

# *Non Tsinitibo*<sup>\*</sup>: juegos del pueblo shipibo-konibo y su uso pedagógico

GAMANIEL MONTELUISA \*\*, VERENA VALERA \*\*\*

Red de Escuelas Shipibo-Konibo

SUSANA FRISANCHO\*\*\*\*, HANS FRECH\*\*\*\*\*, ENRIQUE DELGADO\*\*\*\*\*

Pontificia Universidad Católica del Perú

Recibido el 08-01-2015; primera evaluación el 15-08-2015;  
segunda evaluación el 11-09-2015; aceptado el 15-09-2015

## RESUMEN

En este artículo argumentamos a favor del juego como un espacio fundamental para el desarrollo humano y una herramienta necesaria para la construcción de sociedades interculturales y democráticas. Luego de un breve marco conceptual en el que se presenta el juego como un factor de desarrollo y se aborda la relación

---

\* *Non Tsinitibo* significa 'nuestros juegos' en lengua shipibo.

\*\* Docente bilingüe de educación primaria y acompañante pedagógico del pueblo shipibo-konibo. Ha sido director en diferentes instituciones educativas EIB de la región Ucayali. Acompañante pedagógico EIB en la red de escuelas shipibo-konibo del proyecto conjunto entre la Dirección Regional de Ucayali y Unicef. Contacto: wexabima@hotmail.com

\*\*\* Docente bilingüe y acompañante pedagógico del pueblo shipibo-konibo, especialidad en educación bilingüe intercultural. Ha sido profesora de aula en diferentes Instituciones educativas EIB de la región Ucayali. Se desempeña como acompañante pedagógico EIB en la red de escuelas shipibo-konibo del proyecto conjunto entre la Dirección Regional de Ucayali y Unicef. Contacto: yelesmar@hotmail.com

\*\*\*\* Profesora principal del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinadora del Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD) del Departamento de Psicología. Especialista en desarrollo humano y educación, desarrollo cognitivo y desarrollo moral. Contacto: sfrisan@puap.edu.pe

\*\*\*\*\* Miembro del Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD) del Departamento de Psicología y egresado de la especialidad de psicología educacional. Su tesis de licenciatura «Creencias y concepciones docentes sobre el juego infantil en comunidades shipibo-konibo de Ucayali» fue ganadora del Programa de Apoyo al Desarrollo de Tesis de Licenciatura 2014 (PADET). Contacto: hans.frech@puap.edu.pe

\*\*\*\*\* Profesor auxiliar del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD) del Departamento de Psicología. Cursa actualmente el Doctorado en Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Contacto: gdelgado@puap.edu.pe

que este tiene con los procesos pedagógicos, presentamos una recopilación de juegos del pueblo shipibo-konibo, pueblo indígena de la Amazonía del Perú, y algunas ideas para su aprovechamiento como herramienta educativa. La idea general del artículo es reflexionar sobre cómo el juego infantil constituye un proceso que no se puede soslayar si se quiere contribuir a desarrollar individuos y sociedades interculturales, justas e inclusivas.

**Palabras clave:** interculturalidad, juego infantil, pedagogía, pueblo shipibo-konibo

### ***Non Tsinitibo: Games of the Shipibo-Konibo people and its pedagogical use***

#### **ABSTRACT**

In this article we argue that play is a fundamental process for human development, and a necessary tool for the construction of inclusive, intercultural societies. After a brief discussion of the theoretical framework for approaching play as a developmental factor and understanding its relationship with education, we present a collection of Shipibo-Konibo games and some of their possible uses as pedagogical tools. The general intention of this article is to frame play as a developmental process that cannot be ignored if education is to promote interculturality and justice in individuals and societies.

**Keywords:** interculturalism, play, pedagogy, Shipibo-Konibo people

### ***Non Tsinitibo: jogos do povo shipibo-konibo e seu uso pedagógico***

#### **RESUMO**

Neste artigo argumentamos a favor do jogo como um espaço fundamental para o desenvolvimento humano e uma ferramenta necessária para a construção de sociedades interculturais e democráticas. Depois de um breve quadro conceitual em que apresentamos o jogo como um fator de desenvolvimento e abordamos a relação que este tem com os processos pedagógicos, apresentamos uma coleção de jogos do povo Shipibo Konibo, povo indígena da Amazônia do Peru, e algumas ideias para o seu uso como uma ferramenta educacional. A ideia geral do artigo é refletir sobre como o jogo infantil constitui em processo que não se pode ignorar se se quer contribuir para desenvolver indivíduos e sociedade interculturais, justa e inclusivas.

**Palavras-chave:** interculturalidade, jogo infantil, pedagogia, povo shipibo-konibo.

## **INTRODUCCIÓN: EL JUEGO Y SU TRASCENDENCIA PARA EL DESARROLLO INFANTIL**

El juego es un elemento fundamental en el desarrollo infantil y una actividad universal de los seres humanos, un proceso necesario para la realización de deseos e intereses y para el desarrollo de estructuras cognitivas, lingüísticas, sociales y morales cada vez más complejas en el niño, así como un mecanismo de transmisión y transformación de significados culturales y un espacio de desarrollo esencial para la democracia (Bruner, 1983; Linaza & Maldonado, 1987, Linaza, 2013; Miras 2013; Ortega, 1991; Piaget, 1959/2006; Vygotsky, 1966). El juego además tiene importante valor para el desarrollo físico, por ejemplo, como mecanismo de preparación para recuperarse de cambios gravitacionales repentinos e inesperados (un tropiezo, ser derribado, etc.) y también como preparación afectiva para afrontar situaciones inesperadas (Špinka, Newberry & Bekoff, 2001). Tal es la centralidad del juego en el desarrollo de los niños y niñas que Linaza (2013) lo asume como un derecho y una necesidad de la infancia. Efectivamente, en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 1989) se reconoce el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego, a realizar actividades propias de su edad y a participar libremente en la vida artística y cultural de su grupo social.

