoger insumos de diversos actores indígenas y no indígenas de la sociedad civil sobre los aprendizajes fundamentales que deben ser considerados en el marco curricular nacional desde una perspectiva intercultural. También se están elaborando y publicando cartillas y guías para escuelas de ámbitos no indígenas.

salvo como parte del enfoque teórico y será materia de otra publicación especialmente dirigida a este fin.

El gran desafío que tienen tanto la Educación Intercultural como la Educación Intercultural Bilingüe, es contribuir a romper las relaciones asimétricas de poder que existen en el país, y buscar la construcción de una sociedad más equitativa y justa, donde todos y todas nos reconozcamos igualmente valiosos e importantes, y tengamos las mismas oportunidades de desarrollo personal y colectivo al ser parte de un pueblo.

La EI y la EIB son propuestas pedagógicas, pero son también propuestas políticas que buscan el ejercicio democrático del poder. Somos conscientes, sin embargo, que esto requiere de acciones que van más allá de la escuela y que exigen de políticas públicas favorables a este fin desde diversos sectores del Estado.

En esta medida, tanto la propuesta de Educación Intercultural como la de Educación Intercultural Bilingüe, se inscriben **en el modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas**, así como en el recientemente ampliado **modelo de enriquecimiento**, que considera la posibilidad del aprendizaje de una lengua originaria por parte de toda la población de un país, sea indígena o no indígena. La EIB se basa en un profundo respeto y valoración de los conocimientos, prácticas y valores de la cultura propia del estudiante y promueve su articulación con otros tipos de conocimientos y valores de corte más nacional y universal. De igual modo, garantiza el uso de la lengua originaria y del castellano a lo largo de toda la escolaridad –inicial, primaria y secundaria– con distintos grados de manejo de ambas lenguas en cada nivel, como se podrá ver en



la descripción de la propuesta.

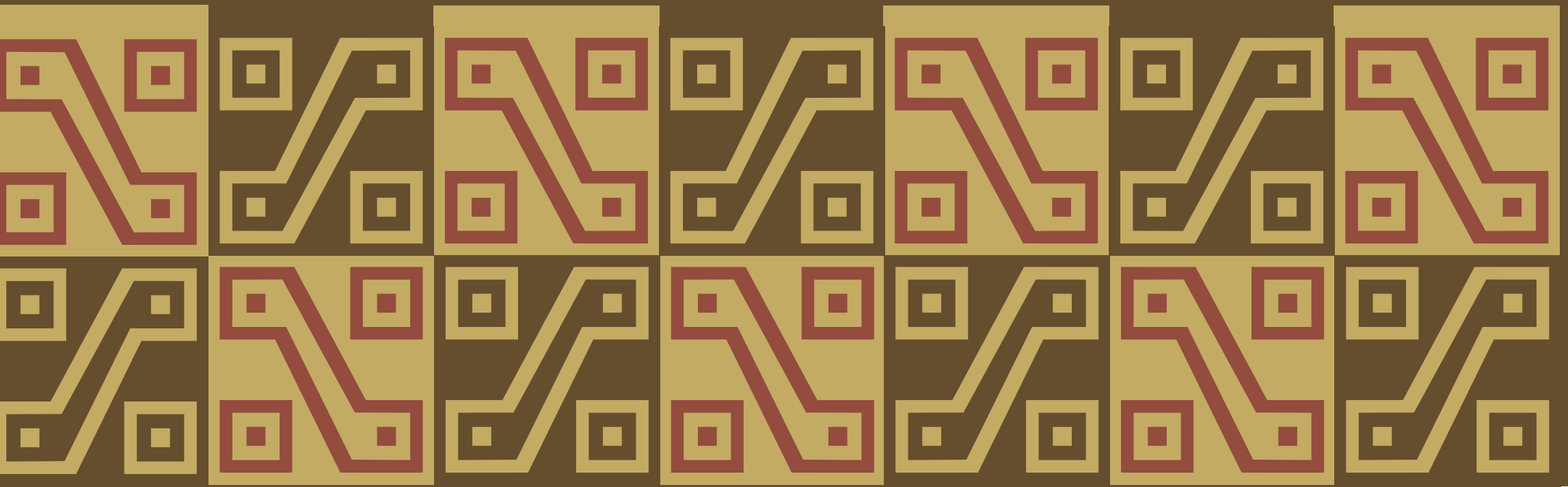
Aspiramos a que todos los niños, las niñas y adolescentes del Perú reciban una educación intercultural y, voluntariamente, aprendan una lengua originaria como segunda lengua. Para el caso de los niños, niñas y adolescentes que tienen una cultura y lengua originaria, aspiramos a que logren aprendizajes basados en su cultura, que les permitan desenvolverse como ciudadanos con derechos y responsabilidades tanto en su medio como en otros escenarios socioculturales, y que se comuniquen en forma oral y escrita tanto en su lengua originaria como en castellano, así como en una lengua extranjera en el nivel secundario.

El documento ***Hacia una educación Intercultural Bilingüe de Calidad: propuesta pedagógica*** que presentamos, está organizado en cinco capítulos. El primer capítulo constituye una aproximación teórica a la Educación Intercultural Bilingüe, partiendo de una reflexión sobre la diversidad que tiene el Perú y cómo esta diversidad ha sido asumida en la sociedad y en la educación, a la que hemos titulado “del país que somos al país que queremos”. En el segundo capítulo se explican los enfoques de los que partimos en esta propuesta: el enfoque de derechos humanos y democracia, el de interculturalidad, el del Buen Vivir y el enfoque pedagógico que asumimos. Los tres siguientes capítulos presentan las características de la Escuela EIB, donde se describe cómo es esa escuela que queremos y qué aprendizajes fundamentales deben lograr los estudiantes (Capítulo III), cómo se propone trabajar en ella, desde la planificación curricular, que incluye el tratamiento de la cultura local y de la lengua de los estudiantes (Capítulo IV), hasta las sugerencias para abordar y desarrollar las diferentes áreas cu-

rriculares desde un enfoque intercultural y bilingüe (Capítulo V). Al interior de este último capítulo se dan algunas recomendaciones más precisas para los niveles de inicial, primaria y secundaria.

Estamos convencidos, y las evidencias de investigaciones así lo indican, que si los niños y niñas desarrollan su identidad, una fuerte autoestima, sentido de pertenencia y valoran lo propio y lo cultivan y aprenden a relacionarse con personas provenientes de otras culturas, no sólo aprenderán mejor, sino que serán ciudadanos y ciudadanas comprometidos con su pueblo, su comunidad, su país y con la humanidad entera.





CAPÍTULO

**Del país que
somos al país
que queremos**

1



1.1 Nuestra diversidad

“No, no hay país más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana; todos los grados de calor y color, de amor y odio, de urdimbres y sutilezas, de símbolos utilizados e inspiradores...”⁴

José María Arguedas



La principal riqueza del Perú es su diversidad. Poseemos una diversidad étnica, social, cultural y biológica que determina diversos modos de ser, de hablar, de sentir, de pensar. La diversidad, entonces, va más allá del color de la piel y los rasgos físicos, se expresa en las formas de vida, en los sentimientos, las creencias, el sentido de pertenencia a un territorio, en la religión, los símbolos que estructuran lo femenino y lo masculino, entre otros elementos.

El Perú es un país multicultural y plurilingüe. Según el lingüista Gustavo Solís en el Perú existen en total 43 lenguas, incluidas tres de la zona andina⁵. Históricamente la costa también tuvo una gran diversidad cultural que aún hoy se mantiene viva en algunas

zonas de la franja costera. Muchos de estos pueblos ya han perdido su lengua, sin embargo, mantienen tradiciones y términos lingüísticos que nos remiten a un pasado cercano. Por ejemplo, en la región Lambayeque, se viene recuperando el Mochica; en la sierra de Lima, en las provincias de Cañete y Yauyos, se habla una lengua de larga tradición: el Jaqaru. También podemos ver como otra característica de la diversidad cultural de la costa, la presencia del pueblo afroperuano⁶, especialmente en regiones como Piura, Ica, Lambayeque, Tacna y Lima.

De igual manera, debemos señalar la existencia de varios pueblos indígenas en aislamiento voluntario que habitan en las zonas de frontera del Perú con Brasil y Ecuador.

⁴ ARGUEDAS, José María. 1969. Cultura y Pueblo N° 15-16, Año V. Discurso que pronuncia al recibir el Premio Garcilaso de la Vega en 1968. Lima.

⁵ SOLÍS, Gustavo. “Perú Amazónico”. En: UNICEF - FUNDPROEIB Andes. 2009. Atlas socio-lingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Cochabamba, pp. 302 - 332.

⁶ DEFENSORÍA DEL PUEBLO. 2011. Aportes para una política nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú. Informe Defensorial N° 152. Lima.



A lo largo de la historia del Perú nos hemos vinculado con pueblos de otras latitudes, los que también han aportado durante siglos a la riqueza cultural que hoy tenemos como Nación. Así, tenemos la herencia hispánica de la colonia que no solo nos vincula con algunas regiones de la península, sino también con la tradición árabe. Posteriormente, el Perú ha tenido importantes migraciones como la italiana, la china y la japonesa, que hoy conforman importantes grupos culturales que mantienen su cultura y, en algunos casos, su lengua, los que ya son parte del patrimonio cultural del Perú.

Esta diversidad se expresa en distintos campos, pues como dice Antonio Brack *“El Perú es un país de extraordinaria variedad de recursos vivos y ecosistemas, que hoy se conocen como diversidad*

*biológica o biodiversidad. Nuestro país se encuentra entre los países megadiversos del planeta, entre los cuales ocupa uno de los cinco primeros lugares”*⁷. Perú es uno de los doce países del mundo que albergan en conjunto el 70% de la biodiversidad biológica del planeta. Cuenta con 84 zonas de vida de los 104 reconocidos mundialmente según la clasificación de Holdridge (1947). Esta mega diversidad se ha podido mantener en nuestro país en buena medida gracias a la diversidad cultural existente, ya que los diferentes pueblos originarios han utilizado sosteniblemente los recursos de la biodiversidad al tiempo que han conservado el medio ambiente, y han sabido transmitir la importancia de su cuidado y respeto a las nuevas generaciones.

⁷ BRACK, Antonio. “La biodiversidad del Perú y su importancia estratégica”. En: <http://www.amb-perou.fr/index.php?module=articles&controller=article&action=show&id=15>. Revisado diciembre 2012.

1.2 Cómo esa diversidad ha sido y es asumida por el país

La diversidad en la historia del Perú no se ha vivido como riqueza sino como problema, lo que ha generado una fuerte discriminación de unos peruanos hacia otros. Los términos “étnico” y “etnicidad” son usados para describir las características culturales distintivas de un grupo particular de personas pero, lamentablemente, muchas veces estos términos han sido y son frecuente y equivocadamente usados para acentuar las desigualdades, el racismo y la discriminación entre los grupos humanos.

La discriminación tiene un origen social e histórico. En nuestro país encontramos muchas formas de discriminación y racismo, tanto en las relaciones interpersonales como en las relaciones entre grupos y pueblos. Existe discriminación por el género, por el origen étnico y cultural, por el credo religioso, por las opiniones políticas, por pertenecer a grupos minoritarios de la comunidad nacional, por la edad, por la capacidad física, por la lengua, por las creencias, etc. El racismo supone un conjunto de creencias, emociones y comportamientos en torno a ciertas diferencias biológicas que existen entre los seres humanos. La idea fundamental del racismo es que existe una desigualdad natural entre las razas: algunas serían superiores y otras inferiores. A esta creencia corresponden sentimientos de desprecio y odio y un trato autoritario donde subyace la idea de que el otro no es igual, sino alguien sustancialmente inferior o superior. *“El racismo impide que los individuos se reconozcan mutuamente como iguales prójimos. Difi-*

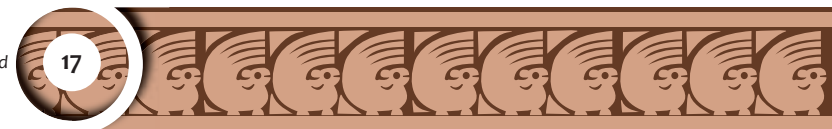
culta el desarrollo de la solidaridad y la integración social. Perpetúa la fragmentación y estimula el antagonismo”⁸.

La discriminación es deshumanizante, pues quien discrimina a una persona o a un grupo lo rebaja en su dignidad humana y así ayuda a crear o a justificar abusos contra ellos. Es una práctica que no sólo lastima los sentimientos, sino que tiene consecuencias políticas, económicas y sociales.

La discriminación es un fenómeno no sólo de los regímenes despoticos o del pasado, se da también en regímenes democráticos todos los días en todas las sociedades del mundo, incluso en las que son consideradas más desarrolladas. Ha sido y es difícil superarla tal vez porque las desigualdades que provocan prejuicios, desvalorizaciones y tratos injustos, en muchos casos coinciden con diferencias biológicas (género), con diferencias físicas notorias (color de piel, rasgos faciales, contextura y destrezas físicas) y con diferencias culturales (lengua, usos, creencias y costumbres). A muchas personas les cuesta entender que ser diferentes en algunas cosas no nos hace diferentes en todas las demás, especialmente no nos hace diferentes en nuestras necesidades, sentimientos y aspiraciones como personas.

Siempre ha existido una actitud de marginación hacia los pueblos indígenas, población peruana hablante de una lengua diferente

⁸ PORTOCARRERO, Gonzalo. 1990. *Violencia estructural en el Perú: sociología*. Asociación Peruana de Estudios e Investigación para la Paz. Lima, p. 20.





al castellano. Como señala Salas *“Para nadie es noticia que la población más excluida es aquella cuya lengua materna es diferente al castellano y su cultura no es la occidental, como pasa con nuestros pueblos andinos, amazónicos y afrodescendientes, asentados mayormente en zonas rurales, con lo cual la distancia física se convierte en un elemento que abona al desconocimiento y abandono de miles y miles de personas que políticos, intelectuales y prósperos ciudadanos, nos permitimos ignorar”*⁹. Las distancias sociales con otros grupos poblacionales se reflejan claramente en el informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), sobre todo cuando se refiere a los pueblos indígenas quechuas y asháninkas. La exclusión, el maltrato, la pobreza y las malas condiciones de vida las ha obligado a migrar, rompiendo la integridad del núcleo familiar, y a renegar de su identidad, de su idioma y de su cultura. En los años recientes podemos ver cómo se han acrecentado los conflictos sociales debido a los intentos de extraer los recursos natura-

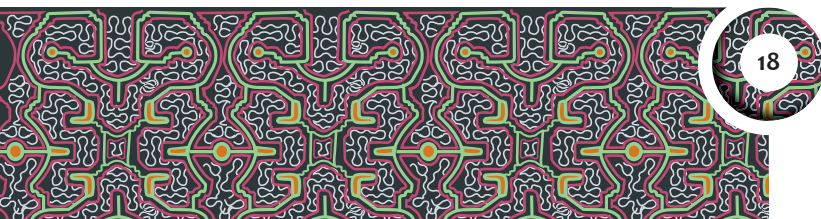
⁹ SALAS, Patricia. 2007. “La Educación Intercultural Bilingüe como estrategia fundamental de lucha contra la pobreza y la exclusión”. En: *Educación Intercultural Bilingüe y participación social: normas legales 1990-2007*. CARE . Lima, p. 68.

les de sus territorios, ya sea gas, petróleo, minerales o madera, sin respetar la consulta previa que se les reconoce como derecho en el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que el Perú ha firmado.

Otro problema que hemos vivido por esta actitud de ver en la diversidad un problema y no una posibilidad, ha sido la castellanización forzosa que se ha tratado de imponer en todo el país, en el intento de eliminar las lenguas originarias. La escuela, como veremos más adelante, ha contribuido a esta situación que ha significado una violación a los derechos de los niños y las niñas a ser educados en su lengua materna y una violación a los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

Sin embargo, tenemos que reconocer también algunos avances importantes en el tema de políticas de atención a los pueblos indígenas en el Perú, como el haber suscrito el Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y la Declaración sobre la Diversidad Cultural de la Unesco. Asimismo, haber promulgado la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural, Ley N° 27818 (2002), la Ley para la Protección de Pueblos Indígenas u Originarios en Situación de Aislamiento y en Situación de Contacto Inicial, Ley N° 28736 (2006), la Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú, Ley N° 29735 (2011) y la Ley del Derecho a la Consulta Previa a los Pueblos Indígenas u Originarios, Ley N° 29785 (2011).

En nuestro país es urgente atender la diversidad concibiéndola como una potencialidad y un recurso infinito de posibilidades para construir un futuro mejor para todos y todas.



1.3 El rol que ha jugado la educación. Lo que ha sido “la cultura escolar”

La educación siempre ha estado asociada a un modelo de sociedad y ha sido concebida como un instrumento para lograr el sueño de un país homogéneo; por ello ha jugado un rol fundamental en el mantenimiento de la discriminación y el racismo. Las escuelas y colegios han reproducido los patrones de marginación, discriminación y exclusión que predominan en la sociedad peruana, tanto a través de las relaciones interpersonales entre los docentes, estudiantes, directores, padres y madres de familia y con otros miembros de la institución educativa, como en los contenidos curriculares explícitos e implícitos que se transmiten y que expresan favoritismo, exclusión y marginación.

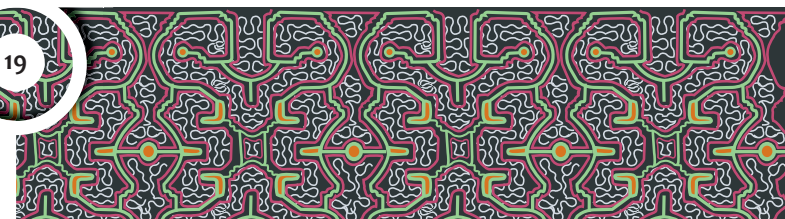
La discriminación se convierte en un círculo vicioso: excluyen los directores a algunos docentes, los docentes a algunos estudiantes, los directores y docentes muchas veces a los padres y madres de familia, sobre todo si son hablantes de una lengua originaria, al considerarlos incapaces de dar opiniones sobre lo que sus hijos deben aprender y cómo, y al negarles su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la gestión de la escuela. Los propios estudiantes también asumen los mismos criterios de discriminación entre ellos y, algunas veces, hacia sus propios padres. Marginan de sus juegos y actividades de grupo a los niños que tienen diferentes rasgos raciales, que pertenecen a otras culturas, que son de zonas rurales, que hablan una lengua originaria o que tienen una forma distinta de hablar el castellano, a los que “visten mal”, a los que van desaseados, a los que no son estu-



diosos o cumplidos, a los que simplemente son “diferentes”. Todas estas formas de discriminación constituyen una vulneración de derechos, son formas de violencia o acoso entre pares, lo que afecta el clima institucional y, por ende, la calidad de la educación.

La crisis de los sistemas de educación nacionales no obedece sólo al fracaso de los diversos ensayos educativos que se hicieron durante nuestra historia sino, fundamentalmente, a que nunca se le asignó a la educación el lugar que verdaderamente le corresponde dentro de un proyecto de desarrollo global del país, con base y proyección humana.

Ninguna propuesta de desarrollo en general o educativa en particular, ha estado permeada por una visión o proyección humana. Las escuelas, los centros superiores de enseñanza, la familia, o los medios de comunicación, no han contribuido, salvo excepciones, a una visión integral de desarrollo. Ellas no sólo reflejan sino que reproducen y estimulan las diversas situaciones de violencia





que se viven en nuestra sociedad y contribuyen más bien a formar personas acríticas, que aceptan lo que reciben de manera pasiva, que no cuestionan, que no exigen, que interiorizan y asumen el racismo y otras formas de discriminación como parte de la vida, sintiéndose en algunos casos, superiores y en otros inferiores a otros grupos sociales. Las escuelas no están logrando formar ciudadanos que cuestionan, que asumen un rol activo en la construcción de su propia vida y de la vida de su comunidad, que exigen que se respeten sus derechos y se respeten los derechos de los demás, que valoran a las demás personas reconociéndolas como iguales en dignidad y derechos y que respetan y aceptan las diferencias.

1.4 El desafío de construir una educación para un país diverso y democrático

La finalidad y el sentido de la educación ha sido objeto de reflexión continua a lo largo de la historia de la humanidad porque es a la educación a la que le compete reflexionar y edificar nuestro futuro común. Una educación puede estar al servicio de la dominación de unos hombres sobre otros, de un sistema sobre el individuo, o al servicio de la emancipación de cada persona para desarrollar todas sus potencialidades. La función de la educación es, en esencia, preparar para la vida o lo que es lo mismo formar personas autónomas, teniendo en cuenta que ser autónomo es tener criterio propio, lo que es fundamental para poder enfrentar una sociedad que se caracteriza por sus vertiginosos cambios.

La educación debe contribuir a la formación integral de cada persona para que “aprenda a ser”, lo que se logra cuando se promueve sus potencialidades individuales y sociales, desarrollando la autonomía. En palabras de Jacques Delors *“la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. La escuela tiene, pues, como norte de su actuación ‘preparar para la vida’”*¹⁰. La educación es esencial para lograr un desarrollo humano integral que haga retroceder la pobreza, la exclusión y toda forma de discriminación.

La educación igualmente debe responder a las expectativas que

¹⁰ UNESCO. 1996. *La educación encierra un tesoro*. París.

frente a ella tienen los propios pueblos originarios y otros sectores de la población, al mismo tiempo que debe contribuir a poner en práctica comportamientos de aceptación y respeto a las otras culturas y fortalecer el sistema democrático. Las instituciones educativas deben propiciar el desarrollo de actitudes y comportamientos de respeto y valoración a la propia identidad y a la propia cultura, así como fortalecer el desarrollo de la propia lengua.

Hay que señalar, sin embargo, que la educación intercultural no es sólo para las escuelas rurales o para los pueblos originarios, sino que es un principio de la educación peruana (artículo 8, Ley General de Educación) y debe caracterizar a todo el sistema educativo. Como señala la Declaración Universal de los Derechos Humanos, “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales: favorecerá la comprensión, la tolerancia, la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (artículo 26).

Una escuela EIB parte, reconoce y estimula los valores de la propia cultura y recoge y respeta elementos fundamentales de la cultura nacional y/o de las otras culturas nacionales que contribuyen a su buen vivir. Esto exige que la institución educativa redefina su quehacer y su rol de educadora y transformadora de las realidades que no contribuyen a la plena realización de las personas y de las comunidades. Se requiere de una escuela que contribuya al fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas, que apoye la construcción de proyectos comunes, que promueva espacios de entendimiento mutuo para que las personas adque-

ran un auténtico sentido de responsabilidad de sí mismos y de los otros, reconociendo y aceptando las diferencias.

Una educación así entendida toma en cuenta la realidad de los estudiantes, sus intereses, necesidades, características, saberes previos. Reconoce que el estudiante es el centro de las actividades escolares, promueve aprendizajes significativos, emplea metodologías activas, incentiva el desarrollo de la creatividad y la participación responsable, promueve la expresión de afectos y sentimientos, desarrolla el juicio crítico y moral, etc. Toma en cuenta la visión que tienen los pueblos originarios sobre el tipo de niño, niña y joven que quieren formar y el tipo de sociedad que quieren ser, y los apoya en la construcción de un modelo comunal basado en los valores de su propia cultura. Busca que los niños y niñas desarrollen todas sus potencialidades para vivir en su medio y para acceder y saber desenvolverse en otros medios socio culturales, sin que ello les haga perder su identidad y su sentido de pertenencia.

Es responsabilidad de los docentes desarrollar en los estudiantes la capacidad de reconocerse y de reconocer a los otros y otras como personas iguales en dignidad y en derechos y, al mismo tiempo, diferentes en su cultura y su lengua, pero siempre igualmente valiosos. Si la diversidad cultural es una riqueza, ella tiene que constituirse en recurso educativo para la construcción de una sociedad realmente democrática y para el desarrollo social, cultural y económico del país. La gran diversidad geográfica, cultural y lingüística del Perú debe ser vista como oportunidad y posibilidad de desarrollo en la actual sociedad del conocimiento.



1.5 La educación intercultural bilingüe como respuesta a la diversidad

Si nos remontamos a la historia, la educación para población indígena se ha sustentado en la idea del Perú como país homogéneo y ha estado fundamentalmente orientada a la asimilación de los pueblos originarios a la sociedad nacional, a la cultura dominante y al mercado laboral. Con este fin se ha impulsado una educación castellanizadora, que ha cuestionado sus estilos de vida y prácticas ancestrales, que ha enfatizado el desarrollo de nuevos hábitos y valores y que ha utilizado la lengua indígena como un medio para el aprendizaje del castellano. Si bien en el contexto del indigenismo del siglo XX surgieron algunas iniciativas puntuales que intentaron tomar en cuenta la lengua y cultura de la población, estas fueron marginales y estuvieron también teñidas de un sesgo civilizatorio.

Recién a fines de la década de 1960, en el marco de los cambios que promovió el gobierno del General Juan Velasco Alvarado, se empezó a cuestionar, desde el Estado, el carácter civilizatorio de la escuela y se planteó la necesidad de un nuevo tipo de educación que reconociera la diversidad cultural y lingüística del país.

En 1972, se inició el proceso de institucionalización de la educación bilingüe con la dación de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB). Esta política recogió los aportes conceptuales y metodológicos enunciados en las reuniones técnicas efectuadas durante la década anterior y a principios de esa¹¹, y se dio en un contexto orientado a promover el cambio social y político, tal como se expresa en sus lineamientos. Aun cuando la PNEB no incluyó el concepto de interculturalidad de manera explícita, como sí lo harían las políticas de 1989 y 1991, fue la primera política en reconocer la realidad multilingüe y multicultural del país. En efecto, su tercer lineamiento señala: “La educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad”.

Con relación al tema de lenguas, la Política de 1972 planteó la necesidad de variar la intensidad del uso instrumental de la lengua vernácula y del castellano, así como los procedimientos metodológicos relacionados con ellas, según las características lingüísticas de los hablantes y sus expectativas. Sin embargo, aun cuando el carácter vanguardista de esta política fue reconocido en el ámbito internacional, tuvo la limitación de estar fundamentalmente referida a la población de lengua vernácula, tal como lo especifica su primer lineamiento. La Política de 1972 además limitaba la educación bilingüe a los cuatro primeros grados que comprendía la educación básica en ese momento. Como señala López “el tipo de educación bilingüe que la política nacional alentaba, sin necesariamente decirlo, era el de transición, considerando, por ende, a las vernáculos como lenguas de pasaje o puente hacia el castella-

¹¹ Entre ellas cabe destacar la Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aimara y la Educación en el Perú, convocada por José María Arguedas en 1963 y el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe de 1972, organizado por el Ministerio de Educación con miras a la elaboración de la Política Nacional antes mencionada.

no, idioma que, en última instancia, debía constituirse en la única lengua oficial del sistema educativo”¹².

Durante la década de 1970 surgieron un conjunto de programas de educación orientados a los pueblos indígenas que cuestionaron el uso de las lenguas vernáculas como mero instrumento para asegurar el empleo posterior y exclusivo del castellano, y abogaron por un modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo que consideraba el uso de las lenguas indígenas como materia de estudio y como medio de enseñanza a lo largo de toda la educación primaria. De acuerdo con nuevas corrientes imperantes a nivel continental, estos programas empezaron a cuestionar la traducción de los contenidos escolares a las lenguas originarias, que hasta entonces había caracterizado a la educación bilingüe, y reivindicaron la inclusión de los conocimientos, técnicas y valores de los pueblos indígenas en la educación escolar. Fue entonces que los programas educativos dirigidos a población indígena comenzaron a utilizar la denominación de educación bilingüe intercultural o bilingüe bicultural. Los dirigentes de las jóvenes organizaciones indígenas amazónicas, que se habían empezado a formar desde fines de la década de 1960, apostaron por este nuevo tipo de educación a la cual vieron como un espacio de reafirmación étnica, cultural y lingüística.

En este contexto, ya en la década de los 80, algunos programas dirigidos a población indígena empezaron a revisar los contenidos de las asignaturas y a introducir algunos conocimientos y valores desarrollados por los propios pueblos originarios. Sin embargo, en muchos casos más que un “repensar” los contenidos curriculares desde una perspectiva intercultural, se buscaba “agregar” algunos conocimientos locales sin mayores modificaciones al currí-

¹² López, Luis Enrique. 1991. *La educación bilingüe en Puno: hacia un ajuste de cuentas*.

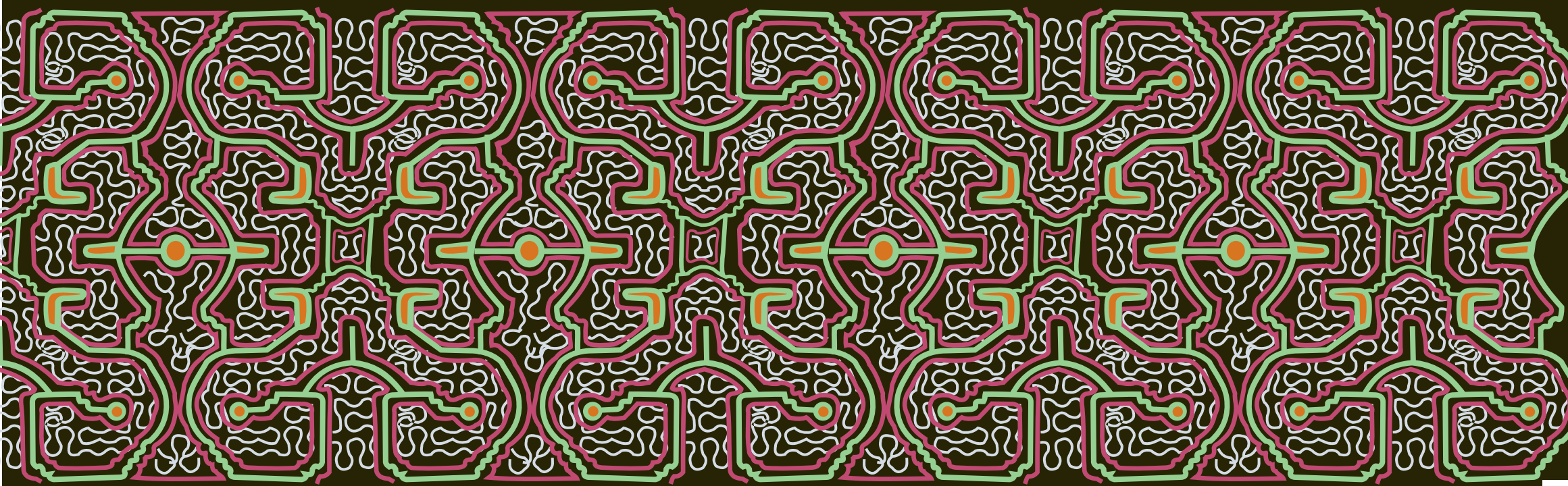
culo nacional. Detrás de estas opciones existían diversas formas de abordar la diversidad cultural y lingüística y distintas formas de pensar el papel que deberían asumir los pueblos originarios en el futuro del país. Mientras que algunas iniciativas seguían apostando por su asimilación a la sociedad dominante, otras más bien cuestionaban las relaciones de poder imperantes y valoraban su capacidad de contribuir a la construcción de nuevos modelos sociales, económicos y políticos, orientados a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e intercultural.

A lo largo de las últimas décadas se han dado importantes avances conceptuales, así como iniciativas legales que buscan ampliar la cobertura de la EIB en el sistema educativo. Sin embargo, debemos tomar en cuenta que la EIB, hasta el presente, ha venido funcionando como un conjunto de iniciativas focalizadas por ONGs con apoyo de la cooperación internacional que, en no pocos casos, ha encontrado trabas para su funcionamiento desde el mismo Estado –pese a ser una política nacional– o que han quedado abandonadas luego de que terminara el periodo de su ejecución.

Si bien la Ley General de Educación señala que la educación intercultural bilingüe se desarrolla en todo el sistema educativo y asume el enfoque intercultural como un principio de toda la educación peruana¹³, sigue existiendo una fuerte brecha entre el discurso y la práctica, la cual en muchos casos refleja las contradicciones y ambigüedades que existen con relación a cómo se enfoca la diversidad lingüística y cultural del país y al tipo de país que queremos construir.

¹³ Ley General de Educación, Ley N° 28044, artículo 20.







CAPÍTULO



2

**Los enfoques
de los que partimos**



2.1 Enfoque de derechos

2.1.1 El derecho a la diversidad: somos diversos y queremos seguir siéndolo

Vivimos en un mundo globalizado en el que gracias a la tecnología de la información y la comunicación se ha hecho evidente la alta y compleja diversidad cultural del planeta, así como las inequidades y la exclusión en la que viven muchos pueblos, lo que hoy representa un desafío para la democracia y los sistemas económicos que buscan ser innovadores e inclusivos. Esta gran variedad de culturas y la conciencia de esta diversidad ha llegado a ser hoy prácticamente un lugar común gracias a la mundialización de los intercambios y a la mayor receptividad mutua de las sociedades, pero esta mayor toma de conciencia no garantiza, en forma alguna, la preservación de la diversidad cultural, la superación de la pobreza, de las desigualdades sociales, de la exclusión y la falta de integración social, pero es evidente que, al menos, ha contribuido a que el tema haya conseguido más notoriedad¹⁴.

El Perú es un país pluricultural y multilingüe marcado por la diversidad desde siempre. Está formado por un conjunto muy diverso de pueblos asentados sobre zonas y regiones muy variadas, con una situación socioeconómica y cultural que está determinada por sus relaciones con la sociedad nacional, las mismas que están definidas por la falta de equidad, la desigualdad y la exclusión. En esa medida, consideramos que no sólo hay que ver la diversidad como un potencial, sino que se debe diseñar políticas que permitan valorar y seguir desarrollando esa diversidad como una riqueza y un patrimonio de nuestro país y de la humanidad. Como se establece en la Declaración de la UNESCO sobre la Diversidad

¹⁴ UNESCO. 2001. *Informe Mundial de la UNESCO: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*, p. 3.



Cultural, “La cultura toma diversas formas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, innovación y creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye patrimonio común de la humanidad y debe reconocerse y consolidarse en beneficio de las generaciones presentes y futuras”. Asimismo, señala que “La creatividad tiene sus orígenes en las tradiciones culturales pero se desarrolla plenamente en contacto con otras culturas. Por esta razón el patrimonio, en todas sus formas, debe preservarse, valorizarse y transmitirse a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y aspiraciones humanas, a fin de estimular la creatividad en toda su diversidad e inspirar un verdadero diálogo entre culturas”¹⁵.

¹⁵ UNESCO. 2001. Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, artículos 1° y 7°.



La diversidad cultural del Perú puede ayudar a una reconfiguración de nuestra idea de desarrollo, de un desarrollo alternativo, mucho más vinculado al Buen Vivir al que aspiran los pueblos indígenas. Educar para su preservación no sólo es una pretensión museográfica, sino una apuesta por el futuro en el cual podamos aportar desde nuestra originalidad. Los conocimientos de nuestros pueblos indígenas siguen vigentes hoy en día, y siguen maravillando al mundo. Estudiarlos, demostrar su valor hoy en día y posicionarlos en el mundo global con responsabilidad es parte de este enfoque de educación intercultural y bilingüe.¹⁶

¹⁶ ROMERO, Raúl. 2005. *¿Cultura y desarrollo? ¿Desarrollo y cultura? Propuestas para un debate abierto*. PNUD UNESCO. Serie de Desarrollo Humano N°9.

2.1.2 El derecho a una educación intercultural y bilingüe de calidad

No basta con decir y reconocer que la diversidad es una potencialidad, esto debe manifestarse en políticas públicas y acciones concretas para trabajar a partir de ella. En la educación esto se concretiza en el desarrollo de una educación intercultural para todos y bilingüe donde se requiere por las características de los estudiantes, que pueden ser de pueblos originarios que tienen un idioma originario como lengua materna u otros sectores que optan por aprender un idioma originario como segunda lengua.

