

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS INTERCULTURALES BILINGÜES DE LA UGEL FERREÑAFE, LAMBAYEQUE, 2022

por Jesús Eloy Reyes Huamán

Fecha de entrega: 09-feb-2023 10:42a.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2010135683

Nombre del archivo: Tesis-Maestria-Reyes-Febrero2022.docx (3.32M)

Total de palabras: 22180

Total de caracteres: 125955

53

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO
BENEDICTO XVI

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
UNIVERSITARIA



SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LA PLANIFICACIÓN
CURRICULAR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
INTERCULTURALES BILINGÜES DE LA UGEL FERREÑAFE,
LAMBAYEQUE, 2022

Tesis para obtener el grado académico de
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

AUTOR

Br. Jesús Eloy Reyes Huamán
ORCID: 0000-0002-2988-5370

ASESOR(A)

Dra. Carola Claudía Calvo Gastañaduy
ORCID: 0000-0002-0599-461X

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Atención a la diversidad, educación especial e inclusión

TRUJILLO - PERÚ
2023

I. INTRODUCCION

Desde que se creó, en 1919, la Organización Internacional del Trabajo se ha mostrado preocupado por el escenario vulnerable en que viven las poblaciones indígenas del mundo. En 1989, promulgó el Convenio núm. 169, “sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”, al constatar que en diversos lugares del mundo los pueblos indígenas no tenían derechos equivalentes que otras poblaciones del mismo país en que viven. En ella se reconoció, entre otros, el derecho a una educación articulada con su diversidad, necesidades y aspiraciones. Desde entonces, los países del mundo han adecuado progresivamente su legislación nacional y desarrollado políticas pertinentes acorde con las disposiciones del referido Convenio.

¹ La educación para los pueblos indígenas en América Latina se lleva a cabo con los nombres de “educación bilingüe”, “educación bilingüe intercultural”, “educación intercultural bilingüe”, “educación indígena” o “etnoeducación”. En el Perú, toma la denominación de “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB), que es definida como política educativa para la formación de niños, ¹⁰ adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de los pueblos originarios de nuestro país a través de una educación que permite el diálogo entre su herencia cultural y los saberes producidos por otras modalidades histórico-culturales, los saberes de las ciencias y la enseñanza mediada por la lengua originaria y el castellano (Minedu, 2018). De ahí que, los programas de EIB abarcan dos componentes medulares que lo diferencian de otros modelos de servicio educativo: un *componente lingüístico*, pues esta educación se desarrolla con énfasis en la lengua originaria de la población indígena; y un ³⁹ *componente cultural*, toda vez que los procesos formativos se desarrollan sobre la base de los saberes, conocimientos y ⁴⁰ prácticas culturales del pueblo indígena. Sin embargo, desde la promulgación de la primera política EIB, en 1972, los programas de EIB privilegian el tratamiento de las lenguas y descuidan el tratamiento epistemológico y pedagógico de los conocimientos de los diferentes pueblos originarios existentes en el país.

En los documentos de planificación curricular como en las actividades diarias de realización de clases el tratamiento del aspecto cultural de la EIB es aún bastante débil y

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

muchas veces ausente. Algunos informes de monitoreo alertan que los docentes de las escuelas EIB de la Ugel Ferreñafe, de la región de Lambayeque, no estarían abordando los saberes indígenas locales. En su lugar desarrollan actividades pedagógicas ajenas al contexto sociocultural de sus estudiantes, o en el mejor de los casos, algunos docentes intentan desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje más pertinente, pero se limitan a la inclusión de algunas referencias de las actividades agrícolas o festivas del contexto local. En otros casos, no incluyen referencia alguna de la cultura local. De este modo, miles de educandos reciben una educación eurocentrada y culturalmente homogeneizante.

Las responsabilidades de esta situación se atribuyen regularmente a los docentes de procedencia indígena, más aún a su falta de formación en EIB. Si bien es cierto, los docentes indígenas tienen de por sí asimilado y compartido el conocimiento cultural y lingüístico con sus estudiantes, con frecuencia desconocen cómo abordar curricular y didácticamente esos saberes, pues no han recibido una preparación rigurosa para hacerlo, situación que involucra incluso a aquellos docentes que han cursado estudios en esta especialidad. A pesar de que algunos docentes hacen denodados esfuerzos por atender esta brecha, el tratamiento curricular de los saberes indígenas no se realiza de manera sistemática ni sostenida. A esta dificultad se suma la falta de información sistematizada de los saberes indígenas locales y de prácticas o experiencias pedagógicas en EIB, que sirvan de guías o referentes que ayuden al docente en esta labor.

Las causas de esta situación problemática de la educación en las poblaciones indígenas rebasan más allá de cuestiones meramente pedagógicas, lingüísticas y culturales. Para Breidlid (2016) existe una “dislocación” curricular y didáctica de los conocimientos indígenas derivada de la percepción y aceptación que la llamada epistemología occidental es la única opción educativa, desbalance que deriva en la atribución de condición irrelevante a las prácticas y conocimientos indígenas respecto a los centrales temas globales actuales. Esta ponderación, se explica, según el autor, por el posicionamiento hegemónico de la epistemología eurocéntrica respecto al discurso científico, condición que ha impactado en la estructura global de los sistemas educativos a nivel mundial en el Sur global.

Esta situación descrita incide directamente en los aprendizajes de los estudiantes, quienes no logran alcanzar los niveles esperados para sus respectivos grados escolares y ciclos educativos. De persistir esta problemática se afecta significativamente el derecho que

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

le asiste a los niños indígenas de ⁵ recibir una educación no solo con pertinencia cultural y lingüística, sino también de calidad, objetivo cuyo logro el Estado busca garantizar con sus políticas de cierre de brechas educativas en los espacios sociales rurales, indígenas y bilingües, como es el caso de Cañaris-Incahuasi. Las serias consecuencias de esta problemática tornan necesaria la descripción en profundidad de los modos en que los saberes indígenas forman parte ²¹ de las prácticas pedagógicas reales de los docentes EIB de la Ugel Ferreñafe. La investigación se focaliza en el abordaje curricular y pedagógico de los saberes indígenas cañaris en el proceso educativo en las escuelas interculturales bilingües de la UGEL Ferreñafe, de la región Lambayeque, en Perú, pues a pesar de que las políticas educativas nacionales y una serie de informes defensoriales a favor de la educación para las poblaciones indígenas recomiendan con énfasis incorporar sus saberes y prácticas culturales en los diversos procesos pedagógicos del sistema educativo, no se puede pensar que es un problema ya resuelto sino más bien pareciera una problemática persistente muy difícil de superar.

Pese a los diversos aportes investigativos que se han realizado en torno a este aspecto particular, no se ha indagado en detalle los niveles de profundidad y desarrollo que alcanzan los saberes indígenas cuando son incorporados en el diseño del currículo escolar y abordados en los diversos procesos pedagógicos en las sesiones de aprendizaje. Surge, entonces, la necesidad de describir en profundidad los modos en que los saberes indígenas forman parte de las prácticas pedagógicas reales de los docentes, descripción que, a la vez permitirá comprender las dificultades docentes en el tratamiento curricular y didáctico de los saberes indígenas y postular un marco referencial para la clasificación de las actividades pedagógicas según sea su nivel de articulación con los saberes locales, el cual será de gran utilidad para los docentes en el diseño, aplicación y evaluación de actividades y secuencias formativas basadas en los saberes y conocimientos indígenas propios. Además, ofrecerá a especialistas y monitores educativos la posibilidad de diseñar instrumentos de evaluación sobre aspectos significativos que diferencian la práctica pedagógica del docente EIB. De no hacerlo y seguir prorrogando su concreción y enfatizarla solo desde el plano retórico, tal como actualmente se viene dando, se corre el riesgo de deslegitimar los alcances de la EIB y de perpetuar procesos de aculturación contra los cuales surgió esta política educativa.

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

Para efectos de estudio se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles y cómo son niveles de incorporación de los saberes indígenas cañaris en la planificación curricular de las instituciones educativas interculturales bilingües del nivel primaria de la Ugel Ferreñafe, región Lambayeque, 2022?

En tanto, el objetivo general del estudio:

- Analizar y describir los niveles de incorporación de los saberes indígenas cañaris en la planificación curricular de las instituciones educativas interculturales bilingües del nivel primaria de la Ugel Ferreñafe, región Lambayeque – 2022.

Para alcanzar el objetivo general del estudio se planteó los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar qué tipos de saberes del pueblo indígena cañaris son abordados en la planificación curricular de las instituciones educativas interculturales bilingües del nivel primaria, de la Ugel Ferreñafe, región Lambayeque.
- 2) Describir el proceso de incorporación de los saberes indígenas cañaris en la planificación curricular de las instituciones educativas interculturales bilingües del nivel primaria, de la Ugel Ferreñafe, región Lambayeque.
- 3) Sintetizar en un sistema categorial los niveles de incorporación de los saberes de un pueblo indígena en la planificación curricular, a modo de guía para los docentes de escuelas EIB en el diseño, ejecución y evaluación de actividades y secuencias formativas basadas en saberes y conocimientos indígenas propios.

Al consultar estudios previos del ámbito internacional vinculados a los propósitos del presente trabajo de investigación, se halló el trabajo de Bascope y Caniguan (2016), “Propuesta pedagógica para la incorporación de conocimientos tradicionales de Ciencias Naturales en Primaria”. Los autores buscaron identificar los conocimientos locales del pueblo mapuche a ser incorporados en la escuela y generar una alternativa pedagógica acorde con el currículo chileno en la formación con contenidos de ciencias naturales en educación primaria.

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

La investigación adoptó el enfoque cualitativo y se llevó a cabo en cinco escuelas con alta población indígena de la Araucanía en Chile, incluyó la observación de sesiones en aula, aplicó entrevistas a ocho docentes y dieciocho padres y miembros de la comunidad mapuche. El estudio evidenció que las escuelas siguen ajenas a la cultura local, pues no existe una articulación de los conocimientos mapuches con los aprendizajes escolares y por ello postula cinco campos temáticos para incluir, mediante una metodología indagatoria, los conocimientos locales en las clases de ciencias naturales: (a) Hierbas medicinales y cuerpo humano; (b) Comidas tradicionales y proceso culinario; (c) Construcción de artesanías con recursos locales; (d) Ecosistemas y entorno natural; y (e) Cosmovisión y nociones espacio-temporales. Sin embargo, a esta propuesta pedagógica que logra alinearse al currículo oficial le resta planificar en detalle las actividades formativas de enseñanza-aprendizaje y generar los materiales adecuados para su implementación en el aula.

López-Quiterio (2017) en su estudio ⁸ “La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena: el caso del Valle del Mezquital, Hidalgo, México”, analizó el modo en que la trayectoria escolar y en general las experiencias socioculturales, inciden en los quehaceres y prácticas de los profesores de escuelas de educación indígena del norte del estado de Hidalgo, en México. Con tal propósito diseñó una metodología mixta de investigación (cuantitativa y cualitativa) que incluyó la aplicación de un cuestionario a 94 docentes, de los cuales seleccionó solo ocho para la aplicación de entrevistas en profundidad y la realización de ⁸ observaciones en aula. Los resultados de estudio caracterizaron las prácticas de docentes ⁸ en cuatro modelos educativos: (1) modelo de ⁸ educación bicultural: el docente ⁸ recupera algunos elementos de la cultura indígena y busca incorporarlos en sus prácticas escolares estableciendo un claro contraste entre lo nacional y los valores indígenas locales; (2) modelo homogeneizador: la práctica docente deja de lado los conocimientos indígenas pues los considera elementos del pasado que los alumnos deben prescindir en su proceso de inserción funcional en la sociedad nacional, esta práctica docente tiende hacia la homogeneización cultural; (3) modelo ¹ de educación intercultural bilingüe: propuesto por la política educativa nacional, no existe una reformulación curricular, solo esboza de manera muy general algunos lineamientos y deja que toda la tarea la asuma el docente, quienes, por lo general, tiene dificultades de llevarla a la práctica y, en última instancia, la implementan sin mayores cuestionamientos; (4) modelo

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

de educación intercultural: no se encontraron prácticas docentes vinculadas a este tipo. El estudio concluyó que las prácticas escolares de los docentes de estos ámbitos dependen directamente de las creencias y de las experiencias que han ido adquiriendo durante su trayectoria indistintamente de su formación académica, edad o años de servicio.

El estudio de Salgado et al. (2017), “Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena”, indaga acerca de ¹⁵ la presencia de los saberes y conocimientos indígenas en el currículo de programas de formación docente y su aplicación en la educación básica. En este estudio los autores revisaron tres propuestas curriculares: un programa de formación docente que ofrece ³³ la Universidad Pedagógica Nacional de México y dos propuestas curriculares de educación básica diseñadas por los propios docentes indígenas a partir de los conocimientos y prácticas locales. Aplicó el método de análisis documental, complementado con entrevistas y grupos de discusión con docentes de educación básica que laboran en comunidades indígenas. Del análisis de los tres programas se destacó el interés de los docentes por investigar y trabajar con los conocimientos indígenas al punto que éstos se han vuelto el eje principal en el diseño de las actividades pedagógicas y los programas curriculares en la educación indígena. Del análisis documental reporta siete líneas que se trabajan en todos los niveles educativos desde educación inicial hasta superior: (1) *Línea de vida y naturaleza*; (2) *Línea de cosmovisión y valores*; (3) *Línea de tecnología tradicional*; (4) *Línea de historia y territorio*; (5) *Línea de Etnomatemática*; (6) *Línea de medicina tradicional*; y (7) *Línea de lengua*. Al mismo tiempo da a conocer que el diseño y desarrollo curricular centrado en los conocimientos indígenas consta de cinco etapas: (1) Planeación; (2) Instrumentación; (3) Ejecución; (4) Evaluación; y (5) Replanteamiento. Finalmente, los autores enfatizan la importancia de la formación docente para consolidar propuestas alternativas que contribuyen al empoderamiento de los saberes indígenas.

⁴⁴ La tesis de Obando (2019), “Diálogo intercultural de saberes y conocimientos en la malla curricular del cuarto grado del Centro Educativo El Páramo (Nariño) para el proceso de formación integral”, buscó proponer un dialogo epistémico entre los conocimientos de la comunidad indígena tescual y los occidentales en la currícula escolar de las áreas de ciencias sociales y matemáticas para los estudiantes del grado cuarto en un centro educativo de El

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

Páramo, en Colombia. El diseño del estudio contempló una investigación cualitativa desde el enfoque investigación acción - participante. En el recojo de datos se aplicaron entrevistas y grupos focales. La población del estudio estuvo conformada, por un lado, por la comunidad representada por sus líderes y autoridades indígenas de quienes se recabó información para el diseño de una propuesta pedagógica y, por otro lado, los estudiantes de este centro educativo con quienes se implementó y validó dicha propuesta. ³³ Los resultados de esta investigación dan cuenta de la existencia de una cantidad de contenidos y escenarios que pueden propiciar la concreción de propuestas pedagógicas más dialogantes, pero que no han sido tenidos en cuenta para contextualizar los programas curriculares escolares. Entre las temáticas que no se han explorado están los conceptos de matemática propias del pueblo indígena, debido a que la información sobre este saber es muy escasa y su investigación requiere, además, de una gran experticia del investigador.

Entre las investigaciones realizadas en el ámbito nacional se hace referencia al estudio realizado por Ruiz et al. (2006) que ¹ se centró en la manera en que el sistema educativo peruano toma en cuenta o no los saberes previos de los estudiantes de comunidades indígenas localizadas en la Amazonía y los Andes del sur (Nauta, Iquitos y Canas, Cusco). El diseño de la investigación cualitativa contempló la aplicación de entrevistas y etnografías no solo en el ámbito escolar, sino que incluyó la observación de otros agentes educativos en la comunidad. Del estudio emergen cinco tipos de *saberes previos* de los estudiantes de estas poblaciones indígenas que están presentes en el currículo escolar: (1) *Saberes referidos a datos y hechos*; (2) *Saberes referidos a la propia historia*; (3) *Saberes referidos a la gestión y organización local*; (4) *Saberes referidos a las visiones del mundo*; y (5) *Saberes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje* (págs. 114-115). De los discursos de los docentes, padres de familia y otros actores educativos presenta cuatro tipos de actitudes hacia los saberes locales: “Tolerancia”; “Negación”; “Forclusión”; y “Reconocimiento” (pág. 130-131). ⁴⁶

⁴⁶ Céspedes et al. (2019), “Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú”, cuyo objetivo ³² fue identificar las concepciones que los docentes se han formado sobre la interculturalidad y cómo estos se reflejan en la planificación curricular de aula y en su práctica educativa cotidiana. En esta investigación cualitativa y comparativa participaron 15 docentes de cuatro escuelas públicas de educación intercultural bilingüe que atienden a estudiantes de comunidades shipibas

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

ubicadas dos en Lima y otras dos en Ucayali. El estudio empleó la entrevista semiestructurada, la observación no participante de la práctica del docente en aula y el análisis documental de unidades de aprendizaje. De esta investigación, emergieron tres categorías conceptuales de interculturalidad que conciben los docentes. Los docentes que expresaron consistentemente su noción de interculturalidad tienen un desempeño más coherente con lo que dicen y piensan, en cambio, los docentes que expresaron ideas difusas acerca de la interculturalidad tienen dificultades para concretarla en su práctica pedagógica. Del análisis de las unidades de aprendizaje se destaca que valoran la lengua y cultura shipiba, pero las escuelas estudiadas muestran diferencias marcadas en el modo de incorporación de los conocimientos de este pueblo originario.

Ordóñez (2021), en su estudio “Educación indígena y colonialidad: valoraciones y expectativas de la comunidad educativa sobre la Educación Intercultural Bilingüe”, analizó las valoraciones y expectativas de la comunidad educativa awajun de la IE 17085, en la región Amazonas, respecto a la EIB. En el estudio participaron padres de familia, estudiantes, docentes y líderes indígenas. Los datos se recopilaron mediante entrevistas semiestructuradas (percepción de los actores educativos) y observación de clases (implementación de la EIB en la escuela). Los resultados muestran que los agentes educativos de la comunidad valoran positivamente el aprendizaje de los saberes locales promovidos en el espacio escolar. Las técnicas, historias y relatos del pueblo awajun, que funcionan como contenidos de enseñanza, son valorados por su aporte a la construcción de la identidad de niños y niñas, identidad con su cultura, saberes que la escuela debe incluirlos y evitar su desaparición. Se identificaron cuatro formas de valoración y expectativa de aprendizaje sobre saberes ancestrales awajún en la escuela EIB: primero, vinculado con la preservación de rasgos que los distinguen e identifican con su cultura y afirman su identidad; segundo, el valor económico del aprendizaje de las técnicas ancestrales con eventuales ventajas laborales y posibilidades de ingreso económico mediante la venta de sus artesanía en las ciudades; tercero, la capacidad de fabricación de herramientas y utensilios domésticos y el cultivo de la chacra que representa una oportunidad de subsistencia del poblador awajun, y tendrían lugar para la vida en la misma comunidad; cuarto, aunque minoritario, considera que los aprendizajes de estos saberes no son importantes para la vida actual.

