

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA
PRIVADA PUKLLASUNCHIS
PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCACIÓN
PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE**



**La Chacra Escolar como un Escenario Privilegiado para la
Incorporación de los Saberes Ancestrales a la EIB**

Trabajo de investigación para optar al grado de bachiller en
Educación

AUTORES:

Anchaya Pereira, Marco Antonio (ORCID: 0009-0002-3215-6790)

Uñunco Muñoz, Ely Shakira (ORCID: 0009-0001-2006-7750)

ASESORA:

Dra. Sante Abal, María Loreto (ORCID: 0009-0007-7582-2550)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Recuperación y fortalecimiento de saberes ancestrales en la escuela

CUSCO – PERÚ

2023

Resumen

Este trabajo de investigación pretende realizar un breve recorrido sobre el desarrollo de la educación intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú, su definición, los avances de las últimas décadas y las dificultades que todavía presenta en su implementación. Además, aborda el problema del debilitamiento y pérdida de muchos de los saberes y prácticas ancestrales de las comunidades y pueblos originarios debido a la exclusión y racismo que viven, y que conlleva que las nuevas generaciones no sepan valorarlos ni desean conservarlos. Por ello, en este trabajo defendemos la necesidad de incorporar estos saberes a la Escuela y vincularlos a la malla curricular de las instituciones educativas permitiendo que los estudiantes los puedan fortalecer. Una forma de poder llevarlo a cabo en el mundo andino es a través de la chacra, señalamos sus características como escenario educativo privilegiado para la interculturalidad, y recogemos los testimonios de algunos docentes que en su institución educativa han implementado la chacra escolar y comparten sus logros. En las reflexiones finales resaltamos, entre otros aspectos, la importancia de una EIB para todos que nos permita comprender, apreciar y aprender de nuestra diversidad cultural y seguir construyendo propuestas pedagógicas, como la chacra escolar, que nos acerquen a esta meta.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe, EIB, saberes ancestrales, saberes comunitarios, chacra, chacra escolar.

Pisiy rimayllapi

Kay yachay machkhay llank'ayqa, Perú suyupi Iskay simipi yachaypura kawsaypura (EIB) wiñariyninmanta pisilla puriyta ruwayta munan, sut'inchayninta, kay qhipa chunka watakunapi ñawpaqman puririsqanmanta, kunankamapas ruwayninpi sasachakuykunata rikuchisqanmanta. Hinallataq, ayllu llaqtakunapaq, ñawpa llaqtakunapaq achkha ñawpa yachaykuna, ruwasqakuna, llusqisqamanta, chinkasqanmanta racismo ima kasqanmantapas, pisiyachkan, chinkachichka rikukun, chaymantaqmi musuq miraykuna mana yachasqachu paykunata chaninchayninta, mana munasqatapas chaykunata waqaychay. Chay rayku kay llank'aypi kallpachayku kay yachaykunata Yachay Wasiman churananchista, hinallataq yachay wasikunaq malla curricularninwan tinkuchispa, chaywanmi yachakuqkunapa kallpachayta atinku. Hukninmi chayta ruwanapaq kay pacha andino nisqapiqa, chakrawanmi, qhawachinchisma imayna kayninta, huk privilegiado educativo nisqa hina, interculturalidad nisqapaq, chaynallataqmi huñuyku wakin yachachiqkunapa testimonionkunata, paykunan escuela hacienda nisqataqa institución educativa nisqapi implementarqaku, hinaspa imapas ruwasqankuta willanakunchik. Tukuchi q yuyaykunapiqa, chiqaq kawsaymanta, llapan tukuykunapaq EIB nisqapaq kuyakuyta rikuchinchis, chaywanqa tukuy kawsayninchismanta hamut'ana, chaninchana, yachay, hinallataq propuestas pedagógicas nisqakunata ruranata qatinchiq, ahinataq, yachay wasi hacienda, kay metaman achhuyachiwanchik.

Chanin rimaykuna: Iskay simipi kawsaypura yachay, EIB, ñawpa yachay, Ayllu yacha, Chakra yachay wasi.

Abstract

This research paper aims to provide a brief overview of the development of Bilingual Intercultural Education (BIE) in Peru, its definition, the progress made in recent decades, and the difficulties it still faces in its implementation. It also addresses the problem of the weakening and loss of many of the ancestral knowledge and practices of indigenous communities and communities due to the exclusion and racism they experience, which leads to new generations not valuing or wanting to preserve them. Therefore, in this paper, we defend the need to incorporate this knowledge into schools and link it to the curriculum of educational institutions, allowing students to strengthen it. One way to carry this out in the Andean world is through the "chacra" (farm), we point out its characteristics as a privileged educational setting for interculturality, and we gather the testimonies of some teachers who have implemented the school "chacra" and share their achievements. In the final reflections, among other aspects, we highlight the importance of a BIE for everyone that allows us to understand, appreciate, and learn from our cultural diversity and continue to build pedagogical proposals, such as the school "chacra", that bring us closer to this goal.

Keywords: Bilingual Intercultural Education, BIE, Ancestral knowledge, community knowledge, Farm, School farm



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL PERÚ	4
Definición y Finalidad de la EIB	4
Normas y políticas relativas a la EIB	6
Diseño curricular	7
Formación de maestros y aumento de plazas para atender la demanda existente	8
Escenarios y rutas pedagógicas	9
Elaboración de materiales educativos	10
La participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas de las escuelas rurales en el Perú	10
Dificultades y retos de la EIB	11
Demanda de docentes y escuelas de formación	12
Falta de formación y conocimiento de las políticas de EIB en los propios gestores educativos	13
Racismo y exclusión	14
Una EIB para todos	15
CAPÍTULO II	
LOS SABERES ANCESTRALES EN LA EIB	17
Qué son los saberes ancestrales	17
Relevancia de los saberes ancestrales para la educación formal	18
Retos y dificultades de la incorporación de los saberes ancestrales en la escuela primaria	18
Qué es la chacra para la comunidad	22
Qué y cómo se aprende en la chacra	23
La chacra escolar como escenario privilegiado para una educación EIB	24
Experiencias de aprendizaje desde la chacra escolar	26
REFLEXIONES FINALES	31
REFERENCIAS	33

INTRODUCCIÓN

Los autores de este trabajo somos de dos lugares diferentes. Marco Anchaya Pereira, de la comunidad campesina de Molle Molle, Distrito Huanquite, Provincia Paruro, Departamento Cusco. Y Ely Shakira Uñunco Muñoz, del Distrito Ccapi, Provincia Paruro, Departamento Cusco. Ambos pertenecemos a la misma provincia, pero a distritos diferentes y ambos tenemos como lengua materna el quechua; cada uno de nosotros recibimos una enseñanza en la que desde pequeños siempre sentimos que nuestra escuela era un lugar donde nos enseñaban cosas muy diferentes a las que aprendíamos en nuestra familia, y eso nos gustaba porque nos permitía abrirnos y saber lo que existía más allá de nuestros contextos. Al mismo tiempo sentíamos que vivir como nuestras familias y la gente de la comunidad era vivir con retraso. Nuestros padres, familias y comunidad entera se dedicaban a la agricultura, ganadería, textilera y según ellos esas cosas realizadas por ellos mismos no tenían un progreso en futuro; además tenían la idea de que los haceres dentro de la comunidad era un retraso para los estudiantes, y aprender lo que se proponía en la escuela era muy importante para convertirnos en profesionales importantes, en personas que pudieran ayudar y sacar adelante a nuestras familias, especialmente a nuestros hermanos pequeños. Así lo decían también las profesoras. Durante mucho tiempo vivimos creyendo eso, creyendo que debíamos dejar atrás lo que nuestra familia representaba y hacía para ser alguien con más futuro.

Para mí, Marco, mi mamá me decía muchas veces “estudia y no seas como yo”. Entonces, no fue hasta que inicié a bailar en un elenco en secundaria que comencé a apreciar lo que mi mamá me dijo, y mi cultura. Allí, tenía a la directora del elenco que siempre nos hablaba de lo que cada danza representaba, de su historia y de qué transmitía la danza, de lo importante que era nuestra manera andina de entender el mundo. También, empecé a cuestionarme si todo lo mío, es decir, mis tradiciones, mi familia, y nuestra forma de vivir no eran atrasadas como yo había pensado. Así, decidí estudiar la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), para aprender y descubrir lo que existe en mi localidad, porque yo crecí en un ámbito rural y siento que hay infinidad de conocimientos y prácticas culturales que son un legado de nuestros ancestros y que no se toma en cuenta en las instituciones educativas. Desde mi rol de educador, pretendo, quiero y estoy comprometido en recuperar y fortalecer, así como poner en práctica juntamente con la comunidad y estudiantes, los saberes ancestrales de la siembra del maíz.

Para mí, Ely, la escuela fue un espacio muy importante, ya que según mis papás era la manera de alcanzar mi “superación” y convertirme en una persona con profesión para

el futuro. Sin embargo, desde pequeña sentí que en la escuela donde inicié mis estudios primarios, por ser un modelo EBR (Educación Básica Regular), no se adecuaba a la manera como yo quería aprender, porque en dicho espacio no podía poner en práctica mis conocimientos provenientes de casa. La enseñanza en mi escuela fue desde un enfoque occidental, del que yo no me sentía parte y, de hecho, mi aprendizaje no fue significativo. Esto, porque en mi proceso de enseñanza no se integraron mis costumbres y tradiciones que fui adoptando al formar parte de una comunidad andina. Luego, decidí estudiar educación, porque siempre me había gustado enseñar a los niños/as pequeños. Ya en mi comunidad, en primaria, jugaba con los niños/as de las clases más pequeñas y yo hacía de profesora. ¡Me lo pasé tan bien! ¡Me encantaba! Al final, entré en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis para estudiar primaria EIB, pensando en ser profesora en espacios como los de mi comunidad y enseñar a los niños/as de una forma diferente a la que me enseñaron; es decir, incorporando los saberes provenientes de su comunidad en el proceso de enseñanza a los niños, ya que considero que son la base para aprender los saberes que subyacen desde sus experiencias directas y se pueden complementar en un escenario como es la escuela.

Ahora estamos aquí presentando esta investigación que ahonda en la situación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en nuestro país y en los retos que tenemos por delante. En el primer capítulo se describen los avances y desafíos de esta modalidad educativa que reconoce la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes y busca promover su desarrollo integral, y que debería estar disponible para todos los estudiantes como una forma de promover una educación igualitaria y diversa. Dentro del territorio peruano existen leyes y normativas que la respaldan como un aspecto valioso que debe difundirse entre los pueblos originarios. Sin embargo, aunque la EIB está respaldada por el Estado, en la mayoría de los centros educativos focalizados no se está cumpliendo. Esto se debe, entre otras razones que expondremos en este capítulo, a que muchos docentes no tienen formación en EIB o, si la tienen, no están comprometidos con una educación contextualizada para los estudiantes. Como docentes interculturales, es nuestra responsabilidad entender y respetar la diversidad cultural de nuestros estudiantes, integrando sus saberes, costumbres y concepciones en el proceso educativo.

En el segundo capítulo del texto se aborda la importancia de los saberes ancestrales en la educación y cómo estos pueden enriquecer la enseñanza para los estudiantes. En las comunidades, los saberes ancestrales han sido desarrollados a través de la conexión con las deidades como los apus y la naturaleza, y su cosmovisión. Es fundamental que se

integren estos saberes en el sistema educativo para enriquecerlo y valorar la identidad cultural de los estudiantes. Sin embargo, actualmente la Educación Intercultural Bilingüe enfrenta problemas en las instituciones educativas porque la práctica cultural no está presente en la malla curricular, lo que resulta en una pérdida de conocimientos propios de las comunidades. Es importante dar visibilidad a estas prácticas culturales y saberes y enriquecer los aprendizajes para que los niños puedan conocer y practicar su cultura, ya que es la base de su identidad y forma de vida.

En el tercer capítulo se trata acerca del aprendizaje en la chacra escolar, un lugar vital en la cultura andina y un punto de reunión para la comunidad, incluyendo a los Yachaq, padres y niños. La chacra es fundamental en nuestro contexto y es donde participamos en actividades agrícolas y adquirimos conocimientos transmitidos de generación en generación. Es primordial incorporar estos conocimientos previos en la educación a través de proyectos educativos, como la creación de chacras escolares para reconocer y enriquecer las prácticas locales.