La Ley General de Educación, en su artículo 8, señala que la interculturalidad es un principio que sustenta la educación peruana, y que *“asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo”*.

Además de la educación intercultural, que es para todos, está el derecho humano fundamental de los niños, niñas y adolescentes de cualquier cultura y lugar del mundo a recibir una educación en su lengua materna. En el caso de los niños, niñas y adolescentes de los pueblos originarios que tienen un idioma originario como lengua materna, su educación básica debe darse en esta lengua, y tienen derecho igualmente a aprender el castellano, que es la lengua de comunicación nacional, como segunda lengua. Este derecho está consagrado en la Constitución Política del Perú, promulgada en 1993, que establece que toda persona tiene derecho



“a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante intérprete” (art. 2, inciso 19). Establece, igualmente, que el Estado “fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional” (art. 17). Además, se declara que “son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según Ley” (art. 48).

A nivel nacional, además de la Constitución Política del Perú, la Ley General de Educación y la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural, garantizan y reconocen el derecho a la educación de los pueblos indígenas u originarios, tanto andinos, costeños como amazónicos.

Al respecto, la Defensoría del Pueblo plantea que “La EIB es un derecho fundamental de los pueblos indígenas, reconocido tanto en la legislación nacional como en la internacional. Este derecho se fundamenta en la premisa de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas durante el proceso de enseñanza, así como en el deber de reconocer la pluralidad étnica y cultural como atributo positivo para el aprendizaje en una sociedad”¹⁸.

En el plano internacional, el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe está reconocido y garantizado por diversos tratados y leyes, entre ellos el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el que reconoce que los miembros de los pueblos indígenas tienen el derecho de recibir instrucción en todos los niveles en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Dice, además, que la educación de los pueblos indígenas deberá ser de calidad, de tal manera que los estudiantes puedan participar en el efectivo disfrute de sus derechos.

A partir de lo expuesto, la educación intercultural bilingüe busca desarrollar competencias interculturales en los estudiantes, y formar ciudadanos que puedan desenvolverse adecuadamente en diversos contextos socioculturales y comunicarse adecuadamente en dos o más lenguas: una lengua originaria, el castellano para la comunicación nacional, y una lengua extranjera para espacios de intercambio más amplios. Esto implica trabajar un conjunto de aspectos educativos como las actitudes, la afectividad, los enfoques, conceptos y conocimientos de dos o más culturas, así como el manejo de dos o más lenguas con metodologías adecuadas y desde un enfoque intercultural.

¹⁸ DEFENSORÍA DEL PUEBLO. 2011. *Aportes para una política nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Informe Defensorial N° 152, p. 23.

Como parte de este derecho a la EIB, es importante remarcar **el derecho al uso y desarrollo de las lenguas en la escuela**. Las lenguas no son solamente un medio de comunicación, sino que representan la estructura misma de las expresiones culturales y son portadoras de identidad, valores y concepciones del mundo.

El multilingüismo es entendido como la coexistencia de distintas lenguas en un espacio determinado. En nuestro país existen diversas lenguas que se encuentran en contacto y cada región muestra una diversidad lingüística particular. Por ejemplo, en Loreto se hablan más de veinte lenguas y en Lima se concentra la mayoría de las lenguas que existen en el país, a causa de la migración. Este contacto de lenguas genera que los hablantes aprendan, además de su lengua materna, una segunda o más lenguas.

Sin embargo, este escenario de contactos de lenguas genera también un proceso de bilingüismo sustractivo, donde la lengua de “mayor prestigio” –como es el caso del castellano– permanece, se extiende y se hace cada vez más fuerte y las lenguas originarias de “menor prestigio” –y eventualmente las variantes de menor prestigio del castellano– van desapareciendo, o su uso se restringe a situaciones y ámbitos específicos, como la familia y la comunidad.

Dado los procesos de globalización y de inserción a una sociedad cada vez más competitiva, es necesario fortalecer la identidad y las lenguas originarias, sin dejar de reconocer que el castellano es la lengua que permite la comunicación con hablantes de otras lenguas y pobladores de otras culturas que coexisten en nuestro país, y una lengua extranjera con personas de otros lugares del mundo.

Hay una exigencia cada vez mayor para desarrollar competencias interculturales y comunicativas para desenvolverse en situacio-

nes y contextos de pluriculturalidad y multilingüismo, por lo que el aprendizaje de la lengua originaria, del castellano y del inglés o de otra lengua extranjera se convierte en una necesidad¹⁹. Al respecto, Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, señala que “*Las lenguas maternas de las poblaciones excluidas, como los pueblos indígenas, quedan a menudo ignoradas por los sistemas educativos. Permitiéndoles aprender, desde la más tierna edad, en su lengua materna y luego en otros idiomas, nacionales, oficiales u otros, se promueve la igualdad y la inclusión social*”²⁰.

El uso de la lengua materna es determinante en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas por el hecho de que les permite comprender el significado de los aprendizajes que se le van pre-



¹⁹ MINEDU. 2005. Lineamientos de Educación Intercultural Bilingüe.

²⁰ BOKOVA, Irina. 2012. UNESCO. El plurilingüismo para una educación inclusiva. Mensaje con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna. París.



sentando en su vida cotidiana. Cuando usan su lengua materna, se sienten emocionalmente más seguros, participan más, comprenden y aprenden mejor lo que se les enseña.

El simple contacto con dos lenguas en un ambiente bilingüe no garantiza la formación de niños y niñas bilingües coordinados. Es necesario rodear a los infantes de condiciones estimulantes que les permitan adquirir funcional y sistemáticamente ambos idiomas. Para el caso de los pueblos indígenas, cuyos procesos históricos han generado que la lengua originaria sea desplazada por el castellano, es un reto recuperar la lengua originaria porque reconocen que los significados más profundos de la cosmovisión de su sociedad sólo pueden ser comprendidos y explicados desde su lengua indígena. Asimismo, sus lenguas originarias, en algunos casos caídas en desuso, son canales importantes para rescatar los conocimientos más íntimos de sus pueblos y para fortalecer su identidad, de ahí la necesidad de reanimarla.

En el actual escenario de descentralización, es importante señalar que las regiones, en sus Proyectos Educativos Regionales (PER) o a través de ordenanzas regionales, han oficializado las lenguas originarias de su región y, por lo tanto, deben tener o construir un modelo educativo que las promueva en correspondencia a los tipos de bilingüismo que quieran fomentar.

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe que plantea el Ministerio de Educación es el de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, modelo que propugna que la primera y segunda lengua

sean utilizadas a lo largo de toda la escolaridad, donde en una primera etapa (nivel inicial 3 y 4 años) se da énfasis a la lengua materna, y luego se inicia el trabajo de expresión oral en la segunda lengua (inicial 5 años). Ya en primer grado (nivel primario) se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en la primera lengua y se continúa con el desarrollo de habilidades de comprensión oral en la segunda lengua. Adquirido el código escrito en la lengua materna, progresivamente la segunda lengua irá compartiendo funciones con la primera a lo largo de toda la educación básica. En la educación secundaria se mantiene la enseñanza de y en la lengua originaria y en castellano, con mayor énfasis en la segunda lengua, y se inicia la enseñanza de la lengua extranjera como área (inglés).

Una educación intercultural permite que todos los ciudadanos del país, peruanos y peruanas de diversos estratos sociales y con diversas herencias culturales, sean conscientes de las diversas formas de ser, vivir, relacionarse, trabajar, producir, etc. que existen en el Perú. Que conozcan y aprendan a valorar las diversas culturas del país y, sobre todo, que les permita desarrollar capacidades para el intercambio y la convivencia entre diversos, basadas en el diálogo intercultural pero en condiciones de igualdad, asumiendo que todos tenemos iguales derechos y debemos tener iguales oportunidades. La frase “diferentes cultural y lingüísticamente, pero iguales en derechos y oportunidades” es el sustento de esta relación y de la construcción del diálogo intercultural.

2.2 Enfoque democrático

Se podría decir que nos preparamos para ser ciudadanos desde nuestros primeros años de vida por el contacto con nuestros parientes cercanos y con los que conforman la familia extensa, la comunidad local y sus organizaciones. Es así como se va entretejiendo nuestra cultura ciudadana. Aprendemos de nuestros padres, hermanos, tíos, abuelos, líderes y dirigentes, las formas de relacionarse y convivir con otras personas, así como la manera como se toman las decisiones a nivel de las unidades domésticas, en el contexto comunal y fuera de este.

Sin embargo, en contextos pluriculturales lo que suele ocurrir es que un sector de la sociedad impone sus reglas de convivencia social, menospreciando los valores y reglas que norman las relaciones sociales en las sociedades excluidas, como es el caso de los pueblos indígenas y campesinos que se ubican en el contexto rural de nuestro país.

Hay muy pocos avances en la construcción de ciudadanías interculturales que hagan posible el reconocimiento y la valoración positiva de la diversidad cultural que caracteriza a nuestro país. Esto es importante porque si queremos desarrollar una formación ciudadana acorde con la diversidad cultural, debemos “disponer de una concepción no etnocéntrica de los derechos humanos, capaz de ser legitimada culturalmente por una diversidad de culturas, y construir una manera de entenderlos a la luz de las concepciones que al respecto poseen nuestras culturas originarias. Reconstruir y renovar nuestra concepción de los derechos desde la recuperación de los saberes previos de la gente. (...) de esa manera la educación ciudadana se convierte en una experiencia con sentido”²¹.

²¹ TUBINO, Fidel. “Presentación”. En: BERTELY Busquets, María. 2007. *Conflicto Intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. Fondo Editorial de la Universidad Católica del Perú. CIESAS. Lima, p. 12.

La Ley General de Educación (art. 8, incisos “a” y “e”) contempla la formación integral de los estudiantes: una formación democrática que promueva el respeto irrestricto de los derechos humanos, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el fortalecimiento del Estado de Derecho, contenidos que en el mejor de los casos son trabajados en las áreas curriculares, unidades didácticas y jornadas pedagógicas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, esto no está relacionado con una convivencia que favorezca no solo la calidad de los aprendizajes, sino también el desarrollo humano integral de los estudiantes en las instituciones educativas. Lo que se puede apreciar, en la mayoría de los casos, es la imposición de una disciplina vertical basada en modelos autoritarios que atentan contra los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes. Las continuas quejas y denuncias contra los docentes por maltratos físicos, psicológicos o sexuales, son manifestaciones de los problemas de convivencia al interior de las instituciones educativas.

Al respecto, en las recomendaciones del Informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación sobre cómo evitar que se repita la violencia en el Perú, propone poner énfasis en políticas educativas destinadas a la transformación de las escuelas en luga-



res en los que se respete la condición humana de los estudiantes, se contribuya al desarrollo integral de su personalidad, se refuercen instancias de participación y democratización de la escuela, y que la disciplina se desprenda de una gestión democrática que permita la autonomía y el crecimiento personal del ser humano (Recomendaciones D1). Necesitamos un cambio en la mentalidad sobre las formas en que se dan las relaciones humanas en las instituciones educativas, es decir, la manera en que convivimos. Esto implica reflexionar sobre el modelo de convivencia escolar que se necesita, que permita la formación de estudiantes en prácticas ciudadanas basadas en el ejercicio de la democracia y en el respeto a los derechos humanos.

Proponemos construir una cultura escolar que promueva el pleno desarrollo de cada persona, de sus potencialidades humanas, cognitivas, afectivas, culturales y actitudinales. Para esto se debe modificar las estructuras escolares autoritarias y construir una escuela democrática en la que los estudiantes, docentes, padres y madres de familia, así como los diferentes actores de la comunidad, participen de manera organizada en la gestión educativa.

En ese sentido, queremos desarrollar una educación para la participación ciudadana que tenga sentido para los estudiantes y que les permita integrarse de manera eficiente como sujetos de derechos y deberes en la escuela y en la comunidad; la organización de los estudiantes debe tener como referentes las características antes señaladas. Así tendrán un mejor acercamiento al conocimiento de sus derechos, a la capacidad de defenderlos y de respetar los derechos de los demás, participando activamente en la construcción de espacios donde se viva la democracia como estilo de vida, más allá de los muros de su escuela, en las casas y en las calles, en la ciudad y en el campo, en los centros de trabajo e instituciones, en el país entero.

2.3 Enfoque intercultural

En una visión clásica, la interculturalidad sólo implica reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de las matrices y estructuras sociales establecidas. Esta visión ha sido superada por una comprensión crítica de la **interculturalidad**²² que recoge y sintetiza los avances en la definición de este enfoque toda vez que no se quede en el plano descriptivo ni en el normativo, sino que propone y busca transformaciones, desde una postura crítico-reflexiva.

Desde esta nueva comprensión, la interculturalidad implica:

- Visibilizar las distintas maneras de ser, sentir, vivir y saber, destacando sus orígenes y desarrollos a lo largo de un determinado tiempo hasta la actualidad.
- Cuestionar la tipificación de la sociedad por razas, lenguas, género o por todo tipo de jerarquías que sitúan a algunos como inferiores y a otros como superiores así como las lógicas de poder que las sustentan.
- Alentar el desarrollo de la diversidad cultural en todas sus formas y generar las condiciones sociales, políticas y económicas para mantenerlas vigentes en contextos de globalización e intercambio cultural.
- Cuestionar las relaciones asimétricas de poder que existen en la sociedad, y buscar construir relaciones más equitativas y justas entre distintos grupos socioculturales y económicos.

²² “Es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que a la vez y todavía, es racial, moderna y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una manera u otra, partícipes”. WALSH, Catherine. 2009. *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar. Abya Ayala. Quito, p. 205.

¿Por qué la educación peruana debe ser intercultural?

Porque pese a todos los siglos de historia colonial y republicana seguimos siendo un país fragmentado que requiere de una educación que reconozca esta diversidad, que prepare a las nuevas generaciones para un auténtico acercamiento a nuestras raíces andinas, amazónicas y costeñas, que nos reconcilie en aquellos aspectos que hasta hoy nos distancian –como son las expresiones de racismo y discriminación– y que, finalmente, nos posicione en el mundo globalizado con una marca única, propia y original.

Porque las culturas que conviven en el territorio nacional, algunas ancestrales por su larga presencia en este territorio y otras más recientes, no deben coexistir sin tener conocimiento unas de otras y tampoco desconectarse entre sí, menos aun en las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran. Si no emprendemos acciones para trabajar con, desde y para la diversidad, estaremos poniendo en serio riesgo nuestro patrimonio cultural, fuente de nuestra identidad y con un alto valor potencial para el desarrollo de nuestro país.

Porque la interculturalidad está reconocida como un principio rector del sistema educativo en la Ley General de Educación²³ y la propia Constitución Política del Perú también señala que la educación debe responder a la diversidad del país²⁴.

²³ LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, Ley N° 28044, artículos 9, 11, 20 y 21.

²⁴ CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERÚ. 1993. El artículo 17 norma la EIB, el artículo 43 define al Perú como país democrático. El artículo 48 reconoce todas lenguas como oficiales, y finalmente el artículo 89 señala que las comunidades campesinas y nativas “son autónomas en su organización, en el trabajo comunal y en el uso y la libre disposición de sus tierras, así como en lo económico y administrativo, dentro del marco que la ley establece. La propiedad de sus tierras es imprescriptible, salvo en el caso de abandono previsto en el artículo anterior. El Estado respeta la identidad cultural de las Comunidades Campesinas y Nativas”.



Porque en el actual proceso de descentralización hay una apuesta por la interculturalidad, por el bilingüismo –en lenguas originarias y castellano– y por las relaciones entre pueblos sobre la base del respeto a las diferencias. Cada región tiene su diversidad compleja, y requiere de un tratamiento intercultural para atender los procesos sociales de migración y movilidad poblacional al interior de su ámbito. Además, encontramos algunas capitales de regiones que por la demanda laboral se están convirtiendo en puntos de encuentro de diversos pueblos con identidades locales, por ejemplo: Madre de Dios, Arequipa, Lambayeque y, sobre todo Lima.

¿Por qué la interculturalidad debe ser crítica?²⁵

- Porque así se distingue de aquellas otras definiciones de interculturalidad que solo expresan la voluntad de diálogo y de

²⁵ WALSH, Catherine, 2009. *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar. Abya Ayala. Quito, pp. 202-205.

encuentro de culturas, sin analizar los problemas de fondo que dificultan las relaciones entre dos o más grupos culturalmente diferentes.

- Porque además de valorar y preservar la diversidad, se debe ayudar a visibilizar **las asimetrías en las relaciones de poder** y los conflictos que existen entre grupos poblacionales, para poder trabajar a partir de ellos la construcción de relaciones más equitativas y de igualdad.
- Porque es necesario y posible reconocer asimetrías sin despertar rencores y sin dejar de evidenciar las raíces históricas que siguen siendo motivo de conflicto. No es una educación sólo para la tolerancia, sino sobre todo para la justicia, la reconciliación, la equidad, para el desarrollo sostenible con identidad, para el Buen Vivir. Sirve también para reconocer y exigir el cumplimiento de derechos y deberes.



Con una crítica sensible y sensata se podrá superar juicios negativos y etnocéntricos de todos los actores educativos, especialmente cuando se hacen comparaciones entre culturas y sociedades, o cuando se contrastan algunas categorías como lo urbano y lo rural, o cuando se proponen formas de vivir y bienestar, o se hablan de los deseos y sueños, de los afectos y valoraciones, sin tomar en cuenta que responden a un contexto cultural. Por ello la inferencia de algo “superior” o “inferior” en relación con el mundo indígena, es producto de una falta de sentido crítico o autocrítico.

La educación intercultural es crítica cuando aborda temas mucho más amplios como el contenido de las políticas públicas, el orden social, las consecuencias del liberalismo extremo o de un crecimiento sin conciencia ambiental ni respeto al mundo natural y a las condiciones naturales para el Buen Vivir (agua, aire, ambiente, tierra). Es crítica porque debemos reflexionar críticamente sobre nuestra práctica educativa, sobre cómo se está desarrollando y si esta corresponde o no a las necesidades, demandas y problemáticas de nuestros estudiantes y de los pueblos en los que se socializan y relacionan para su desarrollo integral.

¿Por qué la educación intercultural crítica debe ser transformadora?

El Ministerio de Educación, como sector rector en materia educativa, no debe quedarse solo en la reflexión y en la crítica, ambas muy importantes y claves para proponer y generar cambios necesarios en la educación y el país, sino que debe promover esas transformaciones concretas en materia curricular, organización escolar, relación con la comunidad, rol del docente, entre otras transformaciones que la educación y la escuela requieren.



Se requiere una transformación de la educación para que sea una educación de calidad, que permita a los estudiantes desarrollar sus capacidades para construir una sociedad más justa, equitativa e inclusiva. Se requiere transformaciones de tipo social, que hagan posible el ejercicio pleno de una ciudadanía y la participación de las personas como sujetos de derechos y deberes en la toma de decisiones que afecten sus vidas. Y transformaciones en lo cultural, que permitan el reconocimiento y la valoración del potencial de la diversidad cultural como fuente de creatividad e innovación, orientada a la construcción de condiciones de bienestar y Buen Vivir. En lo pedagógico se requiere asegurar la pertinencia y calidad de los procesos educativos, lo que se debe expresar en aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes, basados en su herencia cultural y articulados con los valores de una cultura nacional democrática, que busca la igualdad, el respeto y las oportunidades de desarrollo para todos.

Estas transformaciones requieren personas que dejen de ser o de sentirse islas y asuman sus acciones de manera colectiva y territorial. Como dice Paulo Freire: “El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”²⁶.

¿Por qué la interculturalidad crítica transformadora debe ser para todos?

La Ley General de Educación consagra la interculturalidad como un principio rector de todo el sistema educativo. En sus orígenes,

²⁶ FREIRE, Paulo. 1969. *Pedagogía del oprimido*.

la interculturalidad ha sido asociada sólo a los pueblos indígenas y durante décadas se ha enfocado a esta población. Hoy, sin embargo, el Proyecto Educativo Nacional ratifica lo que la ley consagra y propone “Una educación básica que asegure igualdad de oportunidades y resultados educativos de calidad para todos los peruanos, cerrando las brechas de inequidad educativa”, lo cual implica “Transformar las instituciones de educación básica en organizaciones efectivas e innovadoras capaces de ofrecer una educación pertinente y de calidad, realizar el potencial de las personas y aportar al desarrollo social”²⁷.

Esto significa que, en el proceso de definir e implementar políticas educativas interculturales, no basta con fortalecer la identidad del discriminado o de las minorías, es necesario, al mismo tiempo, formar a las mayorías para el encuentro intercultural, para erradicar la discriminación y para el diálogo intercultural en igualdad de condiciones. Esto implica el desarrollo de la educación intercultural en todos los ámbitos, en todos los grados, en todas las escuelas, en todas las modalidades y niveles, tanto en el campo como en las ciudades.

La educación intercultural crítica transformadora es para todos, pero para ser efectiva no debe ser igual para todos, pues debe responder a las características de cada contexto, a las condiciones en que se encuentre la diversidad, así como a los niveles de reconocimiento y visibilidad que se tienen. Por ello, la interculturalidad crítica transformadora “para todos” que ofrece el Estado a nivel nacional busca ser heterogénea en su forma de aplicación, porque son variados los contextos y sus protagonistas, pero única en sus metas.

²⁷ CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. 2007. Proyecto Educativo Nacional (PEN). Objetivo estratégico 2, Resultados 1 y 2. Resolución Suprema N° 001-2007-ED.



2.4 Enfoque pedagógico

Lograr que los niños y niñas aprendan, y que sus aprendizajes sean significativos y les permitan comprender y transformar sus realidades, es sin duda uno de los mayores desafíos de la educación. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar las mejores condiciones para que estos aprendizajes se produzcan, y los maestros y maestras deben buscar formas y métodos innovadores que promuevan la construcción de conocimientos.

Por ello, el currículo tiene que enfocarse más directamente al aprendizaje, incorporando los ejes que propone Jacques Delors: conocer, hacer, aprender, convivir y ser, por lo que es fundamental partir de los aprendizajes que las niñas y los niños traen de sus familias, comunidades y experiencias previas.

La posibilidad de lograr todo esto nos obliga a repensar los enfoques pedagógicos con los que trabajamos en la escuela, ya que buscamos asegurar aprendizajes relevantes y pertinentes, así como considerar a cada niño o niña como un ser integral, que debe desarrollar competencias para la vida.

En esta propuesta de EIB, recogemos los aportes de lo que llamamos “la escuela nueva” o “pedagogía activa”, movimiento que buscó cambiar la pedagogía tradicional, libresca y memorista, por una educación integral, que tiene como eje central al propio sujeto, y que responde a las necesidades e intereses de los educandos. Cuando esto es así, lo que se producen son aprendizajes significativos.

Lograr aprendizajes significativos requiere partir de los referentes culturales y la realidad de los estudiantes, de aquello que ya

saben, de aquello que ya han logrado, tanto a nivel de conocimientos como de habilidades y actitudes, y enfrentarlo con situaciones y problemas nuevos, que requieren de búsqueda de nuevas respuestas a través de la indagación, el trabajo colaborativo y la investigación. Todo esto en un ambiente de independencia, creatividad y confianza en sí mismos. Se plantea entonces, pasar de un modo de enseñar centrado en el profesor, a otro centrado en el sujeto y en su aprendizaje.

Otro paradigma que influye en nuestro enfoque es el sociocultural, cuyo autor más representativo es Lev S. Vygotsky, que sostiene que las funciones psicológicas superiores tienen su raíz en las relaciones sociales. Esto significa que la comprensión, la adquisición del lenguaje y los conceptos, entre otros procesos, se realizan como resultado de la interacción del individuo con el mundo físico pero, particularmente, con las personas que lo rodean. Los adultos, entre ellos los profesores, facilitan la adquisición de la cultura social y sus usos, tanto cognitivos como lingüísticos. Vygotsky considera que es precisamente el aprendizaje logrado a través de la participación en actividades organizadas y con el apoyo de otros individuos más preparados, como se puede incidir en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos.

En esta misma línea, recogemos los aportes de Jean Piaget, sobre la forma en que el individuo construye el conocimiento, particularmente el científico, y cómo pasa de un estado de conocimiento a otro superior. La construcción del conocimiento depende de los conocimientos o representaciones acerca de la realidad y de la actividad a realizar, así como de la actividad interna o externa que el sujeto realice.

También recogemos los principios fundamentales de la educación humanista, en la medida en que parten del supuesto de que la personalidad humana es una totalidad en continuo proceso de

desarrollo. Los supuestos básicos señalan que el ser humano tiende naturalmente hacia su autorrealización y busca su trascendencia; que el ser humano vive en relación con otras personas y esto es inherente a su naturaleza. En este enfoque, la educación debe ayudar a los estudiantes a que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. El logro máximo de la educación es la autorrealización de los estudiantes en todas las facetas de su personalidad.

La relación con la pedagogía crítica es fundamental, no solo como método educativo, sino como filosofía pedagógica que plantea que la educación es un camino para la transformación. Una propuesta de educación intercultural y bilingüe busca transformar una serie de aspectos en miras a lograr mayor pertinencia en función a los educandos que atiende, y erradicar toda forma de discriminación y racismo, que impiden una educación de calidad. Como Paulo Freire decía, no cabe una educación neutral, todo acto educativo está guiado por nuestra manera de ver el mundo y la sociedad, queremos formar personas con conciencia crítica, que analizan y responden a los problemas que se presentan en su realidad. Esta conciencia crítica no se desarrolla sino con una metodología coherente donde el educador y el educando, en una relación estrecha, aprendan siempre uno del otro.

No podrían quedar de lado los aportes de grandes educadores peruanos que han marcado propuestas innovadoras como Augusto Salazar Bondy, José Carlos Mariátegui y José Antonio Encinas, cuyas propuestas desarrollan la función social de la escuela, como ente que debe contribuir a un proyecto nacional en el que el sector indígena sea considerado como fundamental para la transformación.

La Educación Intercultural Bilingüe nos obliga a mirar de manera particular el medio sociocultural en el que se desenvuelven los

estudiantes y construyen sus aprendizajes y nos interpela a construir una didáctica que responda a esas realidades. Los estudios realizados en ámbitos distintos a los de la cultura hegemónica demuestran que los fracasos en la educación están asociados a las formas o estilos de enseñar y aprender que se desarrollan en la escuela, los mismos que difieren sustancialmente de la forma en que los niños interactúan en sus hogares y comunidades. Es importante ser conscientes de que el estilo de enseñanza e interacción que se da en la escuela (y todo el sistema a través del cual se organiza) surge de una cultura en particular y obedece a la forma en que en esa cultura se aprende y se interactúa. Un reto para los maestros en general y para los que buscan desarrollar una Educación Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe en particular, es ir construyendo también una **didáctica intercultural** que no es otra que aquella que recoja las formas propias de aprender de los estudiantes en su propia cultura, desde su socialización natural, y los articule con los métodos y técnicas que nos aporta la pedagogía moderna.



2.5 Enfoque del Buen Vivir, tierra y territorio

Los pueblos originarios andinos, amazónicos y costeños, en su permanente relación con la naturaleza, la tierra y el territorio, han desarrollado un conjunto de formas y modos de concebir el mundo, de pensar, de comunicarse, de comportarse y organizarse socialmente. Su forma de vida está basada en la realización de diferentes actividades productivas y sociales que les permite satisfacer, a partir de los recursos que les ofrece el territorio, las necesidades biológicas, sociales y espirituales, construyendo las condiciones del Buen Vivir. Para estos pueblos, el territorio/la tierra no es solamente un espacio físico en el que encuentran los recursos naturales y en el que desarrollan actividades socioproductivas, sino que fundamentalmente es parte de su identidad colectiva, base material de su cultura y el fundamento de su espiritualidad.

Hay que tener en cuenta que a diferencia de la clásica división entre sociedad y naturaleza, estos pueblos se caracterizan por tener una visión “socionatural”, según la cual las relaciones de los seres humanos se extienden a la naturaleza y los seres que allí habitan, lo que se evidencia en la práctica cotidiana. *“Desde la visión andina, el paradigma de la cultura de la vida emerge de la visión de que todo está unido e integrado y que existe una interdependencia entre todo y todos. Este paradigma indígena –originario– comunitario es una respuesta sustentada por la expresión natural de la vida ante lo antinatural de la expresión moderna de visión individual”*²⁸. Por

²⁸ HUANACUNI, Fernando. 2010. *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI). p. 31.

su parte, los pueblos indígenas amazónicos manifiestan: *“El indígena existe por su territorio, para nosotros es sagrado, allí están nuestros espíritus, nuestra constitución política y social, es sagrada... los occidentales piensan diferente a nosotros, como pueblo oriental concebimos a la selva, el bosque, el aire como a nuestros hermanos, yo voy a morir sino los cuido”*.²⁹

Los pueblos originarios, desde sus experiencias milenarias que están en estrecha relación con el medio ambiente, lo divino y lo comunitario, han estructurado la concepción de lo que es el “Buen Vivir” que se expresa en los términos “Sumaq Kawsay” (quechua), “Suma Qamaña” (aimara), “Tajimat Pujut” (awajún) y “Tarimat Pujut” (wampis), los que literalmente se pueden traducir como “saber vivir” o “vivir en plenitud”. Saber vivir implica estar en armonía con uno mismo y luego saber relacionarse o convivir armónicamente con todas las formas de existencia. En ese sentido, el Buen Vivir *“es vivir en comunidad, en hermandad y especialmente en complementariedad. Es una vida comunal armónica y autosuficiente. Vivir Bien significa complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía entre personas y con la naturaleza. Es la base para la defensa de la naturaleza, de la vida misma y de la*

²⁹ Manuin Valera, Santiago, líder indígena awajún. En: UGAZ, Paola. “¿Quién es Santiago Manuin Valera” Terra Magazine: <http://www.pe.terra.com/terramagazine/interna/0,,E18868-013809408,00.html>.

³⁰ HUANACUNI: Ob Cit., p. 34.





humanidad toda”³⁰. Según esta visión, el universo es considerado la casa de todos los seres y el ser humano es considerado un ser vivo más, no ocupa un lugar céntrico ni jerárquicamente superior.

Esta forma de entender la realidad también es un aporte para todo el sistema educativo especialmente para quienes no son parte de estos pueblos, pero que por su proximidad y constantes relaciones deben conocer y promover la práctica de estos valores. En este sentido, este enfoque de la propuesta pedagógica EIB alcanza también a otras poblaciones y, por qué no decirlo, a la humanidad en su conjunto en estos momentos de cambios drásticos en el medio ambiente y sus consecuencias a nivel de la vida de las personas.

Este es el contexto en el que los niños y niñas se van convirtiendo en parte de una sociedad en la medida en que aprenden la cultura que poseen sus padres. Es a través de la socialización primaria que se internaliza la realidad, a la vez que se construye la noción del yo a partir del aprendizaje de la lengua. Este proceso, que se produce en un ambiente afectivo muy intenso, le va a dar al infante una certeza interna acerca de la verdad de sí mismo y del grupo humano al cual pertenece.³¹

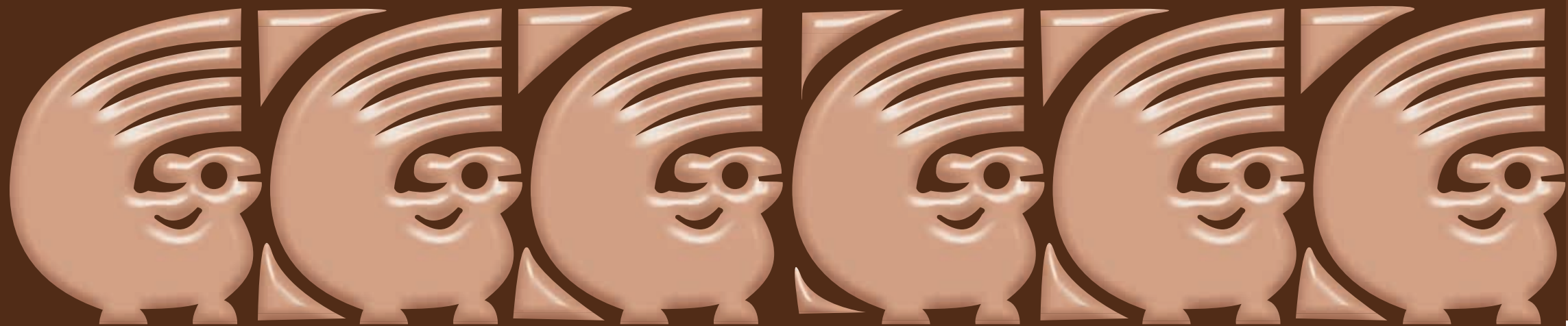
³¹ KOGAN, L. y TUBINO, F. 2001. “Identidades culturales y políticas de reconocimiento”. En: *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Compilación y edición de María Heise. Programa FORTE-PE y Ministerio de Educación. Lima.

Al participar en las actividades según la edad y el sexo, el niño y la niña indígena se han venido socializando y apropiando del marco interpretativo, de los conocimientos y habilidades para su desempeño en el medio social y natural al que pertenecen.

En ese sentido, la mediación pedagógica que se implementa a través de la escuela debe ser capaz de tender puentes entre los saberes del estudiante, incorporando sus necesidades e intereses, y el conocimiento nuevo que proviene de otras tradiciones culturales. Debe partir del reconocimiento de las estructuras cognoscitivas que han desarrollado los niños y niñas en su propia sociedad y cultura, y ser capaces de desarrollar nuevos esquemas mentales a partir de los propios y nuevos conocimientos y técnicas. En esa medida, la educación escolar en pueblos originarios debe tener un carácter holístico, a través de la creación de contextos culturales y sociales donde los niños y niñas puedan efectivamente usar, probar y manipular el conocimiento para adquirir el significado o para recrearlo, en función de sus necesidades de aprendizaje³².

El aprender en la vida está estrechamente relacionado a los saberes locales mayores según el pueblo y la cultura y estos, a su vez, se integran al mantenimiento de la vida en la comunidad. La comunidad implica no solo lo humano, sino también los seres de la naturaleza y las deidades o espíritus. Entonces se puede decir que la educación intercultural bilingüe está al servicio de la vida, la regeneración de las comunidades, recoge su visión del mundo, sus tecnologías y sus prácticas productivas, en un marco dinámico de creación y recreación, desde un enfoque intercultural, orientado a la construcción de condiciones de Buen Vivir.

³² SEPÚLVEDA, Gastón. 1996. “Interculturalidad y Construcción de Conocimiento”. En: *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Compilación de Juan Godenzzi Alegre. Centro de Estudios Andinos “Bartolomé de las Casas”. Cusco.



CAPÍTULO

3

**La escuela
intercultural
bilingüe que
queremos**



3.1 ¿Qué es una escuela intercultural bilingüe?

Una escuela intercultural bilingüe es aquella que brinda un servicio educativo de calidad a niños, niñas y adolescentes de inicial, primaria y secundaria que pertenecen a un pueblo indígena³³ u originario, y que hablan una lengua originaria como primera o como segunda lengua³⁴.

En esta escuela, los estudiantes logran óptimos niveles de aprendizaje al desarrollar un currículo intercultural que considera los conocimientos de las culturas locales articulados a los de otras culturas, cuentan con materiales educativos pertinentes en la lengua originaria y en castellano y tiene docentes formados en EIB que manejan la lengua de los estudiantes y el castellano, y desarrollan los procesos pedagógicos en estas dos lenguas desde un enfoque intercultural.

La escuela intercultural bilingüe es una institución educativa inserta en la comunidad, que responde a sus intereses y necesidades y que tiene una estructura y funcionamiento acordes con la cultura de los estudiantes.

³³ Cuando hablamos de “Pueblo Indígena” nos referimos a los descendientes de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales, y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (artículo 1, Convenio N° 169 de la OIT).

