

LINEAMIENTOS CURRICULARES DE FORMACIÓN

MAGISTERIAL

ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA

INTERCULTURAL BILINGÜE

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO "LORETO"

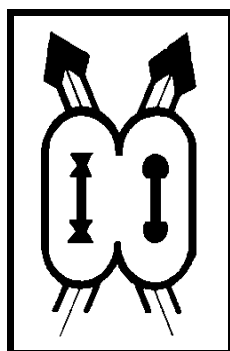
**ASOCIACIÓN INTERÉTNICA DE DESARROLLO DE
LA SELVA PERUANA**

El desarrollo de este Programa desde 1988 hasta la fecha, ha sido posible gracias al apoyo del Gobierno Regional de Loreto y la solidaridad internacional expresada por las siguientes instituciones:

- . Terra Nuova, Italia.
- . Agencia Española de Cooperación Internacional - AECI.
- . Fundación Memorial Stromme, Noruega.
- . Nouvelle Planette, Suiza.
- . Centro de Estudios Internacionales - Programa de Pueblos Indígenas - FAFO, Noruega.
- . IBIS, Dinamarca.
- . Asociación para la Cooperación con el Sur - ACSUR, España.
- . World Wild Life Fund / Reserva Pacaya Samiria.
- . Cooperación Amazónica - COAM, España.
- . Cooperación Internacional para el Desarrollo - CIIR, Inglaterra.
- . Leben Für Die Eine Welt e.v, Alemania.
- . Organización Intereclesiástica para Cooperación al Desarrollo - ICCO, Holanda.
- . Servicio Holandés de Cooperación Técnica-SNV.

Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo de Nouvelle Planette, Suiza.

LINEAMIENTOS CURRICULARES DE FORMACIÓN
MAGISTERIAL ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN
PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE



Lineamientos Curriculares de Formación Magisterial
Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Noviembre 1997
Iquitos, Perú

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana

Av. del Ejército 1718
Telefax (51-94) 263594
Apartado 591 - Iquitos, Perú
Correo electrónico: formabiap@terra.com.pe

Instituto Superior Pedagógico "Loreto"

Las Castañas S/N - San Antonio
Telef. (51-94) 242575

Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana

Av. San Eugenio # 981 - Lima 18
Telefax (51-1) 4724605

El diseño, elaboración y revisión de los programas curriculares ha sido fruto del trabajo del siguiente equipo de profesionales que ha participado en el Programa en los últimos cuatro años:

Iris Barraza, Martha Bernales, Elena Burga, Flor Cárdenas, Bertha Carranza, Rafael Chanchari, César Ching, Benjamín Chumpi, Gerardo del Aguila, Alicia Escobar, Lilberto Fasabi, Rosario Flores, Carmen Gallegos, Fernando García, Manuel Grandez, Jorge Gasché, Lidia Gonzáles, Elga Henderson, Carlos Kunchim, Eusebio Laos, Jessica Martínez, Dubner Medina, Cristina Mogollón, Moraima Montibeller, Mabel Mori, Justiniano Mukuim, Carlos Panduro, José Púa, Moisés Rengifo, Angélica Ríos, Roxani Rivas, Sandra Robilliard, Haydeé Rosales, Manuel Ruiz, Pilar Salvador, Yolanda Sandoval, Elí Sánchez, Nicolo Schiaparelli, Julián Taish, César Tii, Leví Tiwi, Lucy Trapnell, Never Tuesta, Luis Tulumba, Eloy Vásquez, Napoleón Vela, Miguel Vela, Rosa Vallejos, Pilar Villegas y Tito Yagkur.

Equipo de redacción:

Elena Burga
Rosario Flores
Carmen Gallegos
Fernando García
Jorge Gasché
Dubner Medina
Carlos Panduro
Lucy Trapnell

Coordinación general:

Lucy Trapnell

Revisión técnica del texto:

Elena Burga y Lucy Trapnell

Revisión de estilo:

Alberto Chirif

Portada:

Gredna Landolt

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Introducción	09
I. FUNDAMENTACIÓN GENERAL	
La formación magisterial desde la perspectiva de los pueblos indígenas. Caracterización sociolingüística.	17 20
II. LA ESTRUCTURA CURRICULAR	
1. Características generales del currículo.	33
2. Objetivos de la formación docente en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe.	33
3. Perfil del maestro de formación egresado de la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe.	33 35
4. Caracterización de la formación docente en la especialidad.	36
5. Las áreas de formación.	36
6. La perspectiva diacrónica.	
III. LAS ÁREAS ACADÉMICAS: FUNDAMENTACIONES, OBJETIVOS Y PROGRAMAS	
1. Sociedad	43
2. Naturaleza	57
3. Historia	70
4. Lenguaje	82
5. Matemática	95
6. Educación	108
7. Expresión Estética	123
8. Expresión Corporal	129
9. Práctica Profesional	134
IV. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	139
V. LA EVALUACIÓN	147
VI. CARTEL DE ALCANCES Y SECUENCIAS	153

INTRODUCCIÓN

La presente publicación es el resultado acumulado, pero no final, de un proceso que se inició en 1985, cuando el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" (ISPL), la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) y siete federaciones indígenas afiliadas a la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESEP) realizaron, mediante convenio, un diagnóstico socioeconómico, pedagógico y sociolingüístico para sustentar y orientar la elaboración de los lineamientos curriculares de formación magisterial, en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe del Instituto y de la Universidad.

Luego de dedicar dos años a sistematizar los resultados del diagnóstico y a elaborar los lineamientos curriculares propiamente dichos, el ISPL y AIDSESEP dieron inicio, en febrero de 1988, al Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (PFMB), en el marco de un convenio firmado entre el Ministerio de Educación, la entonces Corporación Departamental de Desarrollo de Loreto (hoy Gobierno Regional), la institución de cooperación italiana Terra Nuova y AIDSESEP.

Por entonces sólo existían tres experiencias de formación magisterial en la especialidad bilingüe o bilingüe intercultural en el país: la del Instituto Superior Pedagógico de Puno, iniciada en 1983; la del Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha, en 1984, bajo los auspicios del Instituto Lingüístico de Verano; y la de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), en 1985.¹ En 1989 el Ministerio aprobaría el Proyecto de Formación de Maestros para los Andes, presentado por la Universidad Católica de Lima y la Universidad de McGill de Montreal, Canadá, a desarrollarse en el Instituto Superior Tecnológico Pedagógico de Urubamba.

Hacia fines de la década de 1980, la sola existencia de estos programas ponía en cuestión el concepto de un currículo único de formación magisterial con el que se venía trabajando en todas las normales e institutos pedagógicos del país, sin considerar la diversidad cultural y lingüística que lo caracteriza y que exige la formación de maestros capaces de responder a las necesidades específicas de niños provenientes de contextos socioculturales y lingüísticos sumamente variados.

¹ La Universidad Nacional del Altiplano, a mediados de la década de 1980, también inició la formación de especialistas en lingüística andina y educación, a través de su Escuela de Postgrado.

Lo mismo había sucedido en las facultades de educación de las universidades, aun cuando éstas, en virtud de su autonomía, tenían mayor libertad que los institutos para realizar innovaciones curriculares.

Entre 1992 y 1993, la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación (DIGEBIL) hizo un importante avance en el proceso de oficialización y expansión de la formación magisterial en la especialidad, al convocar a profesionales de institutos pedagógicos e investigadores vinculados a la educación intercultural bilingüe, así como a maestros y representantes de organizaciones indígenas, a participar en el diseño del Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural. Este modelo, que recogió los aportes más significativos de los programas de formación magisterial en la especialidad, debía aplicarse durante 5 años, a nivel experimental, en ocho institutos pedagógicos y dos universidades del país.

El tiempo no tardaría en demostrar que los lineamientos eran insuficientes para impulsar una práctica de formación magisterial intercultural bilingüe. La mayoría de instituciones involucradas en esta experiencia tropezó con serias limitaciones para conceptualizar la educación bilingüe intercultural (EBI), y materializarla en la formación docente y en la elaboración y aplicación de una propuesta para la escuela primaria. Tal es así que en ambos niveles se han encontrado serias dificultades para incorporar las lenguas indígenas y el castellano, así como las culturas involucradas, como vehículos y contenidos de una nueva educación.

En 1995 surgieron nuevos proyectos apoyados por la cooperación internacional, orientados a impulsar el proceso de expansión y consolidación de la formación magisterial en la especialidad bilingüe intercultural: el de Formación Docente (PROFORMA), apoyado por la GTZ de Alemania; y el Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en el Perú, con un componente dedicado a la Formación de Maestros en Educación Bilingüe Intercultural en el área amazónica, apoyado por la Unión Europea.