Por último, ofrecemos algunas reflexiones que extraemos del desarrollo del trabajo que nos ha permitido descubrir la importancia de una EIB para todos y de saber construir estrategias pedagógicas, como las chacras escolares, que son escenarios privilegiados para el diálogo intercultural de saberes tan necesarios en nuestro país.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL PERÚ

Definición y Finalidad de la EIB

Según la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural N° 27818, del año 2002, lo fundamental para el Estado peruano es la diversidad cultural que promueve la educación bilingüe intercultural. Con este propósito, propone una programación curricular en todo los niveles y modalidades, con la presencia estratégica de los pueblos originarios.

Según la Ley General de Educación-28044, en el artículo 20 se señala que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se concibe como el dialogo intercultural en el cual se incorpore los conocimientos ancestrales, siendo un derecho de los pueblos indígenas y que requiere la participación de los padres de familia de las comunidades para contextualizar los aprendizajes significativos del aula.

De acuerdo con estas leyes, las comunidades tienen el derecho a recibir un servicio educativo desde sus conocimientos, saberes y culturas locales para seguir fortaleciendo y enriqueciendo su cultura; formando personas conscientes que se identifican con sus raíces y que, además, deben participar en las decisiones que permitan construir una educación intercultural cada vez más pertinente para ellos.

Sin embargo, desde nuestra propia experiencia, a pesar de lo que mencionan estas leyes, y de que ya estaban vigentes cuando nosotros comenzamos nuestra trayectoria escolar, en nuestro caso no recibimos una educación desde nuestros contextos, con herramientas que nos permitiera descubrir y valorar nuestros conocimientos. Más bien nos hicieron llevar todo con la educación tradicional, sin ninguna perspectiva intercultural, dejando de lado lo nuestro, donde había tantos conocimientos para aprender y de los que sentirnos orgullosos. Aprendimos de espaldas a nuestros saberes, con un docente que no entendía nuestra lengua materna y que no tenía formación en EIB.

Actualmente, como veremos más adelante, esta situación ha mejorado, pero no ha cambiado lo suficiente. Siguen existiendo muchas instituciones educativas que no asumen la EIB como un derecho fundamental del estudiante, como exigencia del Estado y por ello, como nos pasó a nosotros, en muchas instituciones educativas no reciben una educación contextualizada.

Para nosotros, la EIB en el Perú debería ser una educación enfocada a formar estudiantes visibilizando el saber y la cultura de cada una de sus localidades. Una educación, que busque enriquecer a la sociedad desde sus propios conocimientos y capacidades apoyados en su cultura, tradición, saberes y costumbres, y una educación que permita la

interacción entre personas de diferentes culturas en sus respectivas lenguas. Esto afianzará un aprendizaje, donde los estudiantes puedan aprender desde sus habilidades y capacidades, compartiendo, descubriendo e interactuando en cada contexto que les rodea, aprendiendo también de otros contextos y culturas. Además, el desarrollo de todos estos aspectos permitirá que los estudiantes se desenvuelven con confianza en diversos contextos dentro y fuera de su localidad.

Un aspecto especialmente importante de la EIB es la posibilidad de aprender en la lengua materna, y con ello, darle la relevancia que merece como reflejo orgulloso de la cultura a la que uno pertenece. Así lo señala (Burga, 2016) cuando menciona que todas las personas tenemos el derecho a aprender en nuestra lengua originaria y es así que, por ejemplo, para las poblaciones andinas el castellano pasaría a ser la segunda lengua, y se promovería el desarrollo de la identidad social y personal en un espacio sociocultural amplio comunicándose en el idioma de nuestra lengua materna. Esto es muy importante porque nuestra lengua “mater” es la que impulsa nuestra cultura y nuestra identidad. Durante mucho tiempo, al no haber tenido ese reconocimiento, se ha propiciado que las poblaciones se hayan sentido avergonzadas de su propia cultura y hayan dejado de utilizar el idioma originario, debilitándose con ello el vínculo con su propia cultura.

Finalmente, otro aspecto que destacamos en nuestra comprensión de la EIB es que la interculturalidad exige necesariamente un diálogo horizontal, igualitario, con otra cultura, y que en nuestro caso esta experiencia ha sido muy limitada, ya que, en muchos espacios, por ejemplo los urbanos, a la hora de hacer trámites, o en nuestras instituciones educativas, a la hora de aprender, los docentes no nos dejaron hablar quechua. Todavía en nuestra sociedad a los dos idiomas no se les da la misma importancia. Este diálogo de igual a igual entre culturas es algo que debemos lograr en el espacio escolar y en el espacio de convivencia ciudadana en cualquier contexto, rural o urbano. En este sentido, la interculturalidad en la Educación es un camino por recorrer a partir de acuerdos, consensos y diálogos; por lo tanto, desde la mirada de la Escuela y la comunidad, solo se hará posible siempre en cuando cuidemos el equilibrio y la armonía de este diálogo entre culturas con responsabilidad, respeto y conciencia de los seres y de los saberes humanos.

Avance y logros de la EIB

De acuerdo con Vigil y Sotomayor (2022) la trayectoria de la EIB ha sido muy irregular, pasando por momentos especialmente críticos durante el segundo gobierno del presidente García, que no se caracterizó por respetar las lenguas y culturas de los pueblos originarios. Un cambio de rumbo se dio con el Informe Defensorial 152 (2011) que determinó que la

educación brindada a los niños indígenas era precaria y que se debía realizar una implementación urgente de una mejor EIB ya que estos niños estaban recibiendo un servicio educativo de ínfima categoría. Este informe supuso un impulso para el Ministerio de Educación que en el año 2016 presentó por primera vez una política sectorial de EIB así como un plan nacional de educación intercultural bilingüe, desarrollando posteriormente una propuesta pedagógica de EIB.

En cuanto a la EIB, y siguiendo lo expuesto por estos mismos autores, nos gustaría destacar el rol de la región del Cusco por ser una de las regiones que marcó hitos importantes en el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios andinos con las tomas de las tierras denominándose a este hecho “El inicio del Perú moderno”. Así mismo se puede hacer mención a exitosas experiencias de EIB en la región como Ceprosi, Pukllasunchis, Tarea, entre otros. Además, cabe resaltar que fueron María Sumire e Hilaria Supa, congresistas del Cusco, quienes dieron su primer discurso en quechua en el congreso. Evidentemente, amparadas por la Ley 29735 (2011), que regula el uso y difusión de las lenguas originarias.

Como veremos a lo largo de este capítulo en los últimos años se han dado avances importantes en la EIB tanto en lo referente a regulaciones y normas que la impulsen como al desarrollo de aspectos pedagógicos.

Normas y políticas relativas a la EIB

En el estudio de Montes y Tineo (2023) mencionan la evolución de las normas y políticas que han ido permitiendo una progresiva implementación de la EIB en el país, con sus avances y retrocesos, pero una progresión. Así podemos destacar:

- El Plan de Alfabetización de los diversos grupos idiomáticos de la selva peruana, que se comenzó en 1953.
- Ley N° 191326, Ley de la Reforma Educativa y su Reglamento, en la década de los años 70, siendo una ley absolutamente innovadora en su tiempo por considerar por primera vez la educación intercultural.
- Creación de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural (1987).
- Aprobación de la primera Política de Educación Intercultural Bilingüe (1987).
- Ley N° 27818, Ley de Educación Bilingüe Intercultural (2002).
- Aprobación de la Política Nacional de Lenguas y Culturas (2005).
- Plan Nacional de Educación Bilingüe al 2021 (2016)

Esta evolución de las normas y las políticas ha permitido que progresivamente en las comunidades originarias aparecieron programas con la finalidad de fomentar el avance de la Educación Intercultural con los pueblos originarios, brindando una enseñanza desde las

primeras lenguas aprendidas en su niñez de los padres y madres de familia de las comunidades.

Los sucesivos informes de la Defensoría del Pueblo sobre la EIB 152 (2011), 163 (2013) y 174 (2016), han ayudado al MINEDU a recibir recomendaciones para ir ajustando y desarrollando la educación EIB en el país. En este sentido, Burga (2016) ve en el informe Nro. 152 de la Defensoría del Pueblo (2011) un hito en el progreso de la EIB, ya que muestra el diagnóstico de las carencias de este modelo educativo y la falta de identificación de quienes deberían beneficiarse de él. Desde entonces, el MINEDU se ha embarcado en un proceso gradual y estructurado para la implementación de la política de apoyo de la EIB, que incluye directrices sobre educación en igualdad, valores y prácticas culturales. Además, el Minedu, por sugerencia de la Defensoría del Pueblo, priorizó la identificación de estos pueblos originarios para que reconozcan las prácticas culturales de un determinado lugar y que vaya de la mano con la enseñanza. Esto deja ver que la educación EIB va creciendo de manera continua y organizada.

La implementación del EIB en nuestra nación es una tarea que debe cumplir a cabalidad la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Servicios Educativos e Interculturales Bilingües en Zonas Rurales (DIGEIBIRA) y el Ministerio de Educación (MINEDU).

Diseño curricular

En cuanto al diseño curricular, que hace referencia a las competencias y capacidades a desarrollar en la formación de docentes EIB, la defensoría del Pueblo en su informe defensorial 163 (2013) menciona que, en el año 2011, la Defensoría del Pueblo descubrió que las carreras de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) carecían de un Diseño Curricular Básico Nacional. De esta manera se percibió la necesidad de que el currículo se constituya en una herramienta educativa esencial para articular competencias y habilidades, y a la vez, considerar la metodología y el enfoque pedagógico que deben aplicarse durante el periodo formativo. Es así que, en julio de 2012, el Ministerio de Educación pública el Diseño Curricular Experimental para las carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Posteriormente, este currículo ha ido evolucionando a dos currículos más adecuados a la formación de docentes para la Educación Inicial EIB y a la Educación Primaria EIB, siendo su última propuesta aprobada en el año 2019. Todavía son currículos que generan debates sobre lo apropiado o inapropiado de sus propuestas, pero lo interesante es que están en constante revisión y evolución.

Formación de maestros y aumento de plazas para atender la demanda existente

Burga (2016) señala que se ha recogido información de maestros Bilingües que tienen la lengua materna en el Perú, identificando el nivel de dominio que tienen en estas lenguas, lo cual favorece poder conocer el porcentaje total de docentes EIB que existen para poder cubrir todas las instituciones EIB. Así mismo, lo mencionado ayuda a que en las Instituciones Educativas EIB se promuevan a los docentes conocedores de la identidad cultural de la localidad para que brinden una enseñanza adecuada a los estudiantes.

En cuanto a los docentes que forman parte de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y las instituciones de formación EIB en el territorio peruano, encontramos que la cifra ha ido aumentando en los últimos años. Así, también según Burga (2016), en la formación de docentes, en permanente trabajo con la dirección de formación inicial docente (DIFOID, ex DESP), se logró implementar la carrera de formación de docentes de educación intercultural bilingüe. Y actualmente existen 36 IESP, 11 universidades, de tal manera que existe un total de 4000 nuevos docentes Bilingües, y ya se empezó a implementar un nuevo currículum de formación docente EIB, que igual está en la evaluación.

Además, se han ido desarrollando programas para aumentar el número de docentes EIB disponibles y así se han creado Programas de Formación Profesional para el Cierre de Brechas en EIB y el Programa Especial de Inicial para pueblos originarios con menor población. El objetivo de estos programas es abrir la formación docente EIB también a docentes con estudios pedagógicos no concluidos y a docentes que han estudiado otras carreras o tienen secundaria completa (Trapnell, 2021). En este sentido, nosotros, como futuros docentes EIB, pensamos que es reconfortante trabajar como docente en la comunidad que creciste y te desarrollaste, ya que teniendo conocimiento de la cultura y costumbres la transmisión de saberes o construcción de experiencias de aprendizaje con los estudiantes es mucho más significativa, y les permitirá comprender y entender todo mucho mejor. El aprendizaje enseñado desde otra perspectiva y en otro idioma desconocido, como pasa en una gran parte de las instituciones EIB, solo puede traer más confusión y una complejidad innecesaria. Los estudiantes se sentirán más identificados con su docente al saber que también es integrante de esa comunidad. Consideramos importante seguir con las prácticas de enseñanza que se realizan dentro de nuestra comunidad seguir con esos ideales y pensamientos como es el respeto por la naturaleza, animales, plantas que lo conforman y los aprendizajes desde la misma actividad que se realiza ya sea con la tierra, con la pesca o la caza de acuerdo al contexto en el cual nos encontremos y esto se logrará desde el momento en el cual se den las facilidades del caso aquellos integrantes de las comunidades que quieren

desarrollar la labor de docentes para así no perder nuestro legado e identidad cultural. Por ello es importante la idea de brindar la oportunidad a aquellas personas miembros integrantes de estas comunidades que quizá lograron estudios técnicos, mas no pedagógicos, a poder nivelarse o adquirir esa preparación idónea para desarrollar el cargo de docente de la EIB de nuestra comunidad.