³⁴ BURGA, HIDALGO y TRAPNELL. 2011. *La Escuela Intercultural Bilingüe. Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*. Lima.



3.2 ¿Qué características tiene?

Son características de una escuela EIB:

- a) **Desarrolla procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y de calidad**
 - **Currículo y propuesta pedagógica intercultural y bilingüe**
 - El currículo considera y desarrolla los conocimientos, la historia, las técnicas y valores de la cultura de los estudiantes, de otras culturas y de las ciencias, respondiendo a la diversidad del país.
 - Considera la caracterización sociocultural y lingüística de los estudiantes, explicitando su nivel de manejo de la lengua originaria y del castellano como primera o como segunda lengua.
 - Implementa una propuesta de uso de lenguas basada en una planificación clara para cada nivel y grado que atiende la institución.
 - Desarrolla estrategias metodológicas que articulan formas de aprendizaje propias de la cultura local con otras que apor



- ta la pedagogía moderna.
- Usa criterios y procedimientos de evaluación coherentes con el enfoque intercultural y el desarrollo de competencias en dos lenguas en los estudiantes.
- Desarrolla habilidades para reconocer y manejar situaciones de discriminación y conflicto.

El currículo y la propuesta pedagógica EIB abarcan los tres niveles de Educación Básica Regular (Inicial, primaria y secundaria) y se garantiza que las transiciones entre cada ciclo y nivel sean las adecuadas.

● **Materiales pertinentes en lengua originaria y en castellano**³⁵

El material didáctico constituye un soporte importante del trabajo

³⁵ La producción de materiales requiere que esté normalizada la lengua y se cuente con un alfabeto oficial. Los materiales deben reunir una serie de características, como ser coherentes con la propuesta pedagógica, adecuados al nivel de desarrollo del estudiante, pertinentes a su cultura pero al mismo tiempo que den cuenta de la existencia de otras culturas desde un enfoque intercultural; variados y motivadores a los niños y niñas; exentos de enfoques discriminatorios por razones de género, etnia, religión, idioma o cultura; con un lenguaje que permita ser entendidos por el grupo beneficiario; entre otros.

pedagógico del docente y está orientado a desarrollar los aprendizajes establecidos en el currículo. Proporciona a los estudiantes oportunidades de aprendizaje de manera diversa, así como al docente las orientaciones que requiere para implementar el currículo en el aula. El material permite que las acciones pedagógicas que se planifican y llevan a cabo se encuentren dirigidas al logro de los aprendizajes previstos.

Las escuelas EIB deben contar con diversos materiales en lengua originaria y en castellano como segunda lengua. Estos deben tener pertinencia cultural y enfoque intercultural, deben estar bien escritos en la lengua originaria, deben atender a las características de los niños y niñas de cada nivel o grado, así como ser innovadores pedagógicamente y tener alta demanda cognitiva.

En una escuela intercultural bilingüe:

- Se cuenta con textos y otros recursos didácticos para el aprendizaje de la lengua indígena como primera o como segunda lengua, según sea el caso, y se usan adecuadamente.
- Se cuenta con textos y otros materiales para el aprendizaje del castellano como segunda o como primera lengua, según sea el caso, y se usan adecuadamente.
- Se cuenta con biblioteca implementada con diversos tipos de textos en lengua originaria y en castellano para el trabajo en las diferentes áreas, y se usan adecuadamente.
- Se cuenta con textos dirigidos al docente (guías, diccionarios, textos de consulta y otros.)
- Se cuenta con materiales y recursos en formato digital y audiovisuales.



b) Desarrolla una gestión autónoma, participativa y articulada a una red educativa

La escuela EIB tiene una organización abierta a la comunidad y rescata la manera en que las comunidades campesinas e indígenas se organizan para un mejor trabajo colectivo. Se promueve un clima de participación democrática, donde tanto el director de la IE como los docentes, los padres y madres de familia, los líderes comunitarios y los mismos estudiantes contribuyen a su mejor funcionamiento. Se generan espacios de autoevaluación de manera colectiva y continua, para extraer las lecciones de experiencias de los diferentes actores que participan de la educación.

Esta participación también debe alcanzar a los estudiantes, promoviendo para ello la organización de los mismos según sus necesidades y preferencias.

La participación comunitaria es fundamental no sólo en la institución educativa, sino en la organización y funcionamiento de la Red Educativa, la misma que cuenta con las características propias de las organizaciones comunales y se sustenta en las formas de ocupación y manejo del territorio. Las redes educativas se constituyen en instancias de gestión y participación que permiten avanzar en una mejor atención a las instituciones educativas (IIEE) y res-

ponder mejor a las características, necesidades y demandas de las comunidades locales.

Son características de la gestión educativa participativa e intercultural:

- Se promueve y garantiza la participación de los padres, madres de familia y la comunidad en las decisiones que se toman en la escuela para mejorarla y para ofrecer las condiciones adecuadas a los estudiantes. Brindan apoyo al director y/o docente, y asumen la vigilancia del buen funcionamiento de la escuela.
- Recoge los valores y formas de organización que funcionan en la comunidad, así como la manera en que se toman las decisiones de acuerdo a la cultura y usando la lengua materna.
- Articula eventos sociales y actividades productivas al trabajo educativo, a fin de desarrollar un trabajo pedagógico significativo a la vida cotidiana de los estudiantes y acorde con sus necesidades.
- El director ejerce un liderazgo que es reconocido por todos, y promueve la participación organizada de los estudiantes, docentes y padres/madres de familia. Valora y promueve el ejercicio de los derechos de todos y el buen trato en la escuela, generando un clima de convivencia propicio para el aprendizaje.

Se articula a una Red que agrupa a varias IIEE, sobre todo en la zona rural, con las que comparte problemáticas y características socioculturales, lingüísticas y educativas similares y le permite construir un Proyecto Educativo de Red común y articulador, en coherencia con los planes de vida o proyectos de

desarrollo de las comunidades.

- Se promueve un horario escolar diario adaptado a las actividades de las comunidades y de los estudiantes, garantizando el número de horas oficiales establecidas para el nivel educativo.

c) Promueve la convivencia intercultural y favorable al aprendizaje

El clima institucional es un elemento importante en el desarrollo de los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes de cualquier escuela, más aún en una escuela intercultural bilingüe, donde la discriminación, el racismo y toda forma de exclusión debe ser combatida y debe promoverse el diálogo intercultural.

La convivencia en la escuela y el aula debe caracterizarse por:

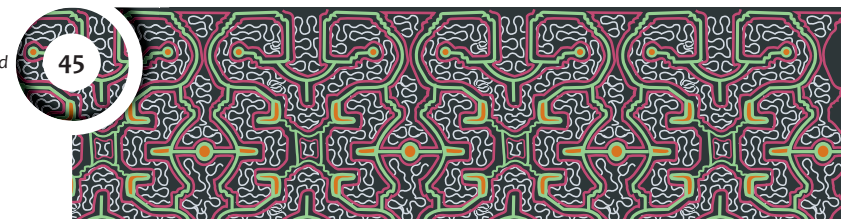
- El respeto y valoración de las diferencias socioculturales, lingüísticas, de talentos, de formas de ser de todos los estudiantes; respeto al ser tratados como personas y como miembros de una comunidad, de un pueblo, de un país.
- El sustento en los valores de la propia cultura y en los que aportan otras, como la aceptación mutua, la hospitalidad, la reciprocidad, la cooperación, los derechos humanos, la no discriminación de ningún tipo, el intercambio, entre otros.
- El respeto y el uso de la lengua originaria y del castellano en distintos espacios y procesos que se desarrollan en la escuela: clases dentro y fuera del aula, trámites administrativos, visitas a distintos lugares, paseos, atención a los padres y madres de



familia, asambleas o reuniones escolares, reuniones de docentes y directivos, etc.

- Las altas expectativas que tienen los directivos, docentes, padres y madres de familia sobre las posibilidades de aprender de los niños, niñas y adolescentes, por encima de cualquier adversidad, lo que genera confianza en ellos mismos.
- El ejercicio que hacen los estudiantes de su ciudadanía al contar con una organización estudiantil y participar en la gestión escolar, asumiendo sus derechos y responsabilidades.

Es necesario avanzar en la reflexión sobre el modelo de convivencia escolar que permita la formación de estudiantes en prácticas ciudadanas basadas en los valores de su sociedad, el respeto y ejercicio de los derechos humanos y de los derechos colectivos que como pueblos les asisten. Es la práctica de una democracia activa, en la que la organización social funciona en base a relaciones horizontales.



d) Promueve una estrecha relación escuela – familia – comunidad

Durante décadas la escuela ha supuesto “sacar” a los niños y niñas de sus espacios de socialización natural para incorporarlos a un nuevo espacio que pocas veces toma en cuenta los saberes de su cultura y la forma en que aprenden, y donde más bien se desarrollan contenidos ajenos a su realidad, descontextualizando de esta manera sus aprendizajes. Esta situación no solo está generando niños y niñas sin las capacidades suficientes para desenvolverse en su medio y fuera de él, sino también la pérdida de conocimientos locales, el debilitamiento de su identidad sociocultural y, por consiguiente, una baja autoestima.

El desarrollo del enfoque intercultural en la educación tiene como aspecto central la incorporación de la cultura de la familia y de la comunidad en los procesos educativos. Esto implica articular los conocimientos escolares que promueve el currículo con los que provienen de la cultura local. Para Vygotsky³⁶ el desarrollo cognitivo del individuo no puede comprenderse sin una referencia al mundo social y cultural en el que está inmerso, lo que no se refiere sólo a la interacción con los otros sino que propone que el medio sociocultural en el que el individuo se desarrolla le proporciona capacidades generadas sociohistóricamente y que van a mediatizar su actividad intelectual. Es decir que la cultura le da ciertas herramientas o instrumentos intelectuales que utiliza para pensar y cuyo uso se le enseña a través de los procesos de interacción social (Cole 1996; Rogoff 1993; Ferreiro 2003).

La participación de las madres y los padres de familia debe comprender distintas dimensiones de la tarea educativa. Implica una intervención propositiva en la construcción y evaluación de las propuestas educativas, la definición de funciones, la distribución de tareas, la elaboración de reglamentos, el diseño de planes de

trabajo, así como el aporte directo en los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas. En esa medida, es necesario asumir su participación con un enfoque innovador, que implica un mayor nivel de corresponsabilidad en la marcha de la institución educativa y, en consecuencia, de los logros que ésta pueda alcanzar.

Esta relación se caracteriza por:

- Establecer un nuevo pacto entre la escuela, la familia y comunidad, centrado en la búsqueda de soluciones a los problemas de la escuela y orientado a que los estudiantes aprendan, es decir, que desarrollen las competencias que se esperan en la escuela intercultural bilingüe.
- Busca llegar a un consenso entre la escuela, la familia y la comunidad acerca de “qué”, “cómo” y “para qué” se aprende.
- Se promueve que padres y madres de familia, sabios y líderes comunales participen en los procesos de aprendizaje, enseñando lo que saben y ejerciendo el rol de vigilancia del servicio educativo.

³⁶ VIGOTSKY, Lev Semenovich. 1979. *Pensamiento y lenguaje*.





La participación de los padres y madres de familia y de la comunidad en la gestión de la institución educativa se da a través de los espacios de concertación y en función de lo que mejor funciona en la comunidad. Puede ser a través de las Asociaciones de Madres y Padres de Familia (Amapafa), de los Consejos Educativos Institucionales (Conei) u otra forma de organización propia.

Es importante señalar que las características mínimas e indispensables que hacen que una escuela sea considerada de EIB, son:

1. Que cuente con docentes que conocen y valoran la cultura de sus estudiantes y manejan en forma oral y escrita la lengua originaria de los mismos, así como el castellano. Asimismo, que hayan sido formados y apliquen los enfoques y estrategias de educación intercultural bilingüe.
2. Que cuente con un currículo y propuesta pedagógica que considera los conocimientos, técnicas, historia y valores de la cultura de los estudiantes, así como los conocimientos de otras culturas y de las ciencias.
3. Que cuente con materiales educativos para las diferentes áreas tanto en la lengua originaria de los estudiantes como en castellano (sean estas como primera o como segunda lengua).

3.3 ¿Qué aprendizajes fundamentales deben lograr los estudiantes?

Existen un conjunto de aprendizajes a los que todos los niños, niñas y adolescentes del Perú tienen derecho a lograr al final de su educación básica, y que el Estado a través de sus instancias educativas nacionales, regionales y locales debe garantizar; y que los directivos de la institución educativa, maestros, padres y madres de familia deben vigilar que se logren. Estos son:

1. Actúa demostrando seguridad y cuidado de sí mismo, valorando su identidad personal, social y cultural, en distintos escenarios y circunstancias.
2. Actúa en la vida social con plena conciencia de derechos y deberes, y con responsabilidad activa por el bien común.
3. Se relaciona armónicamente con la naturaleza y promueve el manejo sostenible de los recursos.
4. Se comunica eficazmente de manera oral y escrita con perspectiva intercultural, en su lengua materna, en castellano y en una lengua extranjera.
5. Reconoce, aprecia y produce diferentes lenguajes artísticos con eficiencia y autenticidad.
6. Hace uso de saberes científicos y matemáticos para afrontar desafíos diversos, en contextos reales o plausibles, desde una perspectiva intercultural.
7. Utiliza, innova, genera conocimiento, produce tecnología en diferentes contextos para enfrentar desafíos.
8. Actúa con emprendimiento, hace uso de diversos conocimientos y maneja tecnología que le permite insertarse al mundo productivo.



3.4 ¿Cuál es el perfil del maestro intercultural bilingüe?

La Escuela Intercultural Bilingüe requiere de un docente con las siguientes características:

- Tiene una identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permite ser un mediador cultural con sus estudiantes.
- Tiene un amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe.
- Valora y respeta a los niños y a las niñas que tiene a su cargo con todas sus características físicas, sociales, de género, culturales, lingüísticas, etc.
- Ha sido formado en educación intercultural bilingüe y maneja estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados.
- Maneja, en forma oral y escrita, la lengua originaria de sus estudiantes y el castellano, y desarrolla en ellos competencias comunicativas en estas dos lenguas.
- Fomenta la participación de los padres, las madres de familia y la comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela.
- Investiga de manera personal y en equipo aspectos de la cultura local y de la lengua de sus estudiantes que le permite enriquecer su trabajo intercultural y bilingüe.
- Está comprometido con el aprendizaje de los estudiantes y con la comunidad, ejerce liderazgo y tiene la autoridad que le da una conducta ética y coherente con los valores de la comunidad y otros que permiten una convivencia intercultural.



3.5 ¿Cuál es el perfil del estudiante que queremos formar?

Además de los aprendizajes fundamentales que todo estudiante del Perú debe lograr, los estudiantes de una Escuela EIB deben lograr desarrollar las siguientes cualidades:

- Ser personas seguras de sí mismas, con autoestima y con identidad personal y cultural, que se sienten parte de un pueblo originario y al mismo tiempo de una región y un país: el Perú.
- Ser personas que practican y valoran su cultura y se desenvuelven adecuadamente en su comunidad, pero también pueden hacerlo en otros contextos socioculturales.
- Ser personas que practican la interculturalidad, que respetan a los que son diferentes y que no discriminan a nadie por ningún motivo: sexo, raza, religión, género, capacidades, etc., que no se dejan discriminar y que tampoco permiten que otros discriminen a los que están a su alrededor.
- Ser personas que comprenden, hablan, leen y escriben en su lengua originaria y en castellano, y usan estas dos lenguas en diferentes situaciones comunicativas, dentro y fuera de sus contextos comunales. Además hablan inglés para la comunicación en escenarios sociolingüísticos más amplios.
- Ser personas que valoran las diversas culturas y lenguas que existen en el Perú y en el mundo, pero desde una visión crítica; y demuestran capacidad de entendimiento de las diferencias pero reconocen el derecho a las mismas oportunidades para todos y todas.
- Ser personas que reconocen sus derechos individuales, así como aquellos que los asiste como miembros de un pueblo indígena en las leyes nacionales e internacionales.



CAPÍTULO

**Cómo organizamos
y planificamos
nuestro trabajo en
esta escuela EIB**



La propuesta pedagógica de EIB requiere de un trabajo de concreción curricular, el mismo que debe ser planificado tomando en cuenta ciertos criterios o principios que garantizan su enfoque intercultural y bilingüe.

4.1 Caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y los estudiantes

La formulación de propuestas pedagógicas que se caractericen por su pertinencia, requieren de una caracterización previa del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y los estudiantes, pero esta debe darse como un proceso de acercamiento y consenso con las autoridades comunales y los padres de familia de las instituciones educativas. La clave de este trabajo es lograr la “licencia local” en el marco de un nuevo pacto con la comunidad. En caso de no hacer este esfuerzo previo, el trabajo de gestión con la comunidad, aspecto fundamental en la implementación de la propuesta de EIB, será sumamente débil.

Esta caracterización es la base para que el docente pueda planificar todo su trabajo educativo respondiendo a las particularidades socioculturales, lingüísticas, educativas de sus estudiantes y del contexto en el que viven.

Dicha caracterización comprende los siguientes pasos:

a) El recojo de los saberes y prácticas de la comunidad a través del calendario comunal (ejemplos en anexo 1)

El calendario comunal es una herramienta pedagógica que da cuenta de la dinámica social y productiva de la comunidad, de la vida en ella a lo largo de un ciclo que suele ser un año solar. Se

expresa en un formato o instrumento que permite “sistematizar” las actividades de la vida de la comunidad en sus múltiples aspectos a lo largo de un ciclo anual.

El calendario comunal no es un simple listado de acontecimientos y actividades, sino que exige un permanente proceso de indagación, entrevistando a los sabios/sabias, padres y madres de familia cuyos conocimientos deben ir enriqueciendo este documento. Los posibles aspectos a recoger en él son:

- Las vivencias, festividades y sus implicancias rituales (fiestas religiosas, peregrinación, fiestas de la tierra, del agua, del bosque, del río, del mar, etc.)
- Actividades económico-productivas o procesos productivos (agricultura, pesca, cerámica, tejidos, turismo, ganadería, construcción de casas, etc.), sistemas de trabajo y organización colectiva u otros.
- Tiempo/espacios de observación de señas naturales (plantas, animales, astros, etc.) por grandes temporadas climáticas (lluvias, secas, etc.).





lenguas originarias, día de la EIB, día de la diversidad) y fiestas nacionales y regionales arraigadas en la localidad.

A estos aspectos también se pueden agregar las épocas de migraciones temporales de personas y animales, los fenómenos climáticos, entre otros. Este marco cíclico de la vida comunal nos permite incorporar los procesos educativos interculturales en el seno de la comunidad.

Ahora bien, existen diversos formatos de calendario comunal que recogen todo lo indicado líneas arriba. En el ámbito urbano, la elaboración de un calendario comunal no resulta muy pertinente y se requiere de un instrumento con características particulares. En estos casos, se elaboran los calendarios de barrio o, como se

- Gastronomía (preparación de alimentos, formas de procesamiento y conservación) según épocas o ciclos climáticos.

- Actividades lúdico-deportivas, juegos tradicionales y nuevos que se practican en la comunidad, según temporadas o ciclos climáticos.

- Actividades cívico sociales (renovación de autoridades), fechas significativas (como el día de las

conoce en algunas experiencias, el Calendario Pluricultural Urbano, porque las escuelas urbanas pueden albergar estudiantes que proceden de diversas zonas del país, con distintas herencias culturales y lingüísticas.

Para elaborar un calendario de barrio o pluricultural urbano se sugiere:

- Hacer un reconocimiento de la diversidad socio cultural presente en las instituciones educativas, haciendo uso de un instrumento que indague sobre la procedencia de los estudiantes y sus familias.
- Promover el intercambio de información sobre sus identidades, tradiciones familiares, historias de migración, etc. entre los estudiantes. Para ello se pueden conformar grupos de trabajo tomando en cuenta sus características sociocultural y lingüísticas (por ejemplo, los que son de la selva, de la costa, de la sierra. O los que son del norte, del centro, del sur. O los que son de procedencia quechua, los que son de procedencia aimara, los que proceden de pueblos amazónicos).
- Identificación y diálogo sobre las actividades religiosas, festivas, productivas que se celebran en sus familias y barrios y que están vinculadas a sus herencias culturales y a los lugares de donde proceden.
- Elaboración de un calendario cultural evidenciando los diversos eventos que se celebran en el barrio, tanto tradicionales que vienen de sus herencia culturales como “nuevos” o recreaciones de cosas nuevas que se mezclan con celebraciones tradicionales.



b) Identificación de problemas y potencialidades de la comunidad (ejemplos en anexo 2)

Otro aspecto a tomar en cuenta en la planificación curricular es el **diagnóstico situacional participativo**, en el que se recoge la problemática de la comunidad en diferentes aspectos, pero a la vez permite identificar las fortalezas y potencialidades locales, así como posibles alternativas de solución a los problemas que requieran atención preferente por parte de la comunidad en su conjunto, y frente a lo cual la institución educativa no debe estar al margen, sino aprovechar estas situaciones como oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. La elaboración del diagnóstico debe ser un proceso que convoque a los diferentes actores sociales de la comunidad, de forma participativa.

Junto a la problemática, es importante el reconocimiento de las potencialidades que tienen los pueblos originarios, lo que puede hacerse tomando como referencia los siguientes aspectos:

- La biodiversidad y agrobiodiversidad como posibilidad de siempre.
- Las fuentes de agua, ampliación y conservación.

- La valoración de los productos locales para la alimentación integral, la salud y el intercambio entre familias.
- La gobernabilidad, buen gobierno local y formación de autoridades desde pautas locales heredadas.
- La seguridad frente a riesgos de desastres.
- Las habilidades laborales, fuentes de trabajo e intercambio económico (comercio justo) en un marco intercultural más allá del dinero real.
- El conocimiento de su medio socionatural y las relaciones que establecen al interior de ellos (el bosque y sus recursos y las formas como acceden a ellos, las relaciones de parentesco y las alianzas familiares para solucionar problemas comunes, etc.)
- La lengua materna y el mundo de conocimientos que esta encierra.
- Los sabios y sabias “yachai”, “pamuk”,
- La vigencia de sus cosmovisiones.

Otra potencialidad de las comunidades son las diferentes actividades socioproductivas locales, que hacen posible la vida familiar y comunal a través de la puesta en práctica de relaciones de cooperación e intercambio de bienes y servicios. El saber relacionado con estas actividades forma parte de la soberanía tecnológica, la sostenibilidad y la autodeterminación de los pueblos originarios. Sin embargo, en los últimos años la sabiduría referida a las actividades socioproductivas se está perdiendo y con eso se deteriora la dinámica económica interna de las comunidades, provocando dependencia externa y/o migración hacia otras formas de trabajo. En consecuencia, es necesario que la escuela intercultural articule el desarrollo de los procesos de aprendizaje de niños, niñas y

adolescentes al desarrollo de estas actividades socioproductivas, en la perspectiva de procurar competencias y valores que le permitan desenvolverse adecuadamente en el medio sociocultural en el que viven, participar en la construcción de condiciones de buen vivir para su familia, comunidad y pueblo, así como mayores oportunidades laborales independientes tanto en el ámbito local como externo. Esto será posible si se promueve el trabajo coordinado y la participación de los sabios y sabias de la comunidad.

Los problemas locales son situaciones conflictivas, limitaciones o dificultades que afectan a la comunidad o a parte de ella. Los problemas pueden ser de carácter ambiental (erosión de suelos, deforestación, contaminación de aire, agua y suelo, sobrepastoreo, caza indiscriminada, pérdida de la biodiversidad); de carácter sociocultural (situación de la mujer, violencia familiar, conflicto de identidad, alcoholismo y drogadicción); de carácter económico-productivos (baja productividad, pérdida de tecnología ancestral, inserción en el mercado en malas condiciones, etc.), o ligados a dificultades de transmisión de saberes y conocimientos ancestrales de los pueblos originarios. Las soluciones propuestas también deben ser interculturales y pueden venir desde cualquier matriz cultural. Estos problemas se pueden tornar en posibilidades importantes de aprendizaje intra y/o intercultural en caso de adoptar alternativas diversas (ver modelos de formato de problemas y potencialidades en anexo 2).

c) Las demandas de los padres y madres de familia (ejemplos en anexo 3)

Por mucho tiempo, la escuela como institución educativa fue aspiración prioritaria de las poblaciones especialmente alejadas. En la actualidad ya es un servicio cercano. Sin embargo, en muchos casos la escuela actual no satisface las demandas y expectativas



de la comunidad para con sus hijos e hijas. En ese marco, las demandas y expectativas vendrían a ser el conjunto de “exigencias” que plantean las madres, los padres, las autoridades comunales, el apu, el sabio, el varayoc o demás autoridades y miembros de la comunidad, respecto a las características, criterios y orientación de la educación que reciben y sobre lo que esperan aprendan las niñas, niños y adolescentes en la institución educativa. Por lo tanto, este proceso necesita del sinceramiento y la confianza entre las partes vinculados por criterios éticos. Esta acción contribuye a intensificar las relaciones entre la comunidad y la escuela y evita que se trabaje sólo con supuestos.

Las preguntas guías podrían ser:

¿Qué deben aprender nuestros hijos e hijas en la escuela para que les sirva en su vida cotidiana?

¿Qué deben aprender nuestros hijos e hijas en la comunidad y en sus hogares para que les sirva en su vida cotidiana?

¿Qué elementos de nuestra cultura sería necesario que nuestros hijos e hijas aprendan en la escuela?

¿Qué elementos de nuestra cultura debemos nosotros enseñar a nuestros hijos e hijas en nuestra casa y la comunidad?

d) Las necesidades e intereses de los niños, niñas y adolescentes (ejemplos en anexo 4).

Las necesidades son carencias identificadas por el docente o expresadas de manera espontánea por las niñas y niños con respecto a su educación. La identificación puede hacerse sistematizando los logros de aprendizaje del año anterior o actual, conversando con los propios niños y niñas y sus padres y madres, o a través de observaciones periódicas.

Los intereses son aspiraciones, expectativas, esperanzas y posibilidades planteadas por las mismas niñas y niños, como espíritu de realización personal y como pueblo. Para su identificación se pueden generar espacios (conversatorios) entre los propios niños y niñas para que se expresen en confianza y sinceridad, haciendo uso de la lengua de mayor dominio.

La conversación puede ser guiada por las siguientes interrogantes:

- ¿A qué venimos a la escuela?
- ¿Qué queremos aprender?
- ¿Cómo nos gustaría aprender?
- ¿Cómo quisiéramos que el docente nos enseñe y nos trate?

e) Situación sociolingüística de la comunidad y de los estudiantes

En una Educación Intercultural Bilingüe, los procesos educativos deberán desarrollarse en dos lenguas como mínimo. Para implementar un programa de aprendizaje y desarrollo de habilidades en dos idiomas, los docentes deberán contar con un panorama claro sobre la o las lenguas en que se comunican los pobladores, qué función cumplen y sus expectativas de uso frente a ellas.



La situación lingüística que encuentre el o la docente en la comunidad donde labora será el punto de partida para planificar el uso de lenguas en el aula y seleccionar las estrategias más adecuadas para el trabajo con sus estudiantes y con la población en general.

*** Una mirada a la comunidad: ¿cuándo y dónde se usan las lenguas?**

Existen estrategias e instrumentos para recoger información sobre la realidad sociolingüística del entorno (comunidad, barrio, pueblo, etc.). Determinar la situación sociolingüística de la población al interior de la familia y en el contexto de la comunidad o el barrio es importante para implementar un programa de aprendizaje y desarrollo de habilidades en dos lenguas, así como de revitalización y uso de dos o más lenguas en los procesos educativos.

Esta caracterización tiene como objetivo conocer la realidad lingüística local para entender las diversas dinámicas de uso de una lengua o lenguas por generaciones y las reacciones, actitudes y



expectativas de los pobladores hacia una u otra lengua. El diagnóstico sociolingüístico debe ser entendido como una observación consciente y reflexiva sobre cuáles y cómo son las situaciones y condiciones del uso de las lenguas, más las expectativas que sobre ellas hay en la comunidad y en los hablantes de estas lenguas.

Esta caracterización tiene como objetivos:

- Identificar la situación sociolingüística de la comunidad y sus repercusiones en las actividades que cotidianamente se realizan en la institución educativa.
- Diseñar estrategias para la implementación de las lenguas en la institución educativa y la comunidad.
- Identificar a posibles agentes que fortalezcan el proceso de implementación de las lenguas.

Procedimiento sugerido para determinar el uso de las lenguas en la comunidad:

(Se recomienda que se realice antes del inicio de las labores escolares o en la primera semana)

Recoger la información de la comunidad considerando:

- Qué lenguas se hablan en la familia y la comunidad; cuáles son las lenguas habladas en el ámbito familiar y comunal, primero, y regional, después. Hay que considerar las diferentes generaciones, ya que en la mayoría de situaciones estas son determinantes. Debemos identificar entonces qué lenguas conocen los abuelos, padres, hijos y nietos.
- Cuál es la función de estas lenguas. Identificar en qué situaciones comunicativas las emplean. Debemos determinar cuál es la funcionalidad de cada lengua, considerando la manera y las condiciones en que son usadas.
- Qué actitud tienen los hablantes. Es indispensable considerar las preferencias, aspiraciones y expectativas respecto a las lenguas de los miembros de la comunidad, en especial de los niños y niñas.

Para organizar esta información y saber el nivel de uso de la lengua en la comunidad, se sugiere llenar el siguiente cuadro o uno parecido, tomando en cuenta:

- Si la comunidad es pequeña, llenar un cuadro por cada familia.
- Si es más numerosa, elegir una muestra representativa de por lo menos diez familias, y llenar un cuadro por cada familia.

- Marcar las respuestas considerando: mucho, poco, regular o nada.
- Describir la situación realizando comentarios de manera general acerca de los datos recogidos en los cuadros.

GENERACIONES	Abuelos		Padres		Hijos	
Lenguas	LO	CA	LO	CA	LO	CA
¿Qué lenguas conocen?						
<ul style="list-style-type: none"> • Comprenden • Hablan • Leen • Escriben 						
¿En qué situaciones comunicativas las usan?						
<ul style="list-style-type: none"> • En su casa • En trabajos comunales. • Para contar anécdotas y experiencias cotidianas. • En la escuela. • Centro de salud con autoridades civiles. • En asambleas comunales. • Con autoridades tradicionales. • Otras 						
¿Qué actitud tienen frente al uso de la LO y el CA?						
<ul style="list-style-type: none"> • En qué lengua les gusta hablar. • En qué lengua hablan a los niños. • En qué lengua les gustaría que se enseñe en la escuela. 						

- LO: Lengua Originaria; CA: Castellano.



* Una mirada al aula: ¿cuánto manejan los niños y niñas las dos lenguas?

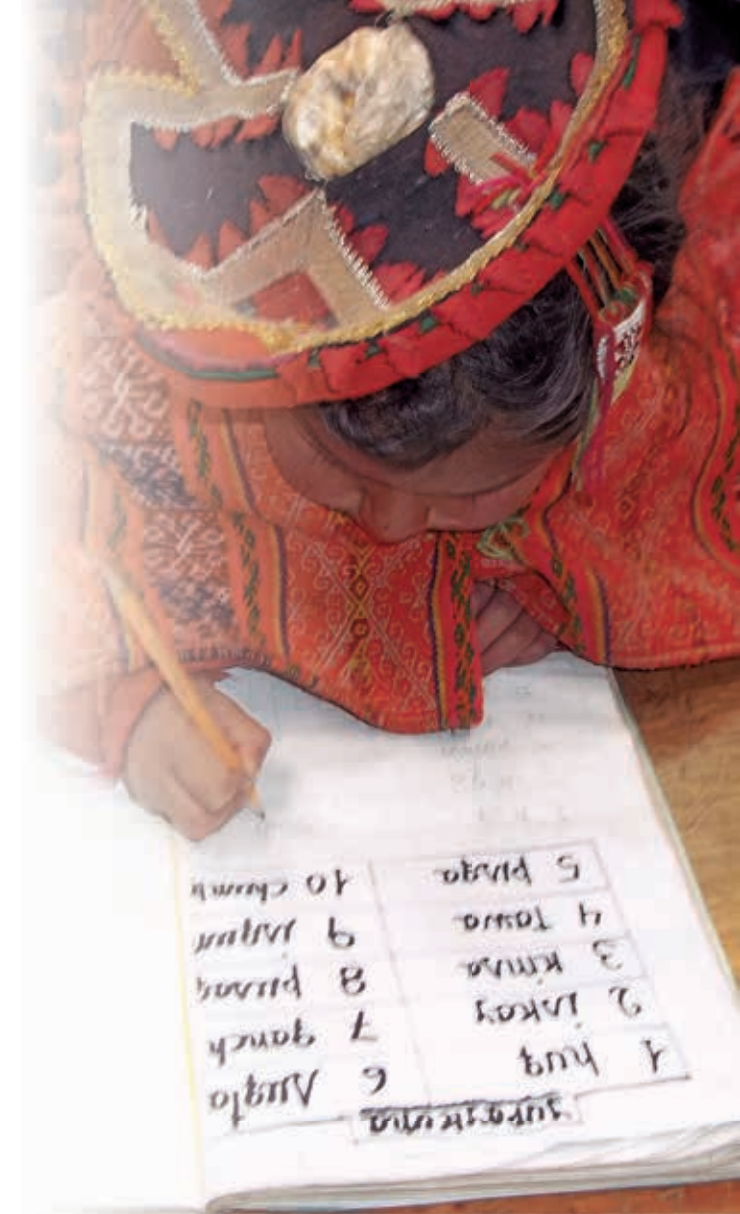
Nos ayuda a identificar en los estudiantes los niveles de dominio tanto de la lengua originaria como del castellano, para establecer cuál es la lengua materna, la que pasará a ser abordada como **primera lengua** (L1) y cuál es la **segunda lengua** (L2) y planificar el uso que se hará de las dos lenguas en todos los grados y áreas que tiene a su cargo.

Con la finalidad de determinar el manejo oral y escrito de la lengua originaria y del castellano, el docente deberá elaborar y aplicar una prueba por cada lengua al inicio del año escolar. Las pruebas serán orales, y dependiendo de los grados y manejo de la escritura, se considerará también una prueba escrita. Esto le permitirá, identificar el grado de bilingüismo de los niños y niñas, saber exactamente cuánto manejan la lengua materna a nivel oral y escrito, y cuánto la segunda lengua.

Si los resultados arrojan que la segunda lengua es el castellano, se les sugiere el siguiente instrumento:

Niveles de dominio de castellano

Básico	Intermedio	Avanzado
<ul style="list-style-type: none"> • Entienden frases sencillas, pero no hablan. • Entienden castellano, pero responden en su lengua materna, responden mezclando ambas lenguas o con monosílabos en castellano. • Siguen y formulan indicaciones muy sencillas. • Saludan y responden saludos. • Utilizan expresiones de cortesía. • Piden y dan información básica sobre sí mismos y familiares cercanos. • Enumeran personas, objetos y lugares familiares. • Describen seres mencionando tres características (tamaño, color, forma). • Expresan gusto y preferencias. • Expresan ideas a través de dibujos y pictogramas. • Identifican textos frecuentes. • Leen de manera integral o global textos, como etiquetas, por ejemplo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Piden y dan información básica sobre localización de lugares. • Formulan indicaciones para la realización de acciones referidas al trabajo del aula y la escuela. • Describen actividades que realizan en su casa y escuela. • Relatan actividades que realizan en su casa y en la escuela. • Narran historias cortas. • Leen textos de estructura simple. • Identifican ideas principales en un texto. • Ordenan secuencias en tres partes: inicio, medio y final. • Diferencian relatos de hechos ficticios de hechos reales. • Comunican experiencias cotidianas. • Describen seres considerando sus características físicas. • Relatan de forma ordenada actividades que realizan. • Narran historias y textos sencillos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenan secuencias con más de tres partes y las expresan oralmente. • Utilizan expresiones diversas para pedir y dar información. • Describen objetos del aula y seres de su entorno considerando sus diferentes características y cualidades. • Relatan con detalle actividades que realizan o que observan. • Narran historias y cuentos utilizando diversos tiempos verbales y conectores. • Emiten opiniones y comentarios sobre hechos ocurridos en su comunidad o fuera de ella.