Vigil (2022), en su tesis “Limitaciones de la política EIB en la formulación de un proyecto educativo para un país cultural y lingüísticamente diverso”, identificó las dificultades de las políticas EIB que impiden brindar una educación lingüística y cultural pertinente para los pueblos indígenas del Perú. El diseño cualitativo de su investigación contempló el análisis crítico del discurso al revisar fuentes documentales oficiales de la política EIB, y el método etnográfico al indagar la implementación de esta política educativa en tres escuelas EIB localizadas en espacios diferentes: andino, amazónico y urbano. El análisis de los documentos oficiales dio como resultado que, pese a que las políticas de EIB en los discursos orales y escritos celebran la diversidad cultural y lingüística, la educación sigue siendo homogenizante. En cuanto a la implementación de la EIB en las escuelas, identificó que existen debilidades para concretarla porque no se brinda a los docentes estrategias específicas de atención a los estudiantes una vez identificados según los niveles de dominio de las lenguas y tipos de escenarios lingüísticos. La autora critica esta última propuesta puesto que reafirma el fuerte sesgo lingüístico de la política educativa EIB a lo largo de cinco décadas desde su implementación y con esto no se hace sino repetir la historia. Asimismo, acota la falta de guías y estrategias específicas de la propuesta EIB en que se incluya el diálogo de saberes, las escuelas no rescatan saberes locales ni promueven el diálogo con los saberes de otras tradiciones culturales ni con las prácticas científicas.

En los estudios descritos se evidencia un progresivo interés por investigar y trabajar dentro de las escuelas con los conocimientos de un pueblo indígena. De hecho, contribuyen significativamente a la comprensión acerca de las maneras en que las escuelas articulan estos conocimientos en los procesos formativos de enseñanza aprendizaje. Un primer grupo de estudios, entre ellos, realizados por Ruiz, et al. (2006), Bascopé, et al. (2017), y Salgado, et al. (2018) proponen categorías que permiten identificar y clasificar los saberes de los pueblos originarios que se están abordando en las escuelas. Un segundo grupo de investigaciones, Ruiz, et al. (2006), López (2017), y Cépeda, et al. (2019), postulan categorías que permiten diferenciar y caracterizar las prácticas de los profesores y sus actitudes docentes frente a esos saberes. A este grupo se adhiere el estudio de Ordóñez (2021) que identifica diversas valoraciones y expectativas de una comunidad educativa al abordar los saberes indígenas en la escuela EIB. Un tercer grupo, corresponde a Vigil (2022), quien aborda los avances y dificultades de la política EIB tras cinco décadas de su implementación que impiden que esta

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

política educativa sea de calidad. A contraparte, no se ha encontrado estudio alguno dedicado a determinar los niveles de profundización que alcanzan los saberes indígenas cuando son incorporados en las planificaciones curriculares y tratados como contenidos en las sesiones de aprendizaje. Ante este vacío surge la necesidad de realizar esta investigación, cuyo carácter es exploratorio y busca generar conocimiento pertinente en esta línea de estudios en la esfera educativa.

El diseño teórico está constituido por cuatro enfoques que estudian los nexos entre los diferentes pueblos en el contexto de sociedades diversas cultural y lingüísticamente: la *epistemología indígena*, el *enfoque intercultural*, la *intraculturalidad* y la *descolonización del saber*. Los enfoques teóricos aportan el sistema de proposiciones centrales que operan como sustento de la incorporación de los saberes indígenas en el ámbito educativo; su aporte sienta las bases disciplinares que orientan y dan sentido a esa opción educativa.

De acuerdo con Follér (2002), el conocimiento producido por las poblaciones minoritarias y los grupos étnicos de las zonas rurales de África, Asia, Australia y Latinoamérica es referido por una diversidad terminológica. Neto y Fita (2009) citan una larga lista de cómo son frecuentemente referidos estos conocimientos: “local”, “indígena”, “tribal”, “popular”, “del pueblo”, “folk”, “autóctono”, “tradicional”, “vernáculo”, “práctico”, “colectivo”, “situado”, “campesino”, “informal”, “nativo”, “rural”, “cotidiano”, “culturalmente específico”, “étnico”, “oral”, “comunitario”, “endógeno”, “sostenido”, “común”, “saber-hacer” (p. 9). De esta diversidad de términos se advierte que cada concepto usado tiene sus implicancias o sesgos ideológicos, pues enfatizan solamente algún aspecto del grupo humano referido. En el adjetivo *local*, por ejemplo, subyace la idea que el conocimiento de las personas se circunscribe al medio que habitan y no puede extenderse ni aplicarse más allá de los linderos locales (Neto y Fita, 2009, p. 10). Por ello, Pérez y Argueta (2019) sostienen que en todos los casos su denominación está asociado a la relación asimétrica entre estos saberes con los de la ciencia hegemónica que los identifica y categoriza.

Para Miranda-García (2003) ³⁷ los pueblos indígenas andinos y amazónicos han desarrollado un conjunto de saberes y tecnologías acumulados desde hace ocho mil años de agricultura. El hombre, en su convivencia con la naturaleza, descifró las cualidades y

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

propiedades del entorno natural a partir de la observación del comportamiento de los elementos que la componen y de ese modo fue generando conceptos y categorías explicativas, productivas, normativas y rituales que pautan su vida. Desde una perspectiva más general, Reasco (2009) sostiene que, todos los pueblos del mundo han tenido los saberes necesarios que le aseguren la subsistencia, pues no existe pueblo o comunidad, del pasado y el presente, que no tenga “conocimientos, saberes, aparatos, herramientas, instituciones, valores, sentimientos, formas políticas de organizar la sociedad” que le permitan sobrevivir, es decir, “no hay ningún pueblo ignorante, ningún pueblo atrasado”. (p. 32)

Tina Saaresranta (2011) define el *conocimiento indígena* a partir del aporte de las Naciones Unidas: es el conocimiento acumulado por la comunidad indígena generación tras generación como resultado “de su experiencia de vida en un ambiente particular”, es conocimiento “único para cada cultura y sociedad”, inserto en las “prácticas comunitarias, instituciones, relaciones y rituales”; su rol es clave “en la definición de la identidad de la comunidad”, contiene “las habilidades e innovaciones de un pueblo y el saber colectivo de la comunidad” (p. 35)

Para Breidlid (2016), los conocimientos indígenas se producen “en contextos históricos y culturales específicos”, no se trata de saberes “generados por una serie de reglas o procedimientos pre-especificados”, se transmiten oralmente de una a otra generación (p. 49). Según Trapnell y Vigil (2011) los conocimientos indígenas constituyen “sistemas articulados de conocimiento”, enraizados profundamente “en el territorio, en la comunidad y en espacios culturalmente concretos y socialmente construidos por hombres y mujeres a lo largo de varias generaciones” (p. 7). Cuando se alude a los conocimientos de un pueblo indígena, no solo se refiere una serie de prácticas culturales, como pueden ser la vestimenta, gastronomía, actividades agrícolas, festividades o la lengua misma, sino que en realidad “abarcan cosmovisión, valores y prácticas culturales” más “sistemas de conocimientos derivados de estas cosmovisiones y prácticas”, se relacionan con “campos metafísicos, ecológicos, económicos y científicos” (Breidlid, 2016, p. 52). En palabras de Reasco (2009), la cultura no debe ser reducida únicamente a la ciencia, tecnología, arte o poesía, pues ella abarca “todas las formas de la vida humana”, la cultura incluye “los conocimientos, los

aparatos, las técnicas, las costumbres, las fiestas, los juegos, los deportes”, se manifiesta en “las normas, los derechos, la cosmovisión, la forma de vestir, el comer, etc.” (p. 30)

Reascos (2009) luego de dar cuenta de algunos conocimientos matemáticos y astronómicos de los pueblos indígenas de América muy sofisticados incluso para la ciencia occidental moderna sostiene que tales conocimientos no tienen por qué haber sido producidos desde la perspectiva de la ciencia occidental ni tienen que ajustarse a ella, puesto que se han producido mediante procedimientos diferentes y cada pueblo tiene su autenticidad. De ahí que postula referirse a una “epistemología de la sabiduría”. De hecho, Reascos establece una importante diferencia entre la epistemología indígena y la occidental al afirmar que en los pueblos indígenas se privilegia ante todo la sabiduría sobre el conocimiento, pues si “el conocimiento versa sobre los objetos”, le corresponde al saber estar “destinado no a cosas sino a totalidades”. Mientras el saber refiere “la vida, la afectividad, la muerte, la familia, el dios, la naturaleza”, el conocimiento refiere “la cosa”. Los indígenas tienen conocimientos y, sobre todo, saber, totalidad. A contraparte, el mundo occidental también tiene saberes (filosofía, religión, arte, ciencia), empero, “en la modernidad occidental prima, tiene antelación y prioridad el conocimiento sobre el saber” (Reascos, 2009, p. 42).

Además de ser sapiencial, la epistemología indígena se diferencia por ser holística, es decir, está orientada a la comprensión de la totalidad y no está exclusivamente centrada en uno u otro sector específico de conocimiento. Según Miranda-García (2003), la concepción holística de la cosmovisión indígena se expresa cuando las pautas de la vida, los saberes y las tecnologías se amalgaman en un solo proceso y en una sola unidad de “realidad material, humana y sagrada-ritual”. Para Crossman & Devisch (2002, citado por Breidlid, 2016) los llamados “sistemas de conocimientos endógenos” y “cosmovisiones” son “holísticos y orgánicos, no-dominantes, no-manipulativos, no-mecánicos, sociales y pueblo-céntricos, y relacionales” (p. 52).

La *interculturalidad* es un segundo enfoque teórico que adoptamos para estudiar el abordaje de los saberes indígenas en la educación. Los primeros en acuñar la noción de interculturalidad fueron los lingüistas y antropólogos venezolanos Mosonyi y Gonzales a mediados de la década de 1970, en el contexto de un proyecto educación bilingüe que venían realizando con los indígenas arhuaco (UNESCO, 2017). No obstante, la noción de

interculturalidad surge, a la vez, en América Latina y Europa, ¹⁵ aunque, con perspectivas e intereses distintos. En Europa, la perspectiva intercultural surge ligado a los programas educativos que buscan asimilar a las poblaciones migrantes de las antiguas colonias a la cultura hegemónica del país. En cambio, en América Latina, la interculturalidad surgió como una exigencia de las organizaciones indígenas, la promoción de este enfoque por parte de académicos, universidades y centros de investigación del continente.

Tubino (2004) define la interculturalidad descriptiva y normativamente. El concepto descriptivo designa las relaciones dinámicas entre las culturas, la interculturalidad es inherente a todas las culturas, es un concepto usado, por lo general, en la antropología. El concepto normativo alude las propuestas éticas, políticas y educativas que buscan mejorar y transformar ²² “las relaciones asimétricas entre las culturas para generar espacios de diálogo y deliberación para la solución concertada de los problemas comunes”, es un concepto usado frecuentemente en el ámbito educativo.

El concepto de interculturalidad ha sido usado en diferentes contextos y con propósitos políticos diversos muchas veces contradictorios. Por ello, en concordancia con Tubino (2004), es necesario explicar los fines políticos que se dan a la interculturalidad desde dos perspectivas distintas. La primera, el interculturalismo funcional que promueve el reconocimiento, diálogo y convivencia entre poblaciones de diferentes tradiciones culturales, sin cuestionar cuáles son las causas históricas de las desigualdades sociales, económicas y de poder político entre las culturas. Es una interculturalidad funcional al sistema poscolonial vigente, no lo cuestiona antes bien facilita su ³⁴ continuidad. Por lo general este tipo de interculturalidad invisibiliza las asimetrías sociales y ³⁴ sustituye el “discurso sobre la pobreza” por el “discurso sobre la cultura”. En segundo lugar, Tubino postula el interculturalismo crítico, el cual a diferencia del interculturalismo funcional que solo busca generar el diálogo entre las diversas culturas, plantea analizar las causas de las asimetrías y busca sobre todo suprimirlas. Según Tubino, el “diálogo” se torna real si se empieza a visibilizar cuáles son las causas y condiciones del “no-diálogo”, se trata de ²² “exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad”. (p. 6)

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

Según Walsh (2010), desde una perspectiva crítica de la interculturalidad el punto de partida no debe ser el “problema de la diversidad cultural”, sino el “problema estructural del Estado”, del reconocimiento de una “estructura y matriz colonial de poder” donde los blancos están ventajosamente privilegiados y los pueblos indígenas y afrodescendientes excluidos y marginados. Para Walsh, la interculturalidad crítica “aún no existe, es algo por construir”, la define como “una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad”, pero, más allá de esta caracterización se trata del “entendimiento, construcción y posicionamiento” de la interculturalidad “como proyecto político, social, ético y epistémico (de saberes y conocimientos) que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación”. (p. 78)

El tercer marco teórico acerca del abordaje educativo de los saberes indígenas es el enfoque de la *intraculturalidad*. Este enfoque surge en Bolivia, en un contexto de la reforma educativa gestada en las postrimerías de la primera década del siglo XXI. Desde entonces este término ha sido ampliamente discutido y desarrollado por los académicos e indígenas de este país, en donde incluso se ha convertido en un precepto constitucional. En ese contexto las investigaciones de la finlandesa Tiina Saaresranta acerca de los derechos de las poblaciones indígenas en el sistema educativo boliviano fueron de gran aporte. Para Saaresranta (2011), la intraculturalidad es “la relación de una cultura, etnia o pueblo consigo misma”, designa el “proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus habitantes, mediante sus diversos elementos, rasgos y valores ancestrales”. (p. 24)

Por su parte Illescas (1995, citado por Machaca y Zambrana, 2013) señala que la intraculturalidad supone la “auto-construcción reconstructiva de lo propio perdido en la transculturación”, en la intraculturalidad se afirman las “raíces históricas”, la “memoria”, “identidad” y el “proceso histórico” precisando “de dónde se viene, hacia dónde se tiene que ir, cómo y por dónde se tiene que ir como cultura y civilización que tiene derecho a ser y existir con su diferencia sin ser desintegrada” (p.18).

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

De acuerdo con Saaresranta (2011), la intraculturalidad en el ámbito educativo puede ser definida como la actividad de recuperación, revalorización y uso de los saberes y conocimientos “ancestrales y locales”, aquellos que han derivado de la acción productora de los “pueblos originarios”, saberes y conocimiento “relacionados con sus formas sociales de vida, sus conocimientos técnicos, el manejo de los recursos naturales, los valores y las concepciones religiosas” (p. 24). Acerca de la educación intracultural, Saaresranta dice que es aquella cuyos “fines, contenidos y formas” son orientados por los “modos de ser”, “procesos históricos” y “contextos socio-culturales y territoriales de cada cultura nacional”, los procesos de aprendizaje se realizan “desde, en, sobre y para la cultura propia”, es una “educación con identidad propia, de acuerdo con cada cultura local o regional”, a nivel nacional refleja “los aportes de todas las culturas nacionales y, en especial, de las culturas indígenas” (pp. 25 -26)

El enfoque educativo y el carácter político de la intraculturalidad en nuestro país no han sido explícitamente asumidos, siempre se habla de interculturalidad, pero nunca se menciona a la intraculturalidad. Tal vez esta situación se deba a que la educación intracultural ha sido duramente criticado como un intento de las poblaciones originarias de encerrarse en el estudio de su propia cultura, de aislarse de la coyuntura nacional y de los procesos de modernidad. Sin embargo, la propuesta de educación intracultural no pretende ni aislamiento ni la idealización de las culturas indígenas, sino más bien es una educación que parte de las necesidades educativas reales y está plenamente cimentada con bases pedagógicas y soportes sustentados en los derechos humanos de los pueblos indígenas, para enriquecer saberes, conocimientos y ciencias (Saaresranta, 2011). En esta línea, Machaca y Zambrana (2013) sostienen que intraculturalidad e interculturalidad no son conceptos contradictorios sino complementarios, la intraculturalidad es idealmente “una fase previa e imprescindible” porque tiende a fortalecer y consolidar “la identidad sociocultural de un pueblo”, acción necesaria “para que la interculturalidad, entre las culturas amerindias y la occidental criolla mestiza, se realice en condiciones más o menos equitativas” (p. 18).

En ese mismo orden de ideas, el Consejo Educativo de la Nación Quechua de Bolivia (2007, citado en Saaresranta, 2011) dice que la intraculturalidad tiene como objetivo “contribuir a afirmar y a fortalecer la identidad cultural de los pueblos y de las naciones

indígenas”, igualmente, es una etapa previa y necesaria para fijar el desarrollo, profundización y recreación de saberes y, simultáneamente, “para generar condiciones para un dialogo equilibrado y horizontal con otros conocimientos y saberes externos” (p. 28).

Queda por agregar que la educación intracultural no solo implica la incorporación de los saberes, conocimientos y lenguas indígenas en el proceso educativo, sino también entiende cómo funciona la educación en las culturas indígenas desde una perspectiva holística que incluye la propia concepción sobre educación, sus fines, agentes educadores, escenarios y tiempos donde se realizan y sus propios modos de enseñanza y aprendizaje.

En adición, la *descolonización del saber* aporta las bases disciplinares que orientan y dan sentido al presente estudio. Sobre el particular, Quijano (1992) plantea que con la invasión peninsular en América se implanta una relación de dominación directa tanto político, social y cultural de los europeos sobre las sociedades y culturas aborígenes. El sistema ideológico que justificó esta lógica de dominación fue el colonialismo, “un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la dominación territorial y epistémica”, procesos que “no solo garantizan la explotación del capital de unos seres humanos por otros a escala mundial” sino que también crean condiciones de subalternización y obliteración de “los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados” (Gómez, 2010, p. 89)

Respecto a la idea anterior, Dan Wood (2016) afirma no solo la condición física, social y económica de la colonización española, sino también subraya la “imposición forzosa de un sistema de conocimiento sobre otro, la destrucción de varios sistemas de conocimiento indígenas, la reeducación forzosa” (p. 316), la consolidación de un proceso de *colonización del saber*, definido por Olano (2018) como “el modo en que la racionalidad técnico-científica llegó a ser un factor determinante en la formación de un modelo único válido en la producción de conocimientos, dejando de lado cualquier otra epistemología originada en lugares distintos a Europa Occidental” (p. 2)

A pesar de que el colonialismo territorial y político en su forma más directa han sido eliminado hace más de 200 años, aún existe una relación de dominación colonial entre la cultura europea y los saberes de diferente tradición cultural. Esta situación ha generado

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

grandes brechas en detrimento de los saberes locales indígenas. No obstante, surge una postura que busca revertir estas situaciones impactadas por el eurocentrismo y por otros mecanismos similares de poder, como la denominada colonización del saber. En el ámbito educativo la descolonización del saber es una postura que invita a la escuela y a sus actores educativos a renovar sus currículos dando mayor y especial reconocimiento al contexto y la diversidad cultural. (Pérez, s/f)

En este orden de ideas Reascos (2009) enfatiza que la epistemología indígena tiene que arribar en el proceso educativo. De ahí que, los reportes de los estudios que se hagan sobre los conocimientos y saberes indígenas deben llegar al aula de las escuelas y no quedarse como estudios reservados solo para los académicos y los entendidos en la materia, al punto que los propios agentes poseedores de estos saberes desconocen los resultados de tales investigaciones. Para que la epistemología indígena llegue al aula de las escuelas, el autor en cita diferencia tres momentos: El primero, se refiere a la práctica productora del conocimiento, sostiene que no solo hay que rescatar y reconocer los saberes, sino que, además hay que seguir produciendo conocimiento, instalar una práctica productora de conocimiento. Lo segundo, se refiere a establecer los métodos o procedimientos a emplear para la producción de esos conocimientos. En tercer lugar, el más importante, sobre cómo se va reproducir o divulgar esos conocimientos. El autor exhorta al sistema educativo su obligación de buscar técnicas, procedimientos o didácticas que hagan posible re-producir, divulgar o socializar efectivamente los conocimientos de nuestros pueblos originarios (Reascos, 2009).