Para Piaget (1959/2006), el juego funciona como un fin en sí mismo y tiende a la repetición porque genera placer y satisfacción, lo que permite el perfeccionamiento y desarrollo de diferentes estructuras cognitivas y afectivas en los niños. En el juego predomina la asimilación sobre la acomodación (Piaget, 1966), ya que niños y niñas juegan por el puro placer de dominar la actividad y gozar a través de ella. Muchas veces el lenguaje aparece en situaciones de juego antes que en situaciones de interacción cotidiana y muestra allí mayor complejidad y riqueza (Bruner, 1983). Además, cuando el niño juega siempre se mueve entre su desarrollo actual y su Zona de Desarrollo Próximo (Franca, Batista, Figueredo & Soares, 2012; Vygotsky, 1966) y desarrolla múltiples habilidades, pues tiene que pensar con rapidez, anticipar situaciones, planificar estrategias, estar atento, concentrarse y mantener información en la memoria, establecer relaciones entre las premisas del juego, coordinar acciones y resolver problemas.

Dado que los niños y las niñas tienen una alta motivación para jugar, requieren un nivel muy bajo o nulo de indicaciones o estructuración externa durante el desarrollo de las actividades y muestran despreocupación por fallar o cometer errores, el juego puede ser aprovechado en los espacios formales de aprendizaje (Bruner, 1983). A través del juego se pueden aterrizar las abstracciones que implica el conocimiento (aprendizaje de los números, lengua

o ciencias, por ejemplo), pues el juego genera espacios motivadores que permiten aprendizajes significativos y contribuye en sí mismo a la construcción del conocimiento (Franca et al., 2012; Isenberg & Quisinberry, 2002; Macedo, 1995; Kato, Honda & Kamii, 2006; Kamii 1985, 2003; Kamii & Rummelsburg, 2008). De hecho, esto es válido incluso en la educación superior, donde especialistas en los campos de la ciencia, matemática e ingeniería reconocen que a través del juego se desarrollan la creatividad necesaria para la innovación y las habilidades necesarias para estas disciplinas (Bergen, 2009).

Según las diferentes etapas del desarrollo infantil, el juego tendrá distintas implicancias para el aprendizaje escolar. Macedo (1988) señala que en la etapa pre-operatoria es indispensable la disponibilidad de juguetes y juegos que permitan al niño comenzar a indagar y explorar el mundo a través de representaciones. Con la aparición del lenguaje, serán centrales los juegos que impliquen interacciones verbales, a partir de las que se irá desarrollando la consciencia de la importancia de tener reglas que estructuren el juego, de manera que poco a poco el niño desarrolle su autonomía. En la escuela es importante que niños y niñas tomen control de ciertas situaciones (como la elección de juegos por ejemplo) y comiencen a planificarlas (Macedo, 1995). En el juego, como en la vida, las reglas son importantes para la convivencia y participación social y deben ser construidas pensando en su rol para que el juego se desarrolle de la mejor manera y no de forma arbitraria (Franca et al., 2012). Siguiendo estas ideas, muchos autores han planteado propuestas curriculares que toman en cuenta el juego y el desarrollo infantil como elementos centrales en las prácticas pedagógicas de los docentes (Bruner, 1988; Hohman, Banet & Weikart, 1990).

Según las características del juego y las estructuras que predominan en el desarrollo intelectual del niño, los juegos pueden categorizarse como juegos de ejercicio, juegos simbólicos o juegos de reglas. Los juegos de ejercicio o funcionales se caracterizan por la prolongación de las acciones y la repetición de las mismas por el placer de experimentar (Macedo, 1995). La repetición es un requisito para la asimilación funcional de los esquemas sensorio-motores, y es a su vez importante para la formación de hábitos, algo que Piaget (1936/1972) considera como la principal forma de aprendizaje del primer año de vida y la base para futuras operaciones mentales. El juego simbólico comienza con la aparición de la capacidad de representar (función simbólica). Mientras que en el juego de ejercicio la asimilación era funcional, en este caso la asimilación es deformante, pues se transforma la realidad según los deseos del niño. En este momento aparecen las fantasías y los juegos de roles y de ficción, a través de los cuales niños y niñas conocen su mundo, lo representan cada vez mejor y pueden generar explicaciones sobre la realidad. Por ejemplo, cuando se usa un

palo de escoba como si fuera un caballo, el objeto real y su significado se disocian y el deseo del niño de montar un caballo convierte ese palo de escoba en un caballo. En el juego simbólico, los objetos y acciones funcionan como *pivot* (pivote) de los significados que pueden representar, y permite al niño desarrollar su capacidad creativa. Para Vygotsky, el juego de ficción o sociodramático funciona como impulsor de las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) del niño al incluir prácticas adultas que luego tendrá que desempeñar en la vida real (Linaza, 2013; Vygotsky, 1966).

Por último, los juegos de reglas suponen la aparición de regularidades impuestas por el grupo que juega y cuya violación implica una falta al mismo juego. La característica central del juego de reglas es la colectividad, donde los jugadores dependen el uno del otro y deben cumplir ciertas convenciones creadas por ellos mismos. Sin estas convenciones construidas y aceptadas por todos no existe un verdadero juego de reglas; es gracias a este tipo de juego que los niños comienzan a desarrollar la consciencia de las reglas y su importancia para la vida en sociedad (Piaget 1932/1984). Como plantea Macedo (1995), a través de los juegos de reglas se desarrolla el sentido de competencia, una problematización universal en la que muchas personas desean lo mismo y a primera vista no todos pueden obtenerlo, y se construyen estructuras de respeto mutuo y colaboración. Es importante señalar que para los juegos de reglas Piaget (1959/2006) plantea una asimilación recíproca que supone la coordinación de asimilaciones de los jugadores sobre el juego y sus características. Así, al llegar al juego de reglas se puede observar que las características previas (ejercicio y simbolización) no se anulan sino que se involucran mutuamente y forman parte de todo juego infantil.