Ficha para la ubicación de los niños y de las niñas según el nivel de dominio de castellano

NIVELES	BÁSICO							AVANZADO				RESUMEN			
Indicadores	Entienden frases sencillas, pero no hablan.	Entienden, pero responden en su lengua materna, responden mezclando ambas lenguas o con monosílabos en castellano.	Siguen y formulan indicaciones muy sencillas	Piden y dan información básica sobre sí mismos y familiares cercanos.	Describen seres mencionando tres características (tamaño, color, forma).	Piden y dan información básica sobre localización de lugares.	Formulan indicaciones para la realización de acciones referidas al trabajo del aula y la escuela.	Describen actividades que realiza en su casa y escuela.	Ordenan secuencias con más de tres partes y las expresa oralmente.	Describen objetos del aula y seres de su entorno considerando sus diferentes características y cualidades.	Narran historias y cuentos utilizando diversos tiempos verbales y conectores.	Emiten opiniones y comentarios sobre hechos ocurridos en su comunidad o fuera de ella.	BÁSICO	INTERMEDIO	AVANZADO
Cristóbal	X											X			
Rosario				X	X	X						X			
José						X	X	X					X		
Julián	X											X			
Teresa															
Mercedes									X	X	X			X	
Total por niveles												3	1	1	

Lo puedes registrar de la siguiente manera:

Nombres	I trimestre	II Trimestre	III Trimestre
Cristóbal	Básico	Intermedio	
Rosario		Intermedio	Avanzado
Julián	Básico	Básico	Intermedio
Teresa			
Mercedes			
Total			

El resultado de esta ficha es la siguiente:

- Cinco niños se encuentran en el nivel básico con respecto a la segunda lengua.
- Siete niños se encuentran en el nivel intermedio del manejo oral de la segunda lengua, y estarían en condiciones de iniciar la lectura y escritura en esta lengua.
- Diez niños se desenvuelven adecuadamente en ambas lenguas y se pueden desarrollar procesos de lectura y escritura en ambas lenguas.



4.2 Escenarios lingüísticos y su tratamiento en la escuela intercultural y bilingüe

Los escenarios o situaciones lingüísticas son una descripción aproximada de la realidad **psicolingüística** que presentan los niños y niñas en una determinada aula. Sobre esta base es que el docente planifica el uso de las dos lenguas y establece un horario para el desarrollo de los procesos educativos en ambas lenguas para cada grado y área curricular.

Un escenario o situación lingüística identificada no permanece inalterable por mucho tiempo, este puede cambiar lenta o rápidamente, según los alicientes dados en los procesos de aprendizaje, principalmente en relación a la lengua de menor dominio. Pero también puede variar por las condiciones de conectividad que se dan en la comunidad, por relación con personas que hablan la segunda lengua, o por cercanía a centros poblados castellano hablantes, entre otros.

Un escenario lingüístico donde interactúan niños y niñas bilingües (aditivos) en su totalidad es lo ideal, por cuanto el uso de las dos lenguas como medio permite el logro de aprendizajes de calidad. Otros escenarios lingüísticos diferentes a este deben avanzar en esta dirección.



Escenarios lingüísticos	Situación de las lenguas en la escuela y el aula
Escenario 1	Los niños y niñas tienen la lengua originaria como lengua materna , y esta es la que predomina en la comunicación de los niños/as y en el aula, y son muy pocos los niños y niñas que conocen algo de castellano.
Escenario 2	Los niños y niñas tienen la lengua originaria como primera lengua, pero manejan también el castellano y se comunican aceptablemente en ambas lenguas . Logran usar las dos lenguas indistintamente o en situaciones diferenciadas. Es decir, que para ciertas situaciones, como las actividades a nivel comunal y familiar, usan la lengua indígena y, en otras ocasiones, al visitar centros poblados, realizar prácticas de compra – venta con otras personas que no son de la comunidad, utilizan el castellano. Esto se da en el aula con algunas diferencias en los grados de bilingüismo de los estudiantes. En este escenario puede haber estudiantes que son bilingües de cuna ³⁷ .
Escenario 3	Los niños y niñas hablan castellano como primera lengua , pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria . Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en la lengua originaria, pero se dirigen a los niños en castellano. Ellos están familiarizados con la lengua indígena, y eventualmente la usan, pero tienen una valoración negativa de su uso. Sin embargo el contexto es favorable para el aprendizaje de esta lengua como segunda lengua o el desarrollo del bilingüismo. Asimismo, en este mismo escenario se encuentran niños y niñas que manejan ambas lenguas, pero con una tendencia a dejar de lado la lengua originaria.
Escenario 4	Los niños y niñas hablan sólo castellano y la lengua originaria ha sido desplazada casi completamente por el castellano. En estos lugares/pueblos la posibilidad de adquisición de la lengua indígena es muy limitada, ésta sólo es hablada por los abuelos y en situaciones esporádicas. La funcionalidad de la lengua originaria es casi nula.

³⁷ Se considera bilingües de cuna a aquellos que aprendieron a hablar dos lenguas desde el nacimiento.





4.3 La planificación del uso de las dos lenguas (L1 y L2) de acuerdo a los escenarios lingüísticos (ejemplos en anexo 5)

Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, señala que *“Las lenguas maternas de las poblaciones excluidas, como los pueblos indígenas, quedan a menudo ignoradas por los sistemas educativos. Permi-tiéndoles aprender, desde la más tierna edad, en su lengua materna y luego en otros idiomas, nacionales, oficiales u otros, se promueve la igualdad y la inclusión social”*³⁸.

³⁸ Bokova, Irina. 2012. UNESCO. El plurilingüismo para una educación inclusiva. Mensaje con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna. París.

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe que plantea el Ministerio de Educación es el de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, modelo que propugna que la primera y segunda lengua sean utilizadas a lo largo de toda la escolaridad, donde en una primera etapa (nivel inicial, 5 años) se da énfasis a la lengua materna y se inicia el trabajo de expresión oral en la segunda lengua. Ya en primer grado (nivel primario) se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en la primera lengua y continúa con el desarrollo de habilidades de comprensión oral en la segunda lengua. Adquirido el código escrito en la lengua materna, progresivamente la segunda lengua irá compartiendo funciones con la primera a lo largo de toda la educación básica.

Este modelo requiere de un docente con dominio de todas las competencias lingüísticas (hablar, escuchar, leer y producir textos) en la lengua originaria y en el castellano, y que maneje nociones sociolingüísticas básicas que le permita aplicar con pertinencia y efectividad una propuesta de uso de lenguas en la escuela. Por otro lado, también necesita de maestros que puedan desarrollar procesos pedagógicos en su lengua materna, explicando en ella conceptos y categorías propias, pero también conceptos y categorías que provienen de otras culturas y de las ciencias, que son parte del currículo escolar, situación que demanda comprensión y profundización de los mismos pero, sobre todo, de la elaboración de un discurso pedagógico que incluya, si fuese necesario, la creación de algunas palabras en estas lenguas originarias (neologismos).

Así mismo, el uso de una lengua originaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere no sólo de un alfabeto consensuado y oficial, sino un cierto nivel de desarrollo de la escritura en esta lengua originaria, que permita la construcción de un estilo

escrito y de un discurso pedagógico para el tratamiento en ella de conceptos que no han sido desarrollados en esta lengua porque no eran necesarios, pero que hoy en día se necesitan.

Ahora bien, una vez reconocido el escenario lingüístico de su aula y escuela, cada docente planifica el **desarrollo y uso** de las dos lenguas en el proceso educativo. Esta planificación debe tomar en cuenta dos tipos de uso que se da a las dos lenguas en el aula:

- 1) **Las lenguas como área: desarrollo de habilidades comunicativas.** Se refiere a que ambas lenguas son estudiadas y desarrolladas dentro del área de Comunicación, como la subárea de L1 y la subárea de L2. Es el aprendizaje de cada una de las lenguas tomando en cuenta las cuatro habilidades fundamentales: escuchar, hablar, leer y escribir.
- 2) **Las lenguas como instrumento para la construcción de aprendizaje.** Se refiere a que ambas lenguas son utilizadas en el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje para construir los conocimientos. Es el aprendizaje **en** cada una de las lenguas. Aquí las lenguas se convierten en instrumentos de comunicación.

Este uso se irá dosificando de acuerdo a la lengua que más domina el estudiante (la lengua materna), que es en la que se hará inicialmente el mayor desarrollo de las áreas curriculares para, progresivamente, ir ampliando también el uso de la segunda lengua.

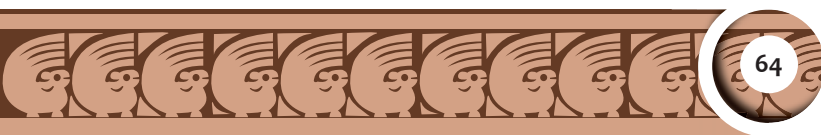
Las competencias comunicativas en el área de Comunicación se desarrollan en estas dos lenguas, siguiendo las metodologías correspondientes a la lengua 1 y con las estrategias metodológicas y los materiales para el aprendizaje de una segunda lengua.

IMPORTANTE:

Cuando los estudiantes tengan suficiente dominio de la segunda lengua, sus aprendizajes se podrán desarrollar en ambas lenguas. Es decir, la segunda lengua (L2) irá ampliando su uso en la enseñanza de las diferentes áreas, hasta llegar a un 50% - 50% en el uso de ambas lenguas al final de la educación primaria.

Por ello, y de acuerdo a los escenarios generales planteados, tomando en cuenta los resultados específicos del uso y manejo de las dos lenguas en la comunidad por parte de cada uno de los estudiantes (diagnóstico socio y sicolingüístico de la comunidad y del aula), el docente elabora un horario donde se distribuyen los tiempos en que se usará la L1 y la L2 en cada nivel, grado y área.

Este horario debe comprender el uso de ambas lenguas como área o desarrollo de habilidades (la enseñanza **“DE”** las dos lenguas) y su uso como instrumento para la construcción de los aprendizajes (la enseñanza **“EN”** las dos lenguas).



Aprendizaje “DE” la Lengua 1 y la Lengua 2	Aprendizaje “EN” la Lengua 1 y la Lengua 2
<p>Se refiere a que tanto la lengua originaria como el castellano se trabajan en la escuela y el currículo como subáreas, dentro del área de Comunicación, para el desarrollo de habilidades comunicativas.</p> <p>Se desarrollan habilidades comunicativas en ambas lenguas: escuchar, hablar, leer y escribir, así como capacidades de reflexión sobre su propia lengua (gramática por descubrimiento).</p>	<p>Se refiere a que tanto la lengua originaria como el castellano son utilizados en los procesos de enseñanza – aprendizaje para la construcción de conocimientos de las diferentes áreas.</p> <p>El proceso de enseñanza en las dos lenguas se da progresivamente, a medida que los niños alcanzan mayores grados de bilingüismo.</p>

IMPORTANTE:

En cualquiera de los cuatro o más escenarios que puedan existir o identificarse, la lengua originaria y el castellano siempre serán abordadas en estas dos formas: a) como áreas y b) como medio para la construcción de aprendizajes.

Presentamos a continuación modelos de planificación del uso de las lenguas en los tres niveles de la Educación Básica Regular:

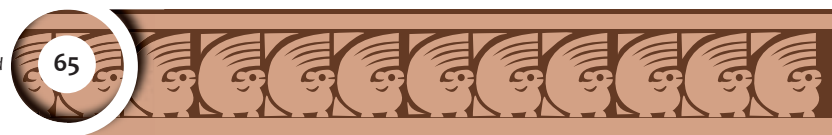
a) En Educación Inicial

La educación inicial es la etapa más importante de la vida del niño y de la niña para su desarrollo integral. Es la etapa en la que desarrollan el lenguaje, su lengua materna y por ello, es fundamental que ésta sea consolidada plenamente.

Sin embargo, dado que los estudiantes de cinco años que pertenecen a un pueblo originario pasarán a los seis años a una escuela de educación primaria intercultural bilingüe, se recomienda que a esta edad se inicie la enseñanza de la segunda lengua, sea esta el castellano o la lengua originaria, por lo menos dos veces a la semana, una hora pedagógica cada vez, como se expresa en los siguientes gráficos:

Uso de lenguas en la Educación Inicial en los escenarios lingüísticos 1 y 2

3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
Lengua Originaria como subárea dentro del área de Comunicación.	Lengua Originaria como subárea dentro del área de Comunicación.	Lengua Originaria como subárea dentro del área de Comunicación
		Castellano como L2 como subárea dentro del área de Comunicación.
Lengua Originaria como medio de enseñanza en todos los procesos de aprendizaje.	Lengua Originaria como medio de enseñanza en todos los procesos de aprendizaje.	Lengua Originaria como medio de enseñanza en todos los procesos de aprendizaje.



Uso de lenguas en la Educación Inicial en los escenarios lingüísticos 3 y 4

3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
Castellano como L1 como subárea dentro del área de Comunicación.	Castellano como L1 como subárea dentro del área de Comunicación.	Castellano como L1 como subárea dentro del área de Comunicación
		Lengua Originaria como L2 como subárea dentro del área de Comunicación.
Castellano como medio de enseñanza en todos los procesos de aprendizaje.	Castellano como medio de enseñanza en todos los procesos de aprendizaje.	Castellano como medio de enseñanza en todos los procesos de aprendizaje.

b) En Educación Primaria

Considerando los cuatro escenarios generales antes indicados, a continuación se presentan algunas propuestas de distribución de las dos lenguas en toda la educación primaria. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que la planificación *más precisa* del uso de las lenguas se hará a partir de los resultados de las evaluaciones de manejo de las dos lenguas por parte de los estudiantes, que realizará el docente.



ESCENARIO 1
Educación Primaria

1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado
Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.
Desarrollo de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 100% de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 80% de los temas de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo de aproximadamente el 70% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 60% de temas de todas las áreas o el 60% de las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas o el 50% de las áreas en lengua originaria como L1.
No se desarrolla ninguna clase en castellano como L2.	Desarrollo de algunas clases de arte y educación física en castellano como L2.	Desarrollo del 20% de temas de algunas áreas en castellano como L2.	Desarrollo del 30% de temas de todas las áreas en castellano como L2.	Desarrollo del 40% de temas de todas las áreas en castellano como L2.	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas en castellano como L2.
Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.

En este escenario se da una graduación progresiva de la L1 y la L2. En los primeros grados se desarrolla el aprendizaje usando sólo la lengua originaria, mientras se inicia la enseñanza del castellano como segunda lengua como área a nivel oral. A partir de tercer grado, una vez adquirido el código escrito en su primera lengua, se inicia el proceso de transferencia de habilidades escritas a la segunda lengua. El avance del aprendizaje del castellano como segunda lengua como objeto de estudio o área, permite que a partir del tercer grado se empiece a usar el castellano también como medio de construcción de aprendizajes en algunas áreas y temas seleccionados. En los últimos grados se espera que tanto la lengua indígena como el castellano sean utilizados en similar proporción en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de que ambas lenguas siguen desarrollando capacidades comunicativas en los niños en el área de Comunicación hasta el final de la primaria.

ESCENARIO 2
Educación Primaria

1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado
Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.
Desarrollo de las diferentes áreas en lengua originaria como L1.		Desarrollo del 50% de los temas de todas las áreas o del 50% de las áreas en lengua originaria como L1.			
Desarrollo de algunas clases de las áreas como Arte, Educación Física, Personal Social en castellano como L2.		Desarrollo del 50% de los temas de todas las áreas, o del 50% de las áreas en Castellano como L2			
Castellano como subárea de Comunicación L2	Castellano como subárea de Comunicación L2	Castellano como subárea de Comunicación L2	Castellano como subárea de Comunicación L2	Castellano como subárea de Comunicación L2	Castellano como subárea de Comunicación L2

En esta situación, aunque los estudiantes tienen la lengua originaria como L1, se comunican también en castellano, es decir manejan ambas lenguas, por lo que se plantea comenzar con el desarrollo de la lecto-escritura en la lengua originaria en primer grado, y la transferencia de estas habilidades al Castellano como segunda lengua desde el tercer trimestre de este mismo primer grado o a inicios del segundo grado. Esto debido a que los niños ya tienen un manejo oral del castellano y podrían empezar a leer y escribir en esta lengua inmediatamente después de iniciarla en su primera lengua.

Sin embargo, es importante recordar que es fundamental que primero se adquiera el código escrito en la lengua materna, pues este es el requisito previo para hacer más fácil, luego, la transferencia de estas habilidades al castellano como segunda lengua.

En relación al uso de las dos lenguas como medio de construcción de aprendizajes, se propone iniciar desde el segundo grado el uso del castellano, desarrollando clases de Arte y Educación Física, por ser las más sencillas en términos de indicaciones y discursos que se emplean. A partir del tercer grado se espera que los niños puedan comprender las clases de todas las áreas en ambas lenguas, pero esto dependerá también del ritmo de los estudiantes.

ESCENARIO 3
Educación Primaria

1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado
Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.
Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de aproximadamente el 70% de temas de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo del 60% de temas de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas en castellano como L1.
No se desarrollan clases en lengua originaria como L2	Desarrollo de algunos temas a nivel oral en lengua originaria como L2	Desarrollo del 20% de clases en lengua originaria como L2	Desarrollo del 30% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L2	Desarrollo del 40% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L2	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L2
Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2

En este escenario, la lengua castellana es la lengua materna de los estudiantes, por tanto se inicia en ella la lecto-escritura y se utiliza desde el primer grado como lengua de construcción de aprendizajes.

Progresivamente, exactamente en la propuesta inversa al Escenario 1, la lengua originaria se iniciará en los primeros grados con su aprendizaje a nivel oral, para luego ir poco a poco haciendo la transferencia de la lecto-escritura en lengua originaria. La lengua originaria empezará a ser usada como medio de construcción de aprendizajes a partir del tercer grado, en las áreas de Arte y Educación Física y poco a poco irá ganando espacio en las demás áreas.

En esta situación, se espera que al sexto grado los niños puedan recibir sus clases y construir sus conocimiento de manera proporcional en ambas lenguas.

ESCENARIO 4
Educación Primaria

1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado
Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.
Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de la mayoría de temas de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de la mayoría de temas de todas las áreas en castellano como L1.
No se desarrollan clases en lengua originaria como L2	No se desarrollan clases en lengua originaria como L2	No se desarrollan clases en lengua originaria como L2	Desarrollo de algunos temas en lengua originaria como L2	Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria como L2	Desarrollo de temas de algunas áreas en lengua originaria como L2
Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2

En este escenario, donde el contexto social no garantiza la motivación para aprender la lengua originaria como segunda lengua, se sugiere trabajar en dos etapas:



Primera etapa

Se plantea que en un primer momento se desarrolle un trabajo más allá de la escuela, como un período transitorio orientado a crear las condiciones necesarias en la comunidad y zona donde se implementará la propuesta EIB. En estas situaciones es frecuente encontrar ciertas actitudes de rechazo por parte de algunos padres de familia y comuneros hacia la enseñanza y uso de la lengua indígena en la escuela, pero generalmente gran aceptación al aspecto cultural e intercultural.

Para el desarrollo de esta etapa es absolutamente necesario trabajar en constante coordinación con los padres y madres de familia, las autoridades y dirigentes, para que sientan que esta propuesta educativa no es una imposición y se comprometan a trabajar activamente en ella. Autoridades y comuneros en general deberán ir tomando conciencia de que justamente uno de los elementos culturales que más identifica a un pueblo es su lengua. Esta debe ser vista no sólo como un medio de comunicación, sino como símbolo de pertenencia e identidad. Por todo esto, es importante fundamentar por qué las lenguas originarias que están siendo desplazadas por el castellano deben ser rescatadas, valoradas y reaprendidas para la preservación del conocimiento de las culturas de sus abuelos, acumulado a través de muchos años.

Mientras dure esta etapa de sensibilización, que esperamos no pase de tres o cuatro años, se recomienda trabajar en la escuela las lenguas de la siguiente manera:

Primer a cuarto grado

Se trabajará la lengua originaria sólo como subárea dentro del área de Comunicación. Se desarrollarán habilidades en la L2 considerando una fase oral extensa.

Se podrá iniciar con los niños la lectoescritura en la lengua originaria una vez que hayan cumplido con los requisitos de leer y escribir en la lengua materna y tengan ciertas competencias comunicativas orales en esta segunda lengua.

Quinto y sexto grado

En los últimos grados se continuará desarrollando habilidades en la lengua indígena como área. Al mismo tiempo, se empezará utilizando esta lengua para construir conocimientos, preferentemente sobre temas cuyo contenido esté relacionado a la cultura originaria. Se recomienda iniciar esta tarea básicamente a manera de repasos y síntesis de temas ya tratados en la primera lengua.

Dependiendo de los avances que se vayan logrando en cuanto al nivel de aceptación de la comunidad, se podrá ir pasando a una siguiente etapa.

Segunda etapa

Luego de implementada la primera etapa, se espera que las condiciones para usar la lengua indígena como medio de construcción de aprendizajes y de comunicación estén dadas. Sin embargo, conscientes de las dificultades que se pueden presentar debido a la poca funcionalidad de la lengua indígena, no podemos esperar que la distribución de uso de la L1 y L2 en los seis grados de la primaria sea similar a la de los otros escenarios, de ahí la distribución presentada en el cuadro anterior.



IMPORTANTE:

Cada docente debe elaborar una propuesta de uso de lenguas donde se indique la lengua que será usada en la construcción de los aprendizajes de las áreas de Matemáticas, Arte, Educación Física, Personal Social y Ciencia y Ambiente, y se evidencie en el área de Comunicación las subáreas de Lengua Originaria y Castellano.

c) EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Si bien la EIB no se ha desarrollado suficientemente en el nivel secundario, es una demanda cada vez más explícita en un amplio sector de la población que requiere ser atendida en este nivel educativo pero en condiciones que garanticen continuar con el enfoque intercultural en las diferentes áreas y en el desarrollo de capacidades de los estudiantes en la lengua originaria, en castellano y en una lengua extranjera.

Aunque los escenarios se mantienen, en este nivel *se hace una sola propuesta para los dos primeros escenarios lingüísticos*, es decir, aquellos en los que la lengua materna de los estudiantes es la lengua originaria. Estos estudiantes requieren seguir desarrollando sus habilidades en estas dos lenguas pues, en muchos

casos, el manejo escrito en la lengua originaria y el oral y escrito del castellano, siguen siendo muy limitados.

Lengua originaria y castellano como subáreas dentro de Comunicación

Se propone seguir trabajando, al igual que en toda la primaria, la lengua originaria y el castellano como subáreas dentro del área de Comunicación a lo largo de toda la secundaria. En la actualidad, muchos estudiantes indígenas ingresan a la secundaria con serias dificultades en el manejo, tanto de su lengua como del castellano, por la falta de una educación bilingüe de calidad en su educación inicial y primaria. Estos estudiantes deben seguir desarrollando, en la educación secundaria, sus habilidades tanto en la lengua originaria como primera lengua como en castellano como segunda lengua.

Sin embargo, el día que los estudiantes de estos dos escenarios –sobre todo los del escenario dos–, egresen de una buena escuela inicial y primaria EIB, ingresarán a la educación secundaria en muchas mejores condiciones, y con un bilingüismo tal que probablemente ya no será necesario hablar de primera y la segunda lengua, sobre todo con los estudiantes del escenario dos, que desde primaria ya era bilingües. En efecto, las dos lenguas se seguirán desarrollando a lo largo de toda la secundaria como áreas, pero en algunos casos no habrá ya la necesidad de especificar cuál es la L1 y cuál la L2.

Enseñanza de una lengua extranjera

Se propone la enseñanza, a partir del primer grado y durante toda la secundaria, de una lengua extranjera, como área.



Es ideal que esta lengua extranjera empiece a ser usada también como lengua de enseñanza por lo menos en los tres últimos grados de la secundaria, para lo cual se requerirá una propuesta de uso de las tres lenguas a partir del este grado.

Es perfectamente posible que si los estudiantes han desarrollado un bilingüismo aditivo durante su educación inicial y primaria, en secundaria puedan adicionar una tercera lengua extranjera. Los sujetos que son bilingües están en mejores condiciones de aprender una tercera o más lenguas.

Lengua originaria y castellano como medio de enseñanza

Se propone trabajar en dos etapas:

Ira. Etapa:

- Uso de la lengua originaria como medio de enseñanza en un 30% de las clases y/o áreas, y un 70% del castellano.

2da. Etapa:

- Ir ampliando el uso de la lengua originaria como medio de enseñanza de los temas y áreas, tratando de llegar al uso equitativo de ambas lenguas (50% y 50%).

1°	2°	3°	4°	5°
Desarrollo de habilidades en Castellano como área	Desarrollo de habilidades en Castellano como área	Desarrollo de habilidades en Castellano como área	Desarrollo de habilidades en Castellano como área	Desarrollo de habilidades en Castellano como área
a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.	a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.	a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.	a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.	a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.
a) Lengua originaria como subárea de Comunicación. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)	a) Lengua originaria como subárea de Comunicación L2. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)	a) Lengua indígena como subárea de Comunicación L2. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)	a) Lengua indígena como objeto de estudio en la subárea de Comunicación. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)	a) Lengua originaria como subárea de Comunicación. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)
Desarrollo de la lengua originaria como área	Desarrollo de la lengua originaria como área	Desarrollo de la lengua originaria como área	Desarrollo de la lengua originaria como área	Desarrollo de la lengua originaria como área
Enseñanza de una lengua extranjera como área.	Enseñanza de una lengua extranjera como área.	Enseñanza de una lengua extranjera como área.	Enseñanza de una lengua extranjera como área.	Enseñanza de una lengua extranjera como área.

IMPORTANTE:

En una propuesta de Educación Intercultural Bilingüe ninguna de las lenguas desaparece en ninguno de los escenarios. Por el contrario, las dos lenguas se desarrollan y fortalecen para lograr el bilingüismo aditivo que aspiramos en los estudiantes de toda la EBR.



4.4 La planificación curricular con enfoque intercultural en los tres niveles educativos

a. Programación curricular anual (ejemplo en anexo 6)

La programación anual es un proceso de organización, priorización y distribución de los aprendizajes que los niños deben lograr, tanto de aprendizajes locales como de aquellos previstos en el Diseño Curricular Nacional (DCN) y/o en el Diseño Curricular Regional (DCR) u otro según sea el caso; y que se deben desarrollar y lograr durante el año escolar.

La programación anual se elabora al inicio del año escolar, sin embargo, no es definitiva, puede ser reajustada en el transcurso del año lectivo según la constatación del ritmo de aprendizaje, resultados y características de las niñas y niños y de algunas otras variables como las situaciones y fenómenos que pueden surgir en la comunidad.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta es la distribución de tiempos y tratamiento de lenguas previstos y definidos según el escenario lingüístico y los resultados de la situación lingüística de los niños y niñas.



b. Programación curricular de corto plazo o corta duración (ejemplo en anexo 7)

Esta planificación a corto plazo se concretiza en las Unidades Didácticas (UD). En las unidades didácticas se planifica un proceso completo de procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje para un determinado tiempo, que suele ser un mes.

Para elaborar las Unidades Didácticas, es necesario contar con el calendario comunal de actividades y el diagnóstico situacional participativo.

Unidad Didáctica: Unidad de Aprendizaje (ejemplo en anexo 8)

La unidad didáctica permite planificar los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje alrededor de un **eje temático integrador/motivador, elegido (concertado) con los niños y niñas** teniendo como referente el **calendario comunal/ barrio o el diagnóstico situacional participativo**. Una vez

elegido se explora los saberes que tienen los niños y niñas de la actividad o problema identificado, de esta manera se estará dando consistencia y significado al trabajo educativo. Por ello, la Unidad didáctica es una unidad de trabajo articulado y completo en la que se precisa conocimientos (**saberes locales y académicos**), **actividades y estrategias de aprendizaje, materiales educativos, uso de las lenguas (lengua materna y segunda lengua), capacidades y actitudes que se desarrollan, la evaluación de los aprendizajes (según el Diseño Curricular Nacional-DCN o Diseño Curricular Regional-DCR y de los aprendizajes locales incorporados en la programación -matrices de capacidades y conocimientos priorizados) y la organización del espacio y el tiempo**, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una adecuada atención a la diversidad con que se configuran las aulas.

Sesión de Aprendizaje Integral - SAI (Integración de áreas) (anexo N° 8)

La Sesión de Aprendizaje, es el instrumento de micro planificación curricular con el que los docentes, de cualquier nivel educativo, deben estar familiarizados. También se le conoce como “Plan de clase, Diario de clase, Plan Diario de Clase, etc.”, denominaciones que responden a un enfoque de planificación, del trabajo educativo, por áreas separadas. Asimismo, tratando de responder a una mirada holística del mundo (mirada que tienen los pueblos originarios), se viene implementando **“la planificación del trabajo educativo a partir de la integración de áreas”** utilizando para ello la Jornada Pedagógica Integral y últimamente la Sesión de Aprendizaje Integral, las mismas que tratan de integrar las áreas curriculares a partir de un eje temático integrador.



Las Sesiones de Aprendizaje Integral, se constituyen en el instrumento cotidiano de organización y previsión pedagógica que desarrolla un conjunto de **“situaciones de aprendizaje”** adecuadas a las formas propias de aprender y a las lógicas de pensamiento y racionalidades de los niños y niñas con quienes se trabaja y que cada docente diseña y organiza con una secuencia lógica. Esto permite el desarrollo de capacidades, actitudes y conocimientos/saberes (locales y académicos), propuestos en la Unidad Didáctica.

Las **“situaciones de aprendizaje”** (dentro o fuera del aula) son las interacciones que realizará el docente en la conducción del proceso de aprendizaje (docente-alumno, alumno-alumno, alumno-objeto de estudio, docente-alumno y otras personas de la comunidad) con la finalidad de generar procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices que permitan a los estudiantes aprender a aprender y aprender a pensar, que desplieguen sus potencialidades; convirtiéndose el docente en asesor, guía y mediador afectivo y **cognitivo**. En ese proceso se echa mano de los recursos locales y los materiales educativos como medios de apoyo general o diferenciado.



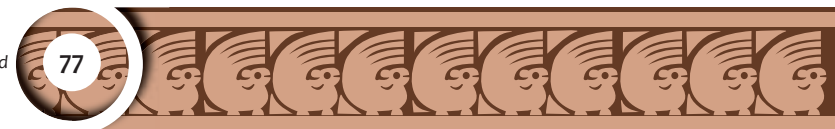
Las sesiones de aprendizaje integral, deben permitir:

- √ El recojo de saberes previos de los niños y niñas, así como de sus vivencias.
- √ La ampliación y profundización del aprendizaje de los saberes locales y su articulación a los conocimientos académicos.
- √ El desarrollo de las capacidades seleccionadas de cada área desde un enfoque integrador, abordando los conocimientos desde los saberes locales ya que sobre esta base se construyen los nuevos conocimientos.
- √ Las reflexiones meta cognitivas necesarias, tratando de aproximarse a los modos de entender y de aprender.
- √ La consolidación de los conocimientos al transferirlos y aplicarlos en su vida diaria.

IMPORTANTE:

La planificación curricular con enfoque intercultural debe ser visto:

- a) En el tratamiento de los “contenidos” del currículo:
 - Incluir los conocimientos, saberes, técnicas, prácticas, valores, de la cultura propia y de otras con las que los estudiantes interactúan.
 - Reflejar la diversidad sociocultural y lingüística de la región y del país.
- b) Recoger no sólo conocimientos y prácticas, sino también concepciones y categorías de las culturas locales.
- c) Repensar las estrategias metodológicas.
 - La didáctica, la pedagogía, no es neutra, tiene siempre un sesgo cultural.
 - Los niños y las niñas heredan de la cultura no sólo conocimientos, sino formas de aprender, capacidades.
 - La escuela ya tiene estructurada una forma de interacción y de enseñanza que es propia de la cultura hegemónica y urbana, y no considera los procesos vividos por los niños y niñas en sus hogares.
 - Hay que “mirar” mejor a nuestros niños y niñas, y aprender a construir pedagogía a partir de sus formas propias de aprender y mirar su mundo y el de fuera.
- d) Promover el desarrollo de valores y actitudes propias y de fuera.
 - Recoger valores de las culturas locales.
 - Desarrollar capacidades para construir relaciones equitativas y dialógicas con personas de distintas tradiciones socioculturales y lingüísticas.
 - Desarrollar capacidades para desenvolverse en su medio eficazmente y también en otros contextos socioculturales.





CAPÍTULO

5

**Cómo
desarrollamos
los procesos
pedagógicos en
una escuela EIB**



5.1 El enfoque intercultural en el desarrollo de las áreas curriculares

Un principio pedagógico importante para el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes es partir de lo más próximo, de lo conocido y de los saberes previos adquiridos en su interacción con su familia y la comunidad. Esto implica partir de los conocimientos locales, lo que permitirá a los estudiantes aprender de manera significativa y revalorando sus saberes, a la vez que podrá relacionarse de una manera más efectiva con los conocimientos que provienen de otras tradiciones culturales, dentro de ella la occidental, logrando aprendizajes que integran estos dos tipos de conocimientos.

a) En la Educación Inicial

El desarrollo de las áreas curriculares con enfoque intercultural requiere tanto de un cambio de actitudes de los diferentes actores de la educación como del desarrollo de una visión conjunta de cómo concebir la escuela y sus funciones.

En ese sentido, es necesario iniciar el trabajo partiendo de la reflexión entre docentes, profesores coordinadores, promotores educativos, especialistas, familias y miembros de la comunidad, acerca del tipo de educación, institución o PRONOEI que desean para sus hijos, y decidan el tipo de saberes (conocimientos, técnicas, valores) que se deben aprender y promover en la institución educativa.

En Educación Inicial se propone trabajar los siguientes contenidos y capacidades para favorecer el desarrollo de las actitudes y comportamientos interculturales en los niños y las niñas:

- Autoestima: con énfasis en la identidad personal, social y cultural, la seguridad en sí mismos y la autonomía, así como el refuerzo de las expresiones en su propia lengua.
- Habilidades sociales: cada comunidad posee un conjunto de comportamientos sociales que son necesarios y válidos para convivir positivamente en su medio. Estos comportamientos son aprendidos naturalmente en el hogar, sin embargo para reforzarlos, es necesario ejercitarlos en las actividades cotidianas de la escuela de manera que faciliten las relaciones entre los mismos niños y niñas y con otras personas. Hay habilidades sociales básicas que sirven para desarrollar otras más avanzadas. Los niños y niñas menores de seis años necesitan aprender habilidades básicas como: escuchar, iniciar y mantener una conversación, opinar, dar las gracias, brindar y pedir ayuda, reconocer sentimientos, regular la propia conducta, respetar normas de convivencia, esperar su turno, respetar el orden, ser amables y pedir disculpas entre otras.

Estas habilidades deben estar en plena concordancia con las normas de convivencia y valores de la cultura local, a su vez, gradualmente se van introduciendo valores universales que son fundamentales para una convivencia intercultural.

- Conocimiento, valoración y práctica de la propia cultura: Que implica referencias explícitas a sus principales expresiones y valores culturales de la zona.
- Conocimiento, valoración de las otras culturas y práctica de aquellas culturas que están presentes en su entorno: Que implica referencias y testimonios directos de personas que permitan visibilizar la diversidad y contrastar y valorar su aporte en la construcción de una identidad nacional plural.