Respecto a los enfoques teóricos acerca de la planificación curricular, desde el discurso educativo oficial se han construido dos definiciones no contradictorias acerca de la planificación curricular: por un lado, se la concibe como *acto* en que se anticipa, organiza y deciden los variados contenidos o cursos que flexiblemente generarán los aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2014, p. 9); por otro lado, se la entiende como *arte* de creación, imaginación y diseño de procesos formativos orientados al aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2018, p. 32).

Para Taba (1982) la planificación curricular es el resultado de una toma de decisiones acerca de tres aspectos diferenciados: primero, selección y ordenamiento de contenidos; segundo, elección de experiencias de aprendizajes; tercero, diseño de planes de enseñanza

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

que generen mejores condiciones de aprendizaje. Por lo tanto, los contenidos operan como componentes claves del diseño curricular. Según Álvarez de Zayas (1997), los contenidos son “la cultura” conformada por “conocimientos, modos de pensar, actuar y sentir” más los “valores personales y sociales”, seleccionados “con criterios pedagógicos” para “formar integralmente al educando” (p. 25).

Los contenidos curriculares no solo designan los conocimientos, como es entendido en sentido tradicional (contenidos de la enseñanza), sino que aluden la integralidad cognoscitiva (conocimientos), afectiva (sentimientos) y activa (comportamientos), el contenido como totalidad (Álvarez de Zayas, 1997, p. 34). Los saberes indígenas que se pretende abordar en esta investigación, forman parte de los contenidos curriculares, o propiamente dicho, son contenidos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la EIB. La cultura local es la fuente principal del contenido educativo que se transmite a las nuevas generaciones mediante la educación, acción reflejada en el proceso educativo como contenidos integrales (Álvarez de Zayas, 1997).

Finalmente presentamos la definición de términos básicos que ayudarán a comprender el fenómeno educativo estudiado en el contexto de la presente investigación: *educación intercultural bilingüe, escuela intercultural bilingüe, docente intercultural bilingüe, procesos pedagógicos, prácticas curriculares y tipos de planificación curricular.*

Según Chiodi y Bahamondes (2001), la *educación intercultural bilingüe es un modelo educativo* diseñado para los indígenas, su principal rasgo es la plena participación de las lenguas y culturas indígenas en el proceso de educativo. El Ministerio de Educación (2018) define esta educación como una “política educativa” orientada a la formación de “niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores”, habitantes de los pueblos originarios, para que ejerzan su ciudadanía y participen protagónicamente en el proceso de construcción de una “sociedad democrática y plural”. Se trata de una “educación basada en su herencia cultural”, una formación en que se “dialoga con los conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en la lengua originaria y de y en castellano” (p. 40)

En esta definición se destaca el rol del Estado para realizar acciones que garanticen el derecho a una educación “pertinente” y “de calidad” para las poblaciones indígenas, en

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

ocasiones diseñada ¹ con la participación de los pueblos indígenas, pero no necesariamente constituida como una educación promovida por los pueblos indígenas. Asimismo, se identifican dos componentes ¹ característicos ¹² de la educación intercultural bilingüe: el componente lingüístico, pues ¹² la enseñanza se desarrolla en lengua originaria y castellano; el componente cultural dado que es una educación basada en los conocimientos propios del pueblo indígena, en diálogo con los conocimientos de otros pueblos de diferente cultura y con los conocimientos producidos por las ciencias.

Según la definición oficial, ⁶ una *escuela intercultural bilingüe* “brinda un servicio educativo de calidad a niños, niñas y adolescentes de inicial, primaria y secundaria que pertenecen a un pueblo indígena, y que hablan una lengua originaria como primera o como segunda lengua”, se aspira a ⁶ que los estudiantes accedan a “óptimos niveles de aprendizaje” a partir del desarrollo de un “currículo intercultural” que incluya “los conocimientos de las ⁹ culturas locales como los de otras culturas”; además, es una educación que “⁹ cuenta con materiales educativos pertinentes en la lengua originaria y en castellano”, los “¹ docentes formados en EIB” ejercen con el manejo de “la lengua de los estudiantes y el castellano”, y realizan ¹ procesos pedagógicos interculturales “en estas dos lenguas”. (Minedu 2013, p. 42)

⁹ Las escuelas EIB se clasifican según sus formas específicas de atención: (a) escuela EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico, atiende ⁹ estudiantes indígenas cuya lengua materna o de uso predominante es una lengua originaria; (b) escuela EIB de revitalización cultural y lingüística, atiende estudiantes ⁹ que siendo de pueblos originarios tienen como lengua materna o de uso predominante el castellano y que demandan revitalizar su lengua y cultura originarias; (c) escuela EIB urbano, atiende a estudiantes de procedencia indígena localizados en los ámbitos urbanos (Minedu, 2018).

Si bien, aun no se tiene una definición precisa, las siguientes características contenidas en el Informe 152 de la Defensoría del Pueblo (2011), permiten acercarse a una definición del *docente intercultural bilingüe*: es un profesional de la educación que tiene título pedagógico de profesor o licenciado en Educación, cuenta además con formación profesional especializada en Educación Intercultural Bilingüe; domina la oralidad y escritura en lengua originaria, además ⁶ del castellano, ambos dominios debidamente certificados; su labor garantiza el derecho ⁶ de los estudiantes indígenas para ⁶ recibir una educación con pertinencia

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

cultural y de calidad en el marco de un enfoque intercultural. Así, el docente EIB es un profesional de la Educación, con formación profesional especializada y pleno dominio de la lengua y cultura del pueblo indígena donde se desempeña.

²⁶ El *Currículo Nacional de Educación Básica* (CNEB) y los programas curriculares por niveles educativos vigentes no contienen una definición directa de *procesos pedagógicos*, solo los mencionan algunas veces y las veces que lo hace aparecen ligado a los procesos didácticos. En una guía de planificación curricular del año 2014 se describe ampliamente cómo son los procesos pedagógicos, pero no llega a definirlos propiamente lo qué son. En el *Diseño Curricular Nacional* del año 2008 hay una breve definición que incide en que ¹² los aprendizajes se realizan en los *procesos pedagógicos* o “interacciones en las sesiones de enseñanza y aprendizaje” (Minedu, 2008, p. 18). Se entiende por procesos pedagógicos las interacciones intencionadas que lleva a cabo el docente durante una sesión o actividad de aprendizaje con el propósito que los estudiantes logren los aprendizajes previstos.

Álvarez (2010) define las *prácticas curriculares* como las maneras en que se da valor formativo a las interacciones de profesores y estudiantes, interacciones que le dan sentido a la acción profesional del profesor y que, a través del tiempo, se tornan hábitos expresados en los conocimientos y creencias docentes acerca de la formación, propuesta viabilizada mediante el currículo (p. 12). Para la misma Álvarez, las prácticas curriculares revelan, entre otros: (a) la cultura pedagógica instaurada dentro de una institución educativa; (b) el modo particular en cómo sus actores educativos construyen y generan conocimiento y la manera de cómo se relacionan con la cultura; (c) la articulación entre los intereses sociales, institucionales, docentes y estudiantiles.

Respecto a los *tipos de planificación curricular*, de acuerdo con su duración, oficialmente existen dos niveles o formas de planificar los procesos pedagógicos: planificación de largo plazo y planificación a corto plazo. La “planificación de largo plazo” es el proceso que organiza de modo ¹³ secuencial y cronológico las Unidades didácticas que se pretende implementar durante un año escolar para desarrollar en los estudiantes los niveles esperados de las competencias previstas en el Currículo Nacional. La “planificación a corto plazo” organiza los procesos pedagógicos ²⁰ en una unidad de tiempo menor (un mes o dos meses) mediante una Unidad didáctica. Las unidades didácticas, a la vez, organizan una

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

secuencia de actividades o sesiones ¹³ de aprendizaje diarios que concretan el desarrollo de capacidades y competencias previstas en la planificación anual (Minedu, 2014).

Las unidades didácticas se diseñan a partir de situaciones significativas y se orientan al desarrollo gradual de las competencias del *Currículo Nacional*. Pueden ser de varios tipos: ¹² unidades de aprendizaje, proyectos de aprendizaje, experiencias de aprendizaje, entre otros, todas ellas están estructuradas en los siguientes elementos comunes: situación significativa; propósitos de aprendizaje; enfoques transversales; producciones o actuaciones; criterios de evaluación; secuencia de sesiones y/o actividades de aprendizaje. (Minedu, 2019).

II. METODOLOGÍA

Se describe la metodología empleada para abordar el problema planteado y alcanzar los objetivos del estudio. Se precisa el objeto de estudio, el diseño metodológico de la investigación, se caracteriza el área de estudio, a los participantes y las fuentes escritas que son objeto de estudio, se detalla las técnicas e instrumentos de recolección, procesamiento y análisis de datos. En adición, se establecen los procedimientos que garantizan la ética y rigor científico en la investigación.

2.1. Objeto de estudio.

De los objetivos definidos para el presente trabajo se identificaron las categorías y subcategorías de análisis, siendo la unidad de estudio principal los “*saberes indígenas*”, presentes, o que deberían estar presentes, en los documentos de planificación curricular de una escuela intercultural bilingüe. A partir ella se dividió en tres subcategorías que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Categoría y subcategorías de estudio

<i>Categoría de estudio</i>	<i>Subcategorías emergentes y apriorísticas</i>
Saberes indígenas	1. Tipos de saberes indígenas
	2. Abordaje pedagógico de los saberes indígenas
	3. Niveles de incorporación curricular de los saberes indígenas

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

El tipo de investigación que se adoptó, por su grado de abstracción, es la investigación básica, en tanto que se generó nuevos conocimientos que posibilita la comprensión acerca de las maneras en que las escuelas de educación intercultural bilingüe articulan los saberes indígenas en el proceso educativo, y a la vez, este conocimiento puede servir para elaborar futuras investigaciones en esta temática.

Según ¹⁸ el enfoque de la investigación, el estudio adelantado es ⁴⁷ cualitativo, que es un modo de investigar los fenómenos sociales (Ruiz Olabuénaga, 2003) que produce datos descriptivos registrados “de las propias palabras habladas o escritas de las personas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20). El hecho educativo es próximo a la investigación cualitativa porque busca la descripción contextual y rigurosa de una situación de la compleja realidad educativa, mediante el recojo sistemático de datos que hagan posible un análisis interpretativo (Araneda, 2005).

Según su alcance la investigación alcanzó un nivel descriptivo, pues interpretó documentos de planificación curricular y mostró de manera pormenorizada cómo están presentes los saberes indígenas locales y qué niveles de incorporación y de desarrollo alcanzan, los sistematizó en un marco explicativo que respondieron al problema de investigación. Para Fernández (2007) la investigación descriptiva caracteriza un evento de estudio, lo identifica y clasifica en un contexto particular (p. 226).

Según el manejo de variables, la investigación fue de tipo no experimental, las variables o categorías no se manipulan, solo se observan y analizan en su contexto natural. De acuerdo con el periodo de recolección de datos que se realizó en un solo determinado tiempo, el estudio es de tipo transversal.

Ahora bien, de acuerdo a la naturaleza de los objetivos se optó por el método de investigación documental, se analizaron documentos producidos por los docentes de las escuelas interculturales bilingües. La investigación documental, según Zúñiga et al. (2007) es un instrumento o técnica de investigación que permite investigar un tema con mayor profundidad para obtener información a partir de documentos escritos producidos por los participantes del estudio. Bernal (2010) refiere que la investigación documental analiza ⁴³ la información escrita acerca de un determinado tema para “establecer relaciones, diferencias,

etapas, posturas o estado actual del acontecimiento respecto al tema objeto de estudio” (p. 111).

Revilla (2020), dentro de la investigación documental en educación, distingue documentos de carácter político, institucional y didáctico. Las investigaciones que analizan documentos de carácter político tienen como insumo documentos de carácter normativo elaborados por instancias que regulan la política educativa en coberturas local, regional y nacional. Por su parte los estudios que analizan documentos institucionales investigan aspectos internos de la organización y para ello se basan en los documentos producidos por la propia institución educativa. En cambio, los estudios que analizan documentos de carácter didáctico apuntan al análisis de fuentes más específicas de cómo se concretan las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula. De acuerdo a esta tipología, los documentos que formaron parte del presente estudio son de carácter didáctico: proyectos y experiencias de aprendizaje conjuntamente con las sesiones de aprendizaje diseñados por los docentes que laboran en las instituciones educativas interculturales bilingües del nivel primaria de la Ugel Ferreñafe, en la región de Lambayeque.

Dentro del enfoque cualitativo el diseño metodológico se refiere al marco interpretativo empleado en el proceso investigativo (Hernández Sampieri, 2014). De entre la diversidad de acercamientos al análisis cualitativo se adoptó la teoría fundamentada, usado cuando los estudios disponibles no logran explicar un fenómeno, algún aspecto no ha sido abordado o se busca nuevas formas de entender algún proceso particular. Las proposiciones teóricas surgen de los mismos datos recopilados en la investigación y no tanto de la revisión de estudios previos o de los marcos conceptuales preestablecidos. Además, la teoría surgida tiene carácter local, se circunscriben a una situación y contexto particulares. Dentro de la teoría fundamentada se optó por el diseño emergente, pues las categorías y subcategorías de análisis surgieron de los mismos datos. El diseño metodológico de la investigación se sintetiza en el siguiente esquema:

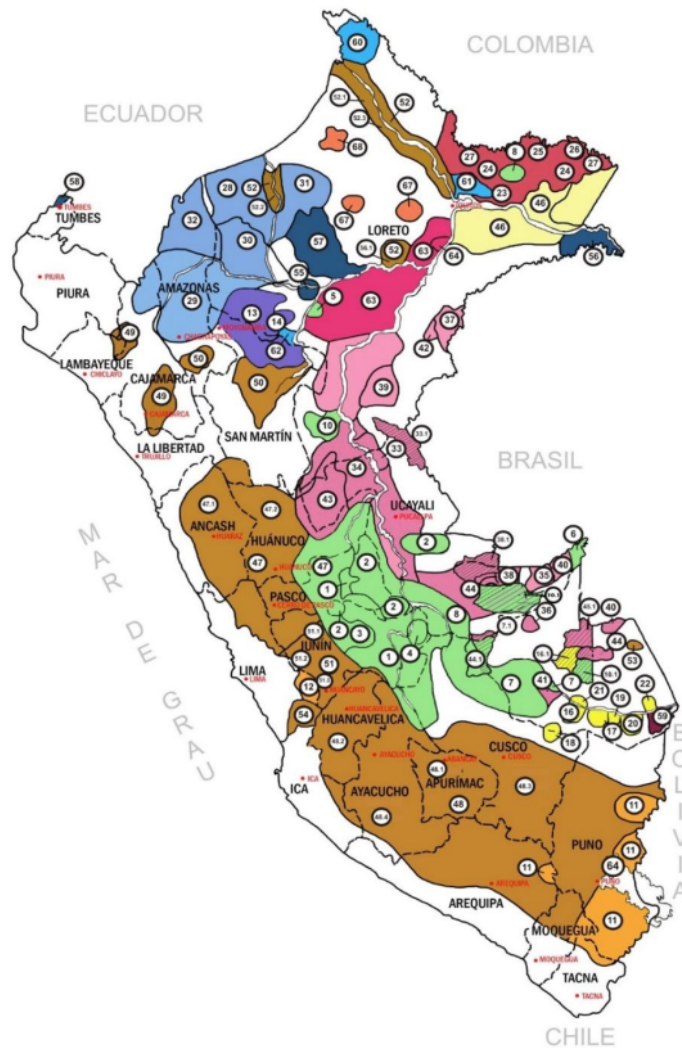
Figura 1.
Diseño metodológico de la investigación.



SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

Desde un principio, es muy importante mencionar que, nuestro escenario de estudio abarca el territorio de los cañaris, una etnia que forma parte de los 55 pueblos indígenas u originarios del país. La numeración 49 de la Figura 2. Mapa Etnolingüístico del Perú corresponde a la etnia de los cañaris.

41
Figura 2. Mapa etnolingüístico del Perú



Fuente: Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA)

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

Los cañaris, pueblo originario establecido desde hace milenios en los Bosques Montanos Húmedos y el Páramo de la Cordillera de los Andes del norte de Perú, en la región de Lambayeque, son herederos de un bastión cultural milenario: tienen su propio idioma, territorio, formas propias de vestir, símbolos, incluso una propia cosmovisión y filosofía. La administración política contemporánea ha dividido a este pueblo indígena en dos distritos: Cañaris e Incahuasi. Según James Vreeland (1992) ambos enclaves son parte de un mismo grupo étnico, unificado mediante la lengua originaria, el vestuario tradicional y la participación en trabajos colectivos y actividades religiosas. Rivera Andía (2018) tomando en cuenta algunos elementos etnográficos y documentos de la historia local lo define como el área cultural “cañaris”: “... a pesar de formar parte de unidades políticas distintas, es posible afirmar que Cañaris, Incahuasi y Penachí constituyen los tres centros más importantes de una misma área cultural e histórica que no solamente coinciden con sus fronteras territoriales, sino también en muchos elementos etnográficos” (p. 27). Por estas razones, en este trabajo de investigación al referirnos a los “saberes indígenas cañaris” no se hace alusión solo a los saberes de alguno de estos pueblos en particular, sino más bien nos referimos a los saberes indígenas de una unidad cultural más amplia que va más allá de las convenciones políticas, administrativas o comunales que hoy la delimitan.

Por otra parte, las escuelas interculturales bilingües de este escenario de estudio abarcan el 70% del total de las escuelas de la Ugel Ferreñafe, hecho que lo posiciona como la instancia de gestión educativa con mayor número de docentes y escuelas de esta modalidad de servicio educativo no solo de la provincia sino de la región de Lambayeque, Cajamarca y Piura.