Escenarios y rutas pedagógicas

La propuesta pedagógica EIB (2013) fue diseñada por primera vez para ser una propuesta que se adaptara a la realidad psicolingüística de los niños y niñas de un determinado salón, tratando de buscar como meta final que pudieran llegar a ser bilingües. Para ello se concibieron cuatro escenarios en función de los cuales el docente debería planificar los procesos educativos en ambas lenguas y que están diseñados para cada grado y área del currículo. Los escenarios fueron los siguientes:

Escenario 1.- Los niños y niñas de los pueblos originarios tienen como la primera lengua el quechua y el castellano solo de modo incipiente.

Escenario 2. Los estudiantes poseen su lengua materna, pero también tienen habilidad en el idioma español y son capaces de utilizar ambas lenguas en determinadas situaciones.

Escenario 3. Los estudiantes hablan español, pero solo entienden y platican su lengua materna de manera muy básica. A pesar que sus padres y abuelos todavía dialogan en su lengua materna, se dirigen a ellos en castellano porque piensan que con su primera lengua no aprenden como en castellano. No se valora la lengua materna.

Escenario 4.- Los estudiantes ponen el mayor peso al castellano, por lo tanto, la lengua materna ha sido reemplazada por el castellano.

Posteriormente, el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (2018) añadió un quinto escenario.

Escenario 5: Los estudiantes poseen diferentes grados de bilingüismo ya sea en contextos urbanos o periurbanos, pero cabe señalar que algunos hogares siguen la permanencia de la lengua originaria y en las Instituciones Educativas se encuentran estudiantes de diferentes contextos que comparten sus conocimientos entre ellos.

A partir de estos escenarios se han planteado diferentes modalidades de atención de la EIB que tratan de responder a las necesidades de aprendizaje intercultural de nuestro país:

- EIB de fortalecimiento cultural y lingüística (escenarios 1 y 2)
- EIB de revitalización cultural y lingüística (escenarios 3 y 4)
- EIB en ámbitos urbanos (escenario 5)

Elaboración de materiales educativos

La elaboración de materiales educativos para la lengua originaria ha ido a paso lento debido a que hasta el 2011 solo 14 lenguas habían logrado formalizar sus alfabetos. En el momento actual ya se han oficializado los alfabetos de las 48 lenguas originarias del Perú y se han elaborado materiales pedagógicos en 41 de ellas. Para las lenguas que cuentan con alfabeto se han elaborado herramientas como cuadernos de trabajo, textos de lectura, fichas de autoaprendizaje, tarjetas, diccionarios y otros materiales. Además, se han elaborado también manuales de escritura en 8 lenguas originarias para los docentes y 4 aplicaciones en lenguas originarias para el nivel inicial (Ministerio de Educación, 2021).

La participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas de las escuelas rurales en el Perú

Según Montes y Tineo (2023) la participación de los pueblos indígenas y andinos en la Educación EIB ha sido mayoritariamente en la escuela enfocada a contribuir a su funcionamiento o colaborando a algunas actividades de los docentes y, generalmente, a través de Asociación de Padres de Familia, las Redes Educativas Rurales, los Consejos Escolares y la Comunidad Organizada que, en ciertos casos, trata de cuidar y valorar los saberes de la comunidad frente al conocimiento occidental. Sin embargo, en la última década se ha logrado mejorar el nivel de esta participación permitiendo acercarse a una injerencia más cercana a las políticas educativas.

De acuerdo a Burga (2016) se han creado tres espacios para la sostenibilidad social de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

- Comisión CONEIB, creada por resolución Ministerial 0246-2012 -ED, con el Minedu y organizaciones indígenas para ejecutar la política de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.
- Mesa técnica, encargada de la identificación de escuelas EIB para atender a la diversidad intercultural.
- Tinkuy, encuentro intercultural bilingüe para escuchar las opiniones de los estudiantes sobre la escuela intercultural que quieren tener y así poder incorporar en sus escuelas recogiendo los saberes y conocimientos desde la participación.

Otros hitos destacables en la participación a un nivel más político fueron, por un lado, el diseño y la implementación del “Plan Nacional de la Educación Intercultural Bilingüe al 2021” (2016) construido de manera participativa y sometido a consulta previa con las organizaciones de los pueblos indígenas mediante sus organizaciones representativas nacionales, regionales y locales. Por otro lado, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (2020), que también se diseñó

con la participación de los pueblos indígenas y originarios.

Sin embargo, el problema de la participación de los pueblos originarios en la EIB requiere muchos más mecanismos y un enfoque más incisivo que implique tratar a los pueblos originarios como ciudadanos de pleno derecho a nivel nacional, regional y local y darles el poder para diseñar, implementar y evaluar la educación EIB.

Dificultades y retos de la EIB

A pesar de los logros y avances de las últimas décadas, la EIB en el Perú todavía experimenta retos y dificultades que es necesario considerar y señalar.

Después de realizarse la evaluación censal de estudiantes en el 2° y 4° grados de escuelas rurales en el año 2019, se concluyó que los estudiantes de estos grados se encontraban en un nivel de previo al inicio e inicio en las áreas de Comprensión Lectora y Matemática. Estos resultados demostraban la despreocupación de las autoridades por velar y garantizar una educación de calidad para los estudiantes de las zonas rurales. Algunas de las razones las podemos encontrar a continuación.

Reducción de presupuesto

Como señalaba el informativo Ojo público (2019), en los años 2017 y 2018, durante la gestión de Vexler como ministro de Educación, se tomó la decisión de reducir el presupuesto destinado a la EIB en un 50%. Incluso este recorte fue mayor en algunos aspectos tan relevantes como el acompañamiento pedagógico al docente, constituido por talleres, visita al centro educativo y actualizaciones, que sufrió una disminución presupuestal del 82%, afectando la formación del profesor que se encuentra enseñando en las comunidades. Este recorte presupuestal demuestra el desinterés del gobierno frente a un tema educativo tan importante como es el de brindar una educación eficiente y adecuada a la población de las diferentes comunidades y pueblos originarios. Este recorte no ha pasado desapercibido, y congresistas como Tania Pariona ya pedían en el 2020 revisar el presupuesto de la EIB, para evitar esta afectación. No olvidemos que la EIB garantiza el derecho que poseemos como ciudadanos para recibir una educación a partir de nuestra cultura y esta debe ser desarrollada a partir de nuestra lengua originaria, desde nuestros contextos culturales para que se garantice una inmersión con el castellano en un plano nacional y con un idioma extranjero para otras realidades. Sin embargo, después de haber transcurrido los tres primeros años de la aprobación de la política EIB, los datos demuestran que no ha servido para impulsar la EIB y se puede observar el descuido y el desinterés por mejorar este aspecto educativo. Más que mejoras e innovaciones, que sería lo esperable, se continúa con el recorte presupuestal y la limitación de servicios.

Para nosotros es necesario que la EIB sea atendida de una manera adecuada y pertinente. Además, el ex ministro Vexler, negó entonces haber firmado tal documento aceptando la reducción del presupuesto destinado al EIB, pero los medios informativos pudieron probar lo contrario por lo cual tuvo que aceptar su decisión indicando que consideraba muy alto el presupuesto que estaba destinado a este rubro, mostrando así lo que realmente pensaba al respecto. Con este hecho no nos queda más que rechazar a este tipo de representantes que no toman conciencia de su cultura y su nación y que no le prestan la debida importancia a un aspecto que será la base para el desarrollo integral de los niños y niñas que tienen el derecho de comunicarse y aprender en su lengua originaria y que son el presente y el futuro de nuestra tierra.

También la Defensoría del Pueblo (2021) mostró su preocupación al respecto de la situación de la reducción del presupuesto destinado a EIB, al solicitar el incremento de este para el año 2022, de esta manera garantizar que sea implementada con profesores capacitados y preparados que se comuniquen con la lengua originaria de los estudiantes de las diversas comunidades, y cumplir con el derecho de ofrecer una educación eficiente y eficaz. También solicitó aprobar una norma técnica y destinar un presupuesto dirigido a la formación de profesores bilingües que no poseen el título pero que tienen el interés por trabajar con esta población.

Demanda de docentes y escuelas de formación

Los maestros son una parte fundamental para el desarrollo de la educación en el Perú. Según Trapnell (2021), el artículo 20 de la Ley General de Educación 28044 establece las funciones de los maestros que trabajan en escuelas interculturales bilingües, donde se indica que deben conocer la lengua originaria en la que trabajan, así como el castellano. Además, la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2016) menciona que el Ministerio de Educación debe promover el enfoque intercultural en la formación inicial de los maestros en todo el país, y garantizar la capacitación de maestros de EIB para reducir la brecha. entre la demanda y la oferta de profesores bilingües.

Sin embargo, un gran número de las 26,862 escuelas de educación intercultural bilingüe reconocidas por el Ministerio de Educación tienen escasez de maestros especializados en la educación de los estudiantes de los pueblos originarios. Desafortunadamente, no se están tomando medidas para cambiar esta situación. Según la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), hasta el 2020, se necesitaban 25,796 maestros especializados en EIB a nivel nacional, pero esta demanda está siendo atendida por maestros no especializados en EIB para los niveles de inicial, primaria y secundaria. Esto

significa que el 61% de los maestros contratados en instituciones EIB son monolingües y no conocen el idioma de los estudiantes. Incluso hay casos en los que se contratan monolingües con un título pedagógico (7786).

Frente a esta situación, increíblemente uno de los últimos intentos del Estado para solucionarlo fue el de quitar la categoría de EIB a ciertas instituciones educativas que así lo consideren y cubrir los puestos vacantes con docentes monolingües que enseñarán a partir de sus creencias, valores y cultura (Salud con Lupa, 2022). Es deplorable que el gobierno intente dejar de atender una situación problemática de esta magnitud tratando de categorizar las instituciones EIB, ya que prácticamente estaríamos debilitando la cultura de esa zona o comunidad. Sin embargo, han sido los mismos pueblos originarios y comunidades quienes se han levantado para ponerle un pare al Estado, quien aún no se ha atrevido a llevarlo a cabo. Pero solo el intento ya nos muestra la poca relevancia que le dan a la EIB y cómo todavía no se entiende su aporte a la sociedad y al país.

Por otro lado, también en esta formación de los docentes para la EIB no solo influye el número sino la calidad y la sensibilidad de esta formación. En este sentido expresamos nuestro total desacuerdo con aquellos docentes que, por su mala formación, maltratan a los integrantes de comunidades indígenas en los cuales les hacen comentarios discriminantes, despreciando su lengua originaria sin ningún tipo de respeto, vulnerando por completo la EIB. Consideramos que solo valorando nuestro legado podremos desarrollar nuestra identidad cultural para que podamos lograr una preparación y madurez adecuada en la cual podamos abrir puertas a otras culturas siempre teniendo en cuenta nuestros orígenes.

Falta de formación y conocimiento de las políticas de EIB en los propios gestores educativos

De acuerdo a lo que manifiesta Burga (2016) se observa el desconocimiento de parte de un número amplio de directores, especialistas, jefes de instancias, jefes de oficinas del Minedu, así mismo de los representantes de las DRE y UGEL, en relación a los derechos que poseen las poblaciones originarias respecto a recibir una educación EIB, que dificultan y entorpecen el desarrollo de la misma. Desde su experiencia, el hecho de tener que hacer un ejercicio repetido para informar los aspectos relevantes de la política y educación EIB y enfrentarse a sus perspectivas retrógradas acerca de las comunidades originarias y acerca de la importancia del uso de su idioma dentro de su Institución Educativa, hace el que el avance de la EIB sea mucho más lento.