## **1. JUEGO, APRENDIZAJE Y CULTURA: LOS JUEGOS DEL PUEBLO SHIPIBO**

El Perú es un país altamente diverso que se encuentra comprometido con la educación intercultural bilingüe (Unicef, 2005). Sin embargo, este compromiso ocurre en un contexto en el que, como país, se ha fallado históricamente en reconocer y valorar la diversidad cultural (Aguirre, 2008; Espinosa, 2003, 2009; Portocarrero, 2007), por lo que resulta urgente y necesario que la educación se convierta en un verdadero espacio de reconocimiento de los valores, tradiciones, luchas y modos de vida de los diferentes grupos humanos. La interculturalidad es un concepto dinámico que se refiere a las relaciones establecidas entre miembros de diferentes grupos culturales, las que están siempre atravesadas por relaciones de poder. Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica se destaca que el diálogo entre culturas no puede ocurrir

de manera genuina cuando se da en condiciones de asimetría, (Cruz, 2014; Walsh, 2005; Tubino, 2004a, 2004b) por lo que es necesario cambiar, a través de métodos no violentos, dichas condiciones.

La educación, como espacio de desarrollo, se convierte en un lugar privilegiado para la construcción de relaciones interculturales que sienten la base de procesos inclusivos, democráticos y de reconocimiento de la diversidad. Es en contextos educativos donde pueden empezar a visibilizarse y valorarse prácticas culturales distintas a las hegemónicas, de manera que estas sean reconocidas, apreciadas, y cobren un lugar en el imaginario social. En este contexto, el juego puede cumplir un papel fundamental en la creación de escenarios de diversidad y en la deconstrucción de las relaciones sociales asimétricas. Dado que muchos de los juegos tradicionales de los pueblos indígenas ya no se practican, tienden a desaparecer en un proceso por el cual se van imponiendo los juegos de la cultura hegemónica; en este sentido, la educación tiene un papel importante para visibilizar las prácticas y juegos de las culturas indígenas, tanto al interior de ellas mismas como en otros contextos.

Los niños y las niñas de todas las culturas juegan. Los juegos infantiles propios de los diferentes grupos culturales comparten las mismas características señaladas hasta ahora: son fines en sí mismos y se juegan por el placer de jugar, responden a necesidades y deseos infantiles, tienen reglas que son construidas y negociadas entre todos, son fáciles de compartir y desarrollan habilidades y operaciones cognitivas y afectivas en los niños (Öfele, 1999). Sin embargo, un componente adicional es que estos juegos son valorados en la cultura a la que pertenecen y por lo tanto, llevan consigo significados culturales que son su elemento distintivo (Castillo, 2001; Garoz & Linaza 2006). Tal como plantean Göncü, Jain y Tuermer (2007), al ser los juegos actividades culturales cada comunidad cultural privilegia sus propias formas de jugar, según las preferencias y valores de cada cultura.

Por ejemplo, Garoz y Linaza (2006; 2008) han estudiado el desarrollo de la consciencia de las reglas y los significados culturales de las mismas en el juego del «Palín» de la cultura Mapuche de Chile. En estos estudios los autores evalúan principalmente el desarrollo de la conciencia de las reglas en línea con las investigaciones de Piaget (1932/1984), quien plantea una secuencia de desarrollo y diferencias entre el conocimiento práctico y teórico de las reglas. Al comparar el desarrollo del conocimiento de las reglas en jugadores de «palín» mapuche y jugadores españoles de hockey (ya que los dos juegos tienen cosas en común), Garoz y Linaza (2006) encontraron que las secuencias de desarrollo y las edades en las que se llevan a cabo las distintas etapas del conocimiento de las reglas eran similares. Sin embargo, en el caso del palín el

contexto cultural del juego le da una significación diferente y lo convierte en un espacio en el que se aprenden y negocian importantes significados culturales, por ejemplo, la identidad como integrantes del pueblo mapuche. Bruner (1990) sostiene que el desarrollo está mediado por prácticas y significados culturales que sirven de reconstrucción constante de la cultura. En el juego, los niños y adolescentes no son meros agentes pasivos que interactúan con elementos culturales; son agentes activos que construyen y transforman la cultura a través de sus juegos (Garoz & Linaza, 2008).

Otro ejemplo es el que presentan Torres y Ramírez (2012), quienes señalan que los juegos tradicionales del pueblo p'urhépecha de México, recuperados para su uso en un jardín de infantes, sirven para desarrollar los valores y tradiciones culturales. Un ejemplo es el concurso de globos que se hacen de papel de colores y se ponen a volar con aire caliente. En ese jardín de infantes, la recuperación de este juego tradicional también sirvió para enseñarles a los niños los nombres de los colores en p'urhépecha.

Los juegos tradicionales del pueblo shipibo representan muchos de los principales matices culturales de este pueblo y mantienen viva una interrelación con la naturaleza que ha caracterizado a los shipibo-konibo desde sus orígenes hasta el día de hoy. El pueblo shipibo-konibo pertenece a la familia lingüística Pano. Se trata de un pueblo indígena originario de la región amazónica del Perú, que vive en los márgenes del río Ucayali y sus afluentes. En un principio fueron tres grupos distintos, los shipibo, los konibo, y los shetebo, pero actualmente constituyen un solo grupo después de años de matrimonios intergrupales y rituales de integración. Se les considera el quinto mayor grupo indígena del Perú, con 22 517 miembros que representan el 0,08% de la población total del país y el 0,5% de la población hablante de una lengua originaria (Unicef, 2010).

En nuestra experiencia en comunidades shipibo-konibo, acompañantes pedagógicos y miembros de la comunidad nos han referido que los juegos que se practicaban anteriormente eran juegos de roles, escondidas al estilo shipibo (*kochipan*), las rondas, cazar lagartijas, construir canoas de topa y el cazador, representando una escopeta con el tallo del árbol de plátano. Todos los juegos eran creados por los mismos niños y niñas y practicados en el pueblo. Generalmente estos juegos se jugaban en noche de luna, bajo la vigilancia de los padres y las madres, en las tardes, y cuando los padres se refrescaban en el patio, al momento de bañarse. Esto les permitía socializar con otros niños y adolescentes de su localidad. Además de ser formas de diversión, los juegos funcionaban también como adiestramiento en diferentes habilidades de caza, pesca, construcción de flechas y como modo de fortalecer la resistencia.