Participaron, en el presente estudio, docentes del nivel primaria que laboran en escuelas EIB de la Ugel Ferreñafe, en su mayoría de procedencia indígena, del área cultural Cañaris. Los participantes hablan el quechua por herencia cultural y el castellano como segunda lengua, han estudiado la carrera de Educación, algunos de forma regular y otros a distancia en alguna universidad o escuela pedagógica pública del país, pero no necesariamente la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe. Los participantes fueron elegidos mediante un muestreo intencional, en sus modalidades de muestreo opinático y teórico. El muestreo opinático facilitó elegir a los informantes a los más idóneos y

representativos de la población a estudiar. El muestreo teórico permitió recoger la información más relevante para el desarrollo de categorías conceptuales que emergen del análisis de los mismos datos. (Ruiz Olabuénaga, 2012)

2.2. Técnicas e instrumentos de recojo de datos.

De acuerdo con el enfoque de investigación cualitativa (Hernández Sampieri et al., 2014) se empleó el análisis documental como técnica de obtención de datos. Los documentos analizados abarcaron experiencias y proyectos de aprendizaje diseñados por los docentes de las instituciones educativas interculturales bilingües (EIB) del nivel primaria de la Ugel Ferreñafe, región de Lambayeque. Algunos de estos planes didácticos ya habían sido aplicados en clases con el grupo de estudiantes que el docente tiene a cargo; otros, estaban en proceso de ejecución. Para acceder a estos documentos se solicitó mediante un consentimiento informado a los docentes de las escuelas participantes que proporcionen muestras de estos planes educativos de acuerdo a los canales de llegada a la información establecidos por las instituciones educativas y teniendo en consideración los protocolos de ética en la investigación. Las unidades didácticas son fuentes escritas muy valiosas de datos cualitativos que contienen el modo particular en cómo los docentes articulan los saberes y conocimientos del pueblo indígena en su práctica pedagógica. Los documentos recopilados fueron registrados en una Matriz de identificación de fuentes documentales (Anexo 2 del presente informe). A cada documento se le asignó un código correlativo de acuerdo al orden de su obtención (Doc.1, Doc.2, Doc.3, ...). En dicha matriz se detalla los datos de cada uno de los documentos recopilados, tales como: el código asignado, el tipo de unidad didáctica, la institución educativa de su procedencia, el nombre de la unidad didáctica, el grado y/o ciclo educativo para el cual fue diseñado, así como el año o periodo de su ejecución en aula. Asimismo, se asignó una clave a cada componente del documento de estudio, tal como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2.
Componentes de los documentos de estudio y claves asignadas para el análisis documental.

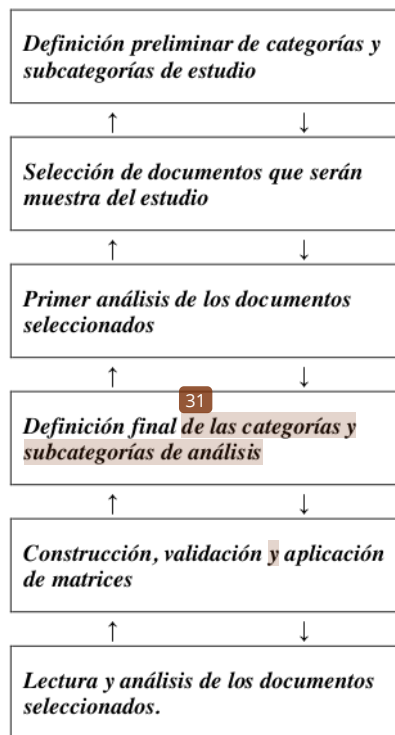
	Código	Componentes de las Unidades didácticas	Clave
Unidades didácticas	Doc1	Título	TI
	Doc2		
	Doc3	Situación significativa	SI
	Doc4		
	...	Propósitos de aprendizaje	PA
		Competencias	C
		Capacidades	CAP
		Desempeños	DES
		Enfoques transversales	ENF
		Producto(s)	P
	Secuencia de actividades y/o sesiones de aprendizaje	S	
	Criterios e instrumentos de evaluación	EV	

Estas claves asignadas posibilitan una fácil identificación del documento al que se hace referencia, el análisis anónimo y la presentación de los resultados en los que se reserva todo posible indicio que permita identificar al autor o la procedencia del documento.

2.3. Análisis de la información.

El análisis de documentos se llevó a cabo mediante una serie de actividades que condujeron al análisis riguroso y sistemático de los datos, que se inició con la definición preliminar de categorías y subcategorías de estudio; un primer análisis de los documentos recopilados; una segunda recolección de datos en base a directrices emergentes del primer análisis de los datos; la definición final de las categorías y subcategorías de análisis; la construcción, validación y aplicación de matrices que conllevaron a la lectura y análisis final de los documentos seleccionados. Estas actividades no se llevaron a cabo de manera secuencial, sino que son procesos que se superponen y se realizan simultáneamente a través de una continua interpelación entre el análisis y la recolección de datos.

Figura 3.
Actividades iterativas llevadas a cabo para el análisis de documentos.



De acuerdo a Rico, et al. (2006) las categorías son parámetros conceptuales de mucha importancia que orientan el proceso de recolección, análisis y la interpretación de la

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

información. De modo que, para llevar a cabo una investigación documental es importante tener claridad acerca de las categorías de análisis para las fuentes escritas. En tal sentido, sobre la base del problema de investigación y de los objetivos que orientan el presente estudio se definieron las siguientes categorías y subcategorías de análisis para los documentos de planificación curricular en EIB: Los saberes indígenas, como categoría principal de estudio dividido en 3 subcategorías, de modo que el fenómeno educativo que se pretende estudiar sea accesible:

- (1) Tipos de saberes indígenas
- (2) Abordaje pedagógico de los saberes indígenas
- (3) Niveles de incorporación curricular de los saberes indígenas.

Cabe mencionar que, en el desarrollo de la investigación se identificaron nuevas unidades de análisis no previstas. Por esta razón, se dejó abierta la posibilidad de incorporar nuevas categorías y subcategorías emergentes. En tal sentido, las categorías y subcategorías se terminaron de definir en el proceso mismo de acceder a la información escrita y como resultado de un proceso de análisis atento y minucioso de los documentos de planificación curricular.

El diseño y la construcción de una matriz de análisis documental se hizo en base a un primer análisis de los documentos de planificación curricular recopilados. Posteriormente, a medida que se iba accediendo al contenido de los documentos se fueron elaborando versiones del instrumento cada vez más mejoradas. De los elementos básicos que componen una unidad didáctica (situación significativa, productos y/o actuaciones, propósitos de aprendizaje, secuencia de sesiones de aprendizaje, y evaluación) se definieron cinco criterios de análisis para las unidades didácticas de las escuelas EIB: (i) la cultura y/o saberes indígenas generadores de situaciones de aprendizaje; (ii) el propósito de la Unidad didáctica de abordar los saberes indígenas; (iii) el producto de la Unidad didáctica y su correspondencia con los saberes indígenas; (iv) la selección de los propósitos de aprendizaje para abordar los saberes indígenas y; (v) la organización de una secuencia de sesiones de aprendizaje en torno a los saberes indígenas. Estos criterios de análisis fueron identificados de los mismos documentos y sintetizados en una matriz de análisis documental que se diseñó en el contexto y sentido de esta investigación, la cual se adjunta como Anexo 4 del presente informe. La Tabla 3. muestra que para el análisis de la Situación significativa de la Unidad didáctica se identifica y describe

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

dos criterios de análisis: (i) La cultura y/o saberes indígenas locales como generadores de situaciones de aprendizaje y (ii) El propósito de la Unidad didáctica de abordar los saberes indígenas, de los cuales se desagregan algunos indicadores formulados a modo de preguntas que ayudan a recabar y/o constatar la información contenida en el documento objeto de análisis.

Tabla 3.
Relación entre los elementos de una Unidad didáctica, criterios emergentes e indicadores de la matriz de análisis documental.

<i>Elementos de una Unidad didáctica</i>	<i>Criterios</i>	<i>Descriptoros</i>	<i>Indicadores</i>
Situación significativa	La cultura y/o saberes indígenas como generadores de situaciones significativas de aprendizaje	Toda situación de aprendizaje se genera de un contexto o situación de una realidad específica: una actividad agrícola o sociocultural, una potencialidad o problemática directamente relacionada con los conocimientos, saberes y prácticas culturales propios del pueblo indígena.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿La Unidad didáctica surge del contexto socio-cultural del pueblo indígena? 2. ¿La situación de aprendizaje de la Unidad didáctica está directamente relacionada con los conocimientos, saberes y prácticas culturales del pueblo indígena?
	El propósito de la Unidad didáctica de abordar los saberes indígenas	<p>Los saberes indígenas son abordados en las unidades didácticas para:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) la profundización y el fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas. (2) establecer semejanzas y diferencias con los saberes de otras tradiciones culturales y con los conocimientos provenientes de la ciencia. (3) la búsqueda de soluciones a los problemas y desafíos del contexto local o global. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. ¿La Unidad didáctica tiene como propósito la profundización de los saberes locales para el fortalecimiento de la lengua y la cultura indígenas? 4. ¿La Unidad didáctica tiene como propósito el estudio de los saberes indígenas para establecer semejanzas y diferencias con los saberes de otras tradiciones culturales y de la ciencia? 5. ¿La Unidad didáctica tiene como propósito el dialogo de saberes para proponer soluciones a los problemas y desafíos del contexto local o global?

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

La revisión y validación de la matriz de análisis documental estuvo a cargo de un grupo de profesionales, conformado por docentes de aula de educación básica, docentes de educación superior, investigadores, y especialistas de educación que laboran en DRE y/o Ugel de reconocida experticia en la Educación Intercultural Bilingüe de la jurisdicción local y del ámbito nacional. Las observaciones y sugerencias de los expertos se recogieron por escrito en una constancia de validación, la misma que se adjunta como Anexo 3 del presente trabajo. Fue través de este documento y de los comentarios adicionales que los consultados enviaron por correo electrónico que se pudo recoger las observaciones y sugerencias que ayudaron a mejorar la redacción, el contenido, la congruencia, la aplicabilidad u otro aspecto del instrumento, de cuyos cambios se da cuenta en la Tabla 4.

Tabla 4.

19

Cambios de la matriz de análisis documental sobre la base de las observaciones y sugerencias de los expertos consultados.

Observaciones y sugerencias**Modificaciones**

Claridad de los indicadores. - Se observó la ambigüedad de algunos indicadores de la matriz, por ejemplo, se sugirió diferenciar las formas de aprender propias de los pueblos indígenas de las formas escolares de enseñanza-aprendizaje.

Se mejoró la redacción de los indicadores observados, en el caso del ejemplo, se desagregó en dos indicadores para establecer una clara diferencia entre las formas de aprender propias del pueblo indígenas y las formas de enseñanza-aprendizaje de la escuela.

Funcionalidad de la matriz. - Se sugiere que luego de constatar la presencia o ausencia del rasgo puntualizado en los indicadores, se realice una valoración cualitativa en una columna de "Comentarios", ya que esas anotaciones serán la base para el registro a realizar en la sección de "Conclusiones". Es decir, las constataciones duales (sí/no) deben acompañarse necesariamente de un comentario cualitativo.

Se agregó una columna adicional para acompañar las constataciones dicotómicas (sí/no) de comentarios necesarios para arribar a las Conclusiones finales de análisis documental.

Suficiencia de la matriz. - Se sugirió adicionar algunos indicadores para examinar la participación de los sabios o conocedores de la comunidad y el uso de la lengua originaria en el abordaje de los saberes.

No fue necesario agregar los indicadores sugeridos, puesto que estos están contenidos en el criterio de análisis referido a la "pertinencia de las estrategias, agentes, espacios y recursos para abordar los saberes indígenas" de la matriz. Además, los consultados resaltaron la coherencia y la suficiencia de la matriz para alcanzar los objetivos para los cuales fue diseñado.

El análisis y la interpretación de los documentos se realizó siguiendo el proceso planteado por Porta y Silva (2019): (a) la descripción de las características del documento en relación con las evidencias recogidas según los criterios de análisis; (b) la inferencia de categorías conceptuales sobre la base de la comparación y la generalización; (c) la interpretación en la búsqueda de patrones y relaciones que emergen desde el análisis; y (d) la elaboración de conclusiones en correspondencia con los objetivos del estudio. Dichos procesos tienen su correspondencia con las tres etapas definidas para llevar a cabo el análisis cualitativo según el procedimiento de la teoría fundamentada (Bisquerra, 2009): (1) de un primer nivel de análisis de los datos emergen categorías conceptuales; (2) el establecimiento de relaciones entre las principales categorías; y (3) la conceptualización y justificación de estas relaciones en un nivel mayor de abstracción.

2.4. Aspectos éticos y rigor científico de la investigación.

Conforme con los principios éticos de una investigación educativa (Gonzales et al., 2012), el estudio se realizó cumpliendo con los principios éticos de autonomía, beneficencia y justicia del Informe Belmont (1979), que es el referente de las investigaciones con seres humanos y eventualmente es empleado para resolver conflictos que puedan surgir en el desarrollo de la misma. (Miranda y Villasís, 2019).

- 1) ⁴² Principio de autonomía: se refiere a la capacidad de decidir y actuar libre y conscientemente de las personas, sin ningún tipo de condicionamientos externos. Se aplica directamente cuando los participantes deciden participar, o en su efecto no, en la investigación mediante un consentimiento informado.
- 2) Principio de beneficencia (o no maleficencia): su propósito es salvaguardar a los participantes de la investigación de los riesgos y los posibles daños, sean físicos, emocionales, sociales, económicos o jurídicos, los cuales serán plenamente identificados y explicitados en el consentimiento informado.
- 3) Principio de justicia: implica igualdad y equidad. Todos los docentes tienen la misma ⁹ oportunidad de ser seleccionados para la investigación, independientemente de su sexo, raza, religión, nivel educativo, social, económico o de cualquier índole. De la

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

misma manera, cuando se obtengan resultados favorables, los beneficios de la investigación serán compartidos equitativamente.

En adición, se consideró los principios éticos expuestos por la Asociación Británica de Investigadores Educativos: respeto a la persona, los valores democráticos, la calidad de la investigación y la libertad académica (Opazo Carbajal, 2011). En particular se respetaron dos principios éticos propios de la investigación educativa: la paridad y reciprocidad; y la protección de la privacidad y cautela en la emisión de juicios (Gonzales et al., 2012):

- 1) El principio de paridad se concretó al otorgar el mismo valor o grado de importancia a la participación de todos, ningún aporte de los participantes fue desestimado ni sobrevalorado.
- 2) La protección de la privacidad de los participantes y el respeto de su autonomía se expresó en la notificación de que van a ser estudiados, el conocimiento de los propósitos investigativos y los posibles riesgos que pudieron generarse, según ello, los participantes tuvieron derecho a elegir su participación de forma voluntaria, se garantizó el anonimato de los participantes de la investigación, la confidencialidad de los datos personales y la cautela al momento de la emisión de juicios, lo cual implica describir objetivamente y captar el sentido real de las situaciones estudiadas.

En concordancia con Martín-Manjarrés (2013), para quien “la ética y las buenas prácticas son fundamentales tanto en la parte teórica de la investigación, como en la realización del trabajo de campo y en su posterior tratamiento de los resultados a partir de los datos obtenidos” (p. 28), el estudio se ajustó, durante todo el proceso investigativo, a los principios éticos descritos: protección de la integridad y privacidad de los participantes, no manipulación de la información recopilada y análisis objetivo e independiente de datos.

Asimismo, siguiendo a Hernández Sampieri (2014), se cumplieron con los siguientes criterios de rigor en la investigación cualitativa:

- 1) Criterio de credibilidad: el investigador responsable comprende, capta y transmite el significado completo y profundo de las ideas e información contenida en los documentos de los participantes.

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

- 2) Criterio de confirmabilidad: se minimizaron los sesgos y tendencias del investigador contrastando los datos en las fuentes de procedencia, explicitando la lógica empleada para interpretarlos y, en algunos casos, devolviendo los datos recopilados a los participantes para ratificar la correspondencia sobre la manera en que el investigador captó sus puntos de vista.
- 3) Criterio de aplicabilidad de los resultados: descripción precisa de la temática y problemática ⁵⁹ de investigación, escenario de estudio, participantes e instrumentos empleados.
- 4) Criterio de fundamentación: amplitud de las bases teóricas que fundamentan el tema estudio y los hallazgos de la investigación.

III. RESULTADOS

En este capítulo se exponen los hallazgos y resultados más relevantes del proceso investigativo, al mismo tiempo que se comparte la constatación de dichos hallazgos con estudios afines realizados por otros investigadores. Enseguida, se sintetizan las reflexiones finales acorde a los propósitos planteados para la presente investigación. Finalmente, se brindan algunas recomendaciones para los docentes de aula con el propósito de contribuir en la compleja tarea de abordar los saberes indígenas locales en el proceso educativo.

3.1. Tipos de saberes indígenas que son abordados en las Unidades didácticas.

Se analizó documentos de carácter didáctico de las escuelas EIB para estudiar el abordaje curricular y pedagógico de los saberes indígenas locales. Las fuentes escritas analizadas son principalmente proyectos y experiencias de aprendizaje, dos tipos de unidades didácticas, diseñadas recurrentemente por los docentes de aula como guiones que orientan la conducción de las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Se recolectó un total de 25 unidades didácticas que los docentes y directivos de diferentes escuelas interculturales bilingües del nivel primaria de Cañar-Incahuasi compartieron previo consentimiento informado al responsable de la investigación. Aunque resultaron un poco complejo obtenerlos, puesto que muchos docentes se niegan a participar del estudio por considerar el análisis de sus documentos curriculares “invasivo”, el número de los documentos recolectados se considera representativo tomando en cuenta que dentro de un estudio documental con enfoque cualitativo no interesa tanto la cantidad de los documentos, sino lo que realmente interesa es recoger la información más relevante que ayude al investigador desarrollar un concepto, categoría o teoría sobre algún fenómeno o proceso hasta el punto que dejan de aparecer nueva información. Además, dichos documentos se obtuvieron de aquellos docentes que por su reconocida experiencia en el modelo de servicio educativo EIB local son los más aptos y distintivos de la población estudiada.

10 Para detectar la presencia de los saberes indígenas locales se analizó la descripción de la situación significativa de la unidad didáctica. Pues, todo aprendizaje se genera de un contexto o situación de una realidad específica. En las escuelas EIB, la cultura y/o saberes

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

indígenas son los generadores de situaciones de aprendizaje de las unidades didácticas. Bajo este criterio, se identificó en la situación significativa de las unidades didácticas la descripción del contexto específico del cual parte la planificación curricular: una actividad agrícola o sociocultural, una potencialidad o problemática directamente relacionada con los conocimientos, saberes y prácticas culturales propios del pueblo indígena cañaris.

Algunas situaciones de contexto del cual surgen las unidades didácticas analizadas son: el trabajo colectivo para el mantenimiento de los caminos y de los canales de riego de la comunidad, el cultivo del maíz, la papa o el trigo, la marcación del ganado, los cuentos, mitos y leyendas, la medicina, la música y las danzas, y otras situaciones que muestran el interés de los docentes por trabajar desde la escuela con los saberes del pueblo indígena, que son incorporados en el diseño de sus unidades didácticas y sesiones de aprendizajes. Se cita como ejemplo la situación de contexto del cual se genera la unidad didáctica codificado como Doc. 9: la actividad colectiva del mantenimiento de los caminos realizado anualmente en mayo, en Cañaris:

En nuestra comunidad de [...] ¹, los comuneros junto con sus autoridades se organizan en este mes de mayo para la limpia de los caminos ². Sin embargo, los sabios de la comunidad están preocupados porque algunas costumbres que antes se practicaban hoy en día, la nueva generación ya no los practica. Se ha observado que la mayoría de la población ya no practican las costumbres de nuestros antepasados que era un trabajo netamente fructífero con la obediencia y el respeto de todas las costumbres. Ante esto surge la necesidad de rescatar, valorar y difundir las costumbres ancestrales en la limpia de camino por ello planteamos las siguientes interrogantes:

¿Cómo nos organizamos para rescatar estas costumbres?