Entonces vemos que no se ha logrado todavía crear una mentalidad y sensibilidad mayoritaria dentro del propio Estado favorable a la EIB. Nosotros mismos hemos evidenciado

en nuestra formación escolar la carencia de nuestras instituciones educativas, donde no contábamos ni con docentes ni con materiales interculturales adecuados. De igual forma, en nuestras prácticas de formación docente hemos vivenciado que los estudiantes de los centros educativos, a pesar de que tienen bibliotecas implementadas por el Ministerio de Educación, los profesores no las utilizan para brindar una mejor enseñanza intercultural. Y estamos de acuerdo en que es necesario que las DRES y las UGELES de cada provincia deben asumir el compromiso de las leyes establecidas para promover una Educación Intercultural de calidad en el Perú.

Racismo y exclusión

Tomando como referencia a Mendoza (2022), cuando los españoles llegaron a tierra andina, en ese momento se empezó con la erradicación de un idioma que no fue comprendido por ellos. Surgieron las diferencias de clases sociales, las cuales ya estaban excluyendo de forma muy práctica a los pobladores originarios quienes se comunicaban con el idioma quechua; lamentablemente aquellos que lo hablaban eran denominados como seres con mínimas capacidades. Los españoles prácticamente erradicaron nuestra cultura porque se tenía la premisa de destruir todo lo que representaba las tierras “conquistadas” y este podría ser considerado como una de las causas del temor de sentirse identificado con todo lo que representaba la Cultura Inka, ya que el rechazo fue generado a punta de castigos corporales, entre otros. Desde entonces hasta ahora, son muchos los obstáculos que impiden el crecimiento del idioma quechua, todavía tenemos la exclusión hacia las personas que hablan el quechua y la pobreza en la cual se encuentra la mayoría de las personas quechua hablantes. Recién en las últimas décadas estamos otra vez tratando de entender la importancia que tiene el hecho de desarrollar en nosotros nuestra identidad y estamos experimentando todo tipo de cambios para mejorar nuestro sistema y cambiar las percepciones.

También Vigil y Sotomayor (2022) explican que, en muchas comunidades de la región de Cusco, donde se centra su trabajo (pero podría extenderse a la realidad del país), muchos padres de familia se sienten incómodos con la EIB y retiran a sus hijos para trasladarlos a Centros Educativos en los cuales no se aplica la EIB, inclinándose por otras oportunidades, y dejando de lado la importancia de su cultura. Es verdad que para los autores las razones pueden tener que ver con el hecho de que las comunidades enfrentan problemas sociales que afectan su supervivencia, que necesitan priorizar, y que una educación que el Estado dice que es la mejor para ellos/as les genera desconfianza, ya que viven un Estado que constantemente les da la espalda. Por otro lado, otra razón puede ser, de acuerdo a los

autores, la baja participación por parte de las comunidades originarias en toma de decisiones y planteamiento de propuestas de la Educación Intercultural del Perú, donde además se deja a un lado sus propias propuestas sobre la Educación. Un ejemplo de ello es la propuesta de la Federación Agrícola Revolucionaria Túpac Amaru (FARTAC-Cusco), representante de 1400 agrupaciones indígenas campesinas, la educación tendría que ser en los dos idiomas tanto en quechua y en castellano para que no se presente diferentes problemas. Pero, la EIB no está responsabilizándose en fortalecer el idioma quechua, a pesar que nuestro país tiene la población mayoritaria con personas quechua hablantes.

Es importante tomar conciencia y reflexionar sobre el racismo y la exclusión que sufren las personas de comunidades y pueblos originarios. Es triste que estas situaciones generen un ambiente en el que algunos padres no quieran que sus hijos hablen o estudien en quechua. En nuestras experiencias, al llegar a zonas urbanas y asistir a academias, no podíamos hablar en quechua, lo que resultaba difícil ya que todos hablaban en castellano. A veces, se notaba que nuestro vocabulario era diferente y nos señalaban diciendo “ustedes no son de aquí, ustedes son de campo hablan raro”. También sufríamos discriminación por la forma de vestirnos. Durante el recreo, los demás compañeros solo se juntaban entre ellos y nos excluían. Todo esto indica la falta de apreciación y respeto hacia la diversidad cultural de nuestra sociedad. Todos debemos trabajar juntos para crear un ambiente donde todas las culturas y lenguas sean valoradas y promovidas. La exclusión y el racismo solo perjudican a nuestra sociedad en general, y es nuestra responsabilidad cambiar eso.

Una EIB para todos

De acuerdo con Revilla y otros (2016), es necesario trabajar un aspecto importante de la EIB que es la interculturalidad comenzando por que cada uno de los ciudadanos que conformamos la nación peruana se sienta orgulloso e identificado con todo lo concerniente a su cultura y conocedor de las culturas del país, y es a partir de este punto que podremos desarrollar este aspecto como es la interculturalidad. Con este conocimiento de nuestra cultura podremos desarrollar la tolerancia y el respeto por otras culturas lo cual también será importante. Por ello debemos trabajar la EIB con todos los ciudadanos de la nación. Así, de acuerdo con estos autores, para trabajar una EIB para todos debemos tomar en consideración aspectos como los siguientes:

- Entender y aceptarnos como ciudadanos miembros integrantes de un país multilingüe es un desafío en el que nos encontramos aún y es mayor que el reto de implementar una educación eficiente y de calidad en sí, al igual que mejorar las políticas de la EIB.

- Es importante que los pobladores de lenguas originarias se encuentren bien informados acerca de sus derechos y deberes, todos estos avalados por la Constitución Política del Perú y un marco de leyes nacionales e internacionales.
- Garantizar una educación intercultural para todos en las zonas originarias y también en las urbanas.
- Efectivizar una educación intercultural que permita que todos los ciudadanos nos informemos y desarrollemos capacidades que nos permitan comprender la importancia de sentirnos identificados con nuestra cultura, costumbres, historia e idioma para que podamos entender y tener apertura hacia otras culturas.
- La implementación de las lenguas originarias a lo largo de nuestro territorio peruano y en todos los sectores de servicio para la población (Reniec, salud, justicia. etc).

La EIB debe ser una educación para todos y en todos los niveles educativos, para que nadie se sienta excluido y que nos ayude a conocernos, respetarnos y valorarnos. No solo debemos conocer nuestra cultura, debemos conocer todas las culturas del país, las nuestras y las otras, y aprender juntos de ellas y con ellas. Debemos reclamar el derecho a una educación intercultural para todos como uno de los caminos más importantes para encontrarnos como país y superar el racismo y la exclusión que tanto nos divide y nos daña.

CAPÍTULO II

LOS SABERES ANCESTRALES EN LA EIB

Qué son los saberes ancestrales

Suárez & Mariélida, (2017) los definen como los saberes y valores que van trascendiendo de padres a hijos, dentro de un aprendizaje muy profundo, es decir, que no solo se refiere a una transmisión de ideas o teorías sino a una adquisición de la vida mediante experiencias contribuyendo con esos saberes adquiridos a cambios en favor de sus miembros. Son conocimientos que se adquieren en el día a día, en una plática o una manifestación cultural, como la danza y otras manifestaciones. Lo ancestral prácticamente es el corazón de una población y son saberes transmitidos por los abuelos que han trascendido a lo largo de todo este tiempo. Manifiestan la cultura de la población de una manera muy particular y auténtica siempre con la presencia de la Pachamama, lo cual quiere decir respeto por la tierra, lo natural y todos los demás elementos que lo integran.

De igual manera, nosotros entendemos que es desde las propias experiencias que estos saberes se pueden manifestar ya que nacen en lo más profundo de nuestro ser. Son saberes que crecen junto con la familia al realizar las rutinas diarias, las costumbres. Así el aprendizaje en las chacras promueve vivir practicando valores como el respeto, la cooperación, el trabajo colaborativo, el trabajo en conjunto con la familia *ayllu*, el respeto por la naturaleza y los animales, considerando la diversidad a través de las prácticas agrícolas de la forma que aprendieron de los ancestros. Son importantes para todas las personas que se encuentran viviendo en los poblados andinos porque tiene repercusión en la vida del resto de los pobladores. Además, los saberes ancestrales son fundamentales no solo para la vida de las comunidades sino para la vida del resto del mundo porque promueven una buena convivencia entre la naturaleza y sociedad, sosteniendo y criando la diversidad a través de las prácticas agrícolas de una manera que no está logrando la modernidad con su énfasis en la explotación y la producción. Así lo destaca Valdivieso (2017) cuando dice que en América Latina, los saberes ancestrales sostienen la diversidad agrícola y autosuficiencia alimentaria. Esto es una relación que se manifiesta en el respeto y cariño hacia la naturaleza, sin dañarla o deteriorarla. De hecho, el objetivo fundamental es promover los valores y principios de la cosmovisión, que involucra el sostenimiento económico y ambiental.

Estos saberes siempre se han encontrado vinculados al cuidado de la vida en su contexto y, es por ello, que el saber indígena debe ser divulgado y conservado para que continúe aportando al grupo social que pertenece (UNESCO, citado en Bardales, 2021). Sin embargo, a pesar de que los saberes ancestrales se practican dentro de las comunidades,

acompañando el crecimiento de los niños, están teniendo muchas dificultades para consolidarse en las actuales generaciones, siendo este un desafío al que la educación formal puede contribuir.

Relevancia de los saberes ancestrales para la educación formal

Como venimos diciendo, para las comunidades andinas y los pueblos originarios los conocimientos ancestrales son muy importantes porque son parte de su identidad conformada por el idioma, la cultura, las creencias, la historia, entre otros, y son la base sobre la que establecen su modo de entender la vida y de vivirla, su “Allin Kawsay” (buen vivir).

No es posible desarrollar una educación significativa para los estudiantes si les presentamos una educación que ignora sus formas de vida comunitaria, su forma de entender el mundo, de relacionarse con su entorno o sus propias formas de aprender. En primer lugar, porque será mucho más difícil para los estudiantes aprender, ya que les desligamos de sus contextos y, en segundo lugar, porque afectamos su desarrollo y seguridad al mostrarles que lo suyo y quienes son no es importante y, por lo tanto, puede ser ignorado en la educación oficial y nacional. Aprender desde la inseguridad de quienes somos y lo que sabemos es mucho más complicado, además de limitado, y explica parte de las dificultades que se han observado por décadas en la educación formal en espacios rurales y comunitarios.

Consideramos muy necesario incorporar estos conocimientos ancestrales y propios de las comunidades y pueblos originarios en el currículo de las escuelas EIB con un valor tan igual al de los conocimientos occidentales, acrecentando el sentimiento de los estudiantes de pertenencia hacia su tierra, valorando los saberes compartidos por sus abuelos, sabios de la comunidad y sus padres, y haciéndolos como parte de su entendimiento de la vida, allá donde vivan.

Retos y dificultades de la incorporación de los saberes ancestrales en la escuela primaria

Uno de los grandes retos para impulsar los saberes ancestrales de los pueblos originarios es que, como dijimos, necesitamos incorporarlos también al aprendizaje de los estudiantes en la IE para que no queden en el olvido. Como señalan Ruiz, Rosales, & Riquelme, (2006), en las instituciones educativas EIB, a pesar de que se reconocen los saberes de los pueblos originarios, muchas veces se posterga la relación dialógica entre el saber local y los saberes del currículo nacional, de este modo los conocimientos locales, no escolarizados, quedan subordinados. Estos autores llevaron a cabo un estudio en el que realizaron entrevistas a padres de familia y ellos hacían referencia a una frase que decía “haciendo se aprende”. Desde los primeros años de vida los niños y niñas ya salieron a

trabajar con su ganado en la comunidad. Estos estudiantes antes de pisar las aulas, en las cuales se les impartirá una serie de sesiones significativas y experiencias de aprendizaje para que desarrollen competencias, ya realizaron un actividad tan real que desarrollaron una competencia como la de llevar a un ganado a alimentarse con la suficiente capacidad para saber en qué sector comerá bien y calculando el tiempo que deberán alimentarse los animales además de que tendrán que contar y verificar que no falte alguna cabeza de ganado; entonces, son varias capacidades que ya las tienen desarrolladas sin haber ingresado a la escuela aún. De igual forma, los niños y niñas conocen a cada oveja que llevan a pastar, sus nombres y saben si una de ellas está enferma; también saben conversar y jugar con sus ovejas.