## JUEGO Y EDUCACIÓN: LA PROBLEMÁTICA ACTUAL

En el Perú, desde el Ministerio de Educación se reconoce la importancia del juego en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Por ejemplo, en la Guía para el trabajo con padres y madres de familia de Educación Inicial del Ministerio de Educación (2013) se declara que «el juego es esencial para la salud y el bienestar del niño, y promueve el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la confianza en sí mismo y en la propia capacidad, así como la fuerza y las aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales» (p. 41). El diseño curricular nacional (Ministerio de Educación, 2009) también señala la importancia del juego en los procesos educativos, especialmente para la educación inicial. Puede decirse incluso que ya desde la época colonial e incaica se daba importancia al juego y se reconocía su rol en el desarrollo de habilidades, aprendizaje de roles sociales y construcción de la identidad (Romero, 1943).

Sin embargo, si bien el juego está presente en las propuestas curriculares del país, ocupa aun un lugar insuficiente, no es completamente reconocido como espacio fundamental para el desarrollo del niño (Silva, 2004) y suele ser visto desde las concepciones adultas del trabajo académico y no desde los procesos de desarrollo infantil, lo que da cuenta de una realidad común a diferentes lugares del mundo (Brehony, 2013). Los programas educativos no ofrecen al docente herramientas para incorporar el juego en su práctica pedagógica; este tiene además presiones de tiempo para completar el programa educativo y para lograr desarrollar en sus alumnos habilidades básicas más ligadas al uso del lápiz y el papel. En esta línea, a pesar de que se sabe que el juego es fundamental para el desarrollo infantil (Piaget, 1959/2006; Piaget, 1932/1984; Vygotsky, 1966; Ortega, 1991), la tendencia mundial de los últimos años indica una creciente desaparición del juego de las aulas escolares (Franca et al., 2012; Miller & Almond, 2009; Nicolopoulou, 2010), pues los sistemas educativos priorizan, cada vez más, la formación de estudiantes capaces de resolver pruebas estandarizadas y dejan de lado el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la búsqueda del máximo potencial de cada niño (Gray, 2013; Isenberg & Quisinberry, 2002). En este sentido, la desaparición del juego ha sido asociada con sistemas educativos muy estructurados y orientados al desempeño en pruebas estandarizadas (como las pruebas PISA), que priorizan la estructuración de clases y los contenidos antes que el desarrollo infantil entendido como un proceso complejo e integral (McDonald, 2011; Zhao, 2006).

Muchos padres prefieren además que sus hijos asistan a instituciones preescolares de orientación académica en lugar de a otras con más actividades recreativas (Franca et al., 2012; Gray, 2011; Massote, Fernandes & Domingues, 2005) y tienen representaciones ambivalentes sobre la importancia del juego

para sus hijos (Fourment, 2012). Del mismo modo, muchos docentes consideran el juego como un elemento distractor para el aprendizaje que apenas es incorporado dentro de las clases como medio para construir conocimiento (Triana, 2013). Si bien los profesores declaran reconocer la importancia del juego para el aprendizaje, su conducta en el aula no lo fomenta o lo hace parcialmente, pues dedican sus mayores esfuerzos a actividades de corte más académico (Bennet, Wood & Rogers, 1997).

La desaparición del juego de los procesos educativos no es un problema ajeno al pueblo shipibo-konibo, pues debido a los procesos de transformación cultural en el que se encuentra este pueblo actualmente (Espinosa, 2012), muchos de sus juegos tradicionales han ido perdiéndose. Los maestros y padres de familia refieren que los niños ya no los juegan, y que muchos de ellos no los conocen. Muchos profesores de comunidades shipibo-konibo son reacios a utilizar juegos como medio de aprendizaje, tienen prejuicios sobre ellos o no cuentan con las herramientas necesarias para aprovecharlos eficazmente en las aulas (Frech, 2015). Lamentablemente, la ausencia de juego durante el desarrollo tiene impactos negativos en los niños, principalmente en la creatividad, el funcionamiento cognitivo y las relaciones sociales (Isenberg & Quisinberry, 2002). Incluso se han reportado estudios longitudinales en los que la progresiva desaparición del juego en los niños ha ido de la mano con un incremento en el diagnóstico de ciertas patologías psicológicas como la ansiedad, depresión, pérdida del control sobre la vida y narcisismo (Gray, 2011).

## **2. OBJETIVO DEL ESTUDIO, MÉTODO Y RESULTADOS**

A partir de esta problemática, acompañantes pedagógicos del pueblo shipibo-konibo se propusieron como objetivo recuperar los juegos tradicionales de su pueblo a fin de sistematizarlos para su uso en la escuela. Los juegos se recolectaron de diversos modos: en reuniones de inter aprendizaje profesores del pueblo apoyaron en la recuperación y descripción de los juegos, recordando los juegos que practicaron cuando eran niños y niñas. En estas reuniones participaron y fueron entrevistados once profesores de primaria de escuelas EIB, hombres y mujeres, de cuatro comunidades shipibas de Ucayali: Bethel, Nueva Betania, Santa Rosa y Bena Jema. Los propios acompañantes pedagógicos describieron también los juegos de su infancia según sus propias experiencias, y además, se entrevistó a sabios y sabias de esas mismas comunidades acerca de los juegos tradicionales que conocían y recordaban. Por último, se observó los procesos de juego de los niños, especialmente cuando estos realizaron la práctica de algún juego tradicional. De este modo se lograron identificar los siguientes juegos, que se proponen como algunos de los más representativos del pueblo shipibo:

**Tabla 1. Juegos del pueblo shipibo-konibo descritos en lengua shipibo y en castellano**

Juego	Descripción
Korakanin Yoiyai	Nato tsinitiriki, westiora baken jabe bakebo yoiyai jaweki akanti iki ixon. Neskakin korakaninra yoiyai paranta pei tii ati, jaskabiribiakin jato yoiyai jaweki bete.
Curaca manda	Este juego es dirigido por un niño o niña a un grupo de niños y niñas. Diciendo curaca manda, se da una instrucción como tocar una hoja de plátano, o a veces se pide que traigan un objeto. El juego sigue según las indicaciones del niño monitor.
Abo Xeta Taxtax	Nato tsinitiriki beibananax toroti yakati, westiora bakenra jato ikinai, neskakin yoiyai, abo xeta taxtax rawibora bekanai betikanwe betikanwe, ja betiketianra jan jato ikinaitonin chopo westiora bake pekao rakanai, axon jato yoiyai moa oinkanwe, bakebaon jato pekao oinai, ja pekao chopoiketian ishton bitanan ihstoxon jato ikinai bake yatamti jake jatian jato ikinai bakebiribi ishto kas chopoa biax bikokainain yakati jato. Jaskaboi tsinikanai.
Pico de manshaco	Un niño o niña dirige al grupo, se sientan haciendo un círculo y el que dirige dice « <i>pico de manshaco cierran los ojos se acercan los enemigos</i> ». Mientras el niño o niña camina alrededor del círculo aprovecha de colocar un trapo detrás de un participante y les dice que ya pueden ver. Cuando lo encuentra, el niño o niña recoge el trapo y corre para atrapar al que dirige el juego; mientras tanto el niño que dirige corre para ocupar el espacio dejado por un jugador. Sigue el juego.
Atsa Mexai	Rabe tsama bakebo tsinkikanai jati jatibo iti jake, pitsonani yakatax joyokanai, rabe baken joyokanabo keyo tsekati jake atsa atin, anoxonparibake rabekan oroti jake, oroaitianra binan tekai, akapekaora tsekakin peoi westiora westiorabo, temabires tsekanaketianra bakebaon koshin jabe bakebo yatanti jake. Tsonki janpari keyo atsa mexai jariki jan xewina. Jakakai tsinitiriki nato.
Cosecha de yuca	Se forman dos grupos mixtos de niños y niñas, debe haber la misma cantidad en ambos grupos. Se forman en filas sentados agarrándose de la cintura. Dos niños o niñas deben limpiar al costado de las yucas. En eso los niños o niñas son atacados por la avispa, luego cada niño o niña tiene que sacar a uno por uno de la fila hasta terminar; para que no sea fácil los niños tienen que agarrar con fuerza a su compañero. El que termina de cazar todo es el ganador. Sigue el juego.
Axo Ponyan	Natora tsiniti iki toroti chankatax wawekananax, westiora baken jato yokatai jawe jiwi ponyanborin ixon, bakebaon yoiti jake koshi jiwi ponyanbo: texo, sananko, koron. Ayonxon(senen-axon) jato tanai ikonrin chorish ixon, koshi kax jatoki tsakatai, ras abaini pikoketian yatankanai, jan yatanaton jato ashokoti jake.

Juego	Descripción
Rama de capirona	Este juego se inicia haciendo un círculo entre niños y niñas enlazándose los brazos. Un niño o niña dirige el juego preguntándole ¿qué rama del árbol es esta? Los niños y niñas dicen ramas de árboles duros: quinilla, sanango, insira, etc. Luego hace la prueba lanzándose despacio y va lanzándose hasta lograr salir del círculo; si logra salir le siguen hasta atraparlo y el que lo logra atrapar sigue el juego.
Wame Iti	Nato tsinitiriki nashi kax iti, rabe iamaxkimisha bake wame ikai, wetsa bake ikai jan chachiai, wame betashiax jikipaketaira totish raman chachiti jake jawen pein mayamaya atanan, chachiaa moa mapetai jato chachishokoi. Este juego se hace en el agua al momento de bañarse. De uno a tres niños hacen de paiche y un niño de pescador, cada vez que se boya el paiche, el pescador tiene que picar en el cuerpo con el cogollo de gramalote. Si logra alcanzarlo el que es capturado continúa el juego.
Xanbo Tsakati	Bakebaon kanotiaxon piakanai, akax jabe bakebobetan bokanai xanbo benai tsakanoxon chosko iamax pichika bakexon xanbo tsakanoxon benakanai. Natora bakebaon akai jawekibo tsakati kopi tanakin, yopa inaketian. Cada niño construye su arco y flecha, y de cuatro a cinco niños persiguen las lagartijas para cazar. Este juego es también una forma de adiestramiento para la caza de animales.
Santen Miskiti	Bakebaonra akai jiwí nenkemanin yoman nekema nexaxon, chepa retexon nexaxon paninkin, jatianra santen joai ja pikasi, joxon natexaxra santen kayamai, bixon ranribikanai.
Captura de libélula	El niño en un palito de medio metro amarra un hilo de 40 centímetros. Tiene que matar primero un tábano para ponerlo de carnada, el que se amarra con el hilo. Luego se busca a la libélula provocándola con la carnada. Una vez que muerde la carnada no se suelta, el niño la agarra con mucho cuidado para no lastimarla y la libera. Luego busca otra libélula para capturarla.
Yoshin Xatan	Yoshin xatan anoxonra, bakebaon paranta pei tsinkikanai, tsinkixon xewakanai, ja ati kopira masen yoshin jisakin bemana ati iki, jatixonbira nato yoshin xatana iti kopi akinkanai, westiora bake sawemaxon pikokanai wetsa bakebaon ointi kopi, tsoarin ixon onankanti jake, onanketian wetsa imakanai. Nato tsinitiriki rake bakebo potamati.
Disfraz del diablo	Es un disfraz del diablo «Yoshin Xatan». Se juntan hojas secas del plátano y se prepara una máscara a base del fruto de títumo; este disfraz lo tejen entre todos. Luego un niño o niña se disfraza y es presentado a los otros niños para que reconozcan quien es el que está disfrazado. Si lo reconocen se cambia de persona. Este juego es para perder el miedo.