¿Qué podemos hacer para difundir las costumbres ancestrales que se está perdiendo en la limpia de camino? (Doc.9, SI, p.2) ³

De otra parte, un buen número de unidades didácticas tienen su origen en situaciones de contexto ajenos a la cultura local, evidenciando de este modo una ausencia absoluta de los saberes indígenas locales.

¹ Se ha omitido el nombre del pueblo y otros datos para garantizar el anonimato en la presentación y el análisis de la información.

² El subrayado añadido resalta algún aspecto particular que es objeto de análisis.

³ Doc.9, indica el código asignado al documento; SI, el componente específico de la unidad didáctica; y p.2, el número de página del cual se ha tomado la información.

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

A partir de las tipologías propuestos por Bravo Ruiz et al. (2006) y Salgado Medina et al. (2018), y con el propósito de determinar el tipo de saberes indígenas presentes en los documentos de planificación curricular, se establece la siguiente clasificación de los saberes indígenas:

- 1) *Saberes referidos a la vida y naturaleza*, abarcan saberes vinculados con las plantas, y los animales y su crianza, las condiciones geográficas, biológicas o de otros elementos del mundo físico abordados desde una perspectiva de unidad interdependiente humanidad-naturaleza.
- 2) *Saberes referidos a la propia historia y territorio*, incluyen los orígenes y la trayectoria histórica de las poblaciones indígenas, los procesos sociales vinculados con la ocupación del territorio y las luchas sociales más recientes. Estos saberes se abordan desde la interrelación inseparable tiempo-espacio, nexo en que se han forjado las identidades de los pueblos originarios.
- 3) *Saberes referidos a la gestión y organización local*, aluden los procedimientos de organización de los entornos familiares y comunales, los criterios para tomar decisiones y el establecimiento de normas y preceptos que posibilitan la producción y reproducción de la vida social en las comunidades indígenas.
- 4) *Saberes vinculados a la medicina tradicional*, contienen los conocimientos que comprenden la prevención, diagnóstico o tratamiento de enfermedades físicas, mentales y espirituales.
- 5) *Saberes que abarcan las artes y tecnología tradicional*, hacen alusión a los conocimientos de los procesos productivos, de construcción, las artes y los oficios en general.
- 6) *Saberes vinculados con el desarrollo de la lengua indígena*, considera la profundización en la estructura lingüística y su práctica como medio de comunicación social y expresión de la cultura.
- 7) *Saberes vinculados con las matemáticas propias*, incluyen conocimientos relacionados con actividades de contar, medir, localizar, diseñar, explicar y jugar que toda cultura originaria ha desarrollado (Bishop, 2012)

- 8) *Saberes sobre los procesos crianza y educación*, abarca los modos ¹³ en que se da el proceso de crianza, enseñanza-aprendizaje o educación en general en los pueblos indígenas, modos que difieren significativamente de las estrategias pedagógicas de las escuelas y/o culturas occidentales.
- 9) *Saberes referidos a la cosmovisión del mundo*, es decir, ¹ las nociones de persona, sociedad, vida y muerte, territorio, las relaciones entre los seres vivos, así como las formas de interpretación y narración del mundo, más los valores y maneras de convivir que definen las prácticas sociales.

Cabe mencionar que, esta clasificación de los saberes no debe entenderse de manera excluyente, solo se establecen por propósitos de análisis, pues ¹ en la vida cotidiana estos saberes se manifiestan integralmente, no es pertinente escindirlos o aislarlos de sus contextos que les asignan sentido (Bravo Ruiz et al., 2006). Al contrario, se debe superar una división en campos disciplinarios alineados al patrón de la ciencia dominante y dar lugar a espacios de conocimientos que reflejan una mayor aproximación hacia una epistemología integral de saberes indígenas (Salgado Medina et al., 2018).

De acuerdo a esta tipología se constató dos tipos de saberes locales que son abordados prioritariamente en las unidades didácticas. El primero está *referido a la vida y la naturaleza*, mediante el abordaje del cultivo del maíz y la papa, y la crianza del ganado vacuno y lanar. El segundo, está *referido a la gestión y organización local* para la realización de determinadas actividades colectivas como son el mantenimiento de los caminos y de los canales de riego de la comunidad. Los saberes menos abordados son los *referidos a las artes y la tecnología tradicional*. Dentro de este tipo, se hallan las unidades didácticas que abordan sistemáticamente los saberes vinculados a la música, cantos y danzas tradicionales de los cañaris. Pese a que, respecto a este tópico se han hecho diversos estudios etnográficos y se dispone de mayor información, son pocas las unidades didácticas que han abordado pedagógicamente este tipo de saberes y conocimientos indígenas. Otro de los saberes indígenas que son abordados con menor frecuencia son aquellos *vinculados con el desarrollo de la lengua indígena*, pues en el marco del desarrollo del presente estudio, solo se registró una unidad didáctica que se avoca al estudio sistémico de la lengua originaria mediante la

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

recopilación oral, la producción escrita y la narración oral escénica de la mitología ancestral de los cañaris.

En contraparte, los saberes que (aún) no son abordados en las unidades didácticas son los referidos a la propia historia y el territorio, los saberes sobre los procesos crianza y/o educación, los vinculados a las matemáticas propias, y la cosmovisión del pueblo indígena. Esto probablemente obedece a los escasos estudios que se han hecho sobre estos tipos de saberes del pueblo indígena. Tal como Rivera Andía (2018) lo constata al referirse que la invisibilidad de los pueblos indígenas de los andes lambayecanos, además de político y económico, ha sido también en el debate académico sobre la cosmovisión andina, a diferencia de la predilección que se ha dado al sur andino en el estudio de las tradiciones culturales indígenas. De hecho, los saberes de las sociedades indígenas en general, desde la invasión ibérica en el siglo XV hasta la actualidad, por diversas causas políticas, sociales y económicas no han tenido las mismas oportunidades de estudio, tradición literaria, divulgación científica y de transmisión intergeneracional que los conocimientos occidentales.

3.2. Abordaje pedagógico de los saberes indígenas en las Unidades didácticas.

El segundo objetivo de la investigación busca describir en detalle el proceso de incorporación de los saberes indígenas cañaris en la planificación curricular que llevan a cabo los docentes de las escuelas EIB del nivel primaria de la Ugel Ferreñafe, de la región Lambayeque. Es decir, el modo en que incorporan dichos saberes en el diseño de las unidades didácticas y la forma cómo son abordados al desarrollar las sesiones de aprendizaje. El resultado del análisis de dicho proceso se presenta siguiendo los siguientes criterios de análisis definidos para las unidades didácticas de escuelas EIB:

- **La intencionalidad de la unidad didáctica de abordar los saberes indígenas.**

Con este criterio de análisis se buscó identificar la intención de la unidad didáctica de abordar los saberes indígenas. Los saberes indígenas son abordados en las unidades didácticas para:

- 1) la profundización y el fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas.

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

- 2) establecer semejanzas y diferencias ¹ con los saberes de otras tradiciones culturales ⁵² y con los conocimientos provenientes de la ciencia.
- 3) ⁵² la búsqueda de soluciones a los problemas y desafíos del contexto local o global.

Al examinar la situación significativa, se determinó en un primer momento, el nivel de incorporación de los saberes indígenas que se proyecta alcanzar la unidad didáctica, pero, el real nivel de incorporación que alcanzan dichos saberes se constató necesariamente con el análisis integrado de los otros componentes de la unidad didáctica.

Se constató que solo algunas unidades didácticas consignan literalmente su intencionalidad de abordar los saberes indígenas. En el siguiente extracto de la situación significativa del Doc.8 se observa estas tres intenciones de abordar los saberes indígenas vinculados a la actividad de la “limpia de los caminos”:

En el presente mes, en función ⁵ al calendario agro festivo de la comunidad de [...], anteriormente los ayllus realizaban las llamadas faenas comunales como la limpia de caminos de los cuatro linderos que conducían hacia el mismo distrito, los llamados campos comisionados eran las personas responsables de conducir el trabajo comunal. Para el inicio del trabajo realizaban el ritual con las primeras copas de yonque como ofrenda hacia las AYAS, MAMAPACHA, y al TODOPODEROSO, el respeto hacia las personas mayores, hacia la comida y como algunas prohibiciones que no se debe botar al suelo por que representa la imagen de Dios, que las herramientas no se debe tirar por cualquier lugar y dejarle que ³ también descanse cómodamente en sitios adecuados según las costumbres ancestrales. En el marco del propósito de dialogo de saberes se profundizará indagando las formas propias de organización, prohibiciones y ritualidades para el desarrollo del trabajo, así mismo se tomará en cuenta la comparación de saberes con otros pueblos sobre la limpia de caminos y acequias, finalmente se promoverá alternativas de solución para valorar nuestros saberes ancestrales vinculando de manera asertiva con otros saberes y tecnologías. (Doc.8, SI, p.1)

De acuerdo con la descripción de la situación significativa de esta unidad didáctica se pretende abarcar, a la vez, (1) la profundización de los saberes indígenas vinculados a la actividad de la limpia de los caminos; (2) el dialogo de saberes para establecer semejanzas y diferencias con actividades similares que se realiza en otros pueblos; y (3) la búsqueda de opciones de solución a la problemática de la poca valoración de los saberes locales. Sin embargo, más adelante se constató que la unidad didáctica no logra concretar sus propósitos anunciados. En cambio, otras unidades didácticas, que priorizan solo uno de estos propósitos,

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

logran concretar el abordaje de los saberes indígenas. La siguiente situación significativa del Doc. 12 busca recuperar las prácticas y saberes vinculados a la “marcación de los ganados”:

En la comunidad de [...] los pobladores inician con la planificación para realizar la marcación y señalización de ganados, [...].

Razón por la cual los estudiantes junto a personas conocedoras, tienen el interés de fortalecer las prácticas ancestrales, así mismo recuperar algunas costumbres, y saberes que se están perdiendo en esta actividad.

[...]

Para lograr esto, los retos a responder serán:

¿Qué prácticas ancestrales fortaleceremos en la marcación y señalización de ganados de nuestra comunidad?

¿En qué se diferencia la organización del trabajo en la marcación y señalización de ganados ³⁸ del trabajo en el aula?

¿Qué aportes de la localidad y de otros pueblos se pueden tomar en cuenta para fortalecer el trabajo colectivo en la comunidad y la escuela? (Doc.12, SI, p.2)

▪ ***El producto de la unidad didáctica y su correspondencia con los saberes indígenas.***

En las unidades didácticas EIB los productos que se pretenden alcanzar están directamente relacionados con las prácticas culturales y los saberes indígenas. Los saberes indígenas se sintetizan en un producto tangible o se evidencian en una actuación competente. Estos productos o actuaciones se materializan mediante ²⁸ la ejecución de un conjunto articulado de sesiones de aprendizaje; y son las evidencias del nivel de desarrollo de las competencias que logran los estudiantes.

De acuerdo con este criterio de análisis las unidades didácticas estudiadas plantean diversos productos que buscan sistematizar en algún formato conocido (sean afiches, folletos, cartillas, infografías u otro tipo de textos) los saberes indígenas que han sido objeto de estudio a lo largo de una secuencia articulada de sesiones de aprendizaje. En cambio, otro grupo de unidades didácticas buscan directamente mediante una actuación fortalecer y/o revitalizar los saberes y las prácticas indígenas que se hallan en un franco debilitamiento: el aprendizaje de una melodía tradicional del pueblo indígena, la elaboración de tejidos con instrumentos y técnicas propias o la práctica de rituales en cierta actividad sociocultural. El Doc.15, cuya situación significativa parte de la actividad del cultivo del maíz ha logrado sistematizar en

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

cartillas (Figura 4) y en un calendario lunar (Figura 5) los saberes indígenas vinculados a esta actividad agrícola.

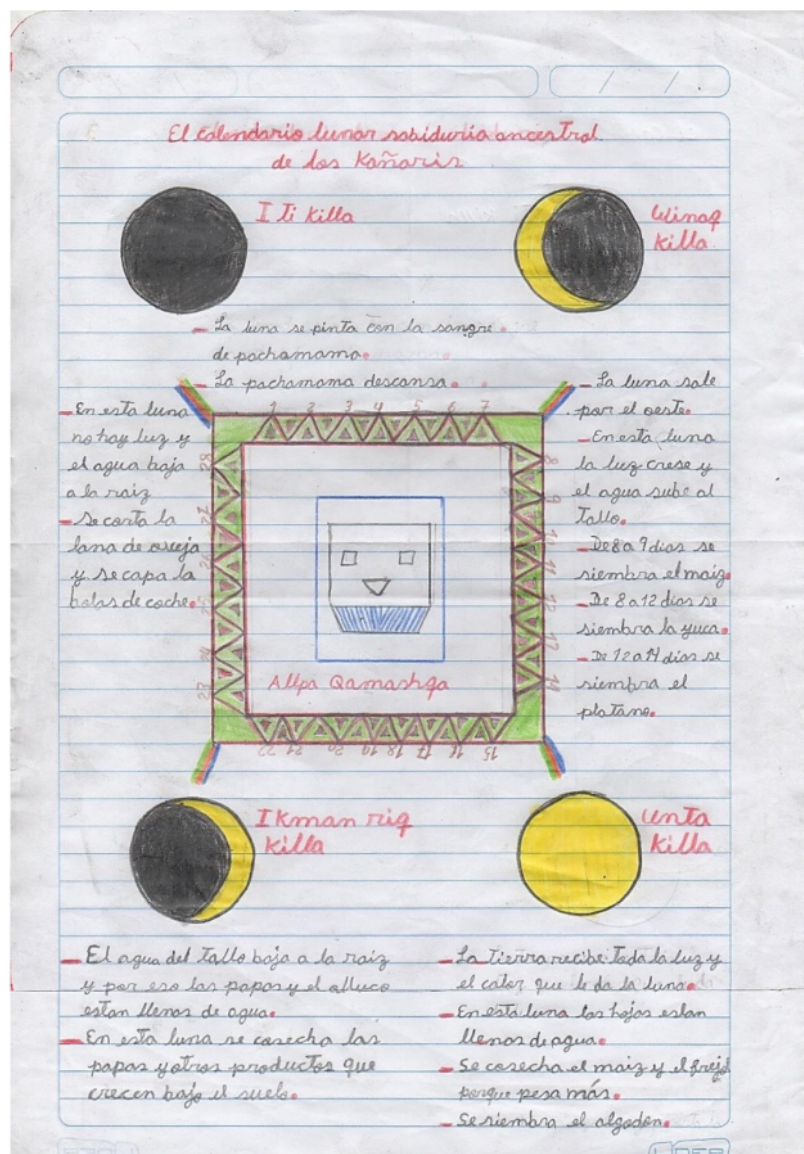
Figura 4.

Cartilla en lengua originaria que sintetiza saberes indígenas vinculados al cultivo del maíz en Cañar.



Figura 5.

Calendario lunar donde se sistematiza los saberes indígenas vinculados al cultivo del maíz en Cañar.



Estos productos de la unidad didáctica que sintetizan información sobre los saberes indígenas constatan, además, el tratamiento pedagógico de las lenguas en un escenario lingüístico donde los estudiantes hablan la lengua indígena como lengua materna y el castellano como segunda lengua.

En tanto el Doc.10 concreta dos productos diferenciados: el tejido de una manta, para las niñas (Figura 6) y la percusión de la caja de la dulzaina, para los niños (Figura 7).

Figura 6.

Niñas elaborando mantos en el telar de cintura para ser presentados como productos de la unidad didáctica.



Figura 7.

Niños acompañados de un músico local aprendiendo a percutir la caja de la dulzaina para presentarlo como producto de la unidad didáctica.



De estos dos productos diferenciados se evidencia que en el diseño de la unidad didáctica el docente ha tenido muy en cuenta los roles de género establecidos en el pueblo indígena. Pues, para la población indígena local, el tejido es una actividad exclusiva de las mujeres como lo es la música una actividad casi reservada para los varones. Otro elemento altamente destacable es el involucramiento de los sabios o conocedores locales para que los estudiantes, con su guía, logren alcanzar dichos producciones o actuaciones. Con estos ejemplos se puede constatar que existen dos formas diferenciadas de abordar los saberes indígenas: una, desde la pedagogía y la didáctica convencional que arriba en la sistematización escrita de los saberes locales; y otra, desde las formas más directas y propias de educación de los pueblos indígenas que contribuyen al fortalecimiento y/o revitalización de los saberes propios.

▪ ***La selección de los propósitos de aprendizaje para abordar los saberes indígenas.***

Se refiere como propósitos de aprendizaje a la selección de las competencias y los desempeños de grado del Currículo Nacional, que respondan a la situación significativa de una unidad didáctica. Al respecto, se encontró unidades didácticas con una densa cantidad de competencias, capacidades y desempeños seleccionados para ser abordados durante un periodo de tiempo corto que duran estas planificaciones curriculares. Una de ellas pretende abarcar 13 competencias y 37 desempeños en solo 20 días programados para la implementación de la unidad didáctica; otra similar, 18 competencias y 16 desempeños en tan solo 4 semanas. En todos estos casos el número de competencias seleccionadas no es congruente con el tiempo advertido para su desarrollo en la unidad didáctica por su alta densidad, sus propósitos son realmente imposibles de abarcar si se tiene en cuenta que para el desarrollo y/o adquisición de las competencias se requiere periodos de tiempo más prolongados.

Además de lo descrito, llama la atención la manera sobre cómo se están abordando las competencias. El enfoque interdisciplinario buscado con el diseño de las unidades didácticas integradas al seleccionar varias competencias de diferentes áreas curriculares en un solo proyecto de aprendizaje ha derivado a una errada práctica de promover el desarrollo de una determinada competencia. La competencia, como unidad integrada, demanda de la movilización y combinación estratégica de todas sus capacidades que la componen, tal como el Minedu (2016) lo precisa: “ser competente es más que demostrar el logro de cada capacidad [o desempeño] por separado: es usar las capacidades combinadamente y ante situaciones nuevas” (p. 29). En una unidad didáctica siempre debe seleccionarse las competencias con todas sus capacidades y desempeños de grado. No obstante, las unidades didácticas analizadas, en su afán de integrar de ser posible todas áreas curriculares están tomando solo algunas capacidades y desempeños, que son apenas una parte de una competencia.

En el siguiente ejemplo se muestra las competencias, capacidades y desempeños seleccionados para abordar pedagógicamente “la limpia de los canales de riego y de los caminos” (Doc.9, PA, p. 8-9):

Área	Competencia	Capacidad	Desempeño
Personal Social	Construye su identidad	Se valora así mismo.	Participa con seguridad y confianza en las costumbres y prohibiciones en la limpia de acequias y caminos, que caracterizan a su familia y escuela mostrando aprecio por ellas.
	Convive y participa democráticamente.	Construye y asume acuerdos, normas y leyes	Participa en la elaboración y evaluación de acuerdos y normas de convivencia en el aula, a partir de las propuestas de sus compañeros.
Ciencia y Tecnología	Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos.	Problematiza situaciones para hacer indagación.	Hace preguntas acerca de hechos, fenómenos u objetos naturales y tecnológicos que explora y observa su entorno, plantea posibles respuestas al describir sus predicciones, en base a sus experiencias sobre la limpia de acequias y caminos de su comunidad.
	Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo	Comprende y usa conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo.	Establece relaciones, en base a fuentes documentadas con el mundo científico, entre los órganos y sistemas (circulatorio) con las funciones vitales en plantas y animales y aplica los conocimientos a situaciones cotidianas.
Arte y cultura	Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales	Percibe manifestaciones artísticas culturales.	Describe y analiza las diferentes señas que pronostica un ser en la limpia de acequias y caminos con lenguajes del arte.