Uno de los aspectos más innovadores del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana ha sido su marco institucional. En efecto, éste ha sido planteado en términos de coejecución entre una confederación indígena y un instituto estatal de formación magisterial. Sus aportes más significativos, tanto a nivel de la formulación del proyecto sociopolítico que lo orienta, como de lo que atañe a los aspectos de su organización y funcionamiento, derivan precisamente de este marco inédito en el país y el continente.

Dada su naturaleza de proyecto coejecutado por una confederación indígena, a lo largo de su gestión el Programa ha sido especialmente sensible a los avances logrados por el movimiento indígena internacional, y se ha inspirado en sus aportes conceptuales para profundizar y afinar la definición del proyecto sociopolítico que lo sustenta y orienta su ejecución.

En este sentido cabe mencionar las implicaciones que tuvo para el desarrollo del Programa, la aprobación por el gobierno peruano del "Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes" (R.L. N° 26253, del 2/12/93), el cual cuestiona el enfoque integrador del anterior Convenio 107, y afirma la existencia de pueblos con identidad y organización propia y con derecho a decidir sus propias prioridades en lo que atañe a su proceso de desarrollo y a su reivindicación de territorios ancestrales. Asimismo, el Programa sigue con atención los debates y reflexiones del Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas, que elabora el proyecto de "Declaración sobre Derechos de los Pueblos Indígenas".

Desde su creación el Programa asumió que el proceso de construcción de la educación intercultural exigía gran apertura y disciplina por parte del equipo docente, para entender a los estudiantes como sujetos provenientes de universos socioculturales distintos, y lo que esto implica a nivel del desarrollo de esquemas conceptuales, valorativos y de motivación. También, para desarrollar experiencias de aprendizaje que respondan a los logros alcanzados en este proceso y así seguir avanzando de manera continua. Por lo tanto su estrategia de trabajo ha estado orientada a garantizar la renovación permanente y sistemática de los lineamientos curriculares, concebidos como un marco general susceptible de ser enriquecido.

Los primeros cambios en este sentido se hicieron como fruto de las evaluaciones internas realizadas al final de cada ciclo de estudios y de los insumos ofrecidos por los trabajos de investigación realizados por los alumnos en sus comunidades, con la asesoría de los docentes.

Estos espacios de evaluación y profundización en diversos aspectos de la realidad indígena siguen siendo importantes fuentes de información para revisar y actualizar el currículo.

El trabajo a nivel de la educación primaria se inició en 1990, con la elaboración de un currículo intercultural bilingüe para ser aplicado por los alumnos del Programa en el desarrollo de sus prácticas profesionales y, luego, durante su desempeño como docentes. Desde 1992 se ha continuado en esta línea, a través de asesorías y supervisiones del trabajo realizado por los alumnos en las escuelas de sus pueblos, lo cual ha permitido detectar vacíos en la formación brindada. La experiencia de mirar el currículo de formación desde las necesidades de la primaria,

llevó al Programa a realizar una serie de reajustes a nivel de los contenidos temáticos y de su secuencia, así como de las estrategias de formación. La evaluación más global de los egresados de las tres primeras promociones, realizada a partir de 1995, también ofreció importantes insumos

A estas evaluaciones internas se sumaron las externas, realizadas por distintos profesionales, que pusieron en relieve algunos problemas teóricos y metodológicos al interior de las diferentes áreas y la falta de integración entre ellas.

En los últimos años el énfasis dado a los aportes de las teorías psicológicas sobre el aprendizaje generativo, también ha contribuido a la revisión de las propuestas del Programa en relación a las didácticas de las diferentes áreas de desarrollo educativo. Dicha revisión fue iniciada cuando los alumnos de la primera promoción empezaron su práctica profesional.

La sistematización de las diversas evaluaciones y la elaboración de propuestas alternativas se ha hecho en función del grado de avance y consolidación logrado por el equipo docente formado por profesionales de diferentes especialidades, quienes en su mayoría carecían de experiencia con pueblos indígenas al iniciar su trabajo en el Programa.