Este aprendizaje es muy lejano a la realidad de las metodologías empleadas en las escuelas y no se logra tener en cuenta o valorar

Estamos de acuerdo con estos autores y pensamos, como ellos también lo expresan, que la escuela debe complementar y fortalecer los procesos que se dan en la familia y en la comunidad. De esta manera, el trabajo de las instituciones educativas puede ser diseñado para visibilizar también lo que los niños y niñas aprenden en su vida diaria y enriquecer su aprendizaje diario a través del proceso de comunicación y socialización de sus experiencias de vida y de aprendizaje. Además, es imprescindible usar sus propias estrategias a la hora de aprender como son: observar, imitar, practicar, así como acoger los modos de comunicación y relación locales. Estamos convencidos de que, si estos saberes fueran considerados dentro de las programaciones curriculares en los centros educativos EIB, serían también reconocidos y valorados como aportes en el desarrollo de las habilidades y capacidades de las diferentes competencias esenciales para el desarrollo integral de los niños y niñas de las comunidades andinas. De ser así, estos saberes se consolidarían con mucho orgullo en cada uno de los niños y niñas despertando en ellos el sentimiento de identidad, de orgullo de sus raíces e identificación con su contexto, siendo relevante en la construcción de su autoestima y preparación para la vida adulta.

Una forma de lograr esto es lo que manifiesta Rengifo (2003), sobre la escuela cuando dice que debemos incorporar a las prácticas culturales de la comunidad. Esto significa al sistema organizacional social y cultural, haciendo chacra, siembra y cultivo, según las señas y secretos; participar de las fiestas y los rituales; hacer tejidos y jugar en lógica andina, etc.

Otra razón para la dificultad de la incorporación de los saberes ancestrales a las Instituciones Educativas EIB, mencionada ya anteriormente, es que como dicen Vigil y Sotomayor (2022) que los padres de familia de hoy en día no desean que sus hijos o hijas

aprenden desde sus saberes ancestrales, ya que para ellos en sus pensamientos está que el aprendizaje desde las localidades y desde sus prácticas culturales, como en las siembras, cosechas, *haywarikuy*, *t'inkarikuy*, entre otras actividades, es una pérdida del tiempo. Para ellos, el aprendizaje desde los saberes ancestrales no contribuye a que sus hijos e hijas adquieran los conocimientos que necesitan para ser un profesional, que es lo que entienden que les dará una vida mejor. Ellos temen que si los estudiantes se forman con sus propios saberes, una vez terminados sus estudios primarios y secundarios, se quedarán en las comunidades, se convertirán en estudiantes que no tienen la mentalidad o capacidad de seguir estudiando en los Institutos Superiores o en las Universidades de la región. Es por eso que muchos padres de familia no quieren que en las instituciones educativas se tomen en cuenta los saberes ancestrales de sus comunidades, más bien desean que sus hijos dediquen mayor tiempo a los estudios académicos, dejando de lado los aprendizajes de las prácticas culturales. Además, estos últimos 3 a 4 años en las comunidades, los padres de familia dan la preferencia a que sus hijos manejen las tecnologías pensando que es una facilidad para que descubran, aprendan y enriquezcan sus conocimientos, habiendo una felicidad alrededor de ellos.

Un tercer aspecto a valorar para la incorporación de los saberes ancestrales en las escuelas primarias, y que se ha mencionado anteriormente en este trabajo, es la plana de docencia que posee el Ministerio de Educación, porque gran parte de los docentes no eran y no son capacitados para brindar una enseñanza desde la cultura que poseen las comunidades, y a la que, muchas veces, pertenecen. Como dicen Trapnell & Vigil (2011) el espacio educativo intercultural debe partir de la propia reflexión del profesor desarrollando autoconocimiento, reconocimiento de su cultura, de sus orígenes y la conciencia de pertenecer al contexto en el cual se desenvuelve. Consideramos importante que los profesores sean un ejemplo a seguir ya que mientras ellos se sientan orgullosos de su identidad cultural aceptando su origen y la herencia legada por sus antepasados, dejando de lado la creencia de que las costumbres y cultura son signo de retraso e ignorancia, los estudiantes considerarán a sus profesores como un referente a seguir. Pero este ideal no es tan fácil de alcanzar y muchos docentes no se sienten identificados con su cultura y al contrario demuestran ciertos sentimientos de vergüenza y desprecio por la misma. Esto se puede observar a través de diferentes actitudes que son observadas por sus estudiantes, convirtiéndose en un ejemplo negativo para valorar nuestros saberes como se valoran otros conocimientos. Por eso como docentes debemos ser los primeros en manifestar orgullo de nuestra cultura e impartir todo nuestro conocimiento acerca de esta, para ser un buen

referente de nuestros estudiantes, ya que ellos deben observar en nosotros ese sentimiento de amor propio.



CAPÍTULO III

LA CHACRA ESCOLAR, UN LUGAR DE APRENDIZAJE Y RECREACIÓN DE LA CULTURA ANDINA

Qué es la chacra para la comunidad

Según Arévalo:

“La chacra es el espacio agrícola ancestral, con un tipo de cultivo asociado, propio de la región andina, proveniente de los pueblos kichwas/quechuas, que propicia la construcción del conocimiento desde los saberes colectivos”. (2017, p. 1).

En una línea complementaria, Rengifo (2020) nos dice que la chacra no solo es una parte de la comunidad, porque se debe entender que la chacra es todo el contexto y realidad en la que nos encontramos, es el espacio donde se inicia la vida y se vive de manera justa y equitativa. Para los pobladores andinos, la chacra es un espacio en el que se llevan a cabo diversas actividades y experiencias que están vinculadas con factores naturales, sociales, culturales y relacionados con la espiritualidad, ya que para las comunidades son lugares y sitios sagrados que dan vida y un buen vivir a los animales, plantas y seres vivos dentro de la localidad, gracias a todo lo que existe en la chacra la comunidad está viva. Así mismo, la chacra es como un bebé (wawa), donde se hace cuidar y proteger con todo lo que existe en su entorno ya sea con personas, plantas, animales y productos de todo tipo, por ende, la chacra es parte de la madre tierra (Pachamama), donde se cuida y se ofrenda para que dé una buena alimentación a la comunidad. Además, es el lugar de descanso, de buen vivir y de construcción de vida de todos los seres que la habitan. En la comunidad delimitan también su territorio, que es colindante con las comunidades vecinas, y que hacen respetar de hito por hito. Para ello cada año o dos años realizan el linderaje “muyuy”, que consiste en dar vuelta a todo el territorio (chacras) que le corresponde a la comunidad. Dentro de la comunidad la chacra la podemos encontrar por parcelas, andenes, laymes, topos y hectáreas pertenecientes a cada comunero por la herencia que les han dejado sus abuelos o por posición. Además, cada comunero tiene su chacra dentro de la comunidad por formar parte de la comunidad y por cumplir todas las responsabilidades de la comunidad.

La chacra es también el espacio donde se descubren y forman las habilidades y capacidades de aprendizajes de los niños y niñas que están encargados de llevar a cabo ciertas labores en la chacra. Además, en ella se comparten y se intercambian los conocimientos para, de esta manera, sigan enriqueciendo de manera significativa los aprendizajes adquiridos de unos a otros, transmitiendo y fortaleciendo los saberes ancestrales de sus localidades.

Qué y cómo se aprende en la chacra

La chacra se convierte en un espacio de aprendizaje que va pasando de generación en generación basada en un valor esencial como es el respeto entre individuos, hacia el mundo espiritual y hacia el entorno natural. Como facilitadores de todo este proceso tenemos a las madres y padres de familia y a los yachaq (sabios de la comunidad), siendo los responsables de la enseñanza agrícola, de la convivencia y de los vínculos creados con las deidades divinas, los Apus (sagrados cerros) y la Pachamama (Tierra madre). En la chacra los pobladores aprenden de inicio a fin de cualquier tipo de trabajo o actividad agrícola porque se aprende trabajando, participando, observando y preguntando a los padres, abuelos, yachaq. Toda la comunidad participa compartiendo el conocimiento desde la chacra, donde construyen la felicidad y el buen vivir. Así se aprende la responsabilidad y el respeto a la Pachamama. Así lo recoge Pratec (2004) cuando afirma que, el respeto a la Pachamama sucede durante la relación que se establece con la siembra y cosecha de productos, acompañado de rituales, porque estas actividades requieren el permiso a la Madre tierra.

Así es, a los niños se les enseña desde la chacra el respeto por la Pachamama y aprenden a realizar el ritual de pedir permiso para realizar cualquier actividad en ella, de este modo van criando un sentimiento de pertenencia a su Ayllu.

Por consiguiente, la participación en la chacra es vital debido a que es el lugar indicado donde los padres, abuelos y yachaq aplican el conocimiento y saberes ancestrales, durante la jornada de trabajo. De este modo se permite al niño aprender y es un eje principal para seguir construyendo sus aprendizajes y conocimientos desde la cultura andina. Asimismo, en la chacra los niños y niñas tienen roles, tanto la mujer como el hombre, donde cada uno realiza diferentes actividades. A partir de estos saberes y experiencias se puedan desarrollar y fortalecer capacidades como calcular, razonar, analizar, redactar y buscar soluciones, que son también capacidades que propone la currícula de las instituciones educativas y que, como vemos, se pueden aprender desde este lugar comunitario que es la chacra.

Por otro lado, la chacra permite aprender de la manera y forma que se aprende en la cultura andina, observando, participando y haciendo. Este es de alguna forma, como se diría en el mundo de la academia, nuestro estilo de aprendizaje. Como dice O'Hara (2006), los niños en los Andes manifiestan dificultades sobre la comprensión de conocimientos en los procesos educativos, por eso, se debe tomar en cuenta diversas estrategias metodológicas, basadas en los conocimientos de la comunidad local e integrarlos con sus particularidades individuales.

Es decir, la chacra y la forma de aprender en la chacra facilita una mejor comprensión

de la manera en la que el niño andino aprende, y debe ser considerado y valorado en las instituciones educativas. El conocer el estilo de aprendizaje es más significativo para los niños, les facilita a los docentes poder acoplarse y buscar estrategias de enseñanza adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como contextualizarlas.

La chacra escolar como escenario privilegiado para una educación EIB

Anteriormente en la educación, no se le dio a la chacra prioridad e importancia y no se supieron aprovechar los aprendizajes ni la forma de aprender desde la chacra porque los estudiantes, padres de familia, comunidades e instituciones educativas, por diferentes razones, entre ellas el racismo y la exclusión mencionados anteriormente, no querían incluir los aprendizajes en las escuelas y aceptaron aprender de forma descontextualizada, dejando de lado los aprendizajes producidos en la convivencia en su cultura andina. Hoy en día esto está lentamente cambiando y los estudiantes de algunas localidades con I.E EIB ya comienzan a relacionarse unos a otros compartiendo sus conocimientos, saberes y costumbres de sus pueblos.

En este sentido es que valoramos la posición de CEPROSI (2018), que destaca como los aprendizajes de los niños se enriquecen desde la chacra escolar, que se convierte en un espacio donde los estudiantes aportan sus saberes locales, comparten en el ambiente con respeto, transmiten los saberes de sus familiares, se propicia el diálogo de saberes y, sobre todo, se reflejan valores y principios de la cosmovisión andina, a través de las diversas prácticas culturales de cada uno.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene la chacra para un aprendizaje significativo dentro de las instituciones educativas, la chacra escolar se convierte en un espacio pedagógico que agrupa a los padres de familia, sabios, maestros y estudiantes y permite la participación en las diferentes fases del proceso productivo, como en la preparación del terreno, siembra, aporque y *el muyuy* (fiesta de la chacra). Desde la participación en este proceso se desarrollan aprendizajes a partir de los cuales se pueden crear otros escenarios de aprendizaje para desarrollar otras capacidades. Así se elaboran textos sobre la experiencia vivida, descripciones, relatos, cartillas, canciones, poemas y se crean problemas matemáticos. Además, los padres y sabios de la comunidad también se hacen presentes en las aulas para explicar el proceso productivo en quechua, contribuyendo también a revitalizar y visibilizar su lengua.