De esta selección de competencias, capacidades y desempeños, se hace notar que el docente ha seleccionado una sola capacidad de las cinco que forman parte de la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos” del área curricular de Ciencia y Tecnología; y de la competencia “Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales” del área de Arte y Cultura, ha tomado solo una capacidad de las tres que integran dicha competencia. Del mismo modo ha procedido al seleccionar las capacidades y desempeños de las competencias de Personal Social y de otras áreas curriculares: 1 Competencia; 1 Capacidad; 1 Desempeño.

Esta forma de seleccionar los propósitos de aprendizaje reflejaría la dificultad de los docentes para comprender de modo cabal la definición y el significado de determinada competencia, de las capacidades que la componen, de su nivel de desarrollo que alcanzan en

un ciclo educativo, de su ascenso en la extensión ¹⁴ de la educación básica y sus implicancias pedagógicas para la enseñanza (Minedu, 2016). Esta práctica curricular de amontonar competencias en un solo proyecto de aprendizaje para forzar actividades que integren todas las áreas del currículo es hallada también en el análisis que hace Guerrero (2022) sobre la revisión de los llamados “proyectos integradores” que circulan como modelos para el país. Al hacer notar esta deficiencia, Guerrero sentencia que “... en las aulas se está aprendiendo cualquier cosa, menos competencias” (p. 4).

Respecto a la precisión de los desempeños de grado para adaptarse al contexto y en particular para abordar los saberes indígenas, son muy pocos los desempeños que se han precisado con este propósito. Esta precisión se ha hecho en el contenido y la condición de la actuación específica que demanda el desempeño. Sin embargo, la falta de precisión no parece afectar de modo significativo el abordaje de los saberes indígenas. Después de todo, varias unidades didácticas sin haber precisado los desempeños de grado han llevado a cabo el estudio de los saberes indígenas. En todo caso, lo que es de mayor cuidado es una selección pertinente de las competencias para el abordaje pedagógico de los saberes indígenas, es decir, se debe evaluar y seleccionar ⁶¹ solo aquellas competencias que posibiliten efectivamente el estudio de los saberes locales en las actividades y/o sesiones de aprendizaje.

²⁰ **La organización de una secuencia de sesiones de aprendizaje en torno a los saberes indígenas.**

El criterio hace referencia a ²⁰ la secuencia de sesiones de aprendizaje que forman parte de la unidad didáctica. Estas sesiones ²⁸ deben tener interdependencia entre sí y una secuencia lógica para lograr el propósito proyectado e ir materializando el producto de la unidad didáctica. En el contexto de las escuelas interculturales bilingües estas sesiones no solamente ³ deben promover el desarrollo de las competencias y las capacidades del currículo escolar, sino que además deben concretar el abordaje pedagógico de los saberes indígenas. Por ello, las sesiones de aprendizaje que forman parte de la unidad didáctica deben estar organizadas en torno a los conocimientos, saberes y prácticas culturales del pueblo indígena. De este modo los saberes indígenas son objeto de estudio en las sesiones de aprendizaje de la unidad didáctica.

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

Respecto a la organización de las sesiones de aprendizaje y el abordaje de los saberes indígenas en ellas, se registra un buen número de unidades didácticas que habían consignado la intención de abordar los saberes indígenas no llegan a concretarlo, pues no se encontró alguna sesión de aprendizaje que abordará los saberes indígenas locales. En estos casos, solo hacen alusión a los saberes indígenas en el título de la unidad didáctica o en la descripción de la situación significativa sin mayores pretensiones de profundizarlos en las sesiones de aprendizaje.

Otro grupo de unidades didácticas, pese a su propósito de incorporar y abordar los saberes indígenas, las sesiones de aprendizaje están enfocadas en abordar principalmente los contenidos del currículo escolar, las fechas cívicas y los contenidos sobre la religión católica. El siguiente extracto corresponde a la secuencia de sesiones de aprendizaje de una unidad didáctica que pretende abordar los saberes locales vinculados a la marcación y señalización de los ganados (Doc. 12, S, p. 7):

¿Qué acciones haremos?	¿Cómo lo haremos?
Investigamos sobre las costumbres que practican en la marcación y señalización de ganados.	Dialogamos sobre los secretos que practican en la marcación y señalización de ganados. Invitamos a un yaëaq. Leemos textos narrativos sobre la marcación y señalización de ganados. Identificamos a personas con conocimientos ancestrales. Averiguamos las formas de curación a los ganados en la marcación y señalización. Resolvemos problemas Representamos a través de dibujos la marcación y señalización de ganados. Leemos pasajes bíblicos sobre San Juan y Santo papa

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

Participamos en el cuidado del medio ambiente valorando las fechas cívicas.	Identificamos la contaminación ambiental Reconocemos las clases de contaminación Explicamos las formas de cuidado de medio ambiente. Conozcamos la historia de nuestra Bandera. Representamos la Bandera a través de dibujo. Leemos textos sobre el día del Campesino. Escribimos un texto alusivo al día del Padre.
Vivenciamos la marcación y señalización de ganados en nuestra comunidad.	Escribimos textos narrativos. Practicamos el ritual de petición a los difuntos y a Dios con una oración. Argumentamos las buenas y las malas acciones. Resolvemos problemas de razonamiento. Demostramos nuestra solidaridad ante nuestros prójimos. Practicamos las actividades lúdicas respetando las normas y reglas.

Del ejemplo, a diferencia de las sesiones de aprendizaje que abordan los saberes locales sobre los secretos y curaciones que se practican en la marcación y señalización del ganado, se constata un mayor número de sesiones que abordan los contenidos del currículo escolar (la contaminación ambiental, los tipos de contaminación, las formas de cuidado del medio ambiente, la resolución de problemas matemáticos, la escritura de textos narrativos y la argumentación de buenas y malas acciones); los acontecimientos que indican el calendario cívico-escolar (el día de la Bandera, el día del Campesino y el día del Padre) y algunos contenidos sobre la religión católica (la solidaridad para los prójimos, los pasajes bíblicos sobre San Juan y la petición a Dios mediante una oración). En estas unidades didácticas el proceso de planificación y la ejecución de las sesiones de aprendizaje están orientados principalmente por las actividades contenidas en el calendario cívico escolar, pese a que muchos de estos sucesos no tienen trascendencia dentro de la cultura de la población indígena y no están vinculadas de alguna manera con los saberes indígenas abordados en la unidad didáctica.

Otras unidades didácticas han superado la organización de sesiones en torno a las fechas cívicas. Diseñan sesiones de aprendizaje más articuladas a los saberes indígenas anunciados en la situación significativa; pero un importante número de sesiones evidencian aún su orientación prioritaria al abordaje de los conocimientos del currículo escolar y la educación religiosa desde la perspectiva católica, aunque estos contenidos no tengan relación

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

alguna con la situación de contexto abordado. De acuerdo con la descripción de la situación significativa del Doc.05, la unidad didáctica surge de la actividad de “la limpia de los caminos”, como tal, busca abordar los saberes indígenas vinculados a esta actividad sociocultural. Para lograrlo, ha diseñado varias sesiones que abordan los saberes locales, tal como lo muestra la siguiente secuencia de sesiones de aprendizaje (Doc.5, S, p.12):

<p>LUNES 09</p> <p>SESION: 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversamos sobre la limpieza de caminos de nuestra comunidad. <p>SESION: 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Parlashun yaqtanchikpi nan qichaypaq 	<p>MARTES 10</p> <p>SESION: 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocemos la limpieza de camino en otras comunidades. <p>SESION: 4</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Agrupamos las herramientas de trabajo. 	<p>MIÉRCOLES 11</p> <p>SESION: 5</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocemos secuencias de herramientas. <p>SESION: 6</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocemos los derechos de trabajo tanto hombres y mujeres. 	<p>JUEVES 12</p> <p>SESION:7</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Realizamos dibujos de las herramientas de la limpieza de camino. <p>SESION:8</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Practicamos los rituales. 	<p>VIERNES 13</p> <p>SESION:9</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ponemos en prácticas bailes tradicionales. <p>SESION:10</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaboramos un álbum informativo.
<p>LUNES 23</p> <p>SESION: 11</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Resolvemos problemas de adiciones con números naturales. <p>SESION: 12</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Leemos un texto de la limpia de camino. 	<p>MARTES 24</p> <p>SESION: 13</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Nawichishun uk rimanata nay qichaypaq. <p>SESION: 14</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocemos los valores que se debe practicar. 	<p>MIÉRCOLES 25</p> <p>SESION: 15</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Diferenciamos tamaños y grosor de herramientas. <p>SESION: 16</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocemos la sagrada familia de Jesús. 	<p>JUEVES 26</p> <p>SESION:17</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aprendemos los sustantivos en el texto de "Herramientas". <p>SESION:18</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cuidado del medio ambiente. 	<p>VIERNES 27</p> <p>SESION:19</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Dibujamos y nombramos los caminos de nuestra comunidad. <p>SESION:20</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaboramos un álbum de herramienta de trabajo.
<p>LUNES 30</p> <p>SESION: 21</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cambios climáticos. <p>SESION: 22</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Leemos un texto instructivo sobre "preparación de sampay" 	<p>MARTES 31</p> <p>SESION: 23</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Rimachishun uk parlanata imanu sampayta ruranchik. <p>SESION:24</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocemos los espacios de nuestra comunidad a través de un texto 	<p>MIÉRCOLES 01</p> <p>SESION:25</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolvemos problemas de sustracción de dos a más cifras. <p>SESION: 26</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Representamos la centena en medidas de longitud. 	<p>JUEVES 02</p> <p>SESION:27</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Dialogamos sobre las enfermedades más comunes. <p>SESION: 28</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocemos la historia de adán y Eva. 	<p>VIERNES 03</p> <p>SESION:29</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaboramos herramienta para la limpieza de camino <p>SESION: 30</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexión y evolución del aprendizaje.

15

De esta secuencia de sesiones de aprendizaje, las actividades de aprendizaje están enfocadas en el estudio de los contenidos escolares (los derechos de trabajo de hombres y mujeres, problemas de adiciones, problemas de sustracción, unidades de longitud, el cambio climático, el cuidado del medio ambiente, el sustantivo, la sagrada familia y otras) que no están vinculadas a la actividad de la “limpia de los caminos” y no contribuyen de ningún modo al abordaje de los saberes indígenas. De este grupo de sesiones, se hace notorio, además, las presencia sesiones de aprendizaje de educación religiosa solo desde la perspectiva católica y no consideran las prácticas y la cosmovisión espiritual y religiosa del pueblo indígena. Similares unidades didácticas presentan un conglomerado de sesiones de aprendizaje apenas unidas por una alusión tangencial de los saberes indígenas, que han sido vinculadas de manera forzada así no guarden ninguna relación con los saberes indígenas, tal como se muestra la siguiente secuencia de sesiones de una unidad didáctica que aborda la actividad socio-cultural de la “limpia de los caminos de la comunidad” (Doc.5, SS, p.10):

<p>Conocemos las herramientas de trabajo en la limpieza de caminos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Resolvemos problemas de adiciones con números naturales. ❖ Leemos un texto de la limpia de camino. ❖ Nawichishun uk rimanata nan qicaypaq ❖ Conocemos los valores que se debe practicar. ❖ <u>Diferenciamos tamaños y grosor de herramientas.</u> ❖ Conocemos la sagrada familia de Jesús. ❖ <u>Aprendemos los sustantivos en el texto de “Herramientas”.</u> ❖ Cuidado del medio ambiente. ❖ Dibujamos y nombramos los caminos de nuestra comunidad. ❖ Elaboramos un álbum de herramienta de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Matemática ❖ Comunicación en segunda lengua ❖ Comunicación como lengua materna ❖ Personal social ❖ Ciencia y ambiente ❖ Arte y cultura ❖ Religión
---	---	---

Esta secuencia de sesiones corresponde al Doc.05, unidad didáctica que aborda la actividad de la “limpia de caminos”, de ella se hace notar una vinculación forzada de las sesiones de aprendizaje con los saberes indígenas. En la quinta sesión, “Diferenciamos tamaño y grosor de las herramientas” y séptima, “Aprendemos los sustantivos en el texto sobre las herramientas” (en ambas se refiere a las herramientas de trabajo empleadas en la “limpieza de caminos” como son el pico, la barreta, la palana, y el hoz machete o calabozo) los saberes indígenas no son objeto de estudio, son tomados en cuenta como un elemento para “contextualizar” los contenidos propios del currículo escolar: criterios de clasificación por tamaño y grosor (nociones lógico-matemáticas) y el estudio de los sustantivos (de la gramática castellana) respectivamente.

Los ejemplos presentados hacen evidente las dificultades que tienen los docentes en el diseño ²⁰ de una secuencia de sesiones de aprendizaje articulada a los saberes indígenas, sobre todo tienden a priorizar el estudio de los conocimientos escolares que desvían la intención de abordar los saberes indígenas propios. Además de no responder a la situación significativa del cual surge la unidad didáctica, no concretan la intención de abordar y profundizar los saberes locales.

A pesar de todas estas dificultades, se encontraron, aunque en menor número, unidades didácticas que contienen una secuencia de sesiones de aprendizaje coherentes con la situación significativa, los propósitos de aprendizaje seleccionados y que responden al

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

propósito educativo de abordar los saberes indígenas. El siguiente ejemplo muestra una secuencia de sesiones de aprendizaje de una unidad didáctica que incluye diversos saberes indígenas vinculados al cultivo del maíz (Doc.15, S, p. 12-13):

:

<p>Sesión de aprendizaje 1: Participamos de una asamblea para planificar las actividades de nuestro proyecto.</p>	<p>Sesión de aprendizaje 2: Preparamos una ficha de entrevista para recoger información sobre el cultivo del maíz en nuestra comunidad.</p>
<p>Durante el proceso de planificación nuestros estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) Activarán sus saberes previos y expectativas. (ii) Formularán preguntas para investigar. (iii) Organizarán y propondrán actividades el desarrollo del proyecto de aprendizaje, entre otros. 	<p>En esta situación de aprendizaje nuestros estudiantes prepararán, mediante un proceso de escritura creativo y reflexivo, un cuestionario de preguntas para entrevistar a algunos ancianos sabios de su comunidad con el propósito de recoger información valiosa respecto a prácticas y sabidurías ancestrales del cultivo del maíz.</p>
<p>Sesión de aprendizaje 3: Entrevistamos a los sabios criadores de maíz.</p>	<p>Sesión de aprendizaje 4: Reconocemos variedades de maíz nativo que se cultivan en nuestra comunidad.</p>
<p>Los estudiantes se organizarán para desarrollar la entrevista planificada. Ensayarán la aplicación de la ficha de preguntas, teniendo en cuenta el protocolo o guion de entrevista garantizar que sea exitosa. Visitarán en domicilio a algunos sabios, grabarán la entrevista y tomarán apuntes de información relevante. Así mismo transcribirán la información recogida para ser utilizada durante el desarrollo del proyecto de aprendizaje.</p>	<p>En esta situación de aprendizaje de ciencia y tecnología nuestros estudiantes estudiarán y registrarán algunas características y cualidades de diversas variedades de maíz nativo que se cultivan en la comunidad.</p>
<p>Sesión de aprendizaje 5: Participamos en la siembra del maíz.</p>	<p>Sesión de aprendizaje 6: Escribimos versos cantados en quechua.</p>
<p>Esta es una situación de vivenciación cultural de la siembra del maíz muy significativo para nuestros niños, puesto que podrán participar directamente en esta actividad con el propósito de identificar algunas prácticas y sabidurías ancestrales que involucra el su desarrollo, contrastarla con la información recogida en las entrevistas y poder sistematizarla.</p>	<p>Nuestros estudiantes desarrollarán la capacidad de usar el lenguaje literario, a partir de la producción creativa de versos cantados en quechua. Estos versos se cantan después de la siembra del maíz para evocar y pedir favores a las deidades ancestrales y seres sagrados de la naturaleza. Estas producciones literarias se escribirán con el propósito de ser cantados cuando participen en la siembra del maíz.</p>

Sesión de aprendizaje 7:**Elaboramos cartillas de saberes ancestrales.**

En la vivenciación cultural y en las entrevistas hechas a los ancianos nuestros estudiantes recogieron vasta información sobre las señas de la naturaleza, prohibiciones y secretos de la siembra del maíz. En esta situación de aprendizaje nuestros estudiantes sistematizarán en cartilla de saberes locales estas prácticas y sabidurías propias de la cosmovisión de su pueblo originario.

Sesión de aprendizaje 8:**Elaboramos "quipus" para registrar la cosecha de maíz de nuestra comunidad.**

Esta es una sesión de etnomatemática. En ella nuestros estudiantes identificarán y sistematizarán algunas unidades ancestrales propias de su comunidad que emplean para estimar las cantidades de la cosecha de maíz, frejol, papa, y otros productos agrícolas. Recogerán datos cuantitativos como cualitativos de la cosecha de maíz de cada familia de su pueblo y registrarán esa información en un sistema de cuerdas llamado "quipu numérico"

Sesión de aprendizaje 9:**Escribimos textos narrativos sobre el origen del maíz.**

En esta situación nuestros estudiantes movilizarán capacidades de planificación, textualización y revisión de la producción de textos escritos. Nuestros estudiantes harán visita a domicilio a algunos ancianos de la comunidad para escuchar algunos relatos sobre el origen del maíz. Luego elaborarán bocetos de escritura, escribirán versiones preliminares en lengua originaria, revisarán sus textos escritos y escribirán la versión final.

Sesión de aprendizaje 10:**Hacemos un Calendario Lunar**

En esta situación de aprendizaje se plantea a nuestros estudiantes el reto de elaborar con ayuda de los sabios ancianos un "calendario lunar". Esta herramienta permite sistematizar los conocimientos ancestrales sobre los ciclos de siembra y cosecha de algunos cultivos andinos como el maíz, la papa y otros según la cosmovisión de nuestro pueblo cañari.

En este proceso de registro creativo nuestros estudiantes movilizarán diversas capacidades relacionadas a la producción de textos, la indagación científica y personal social.

Sesión de aprendizaje 11:**Investigamos cómo se origina una nueva variedad de maíz nativo.**

Nuestros ancestros eran sabios agricultores que llegaron a domesticar al menos 30 variedades de maíz nativo, mediante diversos procesos de experimentación agrícola, como la adaptación de cultivos en diversos pisos ecológicos y la polinización inducida.

En esta situación de aprendizaje nuestros

Sesión de aprendizaje 12:**Construimos un prototipo tecnológico que convierte el aire en agua.**

Esta retadora situación de aprendizaje permitirá a los estudiantes identificar una problemática que afecta a su localidad: la escasez de agua, buscar alternativas de solución tecnológica, estudiarla y adaptarla al contexto, para construir un prototipo tecnológico que convierta el aire en agua.

En esta secuencia de aprendizaje los saberes indígenas vinculados al cultivo del maíz son abordados en todas las sesiones de aprendizaje. De este modo, los saberes indígenas se tornan el eje vertebrador de las actividades de aprendizaje de la unidad didáctica y del desarrollo de las competencias del currículo escolar.