La participación de dichos docentes tanto en la formación de siete promociones de jóvenes indígenas aspirantes al magisterio, como en evaluaciones internas y externas, y en seminarios y capacitaciones organizadas por el Programa, ha enriquecido su experiencia. Esto les ha permitido tomar conciencia de la complejidad que entraña la educación intercultural, cuestionar sus esquemas y concepciones, acercarse a la comprensión de la situación actual de los pueblos indígenas, entender sus problemas y comprometerse con sus reivindicaciones. También les ha dado la posibilidad de asumir una participación activa en el desarrollo de la propuesta y en sus subsiguientes modificaciones. Durante los últimos cinco años, la presencia creciente de docentes indígenas en el Programa ha generado nuevos espacios de reflexión sobre los enfoques y perspectivas indígenas al interior del equipo docente y una nueva dinámica en la relación entre educadores y educandos.

Los lineamientos que hoy presentamos sintetizan todos los cambios que se han producido en el Programa desde su inicio en 1988, hasta el momento de la sistematización realizada con miras a esta publicación. La presentación de estos lineamientos curriculares obedece al interés de AIDSESP y del ISPL de compartir los enfoques y planteamientos, desarrollados durante casi una década de trabajo, con todas aquellas instituciones y personas comprometidas en el desarrollo de propuestas educativas para los pueblos indígenas, y así aportar al diálogo crítico entre los diversos programas que trabajan sobre el tema.

Para quienes recién se inician en la delicada responsabilidad de formar maestros en esta especialidad, este trabajo puede servir como fuente de información sobre algunos asuntos que se deben tomar en cuenta al momento de desarrollar programas de esta naturaleza y como un documento que les permita prever problemas y alternativas. Para aquellos ya encaminados en esta tarea, podrá ser un instrumento útil para confrontar sus enfoques y prácticas. Para el equipo docente del Programa, significa un esfuerzo de sistematización importante, a partir del cual seguir buscando la manera de hacer más operativa la educación intercultural orientada a la concreción de las aspiraciones de los pueblos indígenas.

I
FUNDAMENTACIÓN
GENERAL

LA FORMACIÓN MAGISTERIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Desde fines de la década de 1960 representantes de diversos pueblos indígenas amazónicos han venido participando de manera activa en la definición de las principales reivindicaciones del movimiento indígena internacional y en la exigencia de su reconocimiento legal. Desde entonces, las organizaciones indígenas han avanzado de manera significativa en la afirmación de sus derechos a seguir ocupando sus territorios tradicionales, cuya posesión es condición fundamental para asegurar su existencia actual y su continuidad como pueblos. A través de diversas estrategias han logrado la titulación y ampliación de sus tierras, y han elaborado propuestas para la creación de reservas comunales. Asimismo, han afirmado su papel como interlocutores de los pueblos indígenas frente al Estado y a organismos nacionales e internacionales, a través de su creciente participación en los gobiernos locales, la elaboración y conducción de programas orientados a ofrecer diversas alternativas frente a problemas de salud, producción, comercialización y educación, entre otros. En varios casos han propiciado la puesta en marcha de programas conjuntos con el Estado, a través de la firma de convenios. Con estas acciones los pueblos indígenas afirman en la práctica su derecho a la autodeterminación, entendida ésta como su capacidad para desarrollar un proyecto social y ecológico propio enraizado en la herencia cultural indígena y enriquecido con los aportes que ofrece la ciencia y la tecnología modernas. El mencionado derecho ha sido reconocido en el convenio 169 de la OIT, ratificado por el Perú en 1994 mediante R.L. 26253.

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, coejecutado desde 1988 por AIDSESEP, confederación indígena que actualmente agrupa a unas 36 federaciones regionales de variada cobertura, que representan a 20 pueblos; y el Instituto Superior Pedagógico Loreto, dependencia estatal responsable de la formación de maestros, se inscribe en esta dinámica del movimiento de participar activamente en la definición de su futuro.

En este contexto los maestros formados por el Programa son concebidos como actores sociales que participarán en la profundización y difusión de los alcances y consecuencias de los derechos de los pueblos indígenas, entre los cuales son fundamentales los de autodeterminación y propiedad territorial, temas que están siendo discutidos por el Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas que elabora el proyecto de “Declaración sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. El trabajo de los maestros con los niños contribuirá a materializar estas aspiraciones.