La chacra, y la chacra escolar, permiten a los padres de familia y sabios de la comunidad compartir e intercambiar sus conocimientos con los hijos y estudiantes, y así heredar sus saberes para que sigan vivos y visibles en las futuras generaciones en el trayecto

de la vida. La chacra es un espacio que les permite a los niños sentirse más cómodos para aprender los conocimientos de los abuelos y, además, permite impulsar los valores y la espiritualidad que va ligada a esos saberes y que se están perdiendo. En este contexto, los estudiantes alcanzarán sus logros trabajando en la chacra, participando de la actividad agrícola, observando y preguntando a los sabios, yachay, abuelos y padres. Todos los miembros de la comunidad trabajan compartiendo los aprendizajes y también la alegría y saber vivir bien. Los estudiantes aprenden en la chacra a ser responsables y a respetar a la Pachamama.

Para Ceprosi (2018) todo aprendizaje adquirido en la chacra es muy valioso ya que es un aprendizaje para la vida cotidiana, y es una cualidad que posee la enseñanza en la chacra. Y esto queda en evidencia más aún cuando se aprecia la participación activa de los niños y niñas en estas actividades chacareras con sus prácticas, costumbres y rituales. Es así cómo se garantiza la trascendencia de sus saberes andinos. En este entender vemos que los niños y niñas desde sus primeros años de vida conocen lo que es: barbechar, sembrar, abonar, aporcar y cosechar; hacer el Khaya, muraya y ch'uñu; respetar a la familia; conocer las señas para la cosecha y siembra y usar la ropa a la usanza. A continuación, se ofrecen un listado de las bondades de la chacra andina como escenario privilegiado para la educación EIB desde las escuelas:

- En ella se practica el respeto hacia la naturaleza, el cuidado y uso de la agricultura y los sistemas de plantas, animales, tanto globales y en la localidad, desde un marco de respeto.
- Brinda alimentos sanos, orgánicos, suficiente y eficiente y permite trabajar colaborativamente.
- Promueve el estudio de un espacio cercano a la comunidad, identificar problemas del contexto y sus alternativas.
- Facilita la integración de todas las áreas del Currículo Nacional porque es un escenario de aprendizaje complejo y diverso.
- Se comprende que la familia, el ayllu, es más que humano, y está compuesto por todo aquello que existe en el lugar y que contribuye a la vida.
- Es el espacio donde se cría y la vida se da de manera circular: primero se lo cría y luego lo cuida.

Es así que podemos afirmar que este modo de aprender permite desarrollar aspectos importantes dentro de la formación integral de los estudiantes y ayuda a que los saberes y conocimientos adquiridos en la chacra sean valorados, permitiendo también un espacio de

reflexión y gratitud hacia las personas mayores de la comunidad. Todo ello propiciará en los estudiantes sentimientos de orgullo al saber que son sus familiares con más experiencia los que les van transmitiendo sus conocimientos acerca de la cultura de su comunidad. Además, afianza su compromiso en la participación activa de todas las actividades que se realizan en la chacra, adquiere conocimientos valiosos y fortalece su identidad andina.

Entendiendo que el objetivo principal de la educación es alcanzar una formación integral del estudiante, consideramos importante y necesario la integración de las competencias planteadas en la currícula educativa por el Ministerio de Educación con los saberes culturales heredados de nuestros ancestros, siendo la chacra escolar un escenario educativo privilegiado para hacerlo realidad en el contexto andino.

Experiencias de aprendizaje desde la chacra escolar

CEPROSI, (2018) tiene una experiencia de una década de EIB en la Institución Educativa 56003-791 en la localidad de Sicuani, provincia de Canchis, Cusco. En la actualidad esta institución ha crecido y tiene un gran reconocimiento por parte de la población que se refleja en el incremento constante de la demanda de matrícula. Con el acompañamiento de Ceprosi, en esta institución la estrategia pedagógica de EIB no se inició por la lengua, como lo han hecho otras instituciones educativas, sino por la chacra y su crianza. Su propuesta de trabajo con la chacra escolar ha contribuido a que los padres de familia se reencuentran con sus raíces y su cultura. Las actividades a realizar en las chacras, y en torno a ellas, son numerosas desde el tejido, la danza, el uso del quechua, la utilización de la vestimenta originaria, limpieza de los ríos, etc. Lo que ha puesto de manifiesto esta experiencia de la chacra escolar, entre otras cosas, es que la EIB también puede avanzar en zonas urbanas, trascendiendo las zonas rurales y así poder avanzar y abrir las posibilidades de una EIB más amplia (Vigil y Sotomayor, 2022).

Esta experiencia del proyecto Ceprosi (2018) se recogió con más detalle en el libro “Aprendiendo desde la chacra” y de este hemos querido extraer algunos testimonios de docentes de esta institución educativa sobre cómo la chacra escolar ha facilitado aprendizajes contextualizados en la cultura, recogiendo saberes, promoviendo valores y entretejiendo relaciones entre la escuela y la comunidad.

Profesora Carmen Rosa Ollachica Mendoza.

La profesora Carmen Rosa Ollachica Mendoza cree que es importante para el desarrollo de los estudiantes, niños y niñas, que puedan moverse libremente y jugar sin restricciones en lugar de tener que estar sentados y escuchando a los docentes durante todo el día. Desafortunadamente, la tecnología también está afectando la forma en que los niños y

niñas pasan su tiempo libre, ya que a menudo se sientan frente a la televisión o pasan tiempo en sus celulares. De esta forma, están inmersos en un mundo en el que a menudo olvidan sus raíces y la identidad de sus orígenes, dejando de lado los conocimientos que existen dentro de sus comunidades sin darse cuenta del valor que estos conocimientos pueden tener para su desarrollo académico y personal. La profesora cree que esto, además, está dañando su capacidad para dialogar y comunicarse con sus abuelos, y les está quitando la oportunidad de aprender sobre sus propias raíces culturales. Además, piensa que los valores importantes, como el respeto, la honestidad, la solidaridad y el cariño, no se practican lo suficiente.

Ante esta realidad, para la Profesora Carmen Rosa, un lugar adecuado para desarrollar todos estos aspectos, y muchos más, podría ser la chacra ya que permite aprender como lo hacían nuestros antepasados.

La chacra es un espacio donde los niños pueden descubrir formas de producir orientados por los tíos, abuelos y padres y así crear vínculos afectuosos con los miembros de su familia

Además, les pueden enseñar que la chacra los escucha, les da su alimento, protección y comida, igual como lo hace una mamá, la chacra siente su energía y les brinda la suya.

Desde su propia experiencia como docente cuenta como la chacra escolar, como escenario educativo, se caracteriza por ser un trabajo en equipo ya que cada tarea se realiza de manera colaborativa hasta llegar a un punto de desarrollar un compañerismo en el cual uno se preocupa del otro. En su caso, el trabajo en la chacra con los estudiantes requirió de una participación proactiva durante todo el desarrollo del aprendizaje y los niños y niñas fueron los propios constructores de sus saberes, lográndose así un cambio positivo y un mejoramiento de actitud de los estudiantes, padres y madres. La experiencia de la escuela en la chacra permitió revalorar los conocimientos de la comunidad permitiendo afianzar la unión, el trabajo colaborativo, teniendo conciencia de que cada miembro pertenece a una familia sin perder de vista lo que son juntos. Con este tipo de aprendizajes se desarrolló el valor de la solidaridad y respeto al compartir su fiambre o *quqawi* entre todos, respetando a la vida en todas sus dimensiones, entendiéndose como una forma de criar a las personas, el ambiente natural y lo sagrado.

Nosotros estamos de acuerdo con que es importante tener en cuenta que los conocimientos adquiridos en nuestras comunidades, y en las actividades que se realizan en espacios diferentes, son muy valiosos, ya que cada actividad en la que participamos nos ayuda a desarrollar y fortalecer nuestros conocimientos locales en diferentes áreas. En particular, las actividades en nuestros lugares, como las chacras, pueden proporcionar una

gran cantidad de enseñanza y aprendizaje tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, lo que las convierte en una herramienta muy beneficiosa para el proceso de aprendizaje de los niños y niñas

Profesora Hilda Condori Huilca

La profesora Hilda destaca que el objetivo del proyecto de la chacra escolar es permitir a los niños experimentar todos los conocimientos y habilidades que están relacionados con las labores agrícolas. Durante esta experiencia, los estudiantes pueden comprender mejor el estilo de vida en el campo, las costumbres, el trabajo en la chacra y el proceso de siembra. Esta vivencia es fundamental para integrar el aprendizaje relacionado con aspectos curriculares como:

- En Matemática, el cálculo de la cantidad de semillas, la cosecha, etc.
- En Personal Social, las tradiciones, hábitos, historia, entre otros.
- En Ciencia y Ambiente, el cuidado del planeta y los vegetales y fauna y en la competencia de oralidad los cuentos y fábulas.
- En lo espiritual, las ceremonias que se realizaron en el desarrollo de la chacra.

Al comenzar su proyecto de chacra escolar comenta que surgieron muchos interrogantes sobre el trabajo en la chacra para la escuela, pero los padres progresivamente pudieron reconocer que los niños con esta práctica daban más importancia a su identidad, origen y adquirirían las tradiciones y costumbres de nuestros pueblos. Así, al final del proyecto, se identificó una transformación en los alumnos: cuidaban las plantas, daban importancia a su procedencia cultural, las tradiciones del campo y consideraban que la Madre Tierra está viva, los protegía, observaba y les daba vida.

En definitiva, este testimonio de la profesora Hilda nos ayuda a insistir en que el proyecto de la chacra escolar en las instituciones educativas puede dar un aporte muy valioso a los estudiantes para que tomen conciencia de la importancia del estilo de vida en sus comunidades. Nosotros, a partir de nuestras experiencias, sabemos que vivimos en un mundo lleno de conocimientos locales y ancestrales, donde esos conocimientos no eran incluidos en nuestras escuelas para obtener aprendizajes significativos, y aprendimos a las espaldas de nuestros saberes. Como futuros educadores es importante considerar estrategias como la chacra escolar con el objetivo de obtener aprendizajes significativos desde el contexto de los estudiantes. De esta manera, los estudiantes podrán aprender y experimentar todo lo relacionado con las labores agrícolas que tienen lugar en la chacra. Esto permitirá que la comunidad entera, incluyendo a los sabios, sepan que sus hijos están dando el valor y la importancia a sus saberes ancestrales, tradiciones y costumbres de sus comunidades.

Profesora Justina Soto Meza

Por último, compartimos la experiencia de la profesora Justina Soto que cuenta que en su trayectoria pedagógica no tuvo conexión con la chacra, no daba importancia al trabajo que se hacía en la tierra de cultivo. Sin embargo, posteriormente con el apoyo de Ceprosi, comenzó a realizar la actividad de enseñar desde la tierra de cultivo, y como esta actividad le llegó al corazón cuando se llevó a cabo el *Chacramuyuy*. Ahí cuenta que fue cuando se dio cuenta de que todo esto era parte de ella. Y esto fue aún más intenso cuando empezaron a cosechar el maíz y todos los demás productos. Es a partir de este punto que empieza a creer que sería interesante involucrar a los estudiantes y los padres de familia de su aula. Tuvo la suerte de contar con personas muy colaboradoras y comenzó por sembrar la papa. Fue la primera vez que tuvo la experiencia de presentar una ofrenda y pedir permiso a la Madre Tierra. Los padres de familia realizaron la ceremonia a partir de su conocimiento aprendido desde muchos años atrás y heredado de sus antepasados.

Justina comparte su nueva percepción de la chacra al considerarla una persona que nos puede criar y cuidar, y que nosotros también podemos criarla y cuidarla, principalmente respetarla, mostrarle amor y cariño y nos dará alimentos. Ahora sus estudiantes comprenden la importancia de mostrar respeto, amor y cariño hacia la chacra, y que es algo que les empieza a surgir desde el corazón, de una manera genuina y pura. De esta manera, también adquieren conocimientos andinos, como las formas de trabajar la tierra, la visualización de las señales y los secretos. Especialmente aprenden a relacionarse con el entorno para convertirse en personas rectas y bondadosas en la sociedad en la que viven. Por eso, para la profesora Justina la educación integral no solo debe tener lugar dentro del aula también se puede dar en la chacra, que es un lugar propicio para enlazar todas las competencias que permitirán desarrollar de una manera integral personas completas con valores, virtudes y mucho respeto, sobre todo.