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

Enseguida, se presenta el análisis global y comparativo de dos unidades didácticas que surgen del contexto agrícola del pueblo indígena: el cultivo de la papa, abordado en el Doc.11 y el cultivo del maíz, abordado en el Doc.15.

El Doc.11 es un proyecto de aprendizaje que surge de la actividad agrícola de la siembra de la papa que realizan los pobladores de las tierras altas de Incahuasi. En la “Descripción” del proyecto de aprendizaje se hace referencia a dos actividades que se llevan a cabo para la siembra de la papa: la visita a los familiares para obtener su ayuda en esta actividad y la consulta a un sabio para conocer el día propicio para la siembra. El proyecto ha incorporado una sección denominada “Sabiduría local y conocimientos académicos”, en esa parte se detallan algunas problemáticas del ámbito local y global relacionados a la baja productividad, la presencia de plagas y el bajo precio de este cultivo agrícola, de las cuales a la vez se formulan algunas preguntas a modo de retos para que los estudiantes ensayen respuestas o den alternativas de solución. En esa misma sección, se ha listado en una tabla de tres columnas los “saberes locales”, los “saberes ¹ de otras tradiciones culturales” y los “² conocimientos académicos-escolares”. De ³ esta lista ⁴ se observa una cantidad pequeña de contenidos vinculados a los saberes locales sobre el cultivo de la papa en comparación con una larga lista de los conocimientos escolares que serán abordados en el proyecto de aprendizaje. Consecuentemente, se halla pocas sesiones de aprendizaje que abordan saberes vinculados al cultivo de la papa y un gran número de sesiones abordan contenidos del currículo escolar que no están vinculadas con la situación de contexto del proyecto de aprendizaje, incluso las danzas y costumbres tradicionales, mencionadas en este conjunto de sesiones, que son propias del pueblo indígena, no están vinculadas al cultivo de la papa, su inclusión se debe al evento cultural del “Incahuasi Takin”, cuya celebración coincidió ⁵ con el desarrollo de este proyecto de aprendizaje. De acuerdo con López (2017) “esta ⁶ práctica docente ⁷ se caracterizaría por una pseudoapropiación, porque el docente sigue trabajando los contenidos propuestos por la educación nacional sin que logre conciliarlos con los conocimientos indígenas” (p. 1274).

Para contraste el Doc.15 aborda los saberes indígenas vinculados al cultivo del maíz de otro modo. En la situación de contexto de la unidad didáctica se describen las diferentes prácticas y saberes indígenas vinculados al cultivo del maíz: las variedades de maíz nativo

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

cultivadas en la comunidad; el significado de las señas de la naturaleza; los secretos, evocaciones y rituales de siembra; las leyendas vinculadas al origen del maíz; y el uso del maíz en rituales de curación y adivinación. Además, se expresa claramente la intención de abordar esta situación de contexto para profundizar sobre las prácticas y saberes ancestrales vinculados al cultivo del maíz; y los productos tangibles que se plantean responden a este propósito mediante la escritura de cartillas de saberes sobre la crianza del maíz, la recopilación de leyendas sobre el origen del maíz y el registro de los conocimientos astronómicos para la siembra de este cultivo en un calendario lunar. Acorde a ello, las sesiones de aprendizaje están articuladas entre sí y secuenciadas de modo progresivo para lograr el propósito de abordar las prácticas y saberes indígenas vinculados al cultivo del maíz.

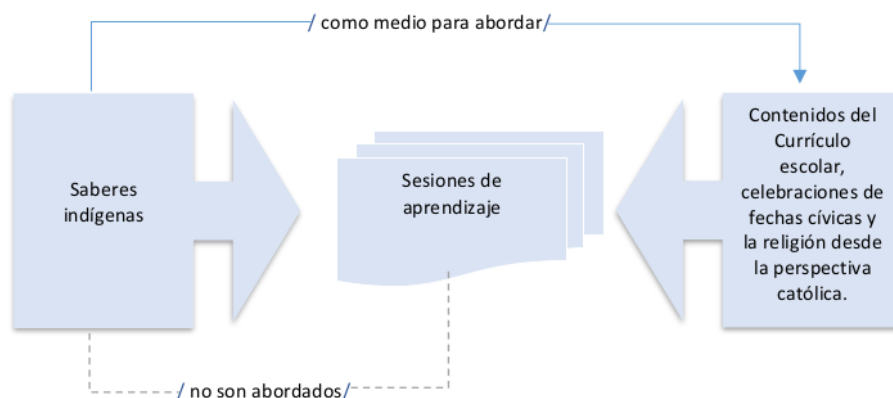
En adición, se presenta el análisis comparativo de dos unidades didácticas que abordan los saberes indígenas vinculados a los trabajos de mantenimiento de los caminos que se realiza anualmente en el pueblo de Cañarís. Ambas parten de la situación de debilitamiento de esta práctica colectiva, pretenden por lo mismo, la profundización de los saberes locales. En ambas unidades didácticas se han planteado como producción la sistematización de los saberes vinculados al sistema de los caminos en una infografía. Pero, la forma sobre cómo se abordan estos saberes en cada una de ellas es diferente.

En el Doc.09, además de llamar a los saberes propios como “costumbres” solo se hace referencia de ellos manera muy general, no se detalla los saberes que integran esta actividad comunitaria, y son precisamente los que se pretenden fortalecer con su abordaje y sistematizar en un texto escrito como producto principal de la unidad didáctica. En cambio, en el Doc.13 el docente comprende que los saberes indígenas de esta actividad sociocultural integran elementos naturales y culturales que configuran el territorio de los cañarís: una red de caminos, los sitios arqueológicos que fueron ocupados por las primeras poblaciones; las cruces y piedras de lindero; los viejos árboles a los que se les ofrenda; las piedras oráculo, las montañas tutelares y quebradas principales. En esta unidad didáctica se ha identificado de modo más amplio y detallado los saberes vinculados a los trabajos de mantenimiento del sistema de caminos del pueblo originario: se describe la organización de los pobladores y de sus autoridades tradicionales para llevar a cabo estos trabajos; los rituales que se realizan en el marco de esta actividad; las normas que regulan el comportamiento de hombres y mujeres

de la comunidad; los instrumentos y las unidades de medida empleadas para medir las distancias de los caminos; los relatos de memorias sobre los periplos a otros pueblos y otros saberes.

De los casos anteriores, se colige que muchas unidades didácticas abordan solo algunas actividades evidentes que el docente puede identificar empíricamente, mas no incluyen las múltiples dimensiones que involucra una determinada actividad socio-cultural. De acuerdo con Rengifo (2020), el saber indígena debe ser comprendido y abordado en sus múltiples dimensiones o componentes culturales. Pues, en todas las actividades que realizan los pueblos indígenas andinos y amazónicos se recrea un patrón que contienen: *las prácticas o actividades, las señas o diálogo con la naturaleza, le realización de secretos, ritos, actividades festivas, la organización de la comunidad para llevar acabo la actividad y las comidas*. Por ejemplo, para realizar el cultivo del maíz, los indígenas observan las señas e indicadores biológicos y astronómicos de la naturaleza que le anuncian la llegada de la época para realizar esta actividad agrícola; realizan ciertos secretos y cumplen determinadas prescripciones que pueden entenderse como normas que regulan la conducta del hombre para sintonizarse con el comportamiento de la naturaleza. Al mismo tiempo, realizan un rito u ofrenda a sus “deidades tutelares”. Por lo general, las actividades involucran la participación colectiva de los miembros de la comunidad y un modo específico de organización para su ejecución. Hay actividades asociadas con fiestas del pueblo, o la actividad misma se realiza en un ambiente festivo, con danzas y música con ritmos y sonidos acordes con la actividad que se va realizando. Asimismo, no hay actividad que no incluya una comida especial y que es propia de esa actividad. Así pues, una actividad indígena en los pueblos andinos y amazónicos articula un conjunto de saberes cuya comprensión constituye la base de la comprensión de la misma cosmovisión indígena; comprensión que es, a la vez, una condición indispensable para incorporar los saberes indígenas en el currículo escolar y abordarlo en los procesos pedagógicos.

Figura 8.
Abordaje de los saberes indígenas y contenidos escolares en las sesiones de aprendizaje de las Unidades didácticas EIB.



55

A modo de sumario, el análisis de la secuencia de sesiones de aprendizaje de las unidades didácticas EIB (Figura 8) evidencia el abordaje prioritario de los contenidos del currículo escolar, las celebraciones de fechas cívicas y la educación religiosa desde la perspectiva católica, que son tomados de los cuadernos de trabajo y textos escolares, la Biblia y el calendario cívico-escolar. Los saberes indígenas no son tomados en cuenta para el desarrollo de los contenidos escolares, o bien, son empleados como medios para arribar al propósito central de estudiar los conocimientos producidos desde la matriz cultural occidental-judeocristiana; y cuando los saberes indígenas son objeto de estudio no llegan a abarcar todas las dimensiones culturales que contienen las actividades que realizan los pueblos indígenas.

Es importante precisar que los principales resultados y hallazgos que se comparten del presente estudio no son para estigmatizar las prácticas pedagógicas de los docentes EIB ni mucho menos para responsabilizarlos de estas deficiencias del sistema educativo intercultural bilingüe, sino más bien que contribuyen en la comprensión sobre la manera cómo están articulando los saberes indígenas en el currículo escolar mediante el diseño de las unidades didácticas. Es importante reconocer avances muy importantes de algunos docentes en esta labor, sin perder de vista los desafíos que plantea a los docentes, quienes

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

han de superar progresivamente, siempre de forma reflexiva, creativa y de manera colegiada y, mejor aún, si se da con la asistencia de profesionales y especialistas con amplia experticia en este modelo de servicio educativo.

Finalmente, se acota que otros elementos que componen una unidad didáctica, como es el caso de la Evaluación (Criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación) no han sido examinados sea por no formar parte de los propósitos de la investigación o porque su abordaje amerita un estudio documental y de campo más profundo para determinar el nivel real de impacto de este tipo de unidades didácticas en los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas interculturales bilingües.

3.3. Niveles de incorporación de los saberes indígenas en la planificación curricular EIB.

El tercer objetivo de la investigación buscó caracterizar y sintetizar en un marco categorial los distintos niveles de incorporación curricular y abordaje pedagógico que alcanzan de los saberes indígenas en el proceso educativo. Por un parte, el análisis detallado de los elementos básicos de las unidades didácticas bajo criterios de análisis, y por otra, el análisis global y comparativo de las unidades didácticas que abordan los mismos, o similares, saberes indígenas permitió diferenciar y clasificar las prácticas curriculares de los docentes de las escuelas EIB según su nivel de articulación con los saberes indígenas locales. En atención con el tercer objetivo específico de la investigación se presenta los distintos niveles de incorporación curricular y abordaje pedagógico que alcanzan los saberes indígenas en las planificaciones curriculares de corta duración, y por ende en las prácticas educativas diarias:

Ausencia de saberes indígenas. Un importante número de unidades didácticas no incluyen en absoluto los saberes indígenas locales. Estos planes curriculares están centrados exclusivamente en el estudio de contenidos del currículo escolar, las fechas cívicas y la religión desde la perspectiva católica. Desafortunadamente existe una ausencia absoluta de los saberes indígenas en el documento de planificación curricular, por consiguiente, en las prácticas educativas diarias en el salón de clases. Diversos estudios (Ruiz et al., 2006; Defensoría del Pueblo, 2011; López, 20017; Cépeda et al., 2019) sugieren que la ausencia de los saberes indígena se debe generalmente porque los docentes desconocen o tienen una

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

valoración negativa de los saberes indígenas. En muchos casos los saberes locales no solo son desconocidos o negados, sino que son considerados como un obstáculo para el aprendizaje.

Nivel prescriptivo. Aparentemente los saberes del pueblo indígena se consideran en el diseño de las unidades didácticas. Las unidades didácticas hacen alusión a los saberes indígenas, pero no se trabajan en las sesiones de aprendizaje. En estos casos, el saber indígena es solo “declarativo”, es decir se toma la denominación del saber indígena sin mayores pretensiones de abordarlo en las sesiones de aprendizaje. Las unidades didácticas incluyen el saber indígena como una mera formalidad solo por cumplimiento administrativo o normativo que exige el modelo de servicio educativo de una escuela EIB.

Nivel instrumental o de tránsito. Considera los saberes del pueblo indígena en los documentos de la planificación curricular. No obstante, dichos saberes son tomados como “saberes previos” que sirven de puente para dar paso al abordaje de los conocimientos “centrales” del currículo escolar. En estos casos, los saberes indígenas reciben una atención superficial, en sí, no son objeto de estudio, solo se toman en cuenta en algún momento del proceso pedagógico funcionalmente como elemento “contextualizador” de los contenidos del currículo escolar para que los estudiantes puedan “comprender mejor” dichos contenidos. El saber indígena se suele dejar de lado, pues lo importante es introducir y abordar los conocimientos occidentales. Mientras los saberes occidentales están explícitamente expuestos en la planificación curricular y reciben atención más sistemática, los saberes indígenas se abordan esporádicamente: están presentes, pero, por lo general, son ocultados o invisibilizados. Si se inserta los saberes indígenas dentro del currículo y la práctica pedagógica docente, entonces, se debe tener definido que éstos se dan para recuperar los saberes perdidos, fortalecer los saberes debilitados, y no como saberes previos, motivación o acceso para finalmente arribar hacia los parámetros occidentales (PRATEC, 2006). Según López (2017) estas prácticas promueven un modelo educativo que privilegia la ciencia hegemónica que impone qué conocer y cómo conocer, se configura como una práctica docente con clara tendencia hacia la homogeneización cultural en donde la cultura indígena quedará relegada.

Nivel de profundización o desarrollo de la sabiduría local. Se incorporan los saberes del pueblo originario en la planificación curricular anual y en la planificación curricular de corta duración (unidades didácticas y actividades de aprendizajes). Los saberes y conocimientos del pueblo originario son el eje vertebrador de las actividades de la unidad didáctica. Se abordan de manera explícita, de modo sistemático y sostenido, con un adecuado proceso didáctico, recursos y estrategias pertinentes. A la vez que se desarrollan las competencias del currículo escolar, se procura la profundización de los saberes y conocimientos indígenas para contribuir a su fortalecimiento y/o revitalización.

Este nivel se constituye como una fase previa e imprescindible para que el diálogo de saberes entre las culturas amerindias y la occidental criolla mestiza se realice en condiciones más o menos equitativas (Machaca y Zambrana, 2012). Es en este nivel donde se generan las primeras condiciones para el diálogo de saberes, puesto que se visibiliza diferentes conocimientos, sensibilidades, sistemas de valores, visiones de la realidad, relaciones con el entorno social y natural, y formas de construir y transmitir saberes propios de los pueblos indígenas (Minedu, 2018). Por lo dicho, este nivel, en sentido estricto, no constituye un diálogo de saberes. Este nivel de abordaje de los saberes indígenas se sustenta en el enfoque de la intraculturalidad, la descolonización del saber y la epistemología de los saberes indígenas que configuran el marco teórico del presente estudio.

Los saberes indígenas pueden abordarse mediante dos formas diferentes:

- 1) Los saberes indígenas locales como contenido curricular pueden ser abordados mediante rutas, métodos o procesos didácticos propios de la pedagogía convencional de la escuela.
- 2) Los saberes indígenas también pueden ser pedagógicamente abordados desde las formas y estrategias de transmisión y de aprendizaje propias de los pueblos indígenas, considerando los momentos y espacios de aprendizaje y los agentes transmisores de la sabiduría local, estos pueden darse mediante la observación directa a los sabios o expertos de la comunidad, la práctica y el involucramiento en una actividad real, mediante las curaciones, dietas inclusive mediante los sueños.

De acuerdo a Saaresranta (2011) el abordaje de los saberes indígenas exige distinguir la existencia dos sistemas didácticos diferentes: una, la educación indígena y, por otra, la didáctica del sistema educativo occidental respecto a qué se aprende y para qué, quienes enseñan, cómo y dónde se aprende.

Nivel de diálogo o integración de saberes. En este nivel se lleva acabo el ansiado diálogo entre saberes. El diálogo de saberes concreta el enfoque de la interculturalidad en las escuelas. De acuerdo con la RVM 519-2018 el diálogo de saberes se entiende como un proceso que desarrolla la interrelación dinámica, enriquecedora, equitativa y permanente entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales. Se menciona, además que, en la escuela, el diálogo entre saberes se aborda de manera planificada, equitativa, permanente y que permite responder a potencialidades, problemáticas y desafíos del contexto local o global desde el reconocimiento de la existencia de más de una forma válida de acceso a los conocimientos y comprensión de la realidad para interactuar con ella.

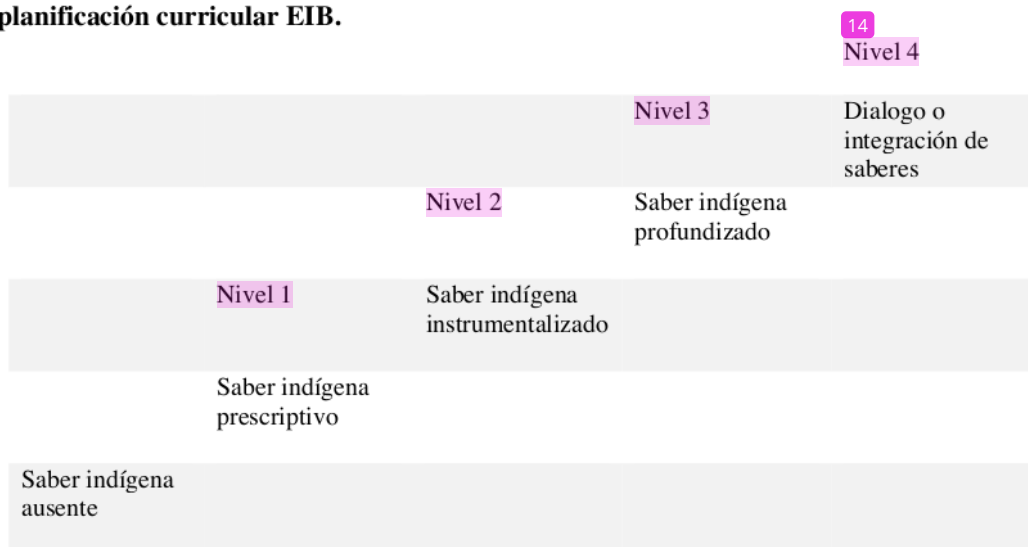
En este orden de ideas, las relaciones que se establecen entre los sistemas de conocimientos de diferentes orígenes culturales pueden ser: 1) *de complementariedad*, a partir la identificación de aspectos comunes; 2) *de conflicto*, a partir de la identificación de aspectos que entran en contradicción, o 3) *de integración*, cuando diferentes visiones y conocimientos generan una nueva aproximación a la interpretación de la realidad. Por ello, el diálogo entre saberes puede ser desarrollada de dos formas:

- 1) El reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre distintos conocimientos y visiones de la realidad. Al respecto, Reascos (2009) enfatiza la importancia de establecer las diferencias para el dialogo. Dicho en sus palabras "...establecer diferencias entre el mundo occidental y el mundo indígena, no para excluir sino para sentarnos a conversar. La mejor manera de conversar con el distinto es establecer la diferencia. Pero si yo me siento a conversar con el otro, establecidas las diferencias, estoy reconociendo que puedo conversar con el otro. Eso es lo que se llama el dialogismo epistemológico" (p. 40)
- 2) El planteamiento de alternativas a problemas y necesidades locales y/o globales considerando los aportes de la cultura local, de otras tradiciones culturales y de

las ciencias. En este nivel los saberes pueden integrarse, no en el sentido de que un sistema de conocimiento subordina al otro como suele ocurrir, sino que los saberes confluyen para responder a una situación problemática específica.