Para lograr este propósito el Programa ha elaborado un marco teórico que ofrece a los estudiantes indígenas elementos conceptuales y metodológicos para entender la realidad actual de los pueblos amazónicos a partir de la comprensión del funcionamiento de sus sociedades, y así poder evaluar la magnitud y naturaleza de los cambios, tomar una posición frente a éstos y desarrollar la visión prospectiva que oriente su quehacer educativo.

El Programa asume, a manera de hipótesis, que los pueblos indígenas que hoy en día viven en la Amazonía peruana provienen de sociedades que son variantes de una formación social económica, que denomina tribal amazónica. Ésta se caracteriza fundamentalmente por un limitado desarrollo de las fuerzas productivas y la especialización de la producción material y discursiva en base a la división sexual del trabajo, y a los niveles de control que se establecen entre seres humanos y *seres de la naturaleza*.²

Los seres humanos se comunican con los seres de la naturaleza a través de icaros, cantos y otras formas de discurso, en las cuales apelan a lazos de parentesco y vínculos surgidos de colaboraciones anteriores, con el fin de lograr su apoyo en el desarrollo de una determinada actividad o de conjurar su intervención perjudicial. Estos vínculos se plantean en términos de reciprocidad, por lo tanto implican la aceptación de obligaciones que pueden darse a través del “pago” de ofrendas y/o el acatamiento de determinadas normas de conducta que orienten el tipo de relaciones que se deben tener con las personas y los recursos.

Estas relaciones entre seres humanos y seres de la naturaleza, que se actualizan en la práctica cotidiana, demuestran una visión unitaria que el Programa denomina “socionatural”, que se diferencia de la clásica división entre sociedad y naturaleza propia del pensamiento occidental. Las implicaciones conceptuales y metodológicas de la visión indígena se abordan desde las diferentes áreas de formación y se explicitan en la fundamentación de cada una de ellas.

A través del análisis y explicitación del enfoque socionatural indígena el Programa ha visto la necesidad de tomar distancia frente a la concepción occidental cristiana de persona (que se maneja implícitamente en todos los proyectos educativos y sustenta sus enfoques conceptuales, filosóficos, valorativos e incluso metodológicos, así como todo el sistema de relaciones - con sus normas y cánones de conducta) y de tratar de aproximarse a la noción indígena de persona.

Esto implica tratar de entender cuál ha sido la noción de persona que las sociedades indígenas han manejado en las épocas de mayor autonomía y cuál la que manejan actualmente, que ha sido de alguna manera influenciada por las concepciones cristianas transmitidas a través de la escuela y diversas instituciones religiosas, y la introducción de nuevas ideologías.

Esto permite que los formadores no indígenas del Programa estructuren un nuevo discurso y una práctica que relativice sus esquemas y visiones etnocéntricas, y que se adecúen a sus interlocutores y acepten que existen otros criterios ético-morales que orienten la conducta y otras formas de concebir la formación de la persona, y que los tomen en cuenta en la relación intercultural.

Esta apertura a la noción indígena de persona por parte de los formadores, que se traduce en su práctica y que se desarrolla de manera explícita en algunas áreas, ofrece el marco a partir del cual los estudiantes reflexionan sobre las repercusiones de ella en su trabajo pedagógico y construyen una nueva práctica que la toma en cuenta para la formación de los niños de primaria.

Este nivel de análisis ha demostrado al Programa que el desarrollo de la educación intercultural

² El término de *seres de la naturaleza* alude a una categoría de seres que, según la visión indígena, adoptan formas animales, vegetales y a veces humanas, entre otras. Estos seres pueden ser los protectores o dueños de los recursos o de determinados lugares, los espíritus de los antepasados o incluso seres humanos.

exige más que la articulación de contenidos indígenas y científicos y la aceptación de la existencia de universos valorativos distintos. En efecto, implica también profundizar en los procesos a través de los cuales se desarrolla el conocimiento y las motivaciones que los individuos tienen para alcanzarlo, así como entender la manera en que se expresan los valores y sus fundamentos. Todos estos factores intervienen en los procesos de elaboración y revisión continua de la propuesta educativa.