La perspectiva intercultural debe estar presente en todas las áreas. Los contenidos de las diferentes áreas se deben desarrollar tomando en cuenta la cultura local y los aportes de diversas culturas.

Comunicación

Los niños y niñas deben aprender a comunicarse primero a través de las diversas formas de expresión de su propia cultura como son la danza, el canto, los diseños y gráficos en distintos soportes. Los pueblos originarios del Perú se caracterizan por su tradición de culturas ágrafas, es decir, eminentemente orales, y ellos tiene que ser tomad en cuenta en el desarrollo de cualquier trabajo educativo.

En el aula de inicial se enfatiza el desarrollo de la lengua materna, privilegiando la oralidad, para lo cual se propician espacios donde los niños y niñas dialogan espontáneamente, narran sus experiencias, hacen relatos, escuchan activamente, argumentan sus puntos de vista, narran cuentos, participan en asambleas, entre otras. También se aplica recursos metodológicos para el gradual desarrollo de la conciencia lingüística y morfosintáctica en la lengua materna, es decir, paulatinamente los niños y niñas son conscientes de los sonidos de las palabras, sílabas y fonemas y, a su vez, se dan cuenta de la forma como se estructura su lengua materna.

En este nivel, la “lectura” se hace de textos no lingüísticos, y se promueve más bien las señales de la naturaleza y mensajes en los diseños, los tatuajes, etc. que no necesariamente están plasmados en un texto escrito. La lectura de textos lingüísticos se desarrolla de manera intuitiva, a partir de indicios, señales y símbolos de la lengua materna de los niños recién a partir de los cinco (5) años.



El desarrollo de la oralidad en la lengua materna indígena se realiza permanentemente con los niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Con los niños y niñas de 5 años se inicia el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua, lo que contribuirá a lograr un bilingüismo aditivo.

En cuanto al desarrollo de la Lengua Materna

- Gran parte de los niños del Ande y de la Amazonía tienen una lengua materna propia distinta del castellano. En esa lengua ellos y ellas se comunican con los demás, piensan, juegan y construyen su identidad. El proceso de desarrollo de la lengua materna se inicia desde edad muy temprana y se prolonga a lo largo de toda la vida del ser humano. Se reconoce que la lengua materna es un aspecto clave en la conservación y transmisión de los contenidos de la cultura de cada grupo social.

- El desarrollo del lenguaje depende de factores biológicos y fundamentalmente de las interacciones y transacciones que se dan entre el individuo y su entorno. Los niños y las niñas hasta los 3 años logran adquirir las estructuras básicas de la lengua materna y de los 3 a los 5 años consolidan la adquisición de sus habilidades comunicativas en esta lengua.
- La lengua es un medio por el cual se lleva a cabo el proceso de socialización entre los seres humanos, a través de ella los niños y las niñas construyen significados para intercambiarlos dialogando con sus pares en el marco de los significados sociales y culturales. Los niños y las niñas del nivel inicial llevan consigo un conjunto de experiencias, saberes, sentimientos y emociones que las expresan oralmente en su lengua materna debido a que es su principal medio de comunicación.
- La lengua materna es un medio esencial para fomentar el desarrollo y práctica de los procesos cognoscitivos. El uso de la lengua materna es determinante en el desarrollo intelectual de los niños y las niñas porque les permite comprender el significado de las actividades y procesos que se les va presentando en la escuela. Cuando usan su lengua materna se sienten emocionalmente más seguros, participan más y comprenden mejor lo que aprenden.
- El uso de la lengua materna en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite a los educandos lograr un aprendizaje significativo y comprender las diversas situaciones que se abordan en el aula.
- Los niños y las niñas de 3 a 5 años se inician en la comprensión y producción gradual de textos en su lengua materna, pro-

ceso que se desarrolla naturalmente en situaciones reales de uso. Para ello la educadora conoce y respeta el ritmo (tiempo que necesita para aprender) y estilo (forma de aprender) de cada uno de sus niños y niñas sin forzar su aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que la lengua materna originaria de los niños y niñas de contextos indígenas está fuertemente amenazada y desvalorizada, por lo que es importante que ésta se consolide con mucha fuerza en esta etapa de inicial, y se introduzca el castellano recién a partir de los 5 años.

¿Qué competencias deben lograr los niños y las niñas de 3 a 5 años en la lengua originaria como primera lengua?

EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL	Expresa espontáneamente en su lengua materna sus necesidades, sentimientos, deseos, ideas y experiencias, escuchando y demostrando comprensión a lo que le dicen otras personas.
COMPRENSIÓN DE TEXTOS	Comprende e interpreta mensajes de textos lingüísticos y no lingüísticos.
PRODUCCIÓN DE TEXTOS	Produce textos, empleando trazos, grafismos, o formas convencionales (letras) de escritura de manera libre y espontánea con sentido de lo quiere comunicar.



En cuanto al aprendizaje oral del castellano como segunda lengua

- Los niños y las niñas que aprenden el castellano como segunda lengua a partir de los 5 años lo hacen de manera natural, porque su plasticidad cerebral se acomoda fácilmente a las nuevas situaciones que exige el aprendizaje de una segunda lengua. La iniciación temprana en una segunda lengua, permite al niño y a la niña tener más tiempo para ejercitar, perfeccionar y desarrollar sus habilidades lingüísticas de la segunda lengua³⁹.
- Se aprovecha la plasticidad y madurez cerebral que preside al desarrollo del lenguaje. Los aspectos sensoriales, motores y fonéticos del lenguaje se adquieren de mejor manera en edad precoz, incluso en el caso de una segunda lengua. Si un nuevo sistema de hábitos fonéticos de una segunda lengua no se aprende durante el periodo de máxima plasticidad, es probable que los hábitos fonéticos de la lengua materna prevalezcan y dificulten la pronunciación de la segunda lengua.
- El simple contacto con dos lenguas en un ambiente bilingüe no garantiza la formación de niños bilingües equilibrados. Es necesario rodear a los infantes de condiciones estimulantes que les permitan adquirir funcional y sistemáticamente ambos idiomas.

³⁹ MINEDU-DINEIBIR. 2006. *Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe para niños y niñas de 3 a 5 años de edad, de contextos bilingües y pluriculturales. Educación Inicial*. Lima.

¿Qué competencias debe lograr el niño y la niña de 5 años en castellano como segunda lengua?

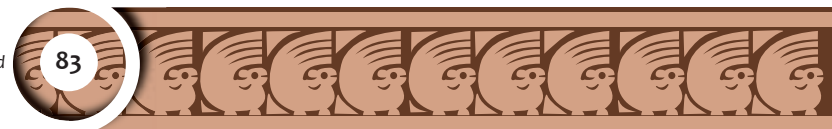
SEGUNDA LENGUA (a partir de 5 años)	Expresa y comprende palabras, frases u oraciones cortas y sencillas orales en castellano como segunda lengua, al interactuar con sus compañeros o adultos, en situaciones vivenciales y cotidianas.
--	---

Matemáticas

Las construcciones matemáticas pueden ser diferentes dependiendo del grupo social, esas son las matemáticas culturales, llamadas también etnomatemáticas. Cada cultura tiene una forma de enfrentar y resolver cuestiones relativas a la cantidad, al espacio y forma, entre otras. Incluso tienen términos propios para expresar formas de conteo, medición, localización, diseño, entre otras.

La docente o promotora debe priorizar los conocimientos locales y desarrollar las sesiones del área lógico matemática en la lengua materna de los niños y niñas y utilizando preferentemente los recursos de la zona. Es importante tener el concepto amplio de las matemáticas y entender que esta no es un resultado, sino un proceso basado en la experiencia.⁴⁰ En este entender se debe tomar en cuenta que en la cosmovisión andina y amazónica el mundo está vivo y que las lógicas de relación, especialmente de ubicación espacio temporal, se diferencian en función a la lógica de vida que se da.

⁴⁰ Etnomatemáticos: enseñando a partir de la cultura, <http://w3.revistacarrusel.cl/etnomatematicas-ensenando-a-partir-de-la-cultura/>



En el nivel inicial el establecimiento de relaciones matemáticas básicas son fundamentales para la construcción de conceptos numéricos y geométricos lo cual les sirve a los niños y niñas para su desenvolvimiento en su comunidad y, a futuro, en el nivel primario.

Los niños y niñas construyen nociones matemáticas a partir de relaciones vivenciales con su propio cuerpo principalmente y a través de las relaciones con objetos de su entorno. De allí la importancia de proveerle materiales estructurados y no estructurados para posibilitarle diversas experiencias directas. Sólo si ha tenido la vivencia con su cuerpo y con materiales concretos en el marco de la cosmovisión de su comunidad, puede pasar a la representación gráfica de lo vivido. Diariamente los niños y niñas juegan al aire libre con su propio cuerpo y en el juego y trabajo en los diferentes sectores tienen la posibilidad de acceder a diversos materiales donde pueden reconocer atributos y paulatinamente ir estableciendo relaciones entre ellos. Estas actividades les posibilitan las bases para el desarrollo de su pensamiento matemático y deben ser desarrolladas de manera contextualizada, en el marco de un proyecto o unidad de aprendizaje que sea significativo y atractivo para los niños.

Áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente

La cosmovisión de los pueblos andinos y amazónicos nos lleva a trabajar de manera integrada las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente. Estos pueblos tienen una forma particular de relacionarse con la naturaleza y asumen que los animales, las plantas, el agua, las piedras y el bosque en su conjunto, tienen alma, poseen espíritus que los protegen y que constituyen sus “dueños” o “madres”. Recursos como el agua, la tierra, los cerros, las cataratas, las cochas y las piedras, que para otras culturas no tienen vida, en el pensamiento andino y amazónico tienen vida y poseen almas que los cuidan y protegen.



Por ello es importante trabajar la identidad cultural vinculada al sentido de pertenencia al medio social y natural. En esta misma línea, se fortalecen valores que están ligados también al medio social y natural como la cooperación, el intercambio, la relación con la naturaleza, la reciprocidad con las personas y con la naturaleza, entre otros.

El área de Personal Social en el nivel inicial se orienta a la integración del niño y niña al tejido comunitario, es decir, se asume que es integrante de un grupo humano que tiene cultura propia y que es diferente de los demás. Busca que los niños y niñas **desarrollen su identidad** y se reconozcan como parte de un grupo humano, estructurando así su personalidad.

En esta área se debe de trabajar la espiritualidad como parte de la identidad, por cuanto tanto la cultura andina como la amazónica tienen como eje central la religiosidad que se da a través de la ritualidad, la cual se asienta en una relación trascendente entre el niño y niña con su entorno.



Otro aspecto que busca desarrollar esta área, son las habilidades sociales que incluyen actitudes hacia la interacción y comunicación, por lo que se debe poner énfasis en una **convivencia democrática y de reciprocidad** con sus pares y su entorno, de tal manera que logre identificarse como parte de un grupo humano y natural con una cosmovisión definida.

En el área de **Ciencia y Ambiente** se debe de tener claro que, en la cosmovisión andina y amazónica, la relación del niño y la niña con la naturaleza se da de persona a persona y no a objeto, como ocurre desde una visión occidental. Se trata de una relación de reciprocidad, de crianza, basada en el respeto a la tierra así como a sus deidades y a todos los seres que habitan en ella. En este sentido, hablar de la planta va más allá que hablar de sus partes y características como recurso natural.

Por otro lado, se estimula la **psicomotricidad** a través de la expresión corporal, y el aprendizaje se desarrolla a través de los sentidos.

En consecuencia, se concibe a la naturaleza como viva y como tal debe de ser tratada, dentro de un espacio cíclico y no concluyente. En este sentido el área debe considerar a los hombres y mujeres, a la naturaleza y a las deidades como integrantes de la comunidad.

El trabajo intercultural con los niños y niñas implica ocuparse de la diversidad que hay en el aula. El contexto socio cultural es determinante en su desarrollo personal, por lo que es importante realizarlo con la intervención de los diversos agentes socializadores: padres, hermanos, familiares del hogar, amigos, escuela, comunidad.

b) En la Educación Primaria

Área de Comunicación

En un modelo de Educación Bilingüe de mantenimiento y desarrollo de las lenguas los procesos de aprendizaje de los niños y niñas indígenas se desarrollan tanto en la lengua originaria como en castellano, considerando estrategias de primera y segunda lengua según correspondan.

En los últimos años la escuela ha dado énfasis a los procesos de lectura y producción de textos, preocupación comprensible si consideramos los bajos resultados obtenidos por la niñez peruana en estas competencias. Sin embargo, para el caso de los pueblos originarios, el desarrollo de la oralidad es fundamental. Esto debe hacerse respetando las formas de discurso propias de los pueblos y comunidades, promoviendo su uso en los espacios adecuados y respetando la manera en que esta oralidad se desarrolla en la comunidad.



Así mismo, es fundamental que las y los docentes **manejen las metodologías sobre enseñanza del castellano y lenguas indígenas como primera y segunda lengua** que les permita hacer un trabajo pedagógico bilingüe de manera coherente y planificada, además de pertinente. Sólo con la enseñanza de y en las dos lenguas no se garantiza la pertinencia cultural.

Lengua originaria como primera lengua

¿Qué competencias debe lograr el estudiante en la lengua originaria como primera lengua?

- Escuchar y comprender informaciones de diverso tipo y extensión y procesarla con sentido crítico.
- Hablar con claridad y seguridad expresando sus ideas, intereses, opiniones y sentimientos, de manera clara y ordenada, considerando a la persona con la que conversa.
- Leer comprensivamente y con sentido crítico textos informativos y literarios de diversa magnitud y complejidad, explicarlos y dar su opinión, así como ser capaz de leer y dar significa-

do a los diferentes códigos existentes en su sociedad: tejidos, señas, pinturas, diseños faciales corporales, etc.

- Escribir diferentes tipos de textos que le permita comunicar con orden y claridad sus ideas, opiniones, sentimientos, etc. Un aspecto importante en el desarrollo de esta competencia es el trabajo de reflexión gramatical, práctica que le permitirá entender, desde una mirada distinta (la lingüística), cómo funciona su lengua, ejercicio que lo ayudará a mejorar lo que lee y produce.

¿Cómo desarrollar habilidades en la lengua originaria como primera lengua?

Una tarea importante para lograr las **habilidades de comprensión y expresión oral** (escuchar y hablar) es contar con un ambiente adecuado que favorezca la interacción de los estudiantes. Los espacios donde ellos se desenvuelven deben permitirles hablar, conversar con sus pares y preguntar sin temores a la maestra o maestro. Estos espacios no se circunscriben al local escolar sino que se extienden a otros lugares de la comunidad donde los educandos tengan que interactuar para lograr esta competencia.

Para el caso de los pueblos originarios, también hay que considerar que las formas de escuchar y conversar están pautadas, considerando las normas de conducta y las relaciones entre niños-niñas y adultos-adultas. En la escuela, cuando se planifiquen actividades de conversación, es importante que el profesor o profesora se plantee interrogantes como: ¿con quién o con quiénes van a conversar los niños y niñas?, ¿en qué lugar lo harán?, ¿sobre qué temas hablarán?

No es lo mismo conversar con un anciano que está narrando el

relato de origen de su pueblo, que conversar con el sanitario acerca del dengue. Las posturas y actitudes de los estudiantes serán diferentes. El desarrollo de la conversación dependerá de las interrogantes que el maestro o maestra les plantee a los estudiantes.

El desarrollo de la expresión y comprensión oral implica también la valoración y uso de formas no verbales como el uso de los diseños; pero también otras formas verbales que son propias de cada pueblo originario como por ejemplo, en el caso de los amazónicos, los ícaros, que son una especie de rezos que se pronuncian en los rituales de curación; o los discursos que se pronuncian al pescar, cazar y realizar diversas actividades productivas para que la faena salga bien y logren obtener lo que buscan; o los diversos tipos de cantos que se usan en distintos momentos y situaciones; entre otros.

Uno de estos tipos de discurso son los **relatos**. Tradicionalmente, los pueblos originarios han accedido mediante relatos a los conocimientos y valores de su herencia sociocultural, que les permite comprender el mundo que les rodea e interactuar en él. A partir de éstos, hombres y mujeres aprenden a establecer relaciones adecuadas con sus familiares y las deidades o seres espirituales, que son quienes les explican el por qué de las cosas y cómo funciona y debe funcionar su mundo.

Para el **desarrollo de la lectura y la escritura** es fundamental que se realice una etapa previa de familiarización con el mundo escrito, considerando que los educandos provienen de sociedades donde prima la oralidad y no existen textos en lengua indígena.

El construir en el aula y en la escuela un mundo escrito en lengua originaria será una de las primeras acciones del docente. La creación de sectores, el establecimiento de una biblioteca de aula o escuela, entre otros recursos, será tarea de los docentes.



Otra tarea fundamental de docentes y autoridades es la de **letrar la comunidad**. Se pueden confeccionar carteles de bienvenida, avisos, letreros que señalen el nombre del pueblo o de las instituciones, mapas indicando lugares para visitar, algunas señales de seguridad o advertencia, entre otras. Los estudiantes deberán participar de esta actividad.

La reflexión sobre la estructura de la lengua se hará de manera implícita desde los primeros grados del nivel primario. Poco a poco los estudiantes deberán reflexionar explícitamente sobre la lógica de su lengua materna, y comprender cómo esta permite la organización del pensamiento y expresa la forma de concebir el mundo.

La producción de diversos tipos de textos en lengua materna debe permitir también el análisis de su estructura gramatical. A través del juego se promueve que los estudiantes descubran esta estructura. Un texto de uso real, producido previamente por los estudiantes, será el punto de partida para construir las nociones gramaticales, ya que éstas pierden vigencia fuera de contexto.



Las normas ortográficas y el manejo del alfabeto se irán fijando al ritmo de la creación de los textos y en la constante práctica de la lectura y la escritura.

Expresión y Comprensión oral	Desarrollo de la lectura y escritura	Reflexión sobre la estructura de la lengua
Usar formas de discurso propias, y no sólo las que se desarrollan en todas las lenguas.	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarización con el mundo escrito. Construir en el aula y en la escuela un mundo escrito en lengua originaria. • Letrear la comunidad en lengua originaria. • Creación de sectores, funcionamiento de una biblioteca de aula o escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se hará de manera implícita y gradual desde los primeros grados del nivel primario, y a través de juegos descubren la estructura de su lengua. • Deberán reflexionar explícitamente sobre la lógica de su lengua materna. • Las normas ortográficas y el manejo del alfabeto se irán fijando al ritmo de la creación de los textos y en la constante práctica de la lectura y la escritura.

El castellano como segunda lengua

¿Qué competencias debe lograr el estudiante en castellano como segunda lengua?

1. **Comprenden y se expresen** en castellano, de modo que puedan interactuar con los miembros de su comunidad como familiares, autoridades comunales, vecinos, amigos de la escuela, así como comunicarse con personas de otros lugares y en diversos contextos de interacción social como la posta, el hospital, la feria, la municipalidad, el mercado, etc.
2. Desarrollan la habilidad de **leer comprensivamente y producir** creativamente diversos tipos de textos, para manifestar sus experiencias personales, conocer realidades distintas y relacionarse con otras personas. Este proceso se da a través de la TRANSFERENCIA de habilidades, lectoras y de producción, de la lengua materna a la segunda lengua.
3. **Utilizan el castellano en diferentes situaciones comunicativas** y construyen aprendizajes de las diferentes áreas del currículo en esta segunda lengua.



¿Cómo desarrollar habilidades en castellano como segunda lengua?

* La enseñanza del castellano oral como L2

El aprendizaje de toda lengua tiene como base el desarrollo oral de la misma, por lo tanto, no se le puede pedir a un niño o una niña que lea ni escriba, ni mucho menos que realice análisis metalingüísticos en una segunda lengua si antes no la comprende y la habla.

Sin embargo, este proceso se ha dado por años en las escuelas del país, que atienden a estudiantes que tiene una lengua originaria y que deben aprender el castellano en la escuela. Es decir, los estudiantes han aprendido el castellano sin una metodología de segunda lengua, de tanto escucharla y pasando a la lectura y escritura sin antes haber desarrollado las habilidades de comprender y hablar oralmente en esta lengua.

Producto de ello es que existen muchos jóvenes, incluso padres de familia, que tiene dificultades para sostener un diálogo exclusivamente en castellano, pues al verse limitados en sus capacidades comunicativas orales, cambian de código y terminan dia-

logando en su lengua materna originaria, manifestando que no saben hablar el castellano, pero que si saben escribir y leer. Por ello es importante que el castellano como segunda lengua se inicie desarrollando la ORALIDAD antes que la escritura, la lectura o el análisis metalingüístico.

Hay algunos aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de una segunda lengua:

- √ Deben ser lugares de interacción, de escucha pasiva y activa.
- √ Se promueve la conversación entre pares, docentes y niños, niñas y jóvenes.
- √ Promover situaciones que permitan comprender y seguir instrucciones, narrar historias, describir objetos y situaciones, explicar procesos, argumentar, usando las formas de habla de la comunidad local, (castellano regional) e ir incorporado el castellano “estándar” a través de diversas estrategias, como por ejemplo entrevistas a personas castellano-hablantes, escuchar programas radiales previamente seleccionados para el caso, ver televisión, leer textos, entre otros.



Primer momento:

- **Las actividades generales:**

En estas actividades participan niños y niñas del aula sin considerar el nivel de castellano que tienen cada uno ellos.

- **Características:**

- √ Predomina lo oral y se da a través de situaciones comunicativas, en las cuales se presentan expresiones lingüísticas, frases, vocabulario, es decir, estímulos comunicativos que los estudiantes deben aprender.
- √ Son dinámicas y lúdicas, los niños y niñas deben aprender una segunda lengua con disfrute.
- √ Es un trabajo cooperativo e integrador.
- √ Son interactivas entre niños, niñas y el profesor. Esto exige que los que tengan menor nivel de dominio comprendan la situación comunicativa que se está dando, al escuchar y

hablar algunas frases o expresiones lingüísticas. Asimismo, al estudiante con mayor nivel, se le exige interactuar de una manera efectiva con el otro, hasta cierto punto ser “modelo de habla” para sus compañeros.

- √ Se promueve el intercambio de experiencias y de conocimientos sobre la lengua entre estudiantes.

Si bien el aprendizaje debe concebirse como una práctica social, y sólo en el uso se da su afianzamiento, no es recomendable exponer a los estudiantes a trabajar con aquellos que se encuentran en un mayor nivel de conocimiento de la lengua, dado que en este caso se crean condiciones negativas para su desarrollo. Esto generaría que aquellos que tienen menos desarrolladas estas capacidades se cohíban ante los otros.

Segundo momento:

- **Las actividades específicas.**

Este tipo de actividades recibe la denominación de “específicas”, porque plantean actividades para el desarrollo de aspectos puntuales de las lenguas.

- **Características:**

- √ Predominio de la oralidad.
- √ Son actividades de fijación a través de actividades y estrategias interactivas considerando el nivel de dominio de castellano de los niños y niñas (determinados previamente en el diagnóstico psicolingüístico).

- √ Están orientadas a profundizar las capacidades determinadas de comprensión y expresión oral y a desarrollar las capacidades de lectura y escritura.

Un valor agregado que se da en esta forma de agrupar a los niños y niñas es hacerlos conscientes de que están aprendiendo una lengua nueva y se sientan motivados para pasar de un nivel a otro sin temores ni frustraciones.

Estas actividades también permiten al docente hacer una mejor planificación de su trabajo en el aula y en la institución educativa.

- **Los proyectos interactivos**

Estas son actividades que pretenden buscar espacios y tiempos distintos a los del aula para desarrollar capacidades comunicativas y académicas en castellano, a través de entrevistas y descripciones. Tienen el propósito de poner en contacto a los estudiantes con hablantes de castellano fuera de la escuela (enfermeros, técnicos de agricultura y otros agentes de la comunidad educativa). Es un espacio para que el docente involucre a la comunidad como un agente del proceso educativo. Permite la interacción con castellano-hablantes en situaciones reales de uso y refuerza la idea de que el castellano es la lengua para las relaciones de comunicación con otros.

- **Actividades de precisión lingüística**

Con esta actividad se busca superar algunas interferencias de la primera lengua en la segunda lengua que se pudiera dar en los niños y niñas al momento de hablar o escribir. Para ello se proponen rimas, trabalenguas, canciones seleccionadas para el caso, etc., de tal manera que la actividad de pronunciación sea agradable y no un motivo de mofa entre los niños y niñas.



- *** La enseñanza de la lectura y escritura en castellano como segunda lengua: transferencia de habilidades para la lectura y escritura**

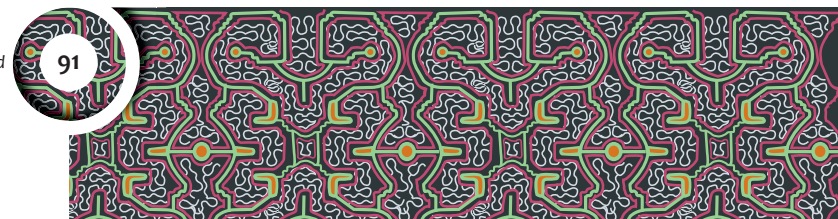
La transferencia de habilidades es el proceso en el cual el alumno emplea con éxito elementos comunicativos de su lengua materna en una segunda lengua; por ejemplo, para señalar el significado de un objeto utiliza palabras, frases de su lengua materna, así como las habilidades comunicativas de escuchar, hablar y escribir para comprender, procesar y emitir mensajes en un segundo idioma.

Consideramos que la lengua materna juega un rol importante en la segunda lengua; por ello, para iniciar el proceso de transferencia es importante considerar:

- Que el niño y niña lea y escriba en su lengua materna.
- Que el niño y niña tenga dominio oral de la segunda lengua.

Importante:

A leer y escribir se aprende una sola vez en la vida.





En lengua originaria como segunda lengua

¿Qué competencias debe lograr el estudiante en la lengua originaria como segunda lengua?

- **Comunicar** sus ideas, necesidades, intereses y experiencias, así como escuchar con atención comprendiendo la información que recibe.
- **Leer** comprensivamente diferentes tipos de textos presentados en su lengua.
- **Escribir** textos que funcionan en situaciones comunicativas reales, haciendo uso adecuado de las estructuras lingüísticas de la segunda lengua a partir de la reflexión gramatical que hizo.

¿Cómo desarrollar habilidades en la lengua originaria como segunda lengua?

Para que el aprendizaje de la lengua originaria sea efectivo debe haber una motivación fuerte de parte de la comunidad, los padres y madres de familia, los estudiantes y el docente. Sin el convencimiento de estos actores este trabajo no se podrá desarrollar. Reanimar la lengua originaria exigirá la participación de todos los miembros de la comunidad, dentro y fuera del aula.

Al igual que en el castellano como segunda lengua, el aprendizaje de la lengua originaria como segunda lengua debe iniciarse con el desarrollo de las capacidades de expresión y comprensión oral, desde el nivel inicial. Sólo cuando los estudiantes hayan adquirido un manejo básico de la comunicación oral en la segunda lengua, y desarrollado habilidades de lectura y escritura en su lengua materna (que en este caso es el castellano), se podrá pasar al aprendizaje de la lectura y escritura en la segunda lengua. Por ello se recomienda iniciar el proceso de transferencia de habilidades de la lengua materna a la segunda lengua una vez que los estudiantes hayan aprendido a leer y escribir.

El desarrollo de la oralidad en la lengua originaria como segunda lengua debe darse en un ambiente de confianza y seguridad. Es necesario que el docente construya un clima asertivo y de aceptación de la lengua. Hay que tener en cuenta que algunos estudiantes, sobre todo de los grados superiores, pueden haber desarrollado ciertos prejuicios sobre su pueblo y la lengua de sus padres y abuelos. El docente deberá confrontar estas percepciones, ser paciente en sus explicaciones y evidenciar permanentemente el valor de la lengua y vincularla al valor de la cultura, de los conocimientos y de las prácticas de su pueblo.

Por ello, el marco ideal para la enseñanza de la lengua originaria como segunda lengua serán las actividades que se desarrollan en la comunidad. El contexto les permitirá dar respuestas a ciertas conductas, normas, reglas y prácticas que se desarrollan en su

pueblo, así como acceder a conocimientos que en el idioma castellano serían más difíciles de lograr.

Se debe dar un tiempo importante al desarrollo oral de la lengua, tanto la comprensión como la producción, con la finalidad de que los estudiantes se familiaricen con los sonidos de la lengua que están aprendiendo. En esta fase, la participación de los hablantes en sus propios espacios será un potente motivador de los aprendizajes.

Una vez que los estudiantes logren hablar en la segunda lengua y sepan leer y escribir en su lengua materna, se iniciará el proceso de transferencia de la lengua materna a la segunda lengua.

El proceso de transferencia de habilidades debe considerar, al igual que en el aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna, una etapa previa de acercamiento al mundo escrito, por lo que se sugiere textualizar el aula y algunos lugares de la comunidad también en la segunda lengua originaria, en este caso. Este acercamiento consiste básicamente en rodear a los niños y niñas de diversos tipos de textos. En esta etapa, ellos deberán leer textos en la segunda lengua y desarrollar ejercicios que promuevan la conciencia fonética.

Debe quedar claro que el trabajo de expresión y comprensión oral en la lengua materna y en la segunda lengua no se suspende, por el contrario continúa a los largo de toda la educación básica.

Una vez que los estudiantes pasaron el proceso de transferencia de habilidades estarán en condiciones de leer y producir textos en la lengua originaria como segunda lengua. Este proceso será paulatino y coherente con las metodologías que está empleando el docente para el desarrollo de la primera lengua.

Área de Matemáticas

Como ya se ha señalado al hablar de esta área en el nivel inicial, en los pueblos indígenas existen conocimientos de tipo matemático válidos, que tienen sus propios procedimientos, algoritmos, usos y que responden a sus realidades, pero que no han sido entendidos ni valorados en la escuela. La matemática cultural es la que valora y reconoce el carácter sociocultural e histórico de los conocimientos matemáticos de los pueblos indígenas y de otros grupos sociales, de allí la necesidad de trabajarla en una Escuela EIB.

Estudios realizados en varios países, por Bishop (1999) y en el Perú por Concytec (1990), Burns (1980) Villavicencio (1983, 1990), Urton (2005), Pereyra (2006), Chirinos (2010), entre otros; permiten confirmar que las matemáticas son un producto cultural. En efecto, en los pueblos indígenas existen conocimientos de tipo matemático válido que se expresan en su propia lengua, que tienen sus propios procedimientos, usos y que responden a su respectiva realidad. De allí en el área de Matemáticas se incluyen principalmente contenidos de aprendizaje de la matemática propia en lengua originaria y también contenidos de la matemática de origen occidental.

La matemática de cada cultura indígena tiene su propio origen e historia. Su inclusión en el área de Matemáticas permite valorar y reconocer el carácter sociocultural e histórico de los conocimientos matemáticos de los pueblos indígenas y de otros grupos socioculturales identificables. La etnomatemática de cada cultura tiene su propia lógica y categorías que se expresan en la respectiva lengua originaria. Estas expresiones lingüísticas pueden constituir recursos pedagógicos para ayudar al estudiante a aprender matemáticas comprensivamente, con significado, en el marco de

su cosmovisión, y por lo tanto a fortalecer su autoestima. Solamente así, y con una metodología adecuada que permita articular la matemática de cada pueblo con la matemática occidental, se podrá mejorar los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes indígenas en esta área.

En este marco, el currículo del área debe incluir conocimientos de tipo matemático de la propia cultura y en su lengua originaria, debido a que su uso como medio de construcción de aprendizajes permitirá a los niños y niñas entrar en el mundo matemático desde las categorías de su propio pueblo. Veamos dos ejemplos de cómo abordar los conocimientos y prácticas matemáticas desde un enfoque intercultural.

Ejemplo 1: Unidades de medida

El concepto de “metro” que tiene el pueblo Kukama, tiene como referente la unidad del sistema métrico decimal, al que se le ha dado criterios antropomorfos y equivalencias en unidades de medida propias de este pueblo. Este “metro indígena” ha desplazado a las otras medidas como la braza y su equivalencia con la unidad del sistema métrico es bastante aproximada, por lo general va de 97 a 100 cm.

Los pobladores kukama tienen dos versiones de “metro”:

- “Metro” como la distancia del extremo del dedo índice de cualquier mano, teniendo el brazo y la mano extendidos hasta el hombro del otro brazo, medida aceptada a partir de los 16 a los 18 años de edad dependiendo del tamaño de la persona.
- “Metro” como la distancia del suelo hasta el ombligo de una persona adulta.

Para realizar mediciones utilizando “el metro”, esta medida cor-

poral, lo transfieren a una varilla de madera derecha y bien labrada (de 5 cuartas). Este pedazo de madera (IWIRAKIRA) es utilizado como instrumento para realizar las mediciones en las actividades que realizan.

Ejemplo 2: El conteo: el lunis par

En la comunidad de Patacancha es usual el conteo por pares y por ternas (lunis par), de modo que para los comuneros locales, tanto el “par” como el “lunis par”, constituyen unidades que utilizan para la cuantificación de algunos productos y animales, respectivamente. Esto significa que en la práctica, usualmente, se habla de: un par de llamas, dos pares de llamas, tres pares de llamas, cuatro pares de llamas, etc.; o bien de un lunis par de papas, dos lunis pares de papas, tres lunis pares de papas, cuatro lunis pares de papas, etc.⁴¹



⁴¹ HIDALGO, Liliam. *El derecho de aprender en contextos de alta diversidad. Orientaciones para trabajar la propuesta pedagógica en escuelas multigrado*. MINEDU. Lima, p. 68.



Área Personal Social

Esta área, que es la que aborda el desarrollo de la Ciudadanía, debe perseguir dos fines: formar ciudadanos y ciudadanas, y formar personas conocedoras de la cosmovisión de su pueblo.

Una escuela intercultural bilingüe deberá recoger las historias narradas oralmente y transmitidas de generación en generación y para esto hay que partir de los diferentes **testimonios de vida**, a través

de los cuales los hombres y

las mujeres indígenas se acercan a otros tiempos y a sus interpretaciones. Lo vivido por una generación es transmitida a las otras. Por ejemplo, los estudiantes de primer a sexto grado quieren saber sobre la fundación de su comunidad. Para ello,

- Se organizan en grupos heterogéneos (conformado por estudiantes de los diferentes grados) y eligen a un coordinador de grupo, que puede ser un o una estudiante de quinto o sexto grado.
- Se organizan para hacer las entrevistas a los diferentes pobladores que fundaron la comunidad. Para ello, y con ayuda de los niños y niñas mayores, seleccionan algunas preguntas claves para obtener la información.

- Cada grupo prepara su presentación considerando las potencialidades de cada integrante: los pequeños hacen los dibujos en secuencia sobre el proceso de fundación de la comunidad, los de tercer y cuarto grado hacen los carteles y los mayores las fichas de lectura que pasarán a toda la clase.

Un trabajo fundamental en esta área es reconocer la existencia del otro, lo que ayuda a los estudiantes a tomar conciencia sobre la diversidad cultural y lingüística del país. El reconocimiento de los otros es un paso importante hacia la valoración positiva de nuestra diversidad. Por ejemplo:

- Los niños y niñas deben averiguar todo lo que saben acerca de las comunidades vecinas y analizar por qué, en algunos casos, tienen problemas con ellos.
- Conversan sobre las características comunes que tienen estas sociedades. Paulatinamente, los niños y niñas van conociendo otros grupos humanos más lejanos de su entorno, ya sea otros pueblos indígenas amazónicos y andinos, o afroperuanos, o la diversidad de mestizos existentes. Los grados mayores (4to al 6to) investigan a través de bibliografías varias y/o internet, otros lo pueden hacer a través de revistas, periódicos o testimonios de gente que ha viajado por varios lugares del Perú, mientras que los menores (1ro al 3ro) preguntan a sus familiares.