En nuestras prácticas de formación docente, durante un año de trabajo con los niños, la comunidad y la participación en diferentes chacras, así como la formación en educación intercultural bilingüe (EIB) que recibimos en nuestro centro de estudios, hemos logrado comprender la importancia de la práctica cultural en el aprendizaje de los niños y la importancia de las actividades de la chacra en las que participan y que conocen. Al igual que ellos nosotros en nuestra comunidad, siempre hemos tenido una conexión con la chacra y con la Pachamama, y cada vez somos más conscientes de los conocimientos ancestrales que se encuentran en la chacra y que son de suma importancia. Nuestro vínculo con la pachamama y la comunidad se refuerza a través de rituales como el *saminchakuy* y el *tinkakuy*, que son

momentos de unión y respeto donde se ofrece bebida a la tierra, lo cual nos hace comprender que antes que el hombre, está la Pachamama.

Estas prácticas culturales ayudan a los niños a forjar sus valores, ya que entienden que la Pachamama está en primer lugar. Además, a nosotros en nuestro rol de docentes, nos brindan ideas para enseñar desde la experiencia de los niños. Por ejemplo, en las sesiones podemos incorporar la importancia de la Pachamama en el mes de agosto, abordando las actividades con la comunidad, y profundizando en su valor y relevancia para la comunidad. Otra idea es a través del trabajo en la chara escolar incorporar los valores en los rituales de *saminchakuy* y *tinkakuy*, así como en las formas de trabajo dentro de la chacra, como el *ayni* (trabajo recíproco) y la *mink'a*. Como docentes podemos profundizar en estos aprendizajes y resaltar la importancia de la ayuda mutua tanto dentro como fuera de la chacra, lo que puede contribuir a su desarrollo personal. Todas estas actividades se pueden incorporar al sistema educativo, lo que nos brinda más ideas para una educación intercultural desde el contexto de los estudiantes.

En síntesis, crear y trabajar con las chacras escolares en las instituciones educativas es un medio muy valioso para poner en práctica y fortalecer los saberes de las comunidades. La chacra es un espacio para aprender y es fundamental para encaminar la EIB, ya que en la chacra hay muchísimos saberes, donde podemos aprender al lado de nuestros docentes, yachaq, padres de familia, diferentes conocimientos, formas de relacionarnos en el ayllu y valores que necesitamos seguir transmitiendo y aprendiendo.



REFLEXIONES FINALES

A continuación, se ofrecen algunas reflexiones sobre los temas abordados en este trabajo de investigación:

Dentro del territorio peruano, existen leyes y normativas que amparan una educación bilingüe intercultural (EIB) como un aspecto valioso que debe difundirse para garantizar una educación oportuna y de calidad para los pueblos originarios. Sin embargo, a pesar que la EIB está respaldada por el estado peruano y se han hecho significativos progresos en su implementación, en la actualidad todavía enfrenta diferentes problemas como son la reducción de presupuesto, la escasez de docentes EIB bien preparados y comprometidos con esta educación, el racismo y la exclusión que sufren los pueblos originarios, etc. Adicionalmente, las instituciones educativas EIB tienen muchas dificultades para incluir la práctica cultural de los pueblos en la malla curricular. Como consecuencia de todo ello se continúan desvaneciendo los conocimientos propios de las comunidades, conocimientos ancestrales y heredados de generación en generación para el buen vivir. De ahí la importancia que tiene visibilizar las prácticas culturales y saberes de las comunidades y encontrar estrategias pedagógicas adecuadas que los incorporen también en los aprendizajes escolares, junto con otros saberes, para permitir que los niños puedan practicarlos, valorarlos y seguir desarrollando sus prácticas culturales, que son la base de su identidad, así como ampliar su conocimiento del mundo, más allá de su propia cultura.

Necesitamos una EIB para todos. El Perú se caracteriza por ser un país multicultural y multilingüe que debe interactuar, conocer y acoger a los estudiantes en una educación igualitaria y diversa puesta al servicio de todos los ciudadanos. Una EIB para todos que nos ayude a conocer y comprender la riqueza de esta multiculturalidad para seguir construyendo una ciudadanía intercultural, capaz de respetarse, aprender y dialogar desde sus diferentes culturas, sin racismo y exclusión.

Una reflexión a parte queremos dedicar a los docentes EIB y la importancia de que tengan una formación no solo buena pedagógicamente sino también sensible a las culturas de sus estudiantes. Nuestra responsabilidad como docentes interculturales es entender nuestra diversidad cultural, lo que significa respetar e integrar las múltiples realidades de las que provienen los niños e inherentemente sus saberes, costumbres, concepciones, etc.

Los saberes ancestrales se han desarrollado en el interior de la comunidad y los pueblos originarios a través de nuestra forma de ver y concebir el mundo (cosmovisión), buscando mediante la conexión con nuestras deidades, como los apus, nuestras costumbres

y nuestros rituales, una convivencia armoniosa entre todos, una convivencia que nos ayude al buen vivir. Incorporar estos conocimientos a la Institución Educativa ayudaría a fortalecer su existencia y a que los estudiantes se conecten más con sus contextos y su cultura y puedan lograr aprendizajes que resulten más satisfactorios y significativos para ellos y mejores para su vida.

La chacra es un espacio esencial y punto de encuentro de la comunidad en la que participan todos los pobladores: Yachaq, padres de familia, niños, etc. Es un elemento de nuestro contexto en la que nos criamos y aprendemos realizando las actividades que conlleva, y que nos permite transmitir saberes como señas, secretos, rituales, que se realizan antes y durante las actividades y prácticas agrícolas, y que se visualizan gracias a la presencia de la chacra, es decir, sin ella no sería posible identificar estas prácticas culturales. La chacra es además un medio para dotar de conocimientos, que se transmiten de generación en generación, a los que son parte de ella, por ejemplo, a los niños. De ahí la importancia de valorar proyectos educativos como el de la chacra escolar para fortalecer y valorar las prácticas que aún existen dentro de la localidad de los estudiantes y vincular estos saberes de las comunidades con la malla curricular y con la educación en las Instituciones Educativas.



REFERENCIAS

- Arévalo, M. (2017). "La chakra y el mundo andino". Cidap, 6. Recuperado de: <http://documentacion.cidap.gob.ec:8080/bitstream/cidap/1642/1/La%20chakra%20y%20el%20mundo%20andino.pdf>
- Bardales, J. (2021). América Latina: saberes ancestrales en la producción del cacao. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/1220/1673/>
- Burga, E. (2016). La política de Educación Intercultural Bilingüe: Avances y retos pendientes. *Políticas Educativas*. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/08/Tarea91_16_Elena_Burga.pdf
- Ceprosi. (2018). *Aprendiendo desde la chacra*. Cusco: Pakarina ediciones. [https://www.pakarinaediciones.org/ebooks/ebook5/Aprendiendo desde la chacra.pdf](https://www.pakarinaediciones.org/ebooks/ebook5/Aprendiendo_desde_la_chacra.pdf)
- Defensoría del pueblo. (2016). Informe defensorial N° 174. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE HACIA EL 2021 Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>
- Defensoría del pueblo. (2011). Informe defensorial N°152. Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-Defensorial-152.pdf>
- Defensoría del pueblo. (2013). Informe defensorial N°163. Avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe 2012-2013. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-Defensorial-N-163-2013.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (18 de diciembre de 2021). Minedu debe asignar presupuesto suficiente para educación intercultural bilingüe en el año escolar 2022. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-minedu-debe-asignar-presupuesto-suficiente-para-educacion-intercultural-bilingue-en-el-ano-escolar-2022/>
- Ley N.º 28044, Ley General de Educación. (29 de julio de 2003). <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Ley N.º 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. (5 de julio de

- 2011). <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Ley29735Leydelenguas2011.pdf>
- Ley N°. 27818, Ley para la Educación Bilingüe. (16 de agosto de 2002). <http://observatoriolegislativocele.com/wpcontent/uploads/LEYES/Peru/27818.pdf>
- Mendoza, A. (2022). *Siminchikkuna: reclamar las lenguas indígenas para la nación peruana*. En *Reflexiones sobre el Perú: Más allá del Bicentenario*. Lima: Universidad del Pacífico.
https://scholar.harvard.edu/sites/scholar.harvard.edu/files/americo/files/siminchikkuna_mendozamori.pdf
- Ministerio de Educación - MINEDU (2013). Hacia una propuesta Intercultural Bilingüe. Propuesta pedagógica. http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- Ministerio de Educación - MINEDU (2016). Plan nacional de educación intercultural Bilingüe al 2021. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5105/Plan%20Nacional%20de%20Educaci%3%b3n%20Intercultural%20Biling%3%bce%20al%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación - MINEDU (2018). Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5971>
- Ministerio de Educación - MINEDU (14 de diciembre de 2021). *Minedu distribuye textos en lenguas originarias a más de un millón 200 mil estudiantes*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/569991-minedu-distribuye-textos-en-lenguas-originarias-a-mas-de-un-millon-200-mil-estudiantes>
- Montes, U., & Quispe, L. E. (2023). La participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas de las escuelas rurales en el Perú y los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto actual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 91(1), 135-144. <https://rieoei.org/RIE/article/view/5411/4604>
- O'Hara, J. (2006). Estilos de Aprendizaje del Niño Andino del Sur del Perú: un Instrumento para su Aproximación. Repositorio Institucional del Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/715>

- Pariona, T. (05 de septiembre de 2019). En la gestión del ex ministro Vexler le quitaron el 50% de la inversión a la Educación Intercultural Bilingüe. Ojo público. <https://ojo-publico.com/1353/dato-sobre-reduccion-presupuestal-educacion-es-cierto>
- PRATEC-Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. (2004). Una escuela amable con el saber local (1ª ed.). PRATEC. https://dhs.hegoa.ehu.es/uploads/resources/5181/resource_files/Una_escuela_ama_ble_con_el_saber_local.pdf
- Rengifo-Vásquez, G. (2003). La enseñanza es estar contento (1ª ed.). PRATEC/ Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/LaEnseanzaestarcontento.pdf>
- Rengifo, G. (2020). La chacra te enseña. Proyecto Regional Andino Perú - Bolivia. <https://pratec.org/prablog/2020/04/21/editorial-la-chacra-te-ensena/>
- Revilla, M. T., Torres, J. A., Acosta, D., Hidalgo, G., Valdez, R., Tuse, G., & Rodas, A. (2016). Aportes para asegurar la implementación exitosa de la Política Nacional Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. *Edugestores*. <https://edugestores.pe/wp-content/uploads/2016/04/APORTES-PARA-LA-IMPLEMENTACION-DE-LA-POLITICA-NACIONAL-DE-EIB.pdf>
- Ruiz, P., Rosales, J. L., & Riquelme, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza aprendizaje. En B. Martín /Ed) *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. pp. 79-156. GRADE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828012156/educacion.pdf>
- Suárez, J., & Mariélida, R. (2017). Saberes ancestrales indígenas: una cosmovisión transdisciplinaria. *Novum Scientiarum*, 3(7), 71-82. <https://core.ac.uk/download/pdf/277658247.pdf>
- Trapnell, L. (2021). Una brecha que no se cierra: La demanda de docentes interculturales bilingües. *Foro Educativo*. <http://foroeducativo.org/2021/02/01/fortalecer-la-educacion-publica-la-mejor-vacuna-contra-la-desigualdad/>
- Trapnell & Vigil. (2011, noviembre). Apuntes críticos para la Formación de Docentes en EIB. *Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 6(7), 1-21. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/09/120908.pdf>
- Valdivieso, G. (2017). Recuperación de saberes y prácticas ancestrales de producción agrícola para la sostenibilidad integral de la comunidad pichig, cantón loja, provincia de loja. [Disertación previa a la obtención del título de magíster en gestión del

desarrollo local comunitario]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/14205/%E2%80%9Crecuperaci%C3%93n%20de%20saberes%20y%20pr%C3%81cticas%20ancestrales%20de%20producci%C3%93n%20agr%C3%8Dcola%20para%20la%20sostenibilidad%20in.pdf?sequence=1&isallowed=y>

Vigil, N., & Sotomayor, E. (2022). Dificultades y avances de la EIB en la zona andina del Cusco en cuanto al reconocimiento de los derechos lingüísticos de sus hablantes. *Boletín Académico*. <https://revistas.apl.org.pe/index.php/boletinapl/article/view/958>



The background features a light gray silhouette of a tree with many leaves at the top. Below the tree, there is a silhouette of a lizard. At the bottom, there is a large, light gray spiral graphic.