En síntesis, se identificó cuatro niveles de incorporación de los saberes indígenas en los documentos de planificación curricular y, por extensión, en la práctica docente. Un nivel previo caracterizado por la ausencia absoluta de los saberes indígenas. Un primer nivel de abordaje de los saberes indígenas denominado *nivel prescriptivo*; un segundo, *saber indígena instrumentalizado*; uno tercero, *nivel de profundización del saber indígena*; y finalmente, un cuarto nivel conocido como el *diálogo de saberes* (Figura 9).

Figura 9.
Niveles de incorporación y abordaje de los saberes indígenas en los documentos de planificación curricular EIB.



IV. DISCUSIÓN

Los estudios internacionales y nacionales se han focalizado principalmente en la identificación de los saberes indígenas con miras a su incorporación en las actividades pedagógicas. Por una parte, Ruiz, et al. (2006), Bascopé, et al. (2017), y Salgado, et al. (2018) proponen categorías de identificación y clasificación de los saberes de los pueblos originarios que son abordados como contenidos en las escuelas interculturales bilingües. De otra parte, López (2017), y Cépeda, et al. (2019) postulan categorías que diferencian y caracterizan las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en escuelas que atienden a poblaciones indígenas. Asimismo, Ordóñez (2021) identifica diversas valoraciones y expectativas de una comunidad educativa hacia a los saberes indígenas en una escuela EIB. Se entiende, entonces, que la presente investigación se sitúa en el contexto de un conjunto de estudios que han centrado sus esfuerzos en la comprensión profunda de los modos en que los docentes de las escuelas interculturales bilingües asumen curricular y pedagógicamente los saberes de las poblaciones indígenas. Su aporte, en este orden, consiste en haber identificado un sistema de niveles de profundización de los saberes indígenas que permite graduar la presencia de dichos saberes cuando son incorporados en los procesos y productos de la planificación curricular (programaciones del aprendizaje) y de la ejecución didáctica (sesiones de aprendizaje)

Aún más, metodológicamente el presente estudio aporta la investigación documental, a diferencia de las investigaciones basadas en la aplicación de encuestas y entrevistas a los docentes. El análisis de los documentos abrió otra perspectiva de acceso al contenido curricular construido y producido por los docentes de aula. Se trata de fuentes cuya información expone las percepciones posiciones, miradas, inclusiones y exclusiones que los docentes disponen o realizan respecto a los saberes indígenas. Por tanto, reflejan con mayor objetividad las prácticas curriculares de los docentes de las escuelas EIB de la población estudiada. En sentido estricto, se trata de dos perspectivas metodológicas, cada una apela a un modo específico de acceder a las visiones de los docentes como actores educativos: en un caso, a partir de su percepción hablada (entrevista); en otro caso, a partir de su percepción en productos de escritura (análisis de documentos).

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

El análisis de las unidades didácticas de las escuelas interculturales bilingües comparte con los antecedentes de estudio el procedimiento de constatación del abordaje prioritario de los contenidos del currículo escolar. Los saberes indígenas no son tomados en cuenta en el desarrollo de los contenidos escolares, o bien, se les instrumentaliza como medios para arribar al propósito central de estudiar los conocimientos producidos desde la matriz cultural occidental-judeocristiana. Por ende, no concretan la intención formativa de abordar y profundizar los aprendizajes a partir de los saberes locales y, en ese orden, alejan más aún del propósito del diálogo de saberes que demanda el enfoque de la interculturalidad en la Educación. De tal suerte que, cuando los saberes indígenas son objeto de estudio en las unidades didácticas, no llegan a abarcar todas las dimensiones culturales que contienen las actividades que realizan los pueblos indígenas andinos y amazónicos (Rengifo, 2020).

El aporte que esta investigación traza como diferencia sustantiva en relación con estudios afines e investigaciones preexistentes, es la identificación y descripción de los diferentes niveles de incorporación de los saberes indígenas en espacios escolarizados, niveles que emergieron del análisis de los documentos de planificación curricular: (1) ausencia de los saberes indígenas; (2) nivel prescriptivo; (3) nivel instrumental; (4) nivel de profundización de la sabiduría local; y (5) nivel de diálogo de saberes).

Si bien es cierto que algunos niveles de abordaje de los saberes indígenas fueron identificados a partir de la propuesta pedagógica que establece el Ministerio de Educación (2018) sobre el “diálogo de saberes” para las distintas formas de atención del modelo de servicio educativo de una escuela EIB, esta investigación tiene como marca distintiva la identificación y ordenamiento gradual de los niveles de abordaje del saber indígena, previos al diálogo de saberes, buscando contribuir con una descripción detallada de ellos, de manera que puedan servir de guía y ruta de trabajo organizativo a los docentes de las escuelas interculturales bilingües, principalmente, en tareas y labores concretas de diseño, implementación y evaluación de las actividades y secuencias formativas basadas en saberes y conocimientos indígenas propios.

V. CONCLUSIONES

Las conclusiones se alinean con los objetivos específicos de investigación: (1) identificar qué tipos de saberes del pueblo indígena cañaris son abordados en la planificación curricular de las instituciones educativas interculturales bilingües del nivel primaria de la Ugel Ferreñafe, región Lambayeque; (2) describir el proceso de incorporación de los saberes indígenas cañaris en la planificación curricular de las instituciones educativas interculturales bilingües del nivel primaria de la Ugel Ferreñafe, región Lambayeque; y (3) sintetizar en un marco categorial los niveles de incorporación de los saberes de un pueblo indígena en la planificación curricular que sirva de guía para los docentes de las instituciones educativas EIB en el diseño, ejecución y evaluación de actividades y secuencias formativas basadas en los saberes y conocimientos indígenas propios.

Primera conclusión. En relación con el resultado descriptivo correspondiente al primer objetivo específico de la investigación (identificar los tipos de saberes indígenas cañaris que son abordados en la planificación curricular):

Según la tipología de saberes indígenas previamente definidos se concluye que los saberes indígenas locales que son abordados prioritariamente por los docentes en las unidades didácticas son aquellos vinculados a las actividades agrícolas y ganaderas, y los referidos a la gestión y organización local para llevar a cabo determinadas actividades comunitarias. A contraparte, los saberes menos abordados son aquellos referidos a la propia historia y el territorio, los saberes sobre los procesos crianza y educación, las matemáticas propias y la cosmovisión del pueblo indígena. De acuerdo con los antecedentes de estudio, la ausencia de los saberes indígenas en los procesos educativos, se debe a la actitud y la valoración negativa que tienen los docentes hacia este tipo de saberes, a su falta de formación profesional y capacitación para atender las demandas educativas de las poblaciones originarias, los escasos estudios que se han hecho sobre los saberes de la población indígena y la falta de prácticas o experiencias pedagógicas locales en educación intercultural bilingüe.

Segunda conclusión. En relación con el resultado correspondiente al segundo objetivo específico (describir el proceso de incorporación de los saberes indígenas en la planificación curricular):

Se concluye que la planificación curricular, concretamente a través del diseño de unidades didácticas, es el mejor medio para incorporar y abordar sistemática y sostenidamente las prácticas y sabidurías del pueblo indígena en la labor pedagógica docente. No obstante, la incorporación y el abordaje de los saberes indígenas es una tarea compleja que demanda del docente EIB movilizar y combinar estratégicamente diversas competencias y dominios: por una parte, es muy importante el pleno dominio de la lengua, el conocimiento de la cultura y la comprensión de la cosmovisión del pueblo indígena; de otra parte, no menos importante, es el dominio del currículo escolar, los procesos pedagógicos y estrategias específicas para que los planes didácticos diseñados sean una vía alternativa con grandes probabilidades de logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

De acuerdo con Rengifo (2020) en esta ardua tarea de contextualizar y diversificar culturalmente el currículo, ⁴⁰ el calendario comunal brinda la posibilidad de promover anualmente los contenidos educativos contextualizados en las instituciones educativas interculturales bilingües. Sin embargo, una de las limitaciones del calendario comunitario, al ser un registro breve y resumido, no brinda suficiente información al docente de aula acerca de los saberes y prácticas del pueblo indígena para incorporarlo en el diseño de las unidades didácticas y abordarlo en el quehacer pedagógico, pues incluso las escuelas que cuentan con un calendario comunal muestran deficiencias en el tratamiento del aspecto cultural de la EIB en la práctica pedagógica. La falta de información respecto a los saberes locales, sumada a la ausencia de prácticas de investigación en los docentes, ha conllevado a incorporar de manera muy superficial los saberes indígenas en el proceso educativo que llevan a cabo las escuelas interculturales bilingües.

Pese a que en el discurso se insta recurrentemente a los docentes a promover una educación intercultural en las aulas, en el contexto de este estudio no se ha identificado unidades didácticas que promuevan el diálogo sistemático de los saberes indígenas locales con los saberes de otros pueblos de diferentes tradiciones culturales y con los saberes de la ciencia, más bien tienden a priorizar el estudio de los contenidos del currículo escolar, las

fechas cívicas y la educación religiosa desde la perspectiva católica. De esta manera no se concreta la intención de abordar y profundizar los saberes del pueblo indígena, se alejan más aún del diálogo de saberes que demanda el enfoque educativo de la interculturalidad.

Tercera conclusión. En relación con el resultado correspondiente al tercer objetivo específico (sintetizar en un marco categorial los niveles de incorporación de los saberes de un pueblo indígena en la planificación curricular)

Se sintetiza en un marco categorial cuatro niveles de incorporación curricular y abordaje pedagógico que alcanzan los saberes del pueblo indígena cañaris en los documentos de planificación curricular y, por extensión, en la práctica del docente EIB: un nivel previo se caracteriza por la ausencia absoluta de los saberes indígenas; el primer nivel de abordaje de los saberes indígenas se denominó *nivel prescriptivo*; un segundo nivel, *saber indígena instrumentalizado*; uno tercero, *nivel de profundización del saber indígena*; y finalmente, un cuarto nivel conocido como *diálogo de saberes*. Este marco categorial contribuye en la comprensión de los modos en que los docentes de las escuelas EIB articulan los saberes indígenas en sus actividades pedagógicas. Además, puede coadyuvar en el diseño, aplicación y evaluación de actividades y secuencias formativas basadas en los saberes y conocimientos indígenas propios.

En suma, se concluye que a pesar de las dificultades que muestran los docentes EIB, se han realizado avances significativos en el tratamiento curricular y pedagógico de los saberes del pueblo indígena, en los espacios donde laboran. Se configura una situación de tránsito formativo hacia niveles de incorporación y abordaje sistemático y sostenido, que buscan el fortalecimiento de los saberes debilitados del pueblo indígena y el diálogo con los saberes de pueblos de diferentes tradiciones culturales más los saberes científicos.

De estas constataciones y caracterizaciones se desprenden muchas reflexiones. Una reflexión final, muy importante, en la que no se ahondará, pero es muy importante caer en cuenta, es que tradicionalmente se demanda, y con mucha exigencia, que las escuelas rurales de las poblaciones indígenas practiquen una educación intercultural, cuando apenas empiezan a estudiar su lengua y cultura se les critica duramente por hacerlo, aun cuando es asunto conocido que estas escuelas han abordado siempre los conocimientos de otras

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LAS ESCUELAS EIB

tradiciones culturales y de la ciencia, y muy pocas veces los saberes de su propia cultura. En cambio, a las escuelas urbanas comunes casi no se les exige una educación intercultural, ni se les critica por el tipo de educación monocultural que imparten, probablemente ninguna escuela urbana de nuestra región haya incorporado y abordado de manera sistemática los saberes de los pueblos originarios de su jurisdicción.

VI. RECOMENDACIONES

A los docentes de las escuelas EIB encargados de brindar una educación con pertinencia cultural y lingüística, además de calidad y con resultados que impacten en el aprendizaje de los estudiantes:

- 1) Deben reconocer que la incorporación de los saberes y conocimientos indígenas mediante el diseño de unidades didácticas, proyectos y experiencias de aprendizajes, es un aspecto clave de los procesos educativos llevados a cabo en las escuelas EIB de nuestra jurisdicción, ya que permite ir más allá de la traducción literal de los contenidos escolares a la lengua originaria. El abordaje de los saberes locales es el punto de partida para promover, en mejores condiciones de igualdad, el dialogo entre diferentes sistemas epistemológicos en los espacios escolarizados. En tal sentido, los saberes indígenas deben incorporarse en el currículo desde el enfoque educativo de la intraculturalidad que busca revitalizar la cultura y la lengua del pueblo indígena, postura que se halla ampliamente fundamentada en la legislación nacional e internacional que ampara los derechos lingüísticos y educativos de las poblaciones indígenas.
- 2) Previo al diseño de unidades didácticas que incluyan los saberes indígenas se debe garantizar el entendimiento pleno del enfoque por competencias por parte del docente y, además, recabar suficiente información sobre los saberes locales a abordar. Debido a la escasa información disponible y los pocos estudios realizados sobre los saberes y conocimientos de los cañaris, los docentes EIB tendrán que desarrollar nuevas habilidades profesionales para ser investigadores de su propia cultura y cosmovisión indígena, pues además de observar y reflexionar sobre las actividades propias de su desempeño en aula y de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, tendrán que investigar los saberes de las comunidades donde trabajan. Por lo anterior, urge, un trabajo colegiado de los docentes para el diseño de unidades didácticas que incluyan los saberes indígenas locales.

- 3) Se motiva a los docentes EIB a seguir avanzando en el tratamiento curricular y pedagógico de los conocimientos y saberes de la cultura local partiendo idealmente desde el “*nivel de profundización del saber indígena*” hasta concretar el “*dialogo de saberes*”. La incorporación de los saberes indígenas en un currículo diversificado no debe agotarse ³⁹ en la elaboración del calendario comunal. Es absolutamente necesario el diseño de una secuencia didáctica que estudie los saberes indígenas de modo sistemático y manteniendo su integralidad en todos sus componentes culturales que han construido las sociedades indígenas.
- 4) Debido a que el abordaje de la cultura local en el proceso educativo es una tarea compleja que demanda del docente EIB el dominio de determinadas competencias sobre la cultura y el currículo, urge fortalecer las capacidades profesionales de los docentes. De acuerdo con la Defensoría del Pueblo (2016), el 94% de los docentes que laboran en las escuelas interculturales bilingües no tienen formación especializada para laborar en este tipo de escuelas (p. 35). En tal sentido, se insta a las autoridades educativas (directivos y especialistas de las unidades de gestión descentralizada de educación) ⁵ apoyar decididamente a los docentes EIB en su ardua labor que tienen de brindar una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística, atendiendo sus demandas y necesidades de capacitación y especialización docente.
- 5) Finalmente, se sugiere identificar y reclutar a los docentes de nuestra jurisdicción con destacadas prácticas pedagógicas en educación intercultural bilingüe que han resultado ser reconocidos en exigentes concursos nacionales para que con su experticia coadyuven al desarrollo la EIB en nuestra región.

SABERES INDÍGENAS CAÑARIS EN LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS INTERCULTURALES BILINGÜES DE LA UGEL FERREÑAFE, LAMBAYEQUE, 2022

INFORME DE ORIGINALIDAD

13%

INDICE DE SIMILITUD

14%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

5%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1 hdl.handle.net Fuente de Internet 2%

2 pt.scribd.com Fuente de Internet 1%

3 repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet 1%

4 Submitted to Universidad Pedagógica Trabajo del estudiante 1%

5 www.minedu.gob.bo Fuente de Internet 1%

6 Submitted to Pontificia Universidad Católica del Perú Trabajo del estudiante <1%

7 www.pieb.com.bo Fuente de Internet <1%

www.scielo.org.mx

8

Fuente de Internet

<1 %

9

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

<1 %

10

www.slideshare.net

Fuente de Internet

<1 %

11

qdoc.tips

Fuente de Internet

<1 %

12

issuu.com

Fuente de Internet

<1 %

13

idoc.pub

Fuente de Internet

<1 %

14

www.sec.galois.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

15

biblioteca.proeibandes.org

Fuente de Internet

<1 %

16

Submitted to Universidad Pedagógica
Nacional Mariscal Sucre

Trabajo del estudiante

<1 %

17

www.clubensayos.com

Fuente de Internet

<1 %

18

core.ac.uk

Fuente de Internet

<1 %

19

tesis.pucp.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

20

pt.slideshare.net

Fuente de Internet

<1 %

21

repository.uniminuto.edu

Fuente de Internet

<1 %

22

dspace.ucuenca.edu.ec

Fuente de Internet

<1 %

23

www.iepizaguirreariel.com

Fuente de Internet

<1 %

24

pdfcoffee.com

Fuente de Internet

<1 %

25

www.inee.edu.mx

Fuente de Internet

<1 %

26

www.ugelvilcashuaman.gob.pe

Fuente de Internet

<1 %

27

bdigital.uexternado.edu.co

Fuente de Internet

<1 %

28

repositorio.perueduca.pe

Fuente de Internet

<1 %

29

Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru

Trabajo del estudiante

<1 %

30

Submitted to Universidad de Costa Rica

Trabajo del estudiante

<1 %

31

repositorio.udec.cl

Fuente de Internet

<1 %

32

www.scielo.org.pe

Fuente de Internet

<1 %

33

(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Enseño superior: innovación e calidad na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012.

Publicación

<1 %

34

repositorio.usil.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

35

www.researchgate.net

Fuente de Internet

<1 %

36

docplayer.es

Fuente de Internet

<1 %

37

cgi.proeibandes.org

Fuente de Internet

<1 %

38

amautaenlinea.com

Fuente de Internet

<1 %

39

cdn.www.gob.pe

Fuente de Internet

<1 %

40

repositorio.unfv.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

41	revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
42	www.enfermeriaencardiologia.com Fuente de Internet	<1 %
43	fundacionkoinonia.com.ve Fuente de Internet	<1 %
44	repository.unad.edu.co Fuente de Internet	<1 %
45	Submitted to Institución Universitaria Digital de Antioquia Trabajo del estudiante	<1 %
46	Submitted to Universidad Continental Trabajo del estudiante	<1 %
47	bdigital.unal.edu.co Fuente de Internet	<1 %
48	dokumen.pub Fuente de Internet	<1 %
49	Submitted to Universidad Peruana Cayetano Heredia Trabajo del estudiante	<1 %
50	Submitted to Universidad Cooperativa de Colombia Trabajo del estudiante	<1 %
51	dspace.uniss.edu.cu Fuente de Internet	<1 %

52	ganacor.tripod.com Fuente de Internet	<1 %
53	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
54	archive.org Fuente de Internet	<1 %
55	de.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
56	es.essays.club Fuente de Internet	<1 %
57	es.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
58	inatuzugumew.uct.cl Fuente de Internet	<1 %
59	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
60	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
61	sisgestion.ugel07.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
62	www.ciudadrodrigo.net Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 16 words

Excluir bibliografía

Apagado