Afirmar que los **pueblos originarios poseen un conjunto de derechos colectivos** orientados a asegurar su existencia como tales y a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida, así como su desarrollo económico y social y su verdadera articulación dentro del marco de los Estados en que viven.



- Por ejemplo, los profesores podrán presentar casos reales sobre las luchas y reivindicaciones de algunas poblaciones indígenas. analizar el por qué de sus reclamos y formarse una opinión al respecto. Los estudiantes deben conocer las diferentes leyes que amparan los derechos de los pueblos originarios (Constitución Política del Perú, Ley de Comunidades Nativas, Convenio N° 169 OIT, Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas, entre otras).

Promover una **nueva visión de los pueblos originarios**, en la cual se reconozca su existencia como pueblos indígenas poseedores de un territorio y los aportes que han dado al país.

- Por ejemplo, un aspecto puede ser el de la medicina, donde se reconoce uno de los mayores aportes de los pueblos indígenas al Perú y al mundo.
- Los niños y niñas elaboran un listado de las plantas medicinales que existen en su pueblo y que son utilizados por ellos para curar o prevenir enfermedades.

- Relacionan los medicamentos que hay en el mercado y que tienen como materia prima las plantas utilizadas por las sociedades indígenas (sangre de grado, uña de gato, eucalipto, quinina, curare y otros).
- Conversan sobre estos insumos y los pueblos que los crearon. Observan el mapa del Perú y ubican a estos pueblos. Averiguan otros aportes dados por ellos y los presentan en clase.

En esta área se debe trabajar con mucha fuerza todo el tema de la discriminación y los prejuicios. Identificar señales de actitudes discriminatorias en distintos ámbitos: la escuela, la comunidad, la ciudad, otras comunidades.

Identificar los estereotipos y prejuicios que se ven y escuchan en medios de comunicación, asambleas, clases en la escuela, eventos de diverso tipo, etc.

Área Ciencia y Ambiente

Esta área siempre ha estado orientada a elevar la conciencia ambiental de los educandos. Sin embargo, en una Escuela EIB este enfoque debe enriquecerse incorporando la visión del territorio (caso amazónico) o de la tierra (caso andino) que tienen las culturas originarias y el tipo de relación que tienen con la naturaleza. Desde esta perspectiva, el área debería también estar abocada a promover el conocimiento y valoración del territorio y la tierra como un espacio ancestralmente ocupado por un pueblo originario que es la base para su supervivencia y desarrollo.

La enseñanza de esta área debe evidenciar la visión de los pueblos indígenas, su forma de comprender y relacionarse con la naturaleza. En este trabajo los docentes deben incorporar todos los

conocimientos ecológicos que los diversos pueblos originarios han desarrollado para manejar los diferentes medios en los que viven, así como es importante considerar la existencia de diferentes maneras de comprender el cuerpo humano, la salud, los seres vivos, entre otros aspectos.

Un enfoque de educación intercultural exige que se incorporen diferentes enfoques sobre la realidad y no sólo los que provienen de la ciencia occidental. Veamos algunos ejemplos:

- Si comparamos la noción científica de seres abióticos con las maneras como los diferentes pueblos indígenas los conciben, encontraremos diferencias sustanciales. Para algunos de ellos el agua tiene vida autónoma y, en algunos casos, sexo. Según algunos pueblos andinos el agua que corre es masculina y la que está estancada, femenina. Para los Achuar existen dos tipos de agua, cada una con un nombre y significado distinto. El agua celeste yumi es el agua de lluvia y el agua terrestre ent-



sa es agua del río y el río mismo. De igual manera las piedras son concebidas como seres vivos con poder. Por ejemplo, los Shawi consideran que algunas piedras tienen el poder de enfermar a una persona o de curarla.

- Al trabajar el tema del aire con niños y niñas indígenas sería necesario diferenciar aire y viento, ya que en varias lenguas indígenas ambos elementos son diferentes. Tal es el caso de los idiomas quechua y el aimara donde no existe un término abstracto para “aire”. Sin embargo, ambas lenguas tienen una multiplicidad de expresiones para designar el origen y la calidad de los vientos locales que se utilizan para hacer predicciones para la agricultura. También relacionan el viento con ciertas enfermedades. Así la enfermedad del ayawayra, ataca especialmente a los niños que permanecen cerca del gintilwasí. Existe el machuwayra, que viene como un torbellino y trae, además de mucho polvo y tierra, al demonio que secuestra gente y embaraza mujeres”. (Dietschy-Scheiterle, 42:1989).
- Al trabajar la clasificación del mundo natural basada en criterios científicos se ignora la existencia de otras maneras de ordenar la realidad. Por ejemplo, de acuerdo al DCN de Ciencia y Ambiente tanto el zorro como la oveja pertenecen a la categoría de los mamíferos. Sin embargo, algunos niños de Puno agrupan en categorías distintas. “El zorro es el enemigo de la oveja y para ellos ésta última debe estar clasificada junto con la gallina y el chancho, en la categoría de los proveedores de carne a la economía doméstica” (Dietschy-Scheiterle, 27: 1989). Igualmente existen muchos otros que ponen en evidencia diferentes maneras de clasificar a los animales y a las plantas, muy diferentes a las que figuran en las enciclopedias escolares con las que se trabaja en las escuelas.

Para las sociedades indígenas la salud es el equilibrio del hombre con su propio espíritu, con su familia y su grupo social, con la naturaleza y con los espíritus y fuerzas que la rigen. La búsqueda de equilibrio requiere seguir determinadas normas de conducta que podríamos llamar “de prevención”, las cuales exigen cumplir una serie de dietas, formas de alimentarse y purgas, y realizar esfuerzos en búsqueda de la visión. Estas formas de concebir el bienestar deben ser recogidas y trabajadas en la escuela, ya que son parte de los hábitos cotidianos de los niños y niñas e incluyen lo que pueden o no pueden hacer y lo que pueden o no pueden comer.

Las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente: una articulación posible

Para la mayoría de pueblos indígenas andinos y amazónicos **la naturaleza es un espacio que los seres humanos comparten con plantas, animales y seres espirituales** (almas, fuerzas y espíritus que viven en diferentes espacios). Se considera que estos elementos están enlazados ya que no puede existir algo que esté al margen de los demás. Desde esta perspectiva, la acción de un elemento repercute sobre el resto. Animales, plantas, suelo, aire, agua, montañas, deidades, seres humanos y otros integran un mundo en el cual cada uno cumple funciones determinadas para hacer posible su existencia y la de los demás.

Considerarse como un elemento más de un conjunto, exige a los hombres y mujeres de los pueblos originarios actuar desde una perspectiva de diálogo e intercambio con los seres que los rodean. Estas son las bases que les permite convivir en armonía con su medio natural y social, ya que la naturaleza es fuente de conocimientos. De ella se obtienen los medios para prevenir y curar enfermedades. Es el espacio donde se obtienen recursos para la alimentación y donde habitan los espíritus de sus antepasados y

diversos seres espirituales o deidades. Por esta razón, **las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente pueden ser articuladas**. Es probable que en varias situaciones pedagógicas ambas encajen naturalmente como las piezas de un rompecabezas, sobre todo si se parte de las actividades socioproduktivas de las comunidades indígenas.

Área de Arte

El arte es una de las áreas fundamentales del currículo, desde la cual se puede trabajar una serie de competencias interculturales. El arte responde a cada cosmovisión y forma parte de diversos aspectos de la vida cotidiana y de la espiritualidad de los pueblos indígenas, tanto andinos como amazónicos.

En la lengua shipiba *meán meni* significa “experto o persona que hace las cosas con mucho detalle y precisión y que comparte su saber con los demás”, lo que quiere decir que es un artista.

El arte no es sólo expresión sino también conocimiento, encierra un conjunto de saberes, procedimientos, secretos y valores ancestrales aprendidos en diferentes etapas de la vida. Muchos de ellos no están registrados en libros ni en manuales, se transmiten de generación en generación de manera oral, y se aprenden en la práctica a través de la observación.

Comprender muchos de estos saberes requiere de una capacidad de visualizar e interpretar mensajes, conocer la historia y el en-





torno que los inspira, así como los personajes de la comunidad, la historia, los animales, los lugares, las circunstancias. En muchos casos la creación artística implica el desarrollo de una técnica o de un procedimiento específico, muchas veces de alta especialización.

El arte no es un saber aislado sino que se articula a la vida, a la cosmovisión y a la espiritualidad de los pueblos. Así mismo, genera conocimiento que ayuda a comprender el mundo, a dar soluciones a los problemas y a convivir de forma armónica con los otros, con la naturaleza y con las divinidades.

Por todo ello, el arte debe desarrollar las siguientes competencias:

- **Investigación vivencial**, lo que se logra explorando los elementos, los códigos y las posibilidades de cada lenguaje artístico.
- **Apreciación crítica**, desarrollando la percepción de las diferentes manifestaciones artísticas y culturales dentro de su propio contexto y desarrollando la sensibilidad y la reflexión crítica sobre las diversas manifestaciones artísticas a las que se acercan.
- **Expresión creativa**, mediante la expresión de las vivencias, las ideas, sentimientos y sensaciones con libertad, autenticidad y creatividad (Warmayllu, 2008).

c) En la Educación Secundaria

El tratamiento intercultural del currículo de Secundaria parte de la constatación que actualmente hay en el país importantes experiencias en Educación Secundaria de contextos bilingües trabajando con las lenguas de los estudiantes y con los conocimientos locales abordados desde la estructura curricular vigente.

La cultura local debe ser incluida en las diferentes áreas, así como ellas deben buscar el desarrollo de las capacidades que las comunidades demandan a sus jóvenes, como capacidades técnico productivas y determinadas actitudes que la comunidad valora en sus miembros. Los contenidos específicos propios de cada área deben ser diversificados o contextualizados con sentido intercultural. Esto implica hacer un trabajo de priorización y de diagnóstico de las demandas que plantea la comunidad.

La concepción educativa que la secundaria EIB impulsa se basa en el diálogo y en la pedagogía de la diversidad. Prepara a las personas para relacionarse adecuadamente con los demás tanto en su propio mundo como con mundos distintos. Busca la igualdad de oportunidades teniendo como base el respeto y la valoración de la pluriculturalidad.

El tratamiento intercultural de las áreas se implementa progresivamente desde la misma práctica. Se considera estratégico no abordar todas las áreas desde el inicio, sino elegir aquellas que tengan que ver con la cultura y con la lengua y que, al mismo tiempo, tengan incidencia directa en la experiencia de aprendizaje; por ello los proyectos productivos son el espacio ideal para esto, así como aquellos desde los cuales se consolide el fortalecimiento



de la identidad cultural y que están relacionadas con la comunicación, los temas sociales y los temas de la naturaleza.

El trabajo en la educación secundaria se ha caracterizado por privilegiar el desarrollo de capacidades de orden cognitivo; pero desde un enfoque EIB se considera importante el trabajo productivo, el “hacer” cosas.

La construcción de los currículos interculturales tiene que incorporar, además de los saberes indígenas, las metodologías con las cuales estos se han transmitido de generación en generación, y los valores que las sustentan. Se trata de introducir otras posibilidades y estrategias de aprendizaje más propias y acordes con las necesidades reales de los jóvenes de los pueblos indígenas. Hablamos de un aprendizaje vivencial, práctico, que se da a partir de la observación, manipulación, experimentación, en suma se trata de aprender haciendo.

La investigación constituye un factor importante del proceso educativo, permite el diálogo entre los conocimientos generales del currículo con los saberes ancestrales que son conservados por los sabios. Por ello, la importancia de la formación de los docente para la investigación de esta tradición cultural, así como la formación de recursos humanos indígenas en la investigación, que ayude a transformar la realidad, así como a la creación de nuevos saberes.

a. Comunicación:

Que se desprende en tres sub áreas:

- Lengua originaria
- Castellano
- Inglés

En los tres casos se busca se busca desarrollar competencias para una comunicación intercultural. En la adolescencia, la lengua es un elemento sustantivo para el desarrollo de la identidad personal y colectiva.

b. Educación para el trabajo

c. Ciencia, tecnología y ambiente

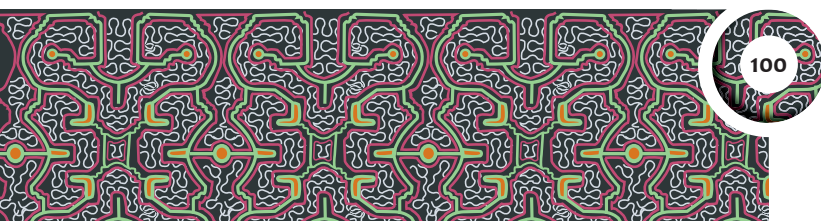
d. Arte

Asimismo, hay tres áreas que deben trabajarse de manera integral:

e. Persona, familia y relaciones humanas

f. Formación ciudadana y cívica

g. Historia, geografía y economía





Todas estas deberían trabajarse como una sola área orientada al desarrollo de competencias para una Ciudadanía Intercultural. Esta propuesta implica una agrupación parcial y progresiva de áreas en función del aspecto productivo y comunicativo, que no significa renunciar al desarrollo específico que tienen en el actual DCN sino que se abordarían desde un enfoque intercultural.

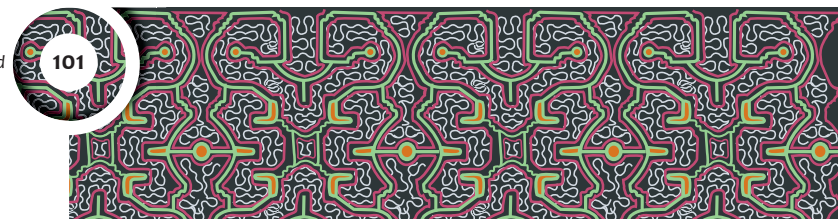
La tendencia en el tratamiento de las áreas en la secundaria EIB debe ser su articulación para un trabajo de áreas con enfoque holístico, lo que se debe hacer gradualmente.

En el nivel secundario la investigación acción participativa cobra mayor dimensión que en primaria. Se constituye un factor de incidencia educativa y sociopolítica, pues permite el diálogo entre los conocimientos generales del currículo con los saberes de las culturas originarias que son válidos hoy en día y son usados por miles de comuneros y comuneras en las zonas rurales.

En síntesis, el tratamiento intercultural de las áreas en secundaria debe:

- Plantear la cultura como un proceso en el que se pueden sumar y enriquecer aspectos propios con aportes de otros pueblos o lenguas.

- Promover la ampliación de contenidos o conocimientos de las diferentes áreas curriculares tomando como referencia investigaciones.
- Asegurar un auténtico diálogo de saberes entre los conocimientos locales y los provenientes de otras latitudes sobre diferentes disciplinas
- Desarrollar competencias interculturales prioritariamente en los espacios urbanos o periurbanos donde las actitudes discriminatorias son más frecuentes frente a los estudiantes provenientes de un contexto bilingüe o hablantes de una lengua indígena.
- Desarrollar la investigación tanto con docentes como estudiantes desde el punto de vista de la propia epistemología andino-amazónica.
- Identificar e incorporar a los educadores alternativos en los procesos pedagógicos: yachaq, yatiri, kamayoc y líderes culturales.
- Elaborar materiales educativos pertinentes al medio y con recursos de la zona



5.2 La organización del espacio para el aprendizaje

La mayoría de las escuelas del nivel inicial y del nivel primaria de la zona rural son unidocentes, es decir atienden a niños y niñas de diferentes edades (en inicial de 3, 4 y 5 años) y de diferentes grados de primaria, de allí el reto que tienen los docentes para lograr que los niños y niñas sean protagonistas de su organización y convivencia en el aula durante los procesos de aprendizaje. Esto implica que debe desarrollar estrategias para atender a los niños y niñas de estas diferentes edades y grados.

El escenario educativo trasciende el espacio físico del aula y de la institución educativa o del PRONOEI, se asume la comunidad como un espacio de aprendizajes y múltiples saberes. Tanto en el nivel inicial como en primaria, los niños y las niñas requieren de experiencias directas, que respondan a su nivel de pensamiento concreto y que les permita llegar a mayores niveles de abstracción, por ello los procesos pedagógicos se desarrollan en diversos espacios de aprendizajes dentro y fuera del aula, como la charca, el río, las casas de los estudiantes, el patio, entre otros, y se pone énfasis en el juego ligado al trabajo productivo, como una actividad que permite la recreación, el conocimiento y el sentido de responsabilidad.

a) Los sectores y la ambientación del aula desde una perspectiva pedagógica, intercultural y bilingüe

Un aula acondicionada con propósitos pedagógicos ofrece a los estudiantes un ambiente atractivo y elementos que motivan, organizan y apoyan su trabajo y el logro de sus aprendizajes.

En un aula multiedad (inicial) o multigrado (primaria) la organización del espacio es fundamental, éste debe posibilitar tanto el trabajo individual como el grupal, y permitir que varios grupos realicen actividades en simultáneo, propiciando el aprendizaje autónomo y cooperativo.

La ambientación del aula se concreta en la implementación de sectores de aprendizaje. Estos son lugares o espacios especialmente preparados y equipados para propiciar experiencias de aprendizaje en los niños y niñas de inicial y primaria. Estos sectores pueden estar organizados por áreas del currículo, por temas específicos o por núcleos de interés de los estudiantes. Su función es motivar y apoyar el aprendizaje al facilitar el desarrollo de diversas tareas, haciendo posible que varios grupos realicen actividades en simultáneo, así como favorecer el trabajo autónomo individual o grupal, permitiendo a los estudiantes ser los constructores de sus propios aprendizajes.

Estos sectores deben ser acordados con los niños y niñas, recogiendo sus opiniones y preferencias. Deben servir para que desarrollen actividades como la investigación y la experimentación.



b) La biblioteca del aula

Permite a las niñas y niños acceder a información, disfrutar con la lectura, resolver interrogantes, hipótesis, promover su curiosidad.

En contextos bilingües, la biblioteca deberá contener materiales en la lengua originaria de los estudiantes y en castellano; igualmente, debe haber textos que recogen el conocimiento, prácticas y valores de las culturas locales y otros que dan cuenta de los conocimientos de otras culturas y de los contenidos curriculares nacionales.

Cuando se implemente la biblioteca de aula debemos considerar lo siguiente:

- Organizarla para que sea accesible a las niñas y niños de todas las edades (en inicial) y de todos los grados (en primaria).
- Presentar libros variados como cuentos, novelas, poemas, historias, canciones refranes, diccionarios, enciclopedias, revistas, periódicos, mapas, atlas, afiches, entre otros.
- Colocar las producciones de los niños y niñas e incrementar con ellas el material de la biblioteca.
- Organizar a las niñas y niños para la utilización y conservación de los libros, asumiendo responsabilidades en forma rotativa.
- Promover la participación de los padres y madres en la organización y uso de la biblioteca.

c) Organización de los estudiantes para el aprendizaje

La organización de los estudiantes para el aprendizaje en un aula multiedad y multigrado debe ser dinámica, diversa y pertinente a cada una de las situaciones y/o momentos de la jornada pedagógica o sesión de aprendizaje. En este tipo de aulas, las actividades de aprendizaje del estudiante deben desarrollarse tanto de manera individual como cooperativa.

El trabajo cooperativo en grupos

Los grupos de trabajo constituyen un recurso de gran utilidad para facilitar los procesos de aprendizaje en el aula multigrado. A partir de los trabajos en grupo, se puede realizar actividades simultáneas y diversas. El trabajo cooperativo exige de cada alumno una actitud de colaboración con sus compañeros, que los escuche, que trate de entenderlos, que los ayude en lo que esté a su alcance, que discuta sus discrepancias y que busque lograr acuerdos. En la interacción cooperativa se produce el interaprendizaje. El estudiante comunica sus conocimientos y actitudes y se beneficia de los del resto para enriquecerse. Los grupos pueden ser de tamaño diverso y estar organizados según criterios distintos.

El tamaño del grupo se define en función de lo que resulte más práctico para la actividad que van a realizar. Entre ellos se tiene el trabajo con el grupo clase, el trabajo en pequeños grupos; el trabajo en parejas o el trabajo con monitores.



d) Diversos espacios para el aprendizaje dentro y fuera del aula

En el área rural, donde están mayoritariamente ubicadas las escuelas multiedad y multigrado, así como aquellas que atienden a niños y niñas con una lengua distinta al castellano, se tiene la ventaja de contar con una mayor proximidad al medio natural, así como a los acontecimientos más significativos de la comunidad. La plaza del pueblo, el local comunal, las chacras, el río, las pampas, el bosque, las casas de las familias y los demás lugares de la comunidad, constituyen parte del espacio educativo porque en ellos, las niñas y los niños, adquieren sus experiencias de vida familiar y comunal antes y durante su asistencia a la escuela.

Los eventos significativos de la comunidad también son espacios propicios para aprender. Así tenemos las faenas, las fiestas comunales, la construcción de una casa, la limpieza de los canales de regadío, el deshierbe de las chacras, la esquila de los animales, la pesca en el río, la preparación de los adobes, etc.

La alta diversidad de las aulas multiedad y multigrado en contextos bilingües necesita de estrategias efectivas vinculadas especialmente a la organización para el aprendizaje, se necesitan estrategias de organización para una atención simultánea y diferenciada de los estudiantes.

5.3 Evaluación formativa desde una perspectiva intercultural bilingüe

El aprendizaje es una cualidad propia del ser humano, se desarrolla durante toda la vida y forma parte de los procesos de formación de las personas. Es un proceso por el cual los niños y niñas se van apropiando de los conocimientos, valores y prácticas culturales de sus padres y su sociedad.

En los pueblos indígenas y de áreas rurales, estos aprendizajes se dan de manera espontánea, en relación con el entorno natural y social. En estos procesos la observación, el uso de los sentidos, los sentimientos y la práctica juegan un rol preponderante, en la medida que se va aprendiendo en la vida y para la vida. No existe separación entre el aprender y el vivir. Los saberes se aprenden en el desarrollo de las diferentes actividades productivas y sociales. En este contexto la evaluación de los aprendizajes tiene un carácter exclusivamente formativo.

En el contexto escolar, por su parte, el aprendizaje no es únicamente una actividad placentera y espontánea, sino que requiere esfuerzo y disciplina. Las calificaciones se transforman en el objetivo de los estudiantes: actuar para conformar al docente, estudiar solo para la nota. De esta manera las calificaciones se transforman en un instrumento de poder y disciplinamiento⁴².

Según las investigaciones sobre evaluación educativa, la calificación de los estudiantes (la asignación de notas) es uno de los principales problemas de la evaluación, al que se ha otorgado escasa atención o se lo ha encarado en forma inapropiada, abordando

⁴² Ravela, Pedro. 2011 "El problema de las calificaciones, los reglamentos de evaluación y los niveles de exigencia". Conferencia del 6 de octubre del 2011.

exclusivamente sus aspectos más superficiales, como el establecimiento de la escala de notas. Es importante destacar dos aspectos principales en relación a las calificaciones. Por un lado, está el hecho de que constituyan un promedio de aspectos tan disímiles como el conocimiento de una materia, la actitud en clase y la higiene (no queremos decir que no sea importante evaluar estos y otros aspectos, el problema es reunirlos todos en una única calificación global). En segundo lugar, hay ausencia de descripciones claras acerca de qué significa un desempeño destacado, suficiente, bueno, insuficiente. Esta ausencia hace que las calificaciones tengan un carácter arbitrario, que su significado resulte incomprendible para la mayoría de los estudiantes y que, por tanto, no cumplan con su función educativa⁴³.

Articular los procesos educativos a las actividades socioprodutivas y la problemática de la comunidad, nos permite identificar formas naturales de aprender y de desarrollar una serie de conocimientos y habilidades las mismas que permite a los niños y niñas satisfacer sus necesidades y solucionar sus problemas inmediatos. En este proceso los niños y las niñas incorporan y acceden gradualmente, de acuerdo a su sexo y edad, a una serie de conocimientos y prácticas propias de su cultura, los que se constituyen en la base a la que se articulan los conocimientos que llegan desde otras tradiciones culturales a través de la escuela.

Hay que tener en cuenta que en lo relacionado a los aprendizajes que se desarrollan según las formas propias de aprender, el padre, la madre u otro pariente cercano, juegan un papel importante como modelo que el niño y niña deben seguir. Observa todo lo que él y ella hacen para después imitarlos y practicarlo teniendo como base el recuerdo de lo observado. Los padres de familia son

⁴³ PREAL- Observatorio Regional de Políticas de Evaluación educativa. 2011 “¿Cómo mejorar los sistemas para calificar a los estudiantes?”. Boletín N° 22- Enero 2011.



conscientes de cómo aprende el niño y la niña y dejan que solo se dé cuenta en dónde cometió el error, mirando nuevamente todo el proceso. El padre de familia no interviene para corregir si algo le sale mal, deja que el niño o niña siga su propio proceso de apropiación del conocimiento y desarrollo de habilidades a través del ensayo y error. Los niños y niñas hacen sus valoraciones del proceso por el cual han transitado y de los resultados alcanzados, poniendo en práctica la autovaloración y autorregulación, principios básicos de la meta cognición. De esta manera evolucionan hacia un estado que revela las necesidades que tiene cada uno de demostrar lo que va aprendiendo en un proceso de constante transformación de sus modos de actuación hasta llegar a su objetivo meta.

Por todo lo anteriormente planteado, la evaluación debe ser un medio que permita recoger información de los diferentes actores de la educación respecto a la manera como se está encaminando el proceso de formación de los niños y niñas en relación con dos fines básicos: el **desarrollo de su identidad** en sus diferentes dimensiones como por ejemplo la identidad de género, identidad del niño consigo mismo y el entorno inmediato, identidad con la realidad natural y social, identidad con su historia y su cultura, identidad con su lengua, etc., es decir la afirmación de su identidad personal y colectiva y el **desarrollo de competencias** que les permitan desenvolverse en su ambiente y en los otros espacios en los que interactúa.



En la evaluación de los aprendizajes en la escuela existen formas de evaluar, a saber:

- **Evaluación inicial o diagnóstica:** es la que proporciona a los docentes información sobre los estudiantes al inicio del año escolar. Es importante que el docente no sólo conozca la historia personal y familiar del estudiante, sino también que evalúe las capacidades adquiridas en el grado o ciclo anterior para saber qué nivel tienen los estudiantes con los que va a trabajar. Esta evaluación le permitirá organizarlos por niveles de conocimientos y darles el apoyo necesario. Para ello, teniendo como referencia los resultados de la evaluación inicial, el docente procederá a identificar y a seleccionar las capacidades de las diferentes áreas de desarrollo personal que den continuidad a esos saberes identificados, de tal manera que el estudiante las desarrolle de manera gradual a través de una programación trimestral que el docente debe manejar.

- **Evaluación formativa o de proceso:** es la que se hace a lo largo del desarrollo de las actividades de procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje teniendo en cuenta las capacidades que debe desarrollar el estudiante a lo largo de cada trimestre. Se realiza con el fin de hacerlo consciente sobre sus progresos y sus dificultades, sobre sus capacidades y sus limitaciones, además de permitir al docente contar con elementos para reajustar el proceso didáctico en relación con el proceso y formas de aprender de los estudiantes y para evaluar su propia efectividad en el proceso educativo.
- **La evaluación de producto o de lo que aprendió,** se trata del análisis de los resultados obtenidos y hasta qué punto se cumplen los objetivos planteados. La pregunta clave que ayudaría es **¿qué aprendió el niño y la niña?**

Los resultados de la aplicación de las evaluaciones son un índice importante de cómo se está desarrollando la formación de los niños y niñas y ofrecen información sobre qué aspectos de ésta requieren ser profundizados o revisados para asegurar el logro de aprendizajes. Estos logros se demuestran cuando los niños y niñas son capaces de utilizar sus habilidades y conocimientos para analizar un hecho concreto, proponer alternativas de solución frente a determinados problemas, elaborar algún producto y manejar algún instrumento. Estos son los criterios generales básicos de una evaluación orientada al desarrollo y formación de las personas.

La evaluación debe considerar principalmente el proceso de aprendizaje seguido por los niños y niñas, partiendo del conocimiento de las condiciones en las que ellos lo inician y del ambiente social en el cual se encuentran.



Por consiguiente, se debe evaluar los objetivos o resultados que han de alcanzarse dentro de un proceso de enseñanza / aprendizaje de acuerdo a las capacidades y conocimientos que se pretende desarrollar, sin olvidar que una evaluación **no recae necesariamente en una calificación**, pues debe permitirnos reconocer los aciertos y debilidades del estudiante para a partir de eso, reorganizar nuestra enseñanza. Asimismo, asignar y calificar tareas que no tienen relación con el entorno vivencial del estudiante carece de todo sentido, pues no contribuye al desarrollo de aprendizajes significativos.

Deberá realizarse una evaluación permanente prestando atención a la diversidad de entornos en los que se desarrollan los procesos de aprendizaje y, cuando no se logran los resultados esperados, el docente debe tener una mirada crítica y cambiar la planificación para alcanzar mejores niveles en los estudiantes. Esto también implica una autocrítica a su propio trabajo.

Explorando alternativas

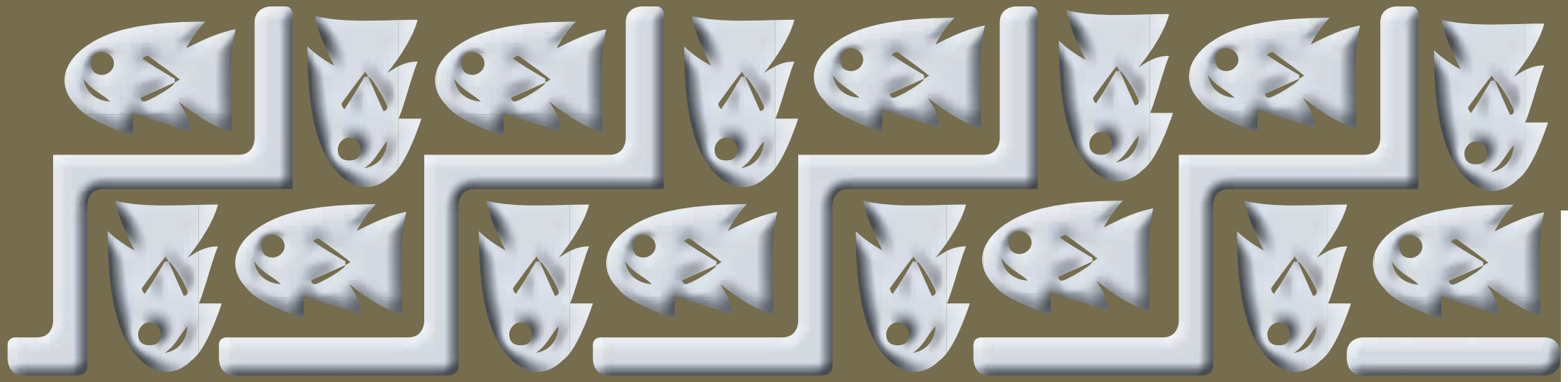
Proponer alternativas para la evaluación de los aprendizajes en el marco de la educación intercultural en los pueblos indígenas y de áreas rurales, implica realizar una profunda reflexión sobre los procesos propios de aprendizaje y evaluación que desarrollan estos pueblos así como el análisis crítico de los que se implementan a través de la escuela:

- Revisar creencias vigentes sobre el aprendizaje en contextos multiculturales.
- Analizar el carácter que tiene la co-evaluación y la hetero-evaluación en contextos caracterizados por su diversidad cultural.



- El desarrollo de los aprendizajes y la evaluación en función de la asignación de tareas auténticas, que tengan relación con el conocimiento o solución de problemas que formen parte de la vida cotidiana de los estudiantes.
- Tener en cuenta que en los procesos propios de evaluación, el adulto no corrige los trabajos de los niños y niñas, sino que simplemente señala algunos aspectos que el niño debe mejorar.
- Evaluar ya no al alumno sino con el alumno, centrando el foco en la construcción compartida de aprendizajes entre estudiantes y docentes.
- Prestar atención a la diversidad de entornos en los que se desarrolla los procesos de aprendizaje y se aprende a desenvolverse en la vida cotidiana.





Bibliografía

AIKMAN, Sheila

2004 *La educación indígena en Sudamérica*. Lima: IEP.

AMAT Y LEÓN, Carlos

2006 *El Perú nuestro de cada día: nuevos ensayos para discutir y decidir*. Lima: Universidad del Pacífico.

AMEIGEIRAS, Aldo y JURE, Elisa (compiladores)

2007 *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento.

AMES, Patricia

2004 *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural No 2. Lima: DINFOCAD / GTZ - PROEDUCA.

ANSIÓN, Juan y TUBINO, Fidel

2007 *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ARGUEDAS, José María

1969 Discurso que pronunciara al recibir el Premio Garcilaso de la Vega en 1968. *Cultura y Pueblo* N° 15-16, Año V. Lima.

AUSUBEL, David

2001 *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.

BARTOLOMÉ, Margarita (coordinadora)

2002 *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

BENAVIDES, Martín (editor)

2006 *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: Grade.

BISHOP, Alan J.

1999 *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Editorial Paidós.

BURGA, Elena

2007 *Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes-EDU BIMA: una experiencia de construcción curricular participativa (sistematización)* Azángaro-Puno. Lima: CARE.

BURGA, Elena

2005 *Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad*. Lima: Ministerio de Educación.



BURGA, Elena, HIDALGO, Liliam y TRAPNELL, Lucy
2011 *La Escuela Intercultural Bilingüe. Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*. Lima: Family Health International. Proyecto USAID/Perú/SUMA.

CAPELLA, Jorge
2000(a) “Más adentro del constructivismo”. *Autoeducación* N° 57, Revista de Educación Popular. Lima, pp. 34-42.

CAPELLA, Jorge
2000(b) “Hacia una renovación de la didáctica”. *SIGNO* N° 87, año 9. Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima, pp. 12-16.

CARRETERO, Mario
2000 “¿Qué es el constructivismo?”. *SIGNO* N° 83, año 8. Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima, pp. 6-9.

CHADWICK, Clifton
1979 *Teorías del aprendizaje para el docente*. Santiago de Chile: Tecla.

CHIRINOS, Andrés
2010 *Quipus del Tahuantinsuyo. Curacas, Incas y su saber matemático en el siglo XVI*. Lima: Editorial Comentarios.

CISE-PUCP Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
1997 “Concepciones de currículo”. En: *Cómo elaborar un Proyecto de Innovación Curricular*. Lima.

CLAUX, Mary Louise, KANASHIRO, Yemiko y YOUNG, Ana María
2001 *Modelos psicológicos de la instrucción*. Lima: Ministerio de Educación - GTZ- KFW.

COLE, Michael
1996 *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.

COLL, César
1999 *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Paidós.

CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGIA (CONCYTEC)
1990 *Quipu y yupana*. Lima: CONCYTEC.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL PERÚ
2007 *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación - Consejo Nacional de Educación.

CORDOVA, Gavina y ZAVALA, Virginia
2003 *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Lima: PROEDUCA GTZ.

Cuenca, Ricardo
2000 *El Nuevo Enfoque Pedagógico. Apuntes desde el Ministerio de Educación*. Documento de Trabajo. Lima: Ministerio de Educación - PLANCAD - GTZ - KFW.



CUENCA, Ricardo

2002 *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización de Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación - GTZ - KFW.

DE LA CADENA, Marisol

2004 *Indígenas y mestizos, raza y cultura en el Cusco*. Lima: IEP.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2011 *Aportes para una política nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Informe Defensorial N° 152. Lima: Defensoría del Pueblo.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2011 *Los afrodescendientes en el Perú: una aproximación a su realidad y al ejercicio de sus derechos*. Informe de Adjuntía N° 003-2011-DP/ADHPD. Lima: Defensoría del Pueblo.

DEGREGORI, Carlos Iván et. al.

1978 *Indigenismo, clases sociales y problema nacional*. Lima: Ediciones CELATS.