Estos procesos son enfocados dentro del contexto social, económico y político en el que se ubican los pueblos indígenas a nivel general (caracterizado por relaciones asimétricas en lo político, económico e ideológico) y particular de cada zona. Esta visión global y a la vez contextualizada de la realidad indígena, es fundamental para la comprensión de las dinámicas que se dan en cada pueblo o sector de éste y que influyen directamente en los procesos educativos, tanto en lo material (alimentación y salud), como en lo ideológico (actitudes y percepciones de los padres, maestros y alumnos frente al rol de la escuela, sus agentes, la lengua y la cultura indígena, entre otros factores).

El enfoque de educación intercultural asumido por el Programa se inscribe en este marco general que enfatiza la perspectiva sociopolítica, a diferencia de otras propuestas que subrayan el aspecto cultural. Esta perspectiva se trabaja a dos niveles: de las relaciones entre pueblos indígenas y sociedad nacional, explicadas en el párrafo anterior; y de las relaciones que se establecen al interior de cada pueblo y que se expresan a través del parentesco y de diversos mecanismos de intercambio. La cultura, entendida como el resultado de las relaciones de producción y comunicación que se establecen al interior de las diferentes unidades residenciales y entre ellas y que involucran a los diferentes miembros del universo sicionatural indígena, se explica desde esta perspectiva global.

El desarrollo de un proyecto social orientado a la autodeterminación implica la formación de sujetos capaces de asumir posiciones críticas y autónomas frente a las concepciones imperantes. En ese sentido, y dadas las condiciones de dominación ideológica que han caracterizado la relación entre pueblos indígenas y sociedad nacional, el Programa ha considerado necesario abrir espacios para que los estudiantes manifiesten sus contradicciones y prejuicios frente a las concepciones y prácticas indígenas, y expresen sus temores y ambigüedades frente a las propuestas que se van creando en el marco del Programa con el fin de afirmar la herencia cultural indígena. De esta manera se pretende contribuir a la formación de personas capaces de responder de manera crítica y creativa a las diversas y sutiles formas que presenta la dominación en la vida cotidiana.

En este proceso de construcción de mayores niveles de autonomía los estudiantes podrán superar los prejuicios y la “vergüenza” asimilada por su condición de indígenas, y desarrollar respuestas positivas de autoafirmación frente a las diferentes formas en las que se expresa la discriminación.

El desarrollo de una visión política que les permita vislumbrar su trabajo como docentes y actores sociales involucrados en la afirmación de los derechos indígenas, y que se exprese tanto a nivel del discurso como de la práctica, puede contribuir notablemente al desarrollo de este proceso. La afirmación de la autonomía orientada a la construcción de un proyecto social y ecológico basado en el principio de la autodeterminación, se concreta en la práctica del maestro. Por ello los estudiantes

participan en la formulación de una propuesta para la educación primaria que responde a los enfoques sociopolíticos anteriormente planteados.

Dicha propuesta se orienta a la formación de niños arraigados en su medio, que dispongan de las capacidades necesarias para vivir en él y desarrollarlo con los elementos que les ofrece su herencia sociocultural y los aportes de la ciencia. El desarrollo de las competencias necesarias para asumir procesos de autoaprendizaje permanentes que les permitan enriquecer sus conocimientos y ampliar sus criterios, contribuye al logro de este propósito. Desde esta perspectiva se articulan los conocimientos indígenas con los científicos, se reflexiona sobre los valores indígenas, y se recogen las estrategias y contextos de aprendizaje propios de los pueblos que se complementan con los aportes de la psicopedagogía.

CARACTERIZACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

Aun cuando el movimiento indígena ha participado en diversos acontecimientos nacionales e internacionales durante los últimos 30 años, subsiste todavía una visión distorsionada sobre los pueblos indígenas de la Amazonía peruana por parte no sólo del Estado, sino de los sectores intelectuales y religiosos, los medios de comunicación y la opinión pública. Uno de los mitos nacionales que todavía circula en esta época considera que la Amazonía peruana es una despensa supuestamente inagotable y poblada por grupos reducidos. Para desmentir esta falsa imagen y hacer una caracterización breve de los pueblos indígenas amazónicos del Perú, en las páginas siguientes se presentará un panorama que dé cuenta de su diversidad lingüística, su demografía real, la variedad geográfica y ecológica del territorio donde viven y los resultados reales del régimen escolar implantado en su seno.