Fuente: Recopilación de juegos y elaboración de tabla a cargo del profesor Gamaniel Monteluisa Romaina.

## JUEGO, DESARROLLO Y EDUCACIÓN: ¿CÓMO USAR ESTOS JUEGOS EN EL AULA?

Como puede apreciarse, muchos de estos juegos, además de ser actividades gratificantes y placenteras en sí mismas, constituyen formas de adiestramiento para la realización de actividades culturales. Todos están situados en un contexto sociocultural y evidencian prácticas significativas de la cultura shipibo.

Desde un punto de vista psicopedagógico, estos juegos tienen un gran potencial para el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños, para su inclusión en el aula como parte importante de las actividades de aprendizaje, para el desarrollo de la identidad de los niños y también para el reconocimiento del pueblo shipibo por parte de otros pueblos, así como para el desarrollo de procesos de interculturalidad.

Por ejemplo, el juego «Curaca manda» (Korakanin Yoiyai), cuya versión occidental se conoce como «*Simón dice*», es un juego que facilita el conocimiento de los objetos del mundo y que puede servir, además, como un primer acercamiento a la lengua shipibo. Resultaría interesante que los niños de distintos contextos socioculturales reconocieran que se trata de un mismo juego particularizado según la cultura, producto de los intercambios con otros pueblos amazónicos y andinos y, a partir del siglo XVI, con occidente. Esto da pie a introducir conceptos como la diversidad cultural y la universalidad de ciertas prácticas y tradiciones, lo común y lo diferente a los diversos grupos humanos, y permite reflexionar además sobre el juego como una actividad humana presente en todos los contextos socioculturales.

A su vez, el Yoshin Xatan o «Disfraz del diablo» es una buena opción para acercar a los niños a los seres de la cosmovisión del pueblo shipibo, y puede servir como puerta de entrada para el conocimiento de los mitos y tradiciones de este y otros pueblos. Dado que la interculturalidad es una meta a alcanzar para el sistema educativo y un principio rector de la educación peruana (DCN 2009, Ley General de Educación 28044), los juegos tradicionales deberían ser mejor aprovechados ya que ofrecen una oportunidad única para acercar a los niños al conocimiento y disfrute de la diversidad y a la construcción de relaciones sociales verdaderamente interculturales.

Las opciones para aprovechar el juego y desarrollar conocimientos y capacidades, además de brindar oportunidades para conocer y valorar la diversidad, son muy grandes. En la siguiente tabla se proponen algunas ideas para el uso pedagógico de estos juegos:

**Tabla 2. Algunas ideas para el uso pedagógico de los juegos del pueblo shipibo-konibo**

Juego	Sugerencias pedagógicas para el uso del juego
Korakanin Yoiyai (Curaca manda)	<p>Además de capacidades motoras y verbales, este juego puede variarse para fomentar la identificación de plantas, animales u objetos según sus características, propiedades y usos. Por ejemplo, pedir traer «algo que sirva para guardar agua», «traer algo que sea una herramienta» o «tocar una planta que da frutos rojos». De esta manera se contribuye también a desarrollar criterios para clasificar las cosas.</p> <p>Con niños pequeños se pueden introducir cantidades y ejercicios de correspondencia, de modo que se den oportunidades para la construcción del espacio y el número (por ejemplo, pedirles traer «dos hojas de plátano», «un palo grande y otro que sea de la mitad de su tamaño», «tres piedras», «dos hojas de árbol y el doble de palitos», «traer tantos palos como niñas hay en el grupo», «una fruta que crezca en árboles grandes», etc.</p>
Abo Xeta Taxtax (Pico de manshaco)	<p>Este juego puede variarse para desarrollar diversas capacidades motrices. Por ejemplo, en lugar de correr, pedir a los niños que salten en un pie, que caminen de espaldas, que den pasos muy cortos y caminen contando los pasos, que den pasos grandes estirando las piernas todo lo posible, o que hagan cualquier combinación de movimientos (caminar tres pasos y dar un salto, caminar dos pasos adelante, agacharse y dar tres pasos hacia atrás, etc.).</p>
Atsa Mexai (Cosecha de yuca)	<p>Este juego puede aprovecharse para enseñar a los niños acerca de la yuca, su uso y su significado en los pueblos amazónicos. Esto permite a su vez trabajar temas vinculados a la alimentación, sus variaciones culturales y su importancia para la salud y el bienestar de la persona.</p> <p>También puede usarse el juego para investigar acerca de los diferentes seres espirituales del pueblo shipibo (madres o dueños de las plantas) o de otros pueblos indígenas, tanto del Perú como del mundo. Esto alentará el diálogo intercultural y el conocimiento de la cosmovisión tanto propia como de otros pueblos.</p> <p>Este juego puede ser muy útil también para desarrollar un sentido ético de respeto hacia la diversidad cultural y hacia el cuidado de la naturaleza.</p>

Juego	Sugerencias pedagógicas para el uso del juego
Axo Ponyan (Rama de capirona)	<p>A través de este juego puede desarrollarse el conocimiento de los árboles maderables y no maderables, sus propiedades y su situación actual en la selva amazónica. Puede aprovecharse el tema para construir conciencia sobre la importancia de cuidar y preservar el medio ambiente.</p> <p>El juego también sirve para desarrollar capacidades de clasificación de árboles.</p> <p>Además, se puede alentar la producción de textos narrativos (cuentos), poesías, adivinanzas, rimas, etc., según el grado, vinculados a los árboles, las plantas y la naturaleza en general, y sobre la importancia de preservarla.</p>
Wame Iti (Pesca de paiche)	<p>La <i>Pesca del paiche</i> permite introducir a los niños a la problemática de las especies en extinción, tema importante para el área de ciencia y ambiente. Es un sugerente tema motivador para trabajar valores relacionados con la preservación del ambiente, la relación de los seres humanos con los animales y el cuidado de la naturaleza.</p> <p>También puede utilizarse el juego para introducir conocimientos culturales acerca de las diversas formas de capturar peces usadas por el pueblo shipibo y otros pueblos que tienen la pesca como una importante práctica cultural.</p>
Xanbo Tsakati (Caza de lagartija)	<p>Este juego se presta para dar a conocer los modos de caza de diferentes pueblos indígenas. Además, con este juego pueden explorarse con los niños las características y el modo de vida de las lagartijas o de otros animales de su especie.</p> <p>El <i>Xanbo Tsakati</i> permite también fomentar la reflexión sobre las prácticas de caza en el mundo, llevar al niño a identificar las distintas motivaciones detrás de la caza, y los problemas que la práctica indiscriminada de esta actividad puede traer para la conservación de las especies y los ecosistemas.</p> <p>Por último, puede aprovecharse el juego para luego construir juntos herramientas de caza (arcos y flechas, etc.)</p>