DE PAZ, Zenón (coordinador)

2005 *Racionalidad andina*. Lima: ESM.

DE VALLESCAR, Diana

2000 *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural*. Madrid: ED Covarrubias.

DIETSCHY-SCHETERLE, Annette

1989 *Las ciencias naturales en la educación bilingüe: el caso de Puno*. [Traducción: Susana Carrera]. Lima: GTZ.

EDWARDS, Verónica

1992 "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente" (ponencia). En: *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Informe de Seminario. Santiago de Chile: PIIE.

ENRÍQUEZ, Porfirio

2005 *Cultura andina*. CARE Perú. Puno: Ed. Altiplano.

FERRÁNDEZ, Adalberto, SARRAMONA, Jaime y TARÍN, Luis

1978 *Tecnología didáctica*. Barcelona: CEAC.

FORMABIAP - Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana

1997 *Lineamientos curriculares de formación docente en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*. Iquitos.

FORMABIAP - Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana

2000 *Propuesta de uso de lenguas*. Documento de trabajo. Iquitos.

FREIRE, Paulo

2012 *Pedagogía del Oprimido*. Segunda edición. México: Siglo XXI.

1982 *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

1999 *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

GARCÍA, José María y MUJICA, Rosa María

2010 *Propuesta de modelo de intervención para garantizar la permanencia de la niña rural en la escuela*. Lima: IPEDEHP y FE Y ALEGRÍA 44.

- GARCÍA**, José María y **MUJICA**, Rosa María
2012 *Atikunmi: construir una escuela rural con calidad y equidad*. Cusco: IPEDEHP y FE Y ALEGRÍA 44.
- GIRAOUX**, Henry
1992 *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- GLYNN**, William Burns
1981 “La tabla de cálculo de los Incas”. Boletín de Lima. Vol. 11, pp. 1-15.
- GONZALEZ**, Arnaiz
2008 *Interculturalidad y convivencia. El “giro intercultural” de la filosofía*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GONZÁLEZ**, Raúl
2000 “Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel”. SIGNO N° 83, año 8. Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima, pp. 10-11.
- GUZMÁN**, Jesús y **HERNÁNDEZ**, Gerardo.
2000 “La teoría Sociocultural de Vygotsky”. SIGNO N° 83, año 8. Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima, pp. 15-17.
- HEATH**, Shirley
1988 “Questioning at Home and at School: a Comparative Study”. En: George Spindler (ed.). *Doing the ethnography of schooling*. Illinois: Stanford University Waveland Press.
- HEISE**, María (editora)
2001 *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE - Ministerio de Educación.

- HIDALGO**, Liliam
2012 *El derecho de aprender en contextos de alta diversidad. Orientaciones para trabajar la propuesta pedagógica en escuelas multigrado*. Documento de trabajo. Lima: Ministerio de Educación.
- HUANACUNI**, Fernando
2010 *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).
- KOGAN**, L. y **TUBINO**, Fidel
2001 “Identidades Culturales y Políticas de reconocimiento”. En: HEISE, María (compilación y edición). *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE - Ministerio de Educación.
- LÓPEZ**, Luis Enrique
1991 “La Educación Bilingüe en Puno: hacia un ajuste de cuentas”. En: Zuñiga, Pozzi-Escott y López (editores). *Educación Bilingüe Intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima.
- LOZANO**, Ruth
2005 *Interculturalidad: desafío y proceso en construcción*. Manual de capacitación. Lima: SERVINDI.
- MEDINA**, Dubner
2007 *Conocimientos indígenas de tipo matemático en la formación de maestros kukama en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

MENDO, José

2000 “Bases epistemológicas del constructivismo pedagógico”. Autoeducación N° 57. Revista de Educación Popular. Lima, pp. 7-14.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA

2002 *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Segunda edición.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

1972 *Política Nacional de Educación Bilingüe*. Lima.

2005 *Propuesta pedagógica para la Educación Intercultural Bilingüe*. Documento de trabajo. Lima.

2005 Lineamientos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Resolución Directoral N° 176-2005-ED.

2006 *Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe para niños y niñas de 3 a 5 años de edad, de contextos bilingües y pluriculturales*. Educación Inicial. Lima: DINEIBIR-MINEDU.

2007 *Diversificación curricular y programación a corto plazo con énfasis en aulas multigrado EIB*. Lima: DEIB-DIGEIBIR-MINEDU.

MUJICA, Rosa María

2005 *Diferentes, pero iguales. Educando contra el racismo y la discriminación*. Lima: IPEDEHP.

MUJICA, Rosa María

2011 *Que nos enseñen bonito. El trabajo en derechos humanos y*

equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco. Lima: IPEDEHP.

NEUFELD, María Rosa (compiladora)

2005 *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.

ONU

1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos.

PALACIOS, Lucas

2000 “Constructivismo, crítica y alternativa en la pedagogía conceptual”. Autoeducación N° 57. Revista de Educación Popular. Lima.

PHILIPS, Susan

1985 “Participant structures and communicative competence: Warm Springs Children in Community and Classroom”. En: C.B. Cazden C. B, V.P. John y D. Hymes (eds.). *Functions of Language in the classroom*. Illinois: Waveland Press.

PEREYRA, Hugo

2006 *Descripción de los quipus del Museo de Sitio de Pachacamac*. Lima: CONCYTEC (Proyecto Especial Arqueológico Caral-Supe, INC).

PIAGET, Jean

2001 *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Crítica.

2001 *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Editorial AIQUE.

1999 *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica.

1999 *De la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

PINTO, Luisa y **PASCO**, Consuelo

1994 *Desarrollo de la Identidad: eje articulador de la educación primaria*. Lima: Tarea.

PORTOCARRERO, Gonzalo

2009 *Violencia estructural en el Perú: sociología*. Lima: Asociación Peruana de Estudios e Investigación para la Paz.

POZZI-ESCOT, Inés

1998 *El multilingüismo en el Perú*. Cusco: Bartolomé de las Casas.
Educación y mundo andino. Lima.

PREAL-Observatorio Regional de Políticas de Evaluación Educativa

2011 “¿Cómo mejorar los sistemas para calificar a los estudiantes?”. Boletín N° 22, enero 2011.

PROFODEBI-GTZ-MED

2002 *Propuesta de Currículo Diversificado de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Documento de trabajo N° 17. Lima.

QUIJANO, Aníbal

2000 “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: LANDER, Edgardo (compilador). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.

QUISPE, Walter

2000 “Constructivismo e identidad cultural. El constructivismo operatorio de Piaget y su pertinencia cultural con la educación del surandino”. *Autoeducación* N°. 57. Revista de Educación Popular. Lima, p. 65-71.

RAVELA, Pedro

2011 “El problema de las calificaciones, los reglamentos de evaluación y los ‘niveles de exigencia’”. Conferencia del 6 de octubre del 2011. Universidad Católica de Uruguay.

RENGIFO, Grimaldo

2006 *Culturas educativas andinas. Aproximaciones quechuas y aimaras*. Lima: PRATEC.

ROBLES, Ana María (coordinadora)

2007 *Educación Intercultural Bilingüe y participación social: normas legales 1990-2007*. Lima: Instituto de Defensa Legal - UNMSM - CARE Perú.

ROGOFF, Bárbara

1993 *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

ROMAN, MUSITU y PASTOR

1980 *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid: Cincel.

ROMERO, Gerónimo

2007 *La globalización: una plataforma de exclusión de los pueblos indígenas*. La Paz: Fondo Indígena.

ROMERO, Raúl R.

2005 *¿Cultura y desarrollo? ¿Desarrollo y cultura? Propuestas para un debate abierto*. Serie de Desarrollo Humano N° 9. PNUD - UNESCO.

SÁENZ, Óscar y otros

1988 *Didáctica general*. Madrid: Cincel – Anaya.

SALAS, Patricia

2007 “La Educación Intercultural Bilingüe como estrategia fundamental de lucha contra la pobreza y la exclusión”. En: *Educación intercultural Bilingüe y participación social: normas legales 1990-2007*. Lima: Instituto de Defensa Legal - UNMSM - CARE Perú, pp. 68-70.

SEN, Amartya

2007 *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.

SEPÚLVEDA, Gastón

1995 “Interculturalidad y construcción del conocimiento”. En: Primer Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Temuco: Universidad Católica de Temuco, enero de 1995.

SICHRA, Inge

2001 “Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior”. En: HEISE, María (ed.). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: MED-Programa FORTE-PE, pp. 193 - 202.

SURRALLÉS, Alexandre y GARCÍA, Pedro (editores)

2004 *Tierra adentro: territorio indígena y percepción del entorno*. Lima: IGWIA.

TEDESCO, Juan Carlos y LÓPEZ, Néstor

2002 *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documento para discusión. Versión preliminar. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

TUBINO, Fidel

2007 “Presentación”. En: BERTELY, María. *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Católica del Perú - CIESAS.

TUBINO, Fidel

2002 “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Más allá de la discriminación positiva”. En: FULLER, Norma (editora). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 51-76.

TRAPNELL, Lucy

2003 “Lenguaje y socialización”. Ponencia presentada a profesores de Educación Inicial. Manuscrito. Iquitos.

TRAPNELL, Lucy

2008 *Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación acción en dos escuelas de la Amazonía peruana*. Lima: IBC.

TRAPNELL, Lucy

“Formación docente y educación cultural bilingüe: ¿que necesitamos hacer?”.

TRAPNELL, Lucy y VIGIL, Nila

2011 “Apuntes críticos para la Formación de Docentes en EIB”. *Interculturalidad* N° 6/7, año 7, noviembre 2011. Lima, pp. 1-21. *Revista Cultural Electrónica* (<http://interculturalidad.org>).

UNESCO

1996 *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. París.

UNESCO

2001 *Informe Mundial de la UNESCO: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Ediciones UNESCO.

UNESCO

2001 Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.

UNICEF - FUNDPROEIB Andes

2009 *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNDPROEIB.

URTON, Gary

2005 *Signos del Khipu Inka*. (Traducción de Alberto Miori). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

VÁSQUEZ, José Antonio

2010 *Estado del Arte de la Educación intercultural Bilingüe en zonas urbanas*. Lima: Tarea-IBIS.

VIGIL, Nila y ZARIQUIEY, Roberto

2003 *Ciudadanías inconclusas*. Lima: PUCP.

VIGIL, Nila

“Enseñanza del castellano como segunda lengua”. En: <http://portal.perueduca.edu.pe>.

VIGOTSKY, Lev Semenovich

1998 *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

VILLAVICENCIO, Martha

1990 *La Matemática en la Educación Bilingüe: el caso de Puno*. Lima: Programa de Educación Bilingüe - Puno.

VILLAVICENCIO, Martha y otros

1983 *Numeración, algoritmos y aplicación de relaciones numéricas y geométricas en las comunidades rurales de Puno*. Lima: Programa de Educación Bilingüe - Puno.

WALSH, Catherine

2009 *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar - Abya Ayala.

2001 *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación - Programa Unión Europea Republica del Perú FORTE-PE.

WARMAYLLU

2008 *Herencia, diversidad cultural y escuela. Una propuesta curricular para el área de educación por el arte con enfoque intercultural*. Lima: Santo Oficio.

ZAVALA, Virginia

2007 *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: estudio de casos*. Lima: CARE-IBIS.

ZAVALA, Virginia y CÓRDOVA, Gavina

2003 “Volver al desafío. Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú”. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural N° 1. Lima: DINFOCAD / GTZ-PROEDUCA.

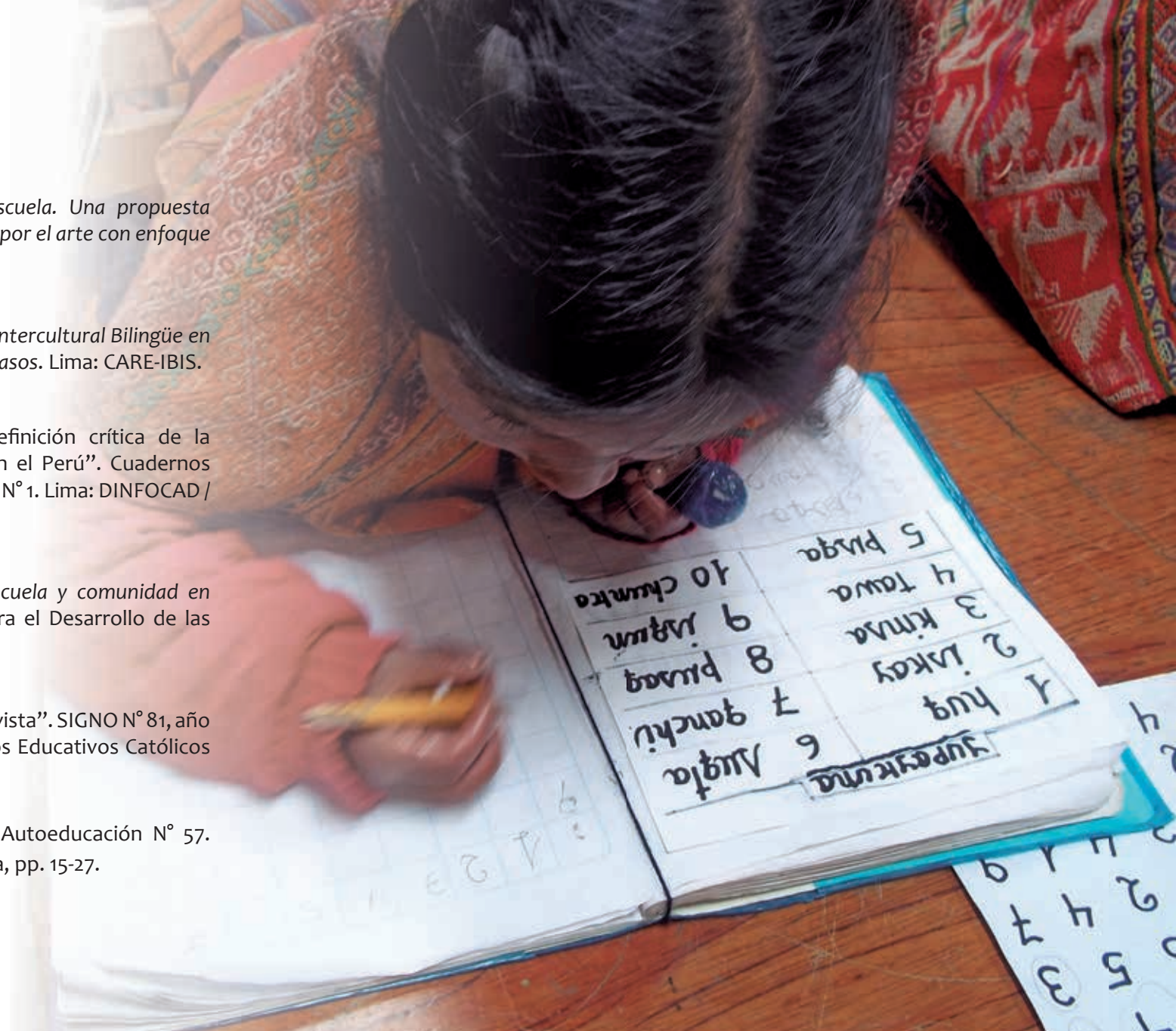
ZAVALA, Virginia

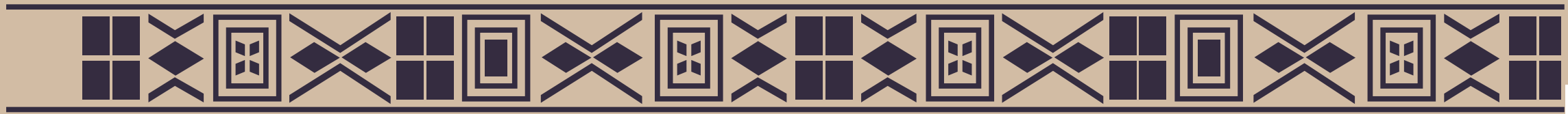
2002 *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ZUBIRÍA, Julián de

1999 “La Nueva Escuela y el Modelo Activista”. SIGNO N° 81, año 8. Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima, pp. 29-32.

2000 “Más allá del constructivismo”. Autoeducación N° 57. Revista de Educación Popular. Lima, pp. 15-27.





Anexos

Anexo 1: Modelos de calendario comunal

NIVEL INICIAL

Matriz para el registro de la cultura de crianza local
(0 a 2 años)

Edad del niño(a)		Año 1		Año 1	
		Seca	Lluviosa	Seca	Lluviosa
Aspectos principales	Trasversal: Normas de vida* / ritualidad				
	Habla / comunicación				
	Cuerpo / Movimiento				
	Salud / alimentación				
	Higiene				
	Juego				
	Relación con la naturaleza				

* Las normas de vida se refiere a los “controles”

Calendario comunal para el nivel inicial (3 a 5 años)

Calendario comunal				
Acontecimientos y actividades comunales agrícolas rituales y festivas				
Meses / tiempos	Ciclo anual de eventos comunales / locales	Implicancias rituales	Juegos locales	Espacios y personas
Considerar todos los meses del año o los tiempos o épocas, tal como son concebidos en la comunidad.	Se tratará de registrar en lo posible “todos” los eventos: pueden estar referidos a agricultura, ganadería, pesca, festividad religiosa, preparación de alimentos, juegos de adultos y de niños, sistemas de trabajo, peregrinación, migraciones temporales, procesamiento de alimentos, fiestas: de la tierra, del agua, del monte, del río, del mar, construcción de casas, faenas, elaboración de tejidos, cerámica, música y danza; tiempos de observación de señas naturales, renovación de autoridades, entre otros.	Valores, símbolos y significados en las formas de interrelación entre: humanos, naturaleza y deidades (andina – amazónica – costeña / cristianas u otras) según corresponda.	Juegos colectivos e individuales Juegos intergeneracionales y de pares.	Lugares donde sucede y personas que los llevan a cabo. También la participación de los niños y niñas debe ser puesta en evidencia según corresponda.

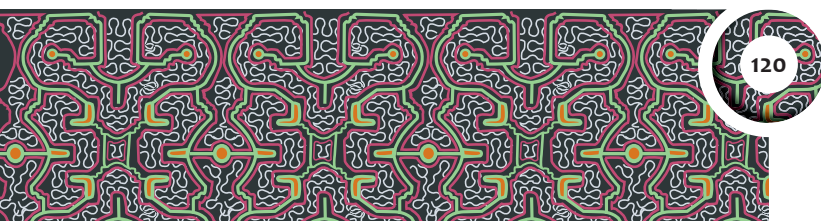
Adaptado del Documento de trabajo *Diversificación curricular y programación a corto plazo con énfasis en aulas multigrado EIB*. DEIB-DIGEIBIR-MINEDU. 2007.

Otra alternativa para determinar aspectos socioculturales locales como insumos al trabajo en el nivel inicial (3 a 5 años)

¿Cuál es la realidad de nuestros niños y niñas?

Para responder esta pregunta se sugiere conversar con los niños y niñas, los padres y madres de familia o hacer una consulta en algunas reuniones de la comunidad. Luego, proponer sus opiniones de manera organizada. A continuación se da un ejemplo:

La vida de los niños y niñas	Posibles proyectos	Mes/tiempo
<p>¿Qué le interesa o gusta hacer a los niños y las niñas de la comunidad? Jugar en el campo, jugar en el río, nadar. Cuidar animales, coleccionar objetos, jugar con barro, bailar y cantar, dibujar, pintar, modelar con arcilla/greda, salir de paseo, correr por el campo. Subir a los árboles. Ser queridos.</p>	<p>“Visitamos al río” “Elaboramos nuestros juguetes” “Elaboramos piningas” “Organizamos un paseo” “Jugamos con arcilla/greda” “Cosechando nuestros frutos” “Lecturando la naturaleza”</p>	
<p>¿Qué pueden aprender los niños y niñas de la comunidad? Su lengua materna, costumbres: danzas, canciones, preparar alimentos, sembrar, caza, cosecha, pesca, artesanías, hilar, tejar, bordar. La historia de la comunidad: mitos, leyendas, creencias, cuidarse de los peligros, el uso de plantas medicinales, la minga/mink’a, la organización comunal, los saludos, el turno, formas de aprender.</p>	<p>“Aprendemos la danza de la cosecha” “Elaboramos una vestimenta awatiri” “Preparamos un plato de chawlla T’inpu” “Hacemos un álbum de las historias de nuestra comunidad”</p>	<p>La unidades se proyectan de acuerdo a las épocas anuales y/o meses del año.</p>
<p>¿Qué actividades realizan en la comunidad? La fiesta patronal, la caza, la pesca. Aniversario de la comunidad, aniversario patrio, Todos los Santos, fiesta de San Juan</p>	<p>“Celebramos el aniversario de la comunidad” “Conocemos cómo viven los niños de otras comunidades del Perú” “Preparamos una t’anta wawa” “Participamos en la fiesta de San Juan” “Festejando a nuestro Perú”.</p>	<p>Esto posibilitará un trabajo pertinente.</p>





NIVEL PRIMARIA

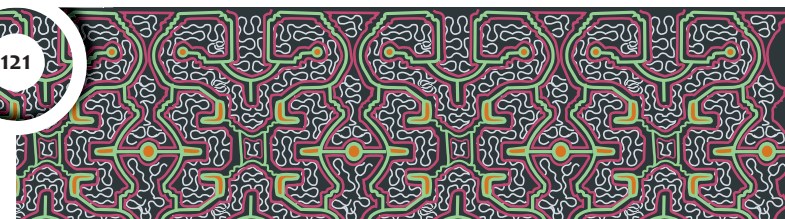
Zona: Andina

CALENDARIO COMUNAL

Acontecimientos y actividades comunales agrícolas rituales y festivas

Meses / tiempos	Ciclo anual de eventos comunales / locales	Implicancias rituales	Espacios y personas	Astros
Considerar todos los meses del año o los tiempos o épocas, tal como son concebidos en la comunidad.	Se tratará de registrar en lo posible “todos” los eventos: pueden estar referidos a agricultura, ganadería, pesca, festividad religiosa, preparación de alimentos, juegos de adultos y de niños, sistemas de trabajo, peregrinación, migraciones temporales, procesamiento de alimentos, fiestas: de la tierra, del agua, del monte, del río, del mar, construcción de casas, faenas, elaboración de tejidos, cerámica, música y danza; tiempos de observación de señas naturales, renovación de autoridades, entre otros.	Valores, símbolos y significados en las formas de interrelación entre: humanos, naturaleza y deidades (andina – amazónica – costeña / cristianas u otras) según corresponda.	Lugares donde sucede y personas que los llevan a cabo. También la participación de los niños y niñas debe ser puesta en evidencia según corresponda.	Caminos del sol, la luna, chakana, qutu, etc.

Adaptado del Documento de trabajo *Diversificación curricular y programación a corto plazo con énfasis en aulas multigrado EIB*. DEIB-DIGEIBIR-MINEDU. 2007.



Anexo 2: Formatos de recojo de potencialidades y problemas de la comunidad

Guía sugerida para priorizar las potencialidades locales
<ul style="list-style-type: none"> • La promoción de la biodiversidad y agrobiodiversidad como posibilidad actual heredada. • La ampliación y la conservación de fuentes de agua en tiempos de cambio climático. • La promoción de la “seguridad”, “soberanía” o “suficiencia” alimentaria desde los productos locales y los intercambios complementarios para mantener la salud local. • La promoción de la gobernabilidad, el buen gobierno local y la formación de autoridades sobre la base de pautas locales heredadas. • La promoción de la seguridad frente a riesgos de desastres en tiempos de cambio climático. • La promoción de habilidades laborales, fuentes de trabajo e intercambio económico (comercio justo) en un marco intercultural más allá del dinero real.

Matriz sugerida para el recojo de potencialidades locales

Saber(es) estratégico(s)	
Aspecto	Potencialidad (descripción)

PROBLEMAS

Matriz sugerida para el recojo de problemas locales

Problemas locales			
Aspecto	Problema	Describir la situación	¿Qué podríamos hacer? ¿En qué nos comprometemos?
Ambiental		¿En qué consiste?, ¿Cómo se presenta?, ¿Cómo y a quién afecta? ¿Con qué frecuencia?	¿Se puede abordar desde el campo pedagógico o de formación?
Salud y nutrición			
Sociocultural			
...			



Matriz sugerida para el recojo de problemas locales

Problemas específicos			
Tipos de problemas	¿Cómo se presenta el problema?	Causas	Alternativas de solución y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas
Contaminación ambiental existente en la comunidad:			
Existencia de riesgos y vulnerabilidades:			
Práctica de actos discriminatorios por razones de género:			
Valores de la comunidad que se han perdido o están perdiendo:			
Problemas existentes en las familias:			
Actos que atentan contra los derechos humanos:			
...			

Diseñado por los equipos técnicos de diversificación curricular de Arequipa – 2009.



Anexo 3: Demandas y expectativas de los padres y madres de familia

Para el recojo de esta información es importante considerar que las demandas no siempre se expresan explícitamente. Por ejemplo:

Un padre de familia dice:

- Los niños de hoy ya no saludan.
- ¿Qué está reclamando con esta expresión?
- Que la escuela trabaje más el valor del respeto.

O cuando dice:

- Mis hijos estudian, pero no saben redactar cartas de compra y venta.
- El colegio no ayuda a mejorar mi chacra; al contrario cada día aleja a mi hijo de la agricultura.

Detrás de estas expresiones, dadas en lenguaje cotidiano, se están planteando las demandas.

En el momento del recojo de la información, es mejor escribir la idea tal cual la expresan los actores, después de un mayor análisis se hace la redacción.

Las preguntas que pueden ayudar en la conversación pueden ser:

- ¿Qué queremos para nuestra vida?
- ¿Qué queremos para nuestra comunidad?
- ¿Cómo debe ser la educación de nuestros hijos?, etc.

Ejemplo de formato para el recojo de las demandas y expectativas de las madres y padres de familia y comunidad:

Demandas y expectativas de las madres y padres de familia y comunidad		
Con referencia a la cultura local	¿Qué saberes, conocimientos y valores de nuestro pueblo se puede enseñar en la escuela?	¿Cómo lo podemos hacer? ¿En qué nos comprometemos?
Con relación a otras culturas y pueblos	¿Qué saberes y conocimientos de otros pueblos se puede enseñar en la escuela?	¿Cómo lo podemos hacer? ¿En qué nos comprometemos?



Anexo 4: Necesidades e intereses de los niños y niñas

Intereses de aprendizaje de niñas y niños		
Con relación a la lengua y cultura local (elementos culturales propios y apropiados)	¿Qué de nuestros saberes y conocimientos nos gustaría aprender en la escuela?	¿Cómo lo podríamos hacer? ¿Quién(es) nos ayudaría(n)?
Con relación a otras culturas y pueblos	¿Qué saberes y conocimientos de otros pueblos nos gustaría aprender en la escuela?	¿Cómo lo podríamos hacer? ¿Quién(es) nos ayudaría(n)?

Otro ejemplo:

Necesidades de aprendizaje de los estudiantes		
Carencias ¿Qué limitaciones, tienen que superar los estudiantes?	Potencialidades ¿Qué necesitan potenciar los estudiantes?	Requerimientos de aprendizaje ¿Qué requieren aprender los estudiantes?

Una vez recogida la información de la comunidad se procede a consolidar la misma. A continuación se sugieren los formatos siguientes:

Necesidades e intereses de aprendizaje de niños y niñas	Metodología y posible apoyo
1.	
2.	
3.	
...	
...	

Demandas y expectativas de los padres y madres de familia	Compromisos asumidos
1.	
2.	
3.	
...	
...	

Anexo 5: Ejemplos de horarios y uso de lenguas en base a la situación psicolingüística de los niños

NIVEL INICIAL:

Sugerencia de distribución de tiempos y usos de las lenguas en el nivel inicial (general)

Tiempos	Espacios	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
3 horas y media aproximadamente	Dentro y fuera del aula	Se desarrollan los momentos pedagógicos, se usa la lengua materna como instrumento o medio para los aprendizajes en todas las áreas curriculares.				
Se designa 20 ó 30 minutos para el aprendizaje oral de la segunda lengua	Dentro y fuera del aula	Se desarrolla la sub área de comunicación, se usa la segunda lengua como objeto de estudio.				

Sugerencia de distribución de tiempos y usos de las lenguas en el nivel inicial (detallado)

Tiempo		Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:30 -9:20	Lengua materna	Juego trabajo en sectores				
9:20 -9:40		Actividades permanentes				
9:40- 10:00		Proyecto de vida cotidiana – normas de convivencia				
10:00-10:40		Actividad central (Unidad de aprendizaje / proyecto/ taller)				
10:40-11:20		Fiambre compartido / juego				
11:20-12:00		La hora de la lectura o la narración	Psicomotricidad gruesa	Historia personal	Psicomotricidad fina	Asamblea
12:00- 12:30	Segunda lengua	Actividad en L2				
12:30 a 13:00		Recuento del día /actividades de salida				

Ficha para identificar el nivel de dominio oral de la segunda lengua nivel inicial

Nivel	Básico				Resumen
Indicadores Nombres de los niños y niñas	Entiende y ejecuta indicaciones sencillas (ven, párate, cierra la puerta etc)	Responde en lengua materna a preguntas en segunda lengua	Responde con monosílabos y palabras sueltas	Da información básica sobre sí mismo (nombre, donde vive, etc)	Básico
Ana María					
Roxana					
Juan					
Lidia					



Ejemplo de una situación psicolingüística de una institución educativa unidocente

Nivel Primario (Grados: 1º, 2º, 3º y 4º) Aplicación en Castellano / IE: Rosaspampa / Vinchos Ayacucho

Niveles		Básico					Intermedio				Avanzado			Resumen				
Nº	Indicadores	Edad	No entiende ni habla	Entiende expresiones sencillas, pero no habla	Responde con monoslabos y palabras sueltas	Entiende y ejecuta indicaciones sencillas	Usa expresiones de cortesía (Gracias, por favor, permiso, etc.)	Menciona objetos y seres de su entorno	Pregunta y responde sobre su situación personal y de su familia	Participa en diálogos sencillos combinando L1 y L2	Describe situaciones cotidianas	Participa en conversaciones espontáneas	Relata experiencia personales	Sigue instrucciones para realizar actividades	Narra historias y cuentos	Básico	Intermedio	Avanzado
			1	José Raul Cconislla Navarro	6	X												1
2	Antonia Ccorahua Tacuri	7	X												1			
3	William Tacuri Rodríguez	6	X												1			
4	María Isabel Bellido Quispe	7		X	X	X									1			
5	Héctor Blas Misarayme	8		X	X	X									1			
6	Rosmary Ccorahua Condor	7		X											1			
7	Marcelo Misarayme Cconislla	8	X												1			
8	Gloria Rodríguez Quispe	8		X	X										1			
9	Bertha Romaní Ponce	8		X	X	X									1			

10	Dina Cconislla Huamanyalli	8		X	X	X	X											1	
11	Octavia Cconislla Huamanyalli	9		X	X													1	
12	Rómulo Ccorahua Cconislla	8		X	X	X												1	
13	Eusebia Ccorahua Condori	10		X	X	X	X											1	
14	Vilma Ccorahua Tacuri	10		X	X	X	X											1	
15	Fortunita Rodríguez Ccorahua	14		X	X													1	
16	Edwin Cconislla Huamanyalli	11		X	X	X	X											1	
17	David Ccorahua Tacuri	11		X	X	X	X											1	
18	Olga Condori Navarro	12		X	X	X	X											1	
19	Julio César Lizana Misarayme	10		X	X	X	X	X											1
20	Edilberto Rodríguez Ccorahua	16		X	X	X	X											1	
21	Zaida Rodríguez Quispe	5	X															1	
22	Elizabeth Quispe Lizana	5	X															1	
23	Norma Lizana Blas	6		X	X													1	
24	Norma Ccorahua Condori	9		X	X	X												1	
25	Ana Condori Rodríguez	6	X															1	
26	Wiliam Tacuri Rodríguez	5	X															1	
27	Jhon Carlos Cconislla Navarro	6		X	X													1	
	TOTAL																	26	1



Resumen de la situación psicolingüística de los niños y niñas de la IE Rosaspampa-unidocente

	BASICO	INTERMEDIO	AVANZADO
Primer grado	11	-	-
Segundo grado	5	-	-
Tercer grado	5	-	-
Cuarto grado	6	1*	-
TOTAL	27	1	00

NOTA: *El niño o la niña sólo menciona objetos y seres de su entorno en castellano.

Horario sugerido de uso de tiempos y lenguas con relación a las áreas curriculares

Bloques	Lunes		Martes		Miércoles		Jueves		Viernes	
	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV
I y II	En lengua originaria (lengua instrumental) Alfabetización y desarrollo de áreas curriculares		En lengua originaria (lengua instrumental) Alfabetización y desarrollo de las áreas curriculares.		En lengua originaria (lengua instrumental) Alfabetización y desarrollo de las áreas curriculares.		En lengua originaria (lengua instrumental) Alfabetización y desarrollo de las áreas curriculares.		En lengua originaria (lengua instrumental) Alfabetización y desarrollo de las áreas curriculares.	
III	En castellano Desarrollo del castellano como segunda lengua: Actividades Generales: Desarrollo de cartillas interactivas para el desarrollo de la oralidad. Por un mes. Luego del mes agregamos las actividades específicas.									

Anexo 6: Ejemplos de formatos programación anual

Programación anual										
Grado(s):										
Mes / Horas efectivas	Actividades de la comunidad (calendario comunal)	Título de las unidades didácticas de acuerdo al calendario comunal	Distribución de capacidades							
			C		M	PS	CA	EF	FR	A
			L1	L2						

Anexo 7: Ejemplos de programación de mediano plazo: unidad didáctica

NIVEL INICIAL

Ejemplo de un taller

Nombre del taller: Taller “Conversando con la Madre Arcilla”

Planificación de capacidades:

Área	Capacidades / habilidades	Contenido	Indicador
Ciencia y ambiente	Experimenta	Combinación de agua con arcilla	Modela diferentes formas de su interés con arcilla.
Personal social	Valora su cultura / Interactúa	La madre arcilla	Conversa con la madre arcilla.
Comunicación	Comprensión oral / Expresa	Creaciones plásticas	Describe verbalmente su creación plástica.

Materiales a utilizar:

- Arcilla
- Palitos de diferentes grosores
- Plásticos
- Pinceles o hisopos
- Agua
- Paletas
- Témperas
- Otros del contexto

Persona invitada:

Una señora alfarera

Desarrollo de actividades organizadas:

Asamblea	<p>Los niños y niñas se sientan en semicírculo para poder dialogar sobre lo que realizarán (se disponen en algún lugar del patio o fuera de la escuela).</p> <p>La señora alfarera motiva a los niños y niñas mostrándoles algunos animalitos y utensilios de cocina de arcilla.</p> <p>La maestra dialoga sobre el material con que están hechas lo mostrado por la señora alfarera.</p> <p>Luego, la señora alfarera les cuenta que la arcilla es una madre y necesita del cariño y el respeto de todos. Si se lo trata con cariño y respeto también ella nos ayudará en nuestra vida.</p> <p>Cada niño y niña de acuerdo a su interés propone las cosas que hará con la arcilla. La profesora registra las propuestas anotándolas en la pizarra o en un papelote.</p> <p>Luego, la señora alfarera saca la arcilla preparada que trajo para los niños y niñas y pide permiso a la Pachamama y los Apu locales para trabajar con ella. Luego, habla con la Madre Arcilla para que les ayude en la tarea.</p> <p>La profesora organiza a los niños y niñas por grupos pequeños mientras la señora alfarera reparte la arcilla preparada a cada estudiante.</p>
Exploración	<p>Los niños y niñas se acomodan en el lugar para trabajar con la arcilla.</p> <p>Posteriormente entrega los demás materiales que utilizarán para hacer los acabados libremente.</p>
Desarrollo de la propuesta	<p>Cada niño o niña elaborará lo que propuso, utilizando el material y desarrollando su creatividad.</p> <p>La profesora y la señora orientan y ayudan en algunos casos, pero no hacen el trabajo por ellos.</p>
Representación gráfica y verbalización	<p>Se invita a los niños y niñas a que expresen lo que realizaron con la arcilla y describan como lo hicieron.</p> <p>Luego, peticionan a la señora alfarera a que se lleve lo modelado con la arcilla para que pueda hornearlos.</p> <p>En cuanto la señora traiga sus modelados los colocan en un lugar especial previsto para el caso. Como signo de reciprocidad agradecen a la señora alfarera y le entregan un presente a nombre del aula.</p> <p>Opcionalmente pueden dibujar o representar gráficamente lo que realizaron.</p>

NIVEL PRIMARIO

HUÑUSQA YACHAYPA SUTIN: QICHWA RIYMANTA YACHASUN

Riqsichikuykuna:

- Yachay wasi :
- Amawta :
- Yachay wasipi kamachikuq :
- Ñiqi :
- Pacha:

Riqsichikuykuna:

Kay qichwa riyqa achka punchaw llamawan karu qichwakunaman kawsay huñuq illaymi, kaymanqa chiri quqawkunata quqawchakuykuspa illanchik.