ANEXOS



DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, Marco Antonio Anchaya Pereira identificado con D.N.I. N° 75047192, código de matrícula N° 75047192, del programa de formación de _ Educación Primaria Intercultural Bilingüe, de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis de Cusco.

Yo, Ely Shakira Uñunco Muños identificada con D.N.I. N° 72963400, código de matrícula N° 72963400, del programa de formación de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis de Cusco.

Autores del Trabajo de Investigación / Tesis titulada: La chacra escolar como un escenario privilegiado para la incorporación de los saberes ancestrales a la EIB.

DECLARAMOS BAJO JURAMENTO, la autenticidad del trabajo de investigación / tesis, siendo resultado del trabajo personal, que no se ha copiado, que no se ha utilizado ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier tesis, obra, artículo, memoria etc. (en versión digital o impresa), sin mencionar de forma clara y exacta su origen o autor, tanto en el cuerpo del texto, figuras, cuadros, tablas u otros que tengan derechos de autor.

Así mismo los documentos originales serán entregados si así lo estimen conveniente.

En caso de no respetar los derechos de autor y hacer plagio, asumimos y nos sujetamos a las sanciones académicas y/o legales que esto implique.

Cusco 19 de octubre, del 2023

Marco Antonio Anchaya Pereira
DNI: 75047192

Ely Shakira Uñunco Muños
DNI: 72963400

Para: Mg. Carlos Andrés Guevara Zambrano
Coordinación Unidad de Investigación

De: Doctora en psicología. María Loreto Santé Abal
Asesora de Trabajo de Investigación

Asunto: Informe dictamen de Trabajo de Investigación

Fecha: Cusco, 25 de septiembre, 2023

Me dirijo a usted para hacer de su conocimiento que he revisado el Trabajo de Investigación, en adelante TI, titulado “La chacra escolar como un escenario privilegiado para la incorporación de los saberes ancestrales a la EIB”, presentado por los egresados: Anchaya Pereira, Marco Antonio y Uñunco Muñoz, Ely Shakira, del programa de estudios de Educación Primaria EIB. Luego de dicha revisión, hago llegar el informe en los siguientes términos:

Crterios	Presentación	Si	No
Título	Es concreto, preciso, llamativo (sin contexto donde se hace la investigación).	x	
	Refleja los temas principales de la investigación a desarrollar.	x	
Estructura	La portada cumple con lo estipulado por la EESPP en la página web.	x	
	El formato y estilo de presentación del TI, cumple con lo estipulado por la EESPP en la página web: https://www.eesppukllasunchis.edu.pe/titulacion-trabajo.html	x	
	La estructura de presentación de contenidos del TI, refleja los temas centrales y necesarios para abordar la investigación y cumple con lo estipulado en la página web.	x	
	Las referencias presentadas al final del documento, corresponden a las citas y/o paráfrasis realizadas dentro del documento	x	
Contenidos	Evidencia en cada capítulo dominio teórico de temas, y los relaciona con su investigación.	x	
	Sustenta sus ideas referenciando al menos cuatro autores base para su análisis teórico.	x	
	Evidencia el dominio de una base conceptual transversal a su análisis de información.	x	
Redacción	Su escritura es fluida, clara, escribe <u>sólo</u> en primera <u>o</u> en tercera persona del singular/plural, utiliza conectores adecuados y su redacción es coherente.	x	
	Se nota un estilo propio de escritura y tiene uso del castellano (regional) que es comprensible.	x	
	Aplica adecuadamente las normas ortográficas básicas.	x	
	Cumple con las características de citas y referencias de la última versión de normas APA.	x	
Reflexiones finales	La revisión teórica aporta a su tema y reflexión de Investigación	x	
	Este trabajo deja en su(s) autor(es) una reflexión y dominio del tema más amplia.	x	

Por lo tanto, mi informe frente a este Trabajo de Investigación es:

● COMO ASESORA **APRUEBO ESTE TI PARA EXPOSICIÓN Y SOLICITUD DE TRÁMITE PARA GRADO BACHILLER**
Atentamente,



Doctora en Psicología. María Loreto Santé Abal
Código ORCID 0009-0007-7582-2550



Turnitin Anchaya Marco - Uñunco Ely Shakira

por Anchaya Marco - Uñunco Ely Shakira

Fecha de entrega: 29-nov-2023 03:27p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2242285600

Nombre del archivo: TI_Anchaya_Marco_-_U_unco_Ely_Shakira.docx (923.45K)

Total de palabras: 14344

Total de caracteres: 79154

37

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA

PRIVADA PUKLLASUNCHIS

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCACIÓN

PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE



**La Chacra Escolar como un Escenario Privilegiado para la
Incorporación de los Saberes Ancestrales a la EIB**

64

**Trabajo de investigación para optar al grado de bachiller en
Educación**

AUTORES:

Anchaya Pereira, Marco Antonio (ORCID: 0009-0002-3215-6790)

Uñunco Muñoz, Ely Shakira (ORCID: 0009-0001-2006-7750)

ASESORA:

Dra. Sante Abal, María Loreto (ORCID: 0009-0007-7582-2550)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Recuperación y fortalecimiento ¹ de saberes ancestrales en la escuela

CUSCO – PERÚ

2023

Turnitin Anchaya Marco - Uñunco Ely Shakira

INFORME DE ORIGINALIDAD

18%

INDICE DE SIMILITUD

17%

FUENTES DE INTERNET

8%

PUBLICACIONES

8%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
2	rieoei.org Fuente de Internet	1%
3	www.servindi.org Fuente de Internet	1%
4	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	docplayer.es Fuente de Internet	1%
7	www.justiciaviva.org.pe Fuente de Internet	1%
8	www.slideshare.net Fuente de Internet	1%
9	upc.aws.openrepository.com Fuente de Internet	<1%

10	concursoobpi.cultura.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
11	www.defensoria.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
12	www.dominiodelasciencias.com Fuente de Internet	<1 %
13	Submitted to Universidad Continental Trabajo del estudiante	<1 %
14	web10.unl.edu.ar:8080 Fuente de Internet	<1 %
15	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	revistas.inapl.gob.ar Fuente de Internet	<1 %
17	Submitted to Barcelona School of Management Trabajo del estudiante	<1 %
18	s3.amazonaws.com Fuente de Internet	<1 %
19	revistas.pucese.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
20	revistas.apl.org.pe Fuente de Internet	<1 %

21	Maldonado, Rosa Maria Josefa Nolte. "Gestion del Proyecto "Ayuda a la cultura como vector de democracia y crecimiento economico "para ampliar el alcance de beneficios para las mujeres y ninas en la cuenca del rio Cenepa", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2021 Publicación	<1 %
22	repositorio.uarm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
23	Submitted to consultoriadeserviciosformativos Trabajo del estudiante	<1 %
24	portal.amelica.org Fuente de Internet	<1 %
25	repositorio.upch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
26	www.dspace.uce.edu.ec:8080 Fuente de Internet	<1 %
27	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	<1 %
28	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru Trabajo del estudiante	<1 %

29	pratec.org Fuente de Internet	<1 %
30	www.cseiio.net Fuente de Internet	<1 %
31	Carreon Cuba, Nataly Yamile Cornejo Falcon, Elva Luz. "Implementacion de la politica en educacion intercultural bilingue a traves de redes educativas rurales, periodo 2011 a 2015 : la experiencia de la red educativa rural huallatiri, Puno - Peru.", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2021 Publicación	<1 %
32	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante	<1 %
33	es.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
34	Submitted to Commack Middle School Trabajo del estudiante	<1 %
35	de.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
36	revistas.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
37	Submitted to Mountain Lakes High School Trabajo del estudiante	<1 %

38	repositorio.utp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
39	www.tvperu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
40	www2.congreso.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
41	repositorio.ufmg.br Fuente de Internet	<1 %
42	scielo.iics.una.py Fuente de Internet	<1 %
43	tvperu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
44	Amable Pinares, Clotilde Natividad. "Educacion y bienestar: analisis de las caracteristicas de implementacion y gestion de la politica de educacion intercultural bilingue. Caso Ccarhuayo-Ocongate.", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2020 Publicación	<1 %
45	www.ssoar.info Fuente de Internet	<1 %
46	foroeducativo.org Fuente de Internet	<1 %
47	www.minedu.gob.pe	

Fuente de Internet

<1 %

48

www.congreso.gob.pe

Fuente de Internet

<1 %

49

www.haciendachiapas.gob.mx

Fuente de Internet

<1 %

50

"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derechos Humanos, Volume 36 (2020) (VOLUME II)", Brill, 2022

Publicación

<1 %

51

core.ac.uk

Fuente de Internet

<1 %

52

cybertesis.unmsm.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

53

d3o3cb4w253x5q.cloudfront.net

Fuente de Internet

<1 %

54

Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

Trabajo del estudiante

<1 %

55

e-revistas.uc3m.es

Fuente de Internet

<1 %

56

ri.ufs.br

Fuente de Internet

<1 %

tarea.org.pe

57	Fuente de Internet	<1 %
58	tramaurbano.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
59	www.calameo.com Fuente de Internet	<1 %
60	www.lpp-uerj.net Fuente de Internet	<1 %
61	www.mordorintelligence.com Fuente de Internet	<1 %
62	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
63	www.revistaespirales.com Fuente de Internet	<1 %
64	www.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
65	Clausen, Robin. "Education for All priorities in the education policies of Bolivia and Mexico", Proquest, 2014. Publicación	<1 %
66	Mara Minerva Mendoza Auris, Gianina Cortegana Gonzales. "Análisis de las estrategias traslativas de los traductores castellano-quechua en Lima", Entreculturas.	<1 %

Revista de Traducción y Comunicación Intercultural, 2022

Publicación

67

Salas Franco, Mariana Patricia. "Memorias y Practicas Docentes sobre el Conflicto Armado Interno en una I.E Rural en Pangoa.", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2020

Publicación

<1 %

68

fr.slideshare.net

Fuente de Internet

<1 %

69

multiplex.videohall.com

Fuente de Internet

<1 %

70

psfmx2017.wixsite.com

Fuente de Internet

<1 %

71

reflexiones-literarias.blogspot.com

Fuente de Internet

<1 %

72

relismomagico.blogspot.com

Fuente de Internet

<1 %

73

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

74

revistas.udistrital.edu.co

Fuente de Internet

<1 %

75

www.campamentosdeverano.net

Fuente de Internet

<1 %

76	www.oneinchrist.org.pk Fuente de Internet	<1 %
77	www.panoramaaudiovisual.com Fuente de Internet	<1 %
78	www.stir.ac.uk Fuente de Internet	<1 %
79	David Ruelas Vargas. "Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad", REVISTA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 2021 Publicación	<1 %
80	forum.wordreference.com Fuente de Internet	<1 %
81	lamenteesmaravillosa.com Fuente de Internet	<1 %
82	mig76es.wordpress.com Fuente de Internet	<1 %
83	repositorio.flacsoandes.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
84	www.cusconoticias.com Fuente de Internet	<1 %
85	www.linguee.com Fuente de Internet	<1 %

86	www.temuco.cl Fuente de Internet	<1 %
87	Pretell Garcia, Pilar Geraldine. "El acceso al agua y los derechos fundamentales de los pueblos amazonicos de Loreto.", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2021 Publicación	<1 %
88	Submitted to Universiteit van Amsterdam Trabajo del estudiante	<1 %
89	catedras.fsoc.uba.ar Fuente de Internet	<1 %
90	e-spacio.uned.es Fuente de Internet	<1 %
91	es.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
92	hesa.etui-rehs.org Fuente de Internet	<1 %
93	inet-server.enet.hlpusd.k12.ca.us Fuente de Internet	<1 %
94	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
95	tebtebba.org Fuente de Internet	<1 %

96 www.coursehero.com <1 %
Fuente de Internet

97 www.inmujeres.gob.mx <1 %
Fuente de Internet

98 www2.ohchr.org <1 %
Fuente de Internet

99 "Encyclopedia of Language and Education", <1 %
Springer Science and Business Media LLC,
2008
Publicación

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias

Apagado

Excluir bibliografía

Apagado