Juego	Sugerencias pedagógicas para el uso del juego
<p>Santen Miskiti (Captura de libélula)</p> <p>El niño en un palito de medio metro amarra un hilo de 40 centímetros. Tiene que matar primero un tábano para ponerlo de carnada, el que se amarra con el hilo. Luego se busca a la libélula provocándola con la carnada. Una vez que muerde la carnada no se suelta, el niño la agarra con mucho cuidado para no lastimarla y la libera. Luego busca otra libélula para capturarla.</p>	<p>El <i>Santen Miskiti</i> funciona como motivación para el aprendizaje acerca de los insectos, sus ciclos de vida y su rol en la naturaleza.</p> <p>También puede experimentarse con diferentes longitudes de hilo y palito, para explorar su funcionamiento y analizar si son apropiadas o no para el objetivo del juego. Esto potencia el desarrollo de nociones de espacio así como la coordinación de dimensiones.</p> <p>Se puede aprovechar este juego, a partir de la experiencia de liberar a la libélula, para reflexionar sobre el cuidado que debemos tener hacia los animales, sobre su capacidad de sentir dolor y nuestra responsabilidad hacia ellos.</p>
<p>Yoshin Xatan (Disfraz del diablo)</p> <p>Es un disfraz del diablo «Yoshin Xatan». Se juntan hojas secas del plátano y se prepara una máscara a base del fruto de tútumo; este disfraz lo tejen entre todos. Luego un niño o niña se disfraza y es presentado a los otros niños para que reconozcan quien es el que está disfrazado. Si lo reconocen se cambia de persona. Este juego es para perder el miedo.</p>	<p>Este juego sirve para introducir la cosmovisión del pueblo shipibo y explicar quiénes son los seres que habitan en los distintos espacios. Puede introducirse también una presentación de las cosmovisiones, tradiciones y creencias de diferentes pueblos, incluyendo el occidental.</p> <p>También puede servir de motivación para actividades artísticas, por ejemplo, la confección artesanal de máscaras.</p>

### 3. CONCLUSIONES

Tal como se ha planteado en este artículo, la capacidad de jugar, de ponerse en el lugar del otro, de representar y tomar roles, de simbolizar artísticamente y de construir y legitimar reglas son procesos fundamentales para la construcción sana y sólida de cualquier democracia (Piaget 1932/1984; Nussbaum, 2010; Miras, 2013), mucho más si esta aspira a ser intercultural. Lamentablemente, el juego ha tenido y sigue teniendo un lugar marginal dentro de la pedagogía, aun cuando resulta ser de fundamental importancia para el desarrollo del niño, tanto a nivel cognitivo como afectivo, y para la toma de conciencia moral y la construcción de relaciones sociales justas y democráticas.

En este contexto, resulta entonces fundamental reflexionar acerca del modo en que puede acercarse el juego al quehacer pedagógico de los docentes, especialmente los juegos tradicionales de los pueblos originarios los que, como se ha afirmado anteriormente, han ido perdiendo presencia dentro de la vida cotidiana de los propios pueblos indígenas y, en la mayoría de los casos, no se han incorporado a las actividades escolares ni en la educación intercultural bilingüe ni en la educación básica regular.

Como ha identificado Frech (2015), resulta poco claro para los docentes el modo en que se pueden aprovechar los juegos como recurso pedagógico en el aula. Una primera forma de incorporar el juego al proceso educativo es generar momentos y espacios de juego para los niños y contar con juegos y juguetes disponibles para que ellos mismos se organicen y escojan los materiales o actividades que desean realizar. Esto suele ocurrir en la educación inicial pero ya no en la primaria y mucho menos en la secundaria, niveles ambos en los que el juego parece quedar solamente confinado al patio de recreo.

Dado que los docentes suelen tener restricciones para diversificar y complementar lo que señalan los documentos pedagógicos oficiales (DCN, rutas de aprendizaje, etc.), para que la inclusión del juego en el proceso educativo sea efectiva resulta necesario que cuenten con espacios de reflexión acerca tanto de la importancia del juego como de la educación intercultural, de modo que a través de compartir información, leer y discutir textos e intercambiar experiencias con otros colegas puedan ir tomando conciencia sobre la enorme trascendencia del juego para el desarrollo del niño así como del importantísimo papel que tiene la educación en la revalorización y recreación de las prácticas culturales de los pueblos originarios, parte fundamental de las cuales son los juegos tradicionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C. (2008). *Denle duro que no siente. Poder y trasgresión en el Perú republicano*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico de San Marcos.
- Bennet, N., Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: teachers' thinking and classroom practices*. Buckingham, U. K.: Open University Press.
- Bergen, D. (2009). Play as the learning medium for future scientists, mathematicians and engineers. *American Journal of Play*, 1(4), 413-428.
- Brehony, K. (2013). Play, work and education: situating a Froebelian debate. *Bordón*, 65(1), 59-77.

- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castillo, S.G. (2001). *El juego infantil: una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje de habilidades en San Bartolomé de Tupe*. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cruz, E. (2014). Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía [Multiculturalism, interculturalism, and autonomy]. *Estudios Sociales*, 43, 241-269.
- Espinosa, O. (2003). Desafíos a la ciudadanía multicultural en el Perú: el «mito del mestizaje» y la «cuestión indígena». En N. Vigil y R. Zaraqúey (Eds.), *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: GTZ, Cooperación Técnica Alemana.
- Espinosa, O. (2009). ¿Salvajes opuestos al progreso?: aproximaciones históricas y antropológicas a las movilizaciones indígenas en la Amazonía peruana. *Anthropologica*, XXVII(27), 123-168 Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v27n27/a07v27n27.pdf>
- Espinosa, O. (2012). To Be Shipibo Nowadays: The Shipibo-Konibo Youth Organizations as a Strategy for Dealing with Cultural Change in the Peruvian Amazon Region. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 17(3), 451-471.
- Franca, M., Batista, C., Figueiredo, J. & Soares, M. (2012). *A relação entre o aprender e o brincar: Uma perspectiva psicopedagógica*. Recuperado de <http://www.abpp.com.br/a-relacao-entre-o-aprender-e-o-brincar-uma-perspectiva-psicopedagogica>
- Frech, H. (2015). Creencias y concepciones docentes sobre el juego infantil en comunidades shipibo-konibo de Ucayali. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa, sin publicar. Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Psicología.
- Fourment, K. (2012). *El juego como facilitador del desarrollo comunitario: representaciones sociales sobre juego infantil de un grupo de madres y padres del centro poblado «La Garita»*. Tesis de Maestría. PUCP. Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1658>
- Garoz, I. & Linaza, J. L. (2008). Juego, deporte y cultura en la infancia: el significado del palín para el niño mapuche. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 103-121.

- Garoz, I. & Linaza, J.L. (2006). Juego, cultura y desarrollo en la infancia: el caso del palín mapuche y el hockey. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(2), 33-48.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Gray, P. (2013). The play déficit. *Aeon Magazine*. Recuperado de <http://aeon.co/magazine/being-human/children-today-are-suffering-a-severe-deficit-of-play/>
- Göncü, A., Jain, J. & Tuermer, U. (2007). Children's play as cultural interpretation. En: Göncü, A. y Gaskins, S. (eds). *Play and Development. Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*. Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Hohman, M., Banet, B. & Weikart, D. (1990). *Niños pequeños en acción*. México D.F.: Trillas.
- Isenberg, J. & Quisinberry, N. (2002). Play: Essential for all children. *Childhood Education*, 79(1), 33-39.
- Kamii, C. (1985). *Young children reinvent arithmetic: Implications of Piaget's theory*. Nueva York: Teachers College Press.
- Kamii, C. (2003). Modifying a Board Game to Foster Kindergartners' Logico-Mathematical Thinking. *Young Children*, 58(5), 20-26. Recuperado de <https://sites.google.com/site/constancekamii/articles-available-for-printing>
- Kamii, C. & Rummelsburg, J. (2008). *Teaching children mathematics*. Recuperado de <http://www.bvsvd.org/curriculum/math/Documents/K2%20Assessment%20Folder/Number%20Kamii%20G123%20TCM%202008.pdf>
- Kato, Y., Honda, M. & Kamii, C. (2006). *Beyond the Journal. Young Children on the Web*. Recuperado de <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200607/Kamii706BTJ.pdf>
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón*, 65(1), 103-117.
- Linaza, J. L. & Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- Macedo, L. (1988). A perspectiva de Jean Piaget. *Idéias, São Paulo*, 2, 47-51.
- Macedo, L. (1995). Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa São Paulo*, 93, 5-10.
- Massote, A., Fernandes, M. & Domingues, P. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 217-226.
- McDonald, K. (2011) (en prensa). What does the future of education look like? *ATA News Proquest Central*, 45(11), 4.

- Miller, E. & Almond, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Ministerio de Educación del Perú (2009). *Diseño curricular nacional*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Guía para el trabajo con padres y madres de familia de Educación Inicial 3, 4 y 5 años de Educación Inicial*. Lima: Ministerio de Educación.
- Miras, N. (2013). Playground as the laboratory for democracy. Mead on games and play. *Bordón* 65 (1), 93-102.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1-4.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz.
- Öfele, M. R. (1999). Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas. *Revista Virtual EF Deportes*, 4(3). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd13/juegtra1.htm>
- Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55(1), 87-102.
- Perú (2003). Ley General de Educación. Ley 28044.
- Piaget, J. (1959/2006). *La formación del símbolo en el niño*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1966). Response to Brian Sutton-Smith. *Psychological Review*, 73(1), 111-112.
- Piaget, J. (1936/1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1932/1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Portocarrero, G. (2007). *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Romero, E. (1943). *Juegos del antiguo Perú: Contribución a una historia del juego en el Perú*. México: Ediciones Llama.
- Silva, G. (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia. En M. Benavides (Ed.), *Educación y procesos pedagógicos y equidad. Cuatro informes de investigación*. Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120827052904/educacion.pdf>
- Špinková, M., Newberry, R. C. & Bekoff, M. (2001). Mammalian Play: Training for the Unexpected. *The Quarterly Review of Biology*, 76, 2, 141-178

- Torres, A. & Ramírez, E. (2012). El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intrainterculturalidad en el jardín de niños. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6, 2, 65-89. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art3.pdf>
- Triana, L. (2013). El juego en la pedagogía como lenguaje. *Revista Internacional Magisterio*, 61(2), 18-22.
- Tubino, F. (2004a). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*. Recuperado de <http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/Consultoria.pdf>
- Tubino, F. (2004b). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Rostros y fronteras de la identidad. *Temuco, UCT*, 151-166.
- Unicef (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion%283%29.pdf>
- Unicef (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de [http://www.unicef.org/peru/\\_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf)
- Unicef (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: Unicef.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Unicef y Ministerio de Educación del Perú.
- Zhao, Y. (2006). Are we fixing the wrong things? *Educational Leadership*, 63(8), 28-31.