Imapaq:

kay qichwa riy allin kasqanmantapuni rimanapaqmi. Imamanta, imakunawan, imayna illasqanchikmanta hamutaspa rimananchikpaqpas, yachananchikpaqpas, qillqananchikpaqpas, ñawinchanachikpaqpas allinmi. Hinallataq kay yachaykunaqa yachay wasikunapi allintam takyanan. Tayta mamakuna llapa warmankuna, huk llaqta runakuna, chaymanhina sapichasqa kananchikpaq hata llichinanku.

Kaypaq:

Kay ñawpaq qunqasqa yachaynichikkunata, ruraynichikkunata yuyarispanchik ama yanqachananchikpaqmi. Huk yachaykunawanpas kay qichwa riy ruraytaqa kunan killapi llankanapaq akllaykurqanchik.

Kinray yachaykuna:

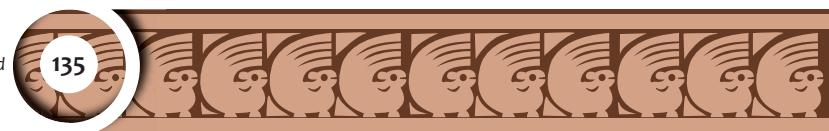
- Pacha mamapa kawsaynin allinpuni kasqanta umancharinapaq.
- o Allin ruraykunata hamutarispa hatallichinapaq.



Kay yachaymanta rurayninkunata chaninchasunchik:

N°	Qichwa riypa rurayninkuna	Yachaykuna	Tinkisqa hawa tupukuna
01	<p>QICHWARIYMANTA (qichwa riy risqankupi kaykunata qispichinku)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Willakuykunata • Takikunata • Watuchikunata • Harawikunata • Harawichakunata • Qallu kipukunata • Hamutaykuna (allinpaq mana allinpaq kaq yachaykuna) 	<ul style="list-style-type: none"> • Qichwa riymanata • Llamachamanta <p>Mikuykuna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mikuykuna yanukuy • Quqawkuna <p>Kawsaykuna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chaki kawsaykuna • Uqu kawsaykuna • Allpa hawapi ruruq kawsaykuna • Allapa ukunpi ruruq kawsaykuna <p>YAPAYKUY</p>	<p>Imaymana rimana. Pacha mamapa kawsaynin. Yaya yupaychay. Tullunchik kuyuchiy.</p>
02	<p>QIPIKUNA ALLICHAKUY</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kustal allichakuy • Waska allichakuy • Pichira, hakima allichakuy 	<ul style="list-style-type: none"> • Imaynam rurasqa, pikunam ruran. • Haykapi ruranku <p>YAPAYKUY</p>	<p>Ñawra yupay Llaqta suyupa ruraynin.</p>
03	<p>QUQAW RURAKUY:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hamka / sara kamcha • Kaputu / hawas kamcha • Charki kanka • Aycha watya / panku • Machka / aku • Sanku 	<p>Mikuykuna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mikuykuna yanukuy • Quqawkuna <p>YAPAYKUY</p>	<p>Imaymana rimana Pacha mamapa kawsaynin</p>
04	<p>RANTIKUNA APAY:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paqu aycha • Paqu wira • Paqu charki • Aycha watya • Charki kanka 	<ul style="list-style-type: none"> • Yupaykunata • Huñukunata • Rakiykunata • Akllaykunata • Siqikuna <p>YAPAYKUY</p>	<p>Imaymana rimana Ñawra yupay</p>

N°	Qichwa riypa rurayninkuna	Yachaykuna	Tinkisqa hawa tupukuna
05	LLAMAKUNA HUÑUY <ul style="list-style-type: none"> • Urqu llamakuna akllay • Hampi upyachiy • Llama iskilachiy • Sintachiy 	<ul style="list-style-type: none"> • Llamapa ichiynta, tusuyninta, kallpayninta, pawayninta. • Llamapa tuqayninta <p style="text-align: center;">YAPAYKUY</p>	Imaymana rimana Llaqta suyupa ruraynin. Ñawra yupay
06	QICHWA RIYPI KAWSAYKUNA HUÑUY <ul style="list-style-type: none"> • Chaki mikuykuna: <ul style="list-style-type: none"> • siwararihu • wakir • sara • achita • arwiha • hawas • Uqu mikuykuna: <ul style="list-style-type: none"> • papa • maswa • ulluku • uqa 	<ul style="list-style-type: none"> • Chaki kawsaykuna • Uqu kawsaykuna • Allpa hawapi ruruq kawsaykuna • Allpa ukunpi ruruq kawsaykuna • Mikuykuna yanukuy • Quqawkuna ruray 	Imaymana rimana Pacha mamapa kawsaynin Imaymana rimana
07	QICHWA RIYMANTA KUTIMUSPA: <ul style="list-style-type: none"> • Kawsaykuna chaskiy • Kawsaykuna akllay • Kawsaykuna chakichiy • Kawsaykuna taqiy 	<ul style="list-style-type: none"> • Hatun • Uchuy • Taksa • Muhu 	Pacha mamapa kawsaynin Ñawra yupay



Atinakuna rurasqa akllay					
Hawa tupu	Atinakuna	Yachaykuna	Llamkanakuna	Qispisqa yachanpaq	Pacha
Imaymana rimay.	Rimariy: Qichwa riyman- ta yachasqanta willakun.	Mikuykuna: <ul style="list-style-type: none"> • Mikuykuna yanukuy • Quqawkuna Kawsaykuna: <ul style="list-style-type: none"> • Chaki kawsaykuna • Uqu kawsaykuna • Allpa hawapi ruruq kawsaykuna • Allapa ukunpi ruruq kawsaykuna 	<ul style="list-style-type: none"> • Mikuykuna yanukusqanchikmanta willakusunchik. • Quqawkuna allichakuymanta willakusunchik. • Rikchaq kawsaykunamanta rimarisunchik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Allin sumaqta mikuykuna yanukuymanta rimarin. • Allin sumaqta quqawkuna allichakuymanta rimarin. • Allin sumaqta rikchaq kawsaykunamanta rimarin. 	4 S I M A N A
		<ul style="list-style-type: none"> • Willakuyta • Takita • Harawita • Harawichata • Qallu kiputa 	<ul style="list-style-type: none"> • Qichwa riyman- ta willakusunchik. • Llamachamanta takisunchik. • Kawsay akllaymanta takisunchik. • Llamapaq harawita harawisunchik. • Llamachapaq harawichata harawisunchik. • Qallu kiputa yachasun. 	<ul style="list-style-type: none"> • Allin sumaqta qichwa riyman- ta willakuykunata willakun • Allin sumaqta qichwa riyman- ta takita takin. • Allin sumaqta qichwa riyman- ta harawita riman. • Allin sumaqta llamamanta harawita riman. • Allin sumaqta qallu kiputa riman. 	
	Ñawinchay: Qichwa riyman- ta imaymana rikchaq qillqakunata, umanchastin ñawinchan.	Mikuykuna: <ul style="list-style-type: none"> • Mikuykuna yanukuy • Quqawkuna Kawsaykuna: <ul style="list-style-type: none"> • Chaki kawsaykuna • Uqu kawsaykuna • Allpa hawapi ruruq kawsaykuna • Allapa ukunpi ruruq kawsaykuna 	<ul style="list-style-type: none"> • Mikuykuna yanukusqanchikmanta ñawinchasunchik. • Quqawkunamanta qillqakunata ñawinchasunchik. • Rikchaq kawsaykunamanta qillqakunata ñawinchasunchik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Allin sumaqta simikunata ñawinchan. • Allin sumaqta umanchastin simikunata ñawinchan. 	4 S I M A N A

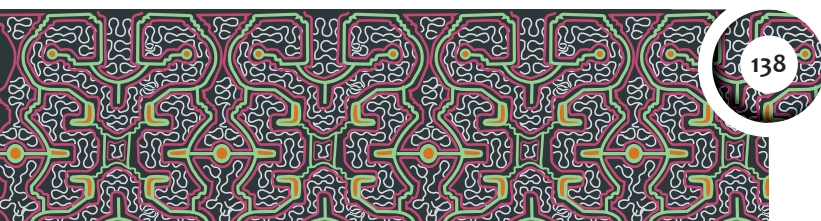


Hawa tupu	Atinakuna	Yachaykuna	Llamkanakuna	Qispisqa yachanpaq	Pacha
	<p>Qillqay:</p> <p>Qichwariymanta imay rikchaq qillqakunata, umanchastin qillqan.</p>	<p>Mikuykuna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mikuykuna yanukuy • Quqawkuna <p>Kawsaykuna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chaki kawsaykuna • Uqu kawsaykuna • Allpa hawapi ruruq kawsaykuna • Allapa ukunpi ruruq kawsaykuna 	<ul style="list-style-type: none"> • Mikuykuna yanukusqanchikmanta simikunata qillqasunchik. • Quqawkuna allichakuymanta simikunata qillqasunchik. • Rikchaq kawsaykunamanta simikunata qillqasunchik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Allin sumaqta simikunata qillqan. 	
		<p>Qichwa riyanta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Willakuyta • Takita • Harawita • Harawichata • Qallu kiputa 	<ul style="list-style-type: none"> • Qichwariymanta simikunata qillqasunchik. • Llamachamanta takita qillqasunchik. • Kawsay akllaymanta simikunata qillqasunchik. • Llamamanta harawita qillqasunchik. • Llamachamanta harawichata qillqasunchik. • Qallu kiputa qillqasunchik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Allin sumaqta simikunata qillqan. • Allin sumaqta uña takikunata qillqan. • Allin sumaqta simikunata qillqan. • Allin sumaqta uña harawita qillqan. • Allin sumaqta harawichakunata qillqan. • Qallu kipukunata qillqan. 	
Ñawra yupay	Yupaykunamanta rikchaq sasachakuykunata ruran.	<ul style="list-style-type: none"> • Yupaykunata • Huñukunata • Rakiykunata • Akllaykunata • Siqikuna 	<ul style="list-style-type: none"> • Uywanchikkunata huñupi rakispa yupasunchik. • Qichwa riyanta apamusqanchik kawsaykunata sapa sapata rakisun. • Qichwa riyanta apamusqanchik kawsaykunata, uñamanta, hatunman akllasunchik. • Kawsaykunata, sapa rikchaqta siqisun. 	<ul style="list-style-type: none"> • Allin sumaqta huñukunapi rakispa yupan. • Allin sumaqta kawsaykunata rakin. • Allin sumaqta kawsaykunata siqin. 	





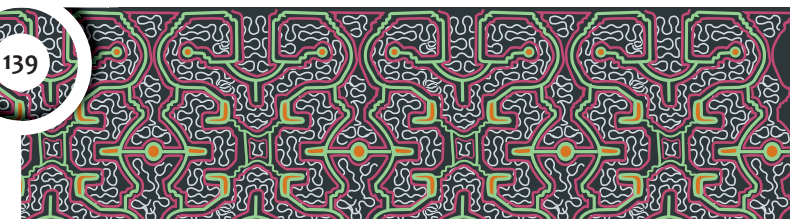
Hawa tupu	Atinakuna	Yachaykuna	Llamkanakuna	Qispisqa yachanpaq	Pacha
Hamutay-ninchikpa ruraynin.	Yachayninchik-manta ruray-ninchikkunata riqsichin.	<ul style="list-style-type: none"> • Chiruy • Siqiy • Llimpiy • Yachapayay • Qichwa riypi pukllay 	<ul style="list-style-type: none"> • Qichwa riymenta ima chirukunata chirusunchik. • Kawsaykunamanta llimpikunata rurasunchik. 	Allinta chirukunata chiruspa llimpin.	
Tullunchik kuyuchiy.	Ukunchikkunata kuyuchin.	<ul style="list-style-type: none"> • Qichwa riypi pukllay 	<ul style="list-style-type: none"> • Qichwa riyman illayta yachapayaspan pukllasunchik. 	Allin sumaqta qichwa riypi pukllan.	
Yaya yupaychay.	Taytachapa mañakuyninkunata rurasun.	<ul style="list-style-type: none"> • Unanchakuykuna • Yanapakuy. • Kawsay mallichikuy 	<ul style="list-style-type: none"> • Qichwa riymenta kawsaykuna 	Allinta taytachapa mañakuyninmanta chaninchan.	
Chaninchay	Rurayninchikkunata chaninchasun.	Kustalpa, pichirapa, hakimapa, iskilapa siqinkuna qaway.	<ul style="list-style-type: none"> • Kustalpa, pichirapa, hakimapa, iskilapa siqinkunata riqsisun. 	Allinta llapa imapa siqinkunata riqsipan.	



Ejemplo de programación del castellano como segunda lengua

Planificación de capacidades

Capacidades comunicativas	Indicadores	Expresiones lingüísticas	Duración	Niveles de dominio
Entiende indicaciones sencillas referidas al trabajo en el aula y en la escuela.	<ul style="list-style-type: none">• Dice sus gustos en diferente situaciones comunicativas.• Pregunta por gustos a sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none">• ¿Quiénes están adelante?• Adelante están...• ¿Quiénes están atrás?• Atrás están...	Un día	Básico e intermedio



Desarrollo de actividades organizadas

Actividad	Estrategias	Medios y materiales	Temporalización
Martes Presentamos la actividad	<ul style="list-style-type: none"> Niños y niñas escuchan la presentación y la explicación de la actividad general “Todos en su sitio” 	Cartilla	5'
Ejecutamos la actividad	<ul style="list-style-type: none"> Niños y niñas desarrollan la cartilla oral, se garantiza que se trabaje las expresiones: ¿Quiénes están adelante? Adelante están... ¿Quiénes están atrás? Atrás están... 	Materiales que requiere la cartilla	25'
Realizamos ejercicios de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> Los niños y las niñas se agrupan por dominio de castellano: Básico (<i>Para niños y niñas que no entienden castellano</i>) <ul style="list-style-type: none"> Cada niño y niña reciben una ficha de aplicación y se les pide que pinten de rojo los objetos que se encuentran delante de la línea y de azul los que están atrás. Luego cada niño y niña deben señalar o mencionar el objeto que se encuentra delante y detrás de: “... El carro está...” Intermedio (<i>Para niños y niñas que entienden y hablan castellano</i>) <ul style="list-style-type: none"> Cada niño y niña reciben una ficha de aplicación y se les pide que pinten de rojo los objetos que se encuentran delante de la línea y de azul los que están atrás. Se les pide que describan cada uno de los objetos. 	Fichas	45'
Actividad de precisión lingüística	<ul style="list-style-type: none"> La profesora o profesor vuelve a entonar la canción “Todos en su sitio” haciendo énfasis en las palabras/frases “Los chicos adelante, los grandes atrás...”; pide que por grupos enfatizen esta parte de la canción, luego la hagan por parejas y luego individual y de manera indistinta. 	Canción en papelógrafo	5'

Anexo 8: Ejemplos de jornadas pedagógicas

Sapa punchaw llamkanapaq ñan

I. Riqsichikuykuna:	
YACHAY WASIPA SUTIN: LLAQTA: ÑIQI: HAWA TUPU: PUNCHAW: YACHAY: Qichwa riypaq allichakuyninkunamanta mama Antuka willawasunchik.	

II. Atipanankuna:			
Hawa tupukuna	Atinakuna	Qispisqa yachanapaq	Rurayninkuna
Imaymanawan rimay	Llaqtanpi qichwa riyman mana pantaspa riman.	Allin sumaqta qichwa riypaq allichakuymanta willakun.	Qichwa riymanqa kawsaykuna huqariy killakunapim rinchik.

III. Yachachinapaq ñankuna	
Qallariynin	
<ul style="list-style-type: none"> Amawta warmakunata kusichinanpaq qichwaymanta huk takita takinku. 	
<p>Qichwa riy (Taki) Panichay, wawqichay Qichwa riyman haku. Turichay, ñañachay Qichwa riyman haku. Qasanta, urqunta Qichwa riyman haku. Wayqunta, kinranta Qichwa riyman haku.</p> <p>TUKUKUYNIN Manaraq manaraq Anta sitwa killa tukuchkaptin</p>	

<ul style="list-style-type: none"> Amawta warmakunata kay takiymanta lliw yachayninkuta rimarinankupaq tapuykunata tapun. <p>¿Imamantam takirqanchik? ¿Pikunapaqmi kay taki kachkan? ¿Ima niwachkanchikmi kay taki? ¿Imataq qichwa riyqa? ¿Imaynataq qichwa riyman rinchik? ¿Pikunawataq qichwa riyman rinchik? ¿Mayninkunataq qichwa riyman rinchik? ¿Pikunapa taytankutaq qichwa riyman rirunkuña? ¿Imakunataq qichwaman apanchik?</p>

AWAYNIN

- Hina qipanman aswan sumaqta qichwariypaq allichakuyninkunamanta mama Antuka warmakunaman, amawtaman wasinpi willanqa.

Kay qichwaman illanapaqqa
quqawkunatam illasqanchikpi
mikunanchikpaq rurakunchik.

Chaynataqmi llapa rantikunatapas
kawsayta huñumunapaq
allichakunchik...

Kay qichwa riymanqa
urqu llamakunawanmi
qichwakunata illanchik.



- Chaymanta yachay wasiman kutimuspankuñataq mama Antuka willakusqanmanhina qichwa riypaq allichakuyninmanta sapa sapa hatun huñupi willakunku.



willakusqankumanhinañataq amawta qillqata paykunawan kуска qispichinku, kaytahina.

Qichwa riymenta allichakuy

Qichwaman illananchikpaqqa quqawkunatam rurakunchik. Chaymanta rantikunatapas kustalkunapi allichakunchik. Chaynataqmi ripunallapaqña ñawpaq riq **llamakunatapas** iskilachinchik, sintachinchik. Hinaspam qipikunata kustalkunapi llamaman liyaykuspa hatun ñannintakama qatinchik.

- Amawta kay uña qillqasqatañataqmi warmakunawan qatipachikuspa achka kutita ñawinchanku.
- Kay uña qillqasqamanta warmakunawan kuska simikunata hurqunku.



- Amawta kay simikunawan achka rimaykunata qillqaspan ñawinchachin.
 - Turiy **llamakunapa** qipinta waskawan liyan.
 - Taytay **llamakunata** qichwa riyypaq sintachin.
 - Taytay **llamakunawan** qichwa riyman illan.
 - Taytay **llamakunaman** qichwa riyypaq kustalpi qipita qipichin.
 - Turiy **llamakunata** qichwa riyypaq iskilachin.

- Amawta kay rimaykunamanta simikunata tapukuykunawan akllanku.




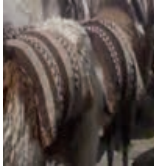
¿Taytay piwanmi qichwaman illan?
 ¿Taytay imawanmi llamapa qipinta liyan?
 ¿Taytay imakunatam llamaman churan?
 ¿Imapim llama qipita qipin?



- Amawta kay simikunapa chirunkunata qillqana pirqaman laqaspan, sutinta qillqan.

				
llama	waska	sinta	kustal	iskila

- Amawta kay simikunata sapa sapa, huñupi, warmiraq, qariraq ñawinchanku.

Tukuynin	
<ul style="list-style-type: none"> Warmakuna yachayninku kallpanchanankupaq imaymana rikchaq llamkanakunata ruranku. 	
Llamkana rapi	
Kay chirukunata sutinwan tinkuchiy:	
	kustal
	iskila
	llama
	sinta
	waska

Llamkana rapi

Kay rimaykunata mana kaq simiwan qillqayta tukupay:

- **Turiy llamakunapa qipinta liyan.**
- **Taytay llamakunata qichwa riypaq**
- **Taytay qichwa riyman illan.**
- **Taytay llamakunaman qichwa riypaq ... qipichin.**
- **Turiy llamakunata qichwa riypaq**

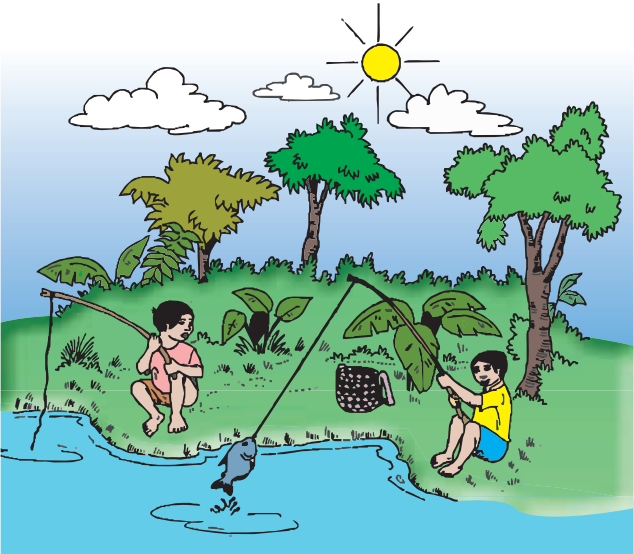
Llamkana rapi


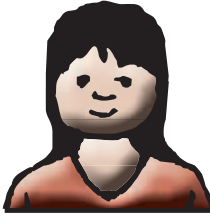
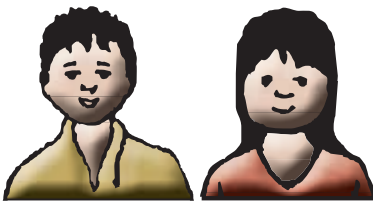
Kay tapukuykunata huk simillawan kutichiy:

- ¿Pitaq aylluykimanta qichwa riyman rin?
 - a) mamay
 - ch) taytay
 - k) Paniy
- ¿Ima uywataq mikuyta qichwariymanta qipimun?
 - a) paqu
 - ch) uwiha
 - k) llama
- ¿Imapitaq kawsayta llama qipimun?
 - a) pullupi
 - ch) kustalpi
 - k) karunapi
- ¿Imatam ñawpaq llamakunaman churachin?
 - a) karunata
 - ch) waskata
 - k) iskilata

Ejemplo de sesión de una lengua originaria como segunda lengua

Sesión de aprendizaje del Kukama Kukamiria como segunda lengua

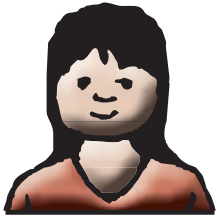
Ini utsu pitsatara
Eta: I
Capacidad: Escucha con atención una
Estrategia: Observa y describe
Materiales: U na lámina
a) Observamos la lámina que el profesor / profesora


b) Escuchamos la descripción de la lámina.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ikiarupe epe umi. • Ikian tsanaka umi mukuika ikiratsenkana. • Rana yapikarapa ipatsutsimara. • Ikirastenkana mitiripiaka emete wepe urkuru. • Kuarachari emete iwitini • Ikiratsenkana tsikiari rikua rana wepe maninpiarayara. • Ikiratsen chiru pitanin aya wepe ipira rikua ra tsariwa.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ajarupe epe umi. • Ajan tsanaka umi mukuika ikiratseminu. • Inu yapikarapa ipatsutsimara. • Ikiratseminu mitiripiaka emete wepe urkuru. • Kuarachari emete iwitini. • Ikiratseminu tsikiari yikua inu wepe maninpiarayara. • Ikiratsen chiru pitanin aya wepe ipira yikua ya tsariwa.
c) Contesta las preguntas del profesor señalando en el dibujo.	
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Makatipa parana? • ¿Makatin ikiratsen aya ipira? • ¿Makatipa iwitini? • ¿Makatipa urkuru? • Memuta iwira

d) Respondemos al profesor gestualmente:



- ¿Ipira yapichikaritipa ikian mukuika ikiratsenkana?
- ¿Emetetipa mutsapirika kutupi?
- ¿Awiri urkurutipa emete?
- ¿Yamimatipa ikian ikiratsen tsikiariyutinpura?
- ¿Amutsetipa iwitini yuti ipatsutsui?



- ¿Ipira yapichikaritipa ajan mukuika ikiratseminu?
- ¿Emetetipa mutsapirika kutupi?
- ¿Awiri urkurutipa emete?
- ¿Yamimatipa ajan ikiratsen tsikiariyutinpura?
- ¿Amutsetipa iwitini yuti ipatsutsui?





CARTA DEMOCRÁTICA INTERAMERICANA

I La democracia y el sistema interamericano

Artículo 1

Los pueblos de América tienen derecho a la democracia y sus gobiernos la obligación de promoverla y defenderla. La democracia es esencial para el desarrollo social, político y económico de los pueblos de las Américas.

Artículo 2

El ejercicio efectivo de la democracia representativa es la base del estado de derecho y los regímenes constitucionales de los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos. La democracia representativa se refuerza y profundiza con la participación permanente, ética y responsable de la ciudadanía en un marco de legalidad conforme al respectivo orden constitucional.

Artículo 3

Son elementos esenciales de la democracia representativa, entre otros, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; el acceso al poder y su ejercicio con sujeción al estado de derecho; la celebración de elecciones periódicas, libres, justas y basadas en el sufragio universal y secreto como expresión de la soberanía del pueblo; el régimen plural de partidos y organizaciones políticas; y la separación e independencia de los poderes públicos.

Artículo 4

Son componentes fundamentales del ejercicio de la democracia la transparencia de las actividades gubernamentales, la probidad, la responsabilidad de los gobiernos en la gestión pública, el respeto por los derechos sociales y la libertad de expresión y de prensa. La subordinación constitucional de todas las instituciones del Estado a la autoridad civil legalmente constituida y el respeto al estado de derecho de todas las entidades y sectores de la sociedad son igualmente fundamentales para la democracia.

Artículo 5

El fortalecimiento de los partidos y de otras organizaciones políticas es prioritario para la democracia. Se deberá prestar atención especial a la problemática derivada de los altos costos de las campañas electorales y al establecimiento de un régimen equilibrado y transparente de financiación de sus actividades.

Artículo 6

La participación de la ciudadanía en las decisiones relativas a su propio desarrollo es un derecho y una responsabilidad. Es también una condición necesaria para el pleno y efectivo ejercicio de la democracia. Promover y fomentar diversas formas de participación fortalece la democracia.

II La democracia y los derechos humanos

Artículo 7

La democracia es indispensable para el ejercicio efectivo de las libertades fundamentales y los derechos humanos, en su carácter universal, indivisible e interdependiente, consagrados en las respectivas constituciones de los Estados y en los instrumentos interamericanos e internacionales de derechos humanos.

Artículo 8

Cualquier persona o grupo de personas que consideren que sus derechos humanos han sido violados pueden interponer denuncias o peticiones ante el sistema interamericano de promoción y protección de los derechos humanos conforme a los procedimientos establecidos en el mismo. Los Estados Miembros reafirman su intención de fortalecer el sistema interamericano de protección de los derechos humanos para la consolidación de la democracia en el Hemisferio.

Artículo 9

La eliminación de toda forma de discriminación, especialmente la discriminación de género, étnica y racial, y de las diversas formas de intolerancia, así como la promoción y protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas y los migrantes y el respeto a la diversidad étnica, cultural y religiosa en las Américas, contribuyen al fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana.

Artículo 10

La promoción y el fortalecimiento de la democracia requieren el ejercicio pleno y eficaz de los derechos de los trabajadores y la aplicación de normas laborales básicas, tal como están consagradas en la Declaración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) relativa a los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo y su Seguimiento, adoptada en 1998, así como en otras convenciones básicas afines de la OIT. La democracia se fortalece con el mejoramiento de las condiciones laborales y la calidad de vida de los trabajadores del Hemisferio.

III Democracia, desarrollo integral y combate a la pobreza

Artículo 11

La democracia y el desarrollo económico y social son interdependientes y se refuerzan mutuamente.

Artículo 12

La pobreza, el analfabetismo y los bajos niveles de desarrollo humano son factores que inciden negativamente en la consolidación de la democracia. Los Estados Miembros de la OEA se comprometen a adoptar y ejecutar todas las acciones necesarias para la creación de empleo productivo, la reducción de la pobreza y la erradicación de la pobreza extrema, teniendo en cuenta las diferentes realidades y condiciones económicas de los países del Hemisferio. Este compromiso común frente a los problemas del desarrollo y la pobreza también destaca la importancia de mantener los equilibrios macroeconómicos y el imperativo de fortalecer la cohesión social y la democracia.

Artículo 13

La promoción y observancia de los derechos económicos, sociales y culturales son consustanciales al desarrollo integral, al crecimiento económico con equidad y a la consolidación de la democracia en los Estados del Hemisferio.

Artículo 14

Los Estados Miembros acuerdan examinar periódicamente las acciones adoptadas y ejecutadas por la Organización encaminadas a fomentar el diálogo, la cooperación para el desarrollo integral y el combate a la pobreza en el Hemisferio, y tomar las medidas oportunas para promover estos objetivos.

Artículo 15

El ejercicio de la democracia facilita la preservación y el manejo adecuado del medio ambiente. Es esencial que los Estados del Hemisferio implementen políticas y estrategias de protección del medio ambiente, respetando los diversos tratados y convenciones, para lograr un desarrollo sostenible en beneficio de las futuras generaciones.

Artículo 16

La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías.

IV Fortalecimiento y preservación de la institucionalidad democrática

Artículo 17

Cuando el gobierno de un Estado Miembro considere que está en riesgo su proceso político institucional democrático o su legítimo ejercicio del poder, podrá recurrir al Secretario General o al Consejo Permanente a fin de solicitar asistencia para el fortalecimiento y preservación de la institucionalidad democrática.

Artículo 18

Cuando en un Estado Miembro se produzcan situaciones que pudieran afectar el desarrollo del proceso político institucional democrático o el legítimo ejercicio del poder, el Secretario General o el Consejo Permanente podrá, con el consentimiento previo del gobierno afectado, disponer visitas y otras gestiones con la finalidad de hacer un análisis de la situación. El Secretario General elevará un informe al Consejo Permanente, y éste realizará una apreciación colectiva de la situación y, en caso necesario, podrá adoptar decisiones dirigidas a la preservación de la institucionalidad democrática y su fortalecimiento.

Artículo 19

Basado en los principios de la Carta de la OEA y con sujeción a sus normas, y en concordancia con la cláusula democrática contenida en la Declaración de la ciudad de Quebec, la ruptura del orden democrático o una alteración del orden constitucional que afecte gravemente el orden democrático en un Estado Miembro constituye, mientras persista, un obstáculo insuperable para la participación de su gobierno en las sesiones de la Asamblea General, de la Reunión de Consulta, de los Consejos de la Organización y de las conferencias especializadas, de las comisiones, grupos de trabajo y demás órganos de la Organización.

Artículo 20

En caso de que en un Estado Miembro se produzca una alteración del orden constitucional que afecte gravemente su orden democrático, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá solicitar la convocatoria inmediata del Consejo Permanente para realizar una apreciación colectiva de la situación y adoptar las decisiones que estime conveniente. El Consejo Permanente, según la situación, podrá disponer la realización de las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática. Si las gestiones diplomáticas resultaren infructuosas o si la urgencia del caso lo aconsejare, el Consejo Permanente convoca-

rá de inmediato un período extraordinario de sesiones de la Asamblea General para que ésta adopte las decisiones que estime apropiadas, incluyendo gestiones diplomáticas, conforme a la Carta de la Organización, el derecho internacional y las disposiciones de la presente Carta Democrática. Durante el proceso se realizarán las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática.

Artículo 21

Cuando la Asamblea General, convocada a un período extraordinario de sesiones, constate que se ha producido la ruptura del orden democrático en un Estado Miembro y que las gestiones diplomáticas han sido infructuosas, conforme a la Carta de la OEA tomará la decisión de suspender a dicho Estado Miembro del ejercicio de su derecho de participación en la OEA con el voto afirmativo de los dos tercios de los Estados Miembros. La suspensión entrará en vigor de inmediato.

El Estado Miembro que hubiera sido objeto de suspensión deberá continuar observando el cumplimiento de sus obligaciones como miembro de la Organización, en particular en materia de derechos humanos.

Adoptada la decisión de suspender a un gobierno, la Organización mantendrá sus gestiones diplomáticas para el restablecimiento de la democracia en el Estado Miembro afectado.

Artículo 22

Una vez superada la situación que motivó la suspensión, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá proponer a la Asamblea General el levantamiento de la suspensión. Esta decisión se adoptará por el voto de los dos tercios de los Estados Miembros, de acuerdo con la Carta de la OEA.

V La democracia y las misiones de observación electoral

Artículo 23

Los Estados Miembros son los responsables de organizar, llevar a cabo y garantizar procesos electorales libres y justos. Los Estados Miembros, en ejercicio de su soberanía, podrán solicitar a la OEA asesoramiento o asistencia para el fortalecimiento y desarrollo de sus instituciones y procesos electorales, incluido el envío de misiones preliminares para ese propósito.

Artículo 24

Las misiones de observación electoral se llevarán a cabo por solicitud del Estado Miembro interesado. Con tal finalidad, el gobierno de dicho Estado y el Secretario General celebrarán un convenio que determine el alcance y la cobertura de la misión de observación electoral de que se trate. El Estado Miembro deberá garantizar las condiciones de seguridad, libre acceso a la información y amplia cooperación con la misión de observación electoral. Las misiones de observación electoral se realizarán de conformidad con los principios y normas de la OEA. La Organización deberá asegurar la eficacia e independencia de estas misiones, para lo cual se las dotará de los recursos necesarios. Las mismas se realizarán de forma objetiva, imparcial y transparente, y con la capacidad técnica apropiada. Las misiones de observación electoral presentarán oportunamente al Consejo Permanente, a través de la Secretaría General, los informes sobre sus actividades.

Artículo 25

Las misiones de observación electoral deberán informar al Consejo Permanente, a través de la Secretaría General, si no existiesen las condiciones necesarias para la realización de elecciones libres y justas. La OEA podrá enviar, con el acuerdo del Estado interesado, misiones especiales a fin de contribuir a crear o mejorar dichas condiciones.

VI Promoción de la cultura democrática

Artículo 26

La OEA continuará desarrollando programas y actividades dirigidos a promover los principios y prácticas democráticas y fortalecer la cultura democrática en el Hemisferio, considerando que la democracia es un sistema de vida fundado en la libertad y el mejoramiento económico, social y cultural de los pueblos. La OEA mantendrá consultas y cooperación continua con los Estados Miembros, tomando en cuenta los aportes de organizaciones de la sociedad civil que trabajen en esos ámbitos.

Artículo 27

Los programas y actividades se dirigirán a promover la gobernabilidad, la buena gestión, los valores democráticos y el fortalecimiento de la institucionalidad política y de las organizaciones de la sociedad civil. Se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social.

Artículo 28

Los Estados promoverán la plena e igualitaria participación de la mujer en las estructuras políticas de sus respectivos países como elemento fundamental para la promoción y ejercicio de la cultura democrática.