En el Perú se hablan alrededor de 42 lenguas indígenas pertenecientes a 17 familias lingüísticas (ver Cuadro N°1). En la Amazonía peruana se hablan unas 39 lenguas correspondientes a 16 familias, si consideramos al quechua como una sola entidad lingüística. Las otras tres lenguas, básicamente andinas, pertenecen a la familia aru. La región amazónica alberga así casi toda la diversidad lingüística del país. Esta heterogeneidad lingüística de la Amazonía es mayor si consideramos las variantes geográficas de cada lengua. De hecho, los mapas de los llamados “grupos etnolingüísticos” de la selva, elaborados en base a los estudios dialectológicos muchas veces interpretados tendenciosamente para aumentar las diferencias en una comunidad lingüística, reconocen más “lenguas” correspondientes a sendas “etnias”. Así, el mapa etnolingüístico del Instituto Indigenista Peruano, publicado en 1994, registra 65 lenguas en la cuenca.

La diversidad lingüística mostrada por los pueblos indígenas amazónicos dice mucho del tiempo y los complejos procesos sociales que debieron suceder desde que se asentaron en estos territorios, si consideramos que a mayor diversidad mayor es su tiempo de asentamiento y de complejidad de los procesos sociales ocurridos. Por otro lado, si se analizan las estructuras internas de cualquiera de estas lenguas, se comprobará que tienen básicamente los mismos mecanismos abstractos de funcionamiento de las demás. A este nivel ninguna lengua puede ser vista como más compleja o estructurada que otra. En realidad, las lenguas son consideradas unas más prestigiosas que otras

no en función de sus propias estructuras, sino en base al desarrollo tecnológico y la organización social alcanzado históricamente por la sociedad que la usa como medio de comunicación e interacción social.

Sin embargo, la diversidad lingüística de la Amazonía adquiere otra dimensión si se compara el número de hablantes de todas las lenguas indígenas amazónicas peruanas con el número de hablantes del castellano y del quechua, las dos más habladas en el Perú según los censos oficiales. Los Censos de 1993 señalan que el 80% (aproximadamente 15 millones) de la población peruana de 5 y más años habla castellano; el 16,5 (unos 3,5 millones) quechua; y el restante 3,2% (cerca a medio millón) maneja otras lenguas. Las lenguas amazónicas están consideradas así en el rubro de “otras lenguas”, junto a las 3 lenguas aru. Precisando el número de hablantes de las lenguas amazónicas, los resultados definitivos de las encuestas efectuadas en el marco de los Censos Nacionales de 1993 en las “comunidades indígenas” de la Amazonía peruana, tal como se señala en los documentos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) para diferenciarlas de las comunidades campesinas andinas, arrojan una cifra estimada (pues los nominalmente censados son sólo 239,674) de 299,218 personas pertenecientes a 48 “pueblos étnicos”, reconocidos en base a los datos proporcionados por el Instituto Indigenista Peruano (ver Cuadro N° 2). Esta cifra no refleja el número real de indígenas, pues el mismo INEI ha señalado que la encuesta no ha alcanzado comunidades y centros poblados de difícil acceso. Además se debe precisar que la metodología de la encuesta distorsiona enormemente los resultados, ya que tampoco se ha incluido en la encuesta sobre “pueblos étnicos” a la numerosa población indígena que habita en centros poblados urbanos (capitales de distrito, provincia o departamento). Son de destacar los casos de Iquitos, Pucallpa, Puerto Bermúdez, La Merced, Yarinacocha, Pebas o El Estrecho.

Las limitaciones de los Censos de 1993 y cierto crecimiento demográfico de los pueblos indígenas, debido a campañas sanitarias emprendidas por el Estado y otros organismos para prevenir enfermedades infantiles que en otros tiempos causaban gran mortalidad infantil, permiten sostener que la población real indígena de la Amazonía peruana supera largamente los 400,000 habitantes. Aun cuando en cifras absolutas la población indígena pueda parecer una minoría, existen extensas zonas de la Amazonía en las que ella es mayoritaria, como son los casos del Alto Maraón, Ucayali y Pichis, entre otros. Tampoco debemos olvidar que estos pueblos eran más numerosos en los primeros años de la conquista. Cálculos hechos en base a informaciones de los mismos cronistas, misioneros y viajeros señalan cifras superiores al millón de personas a la llegada de los primeros europeos.³ Esta población fue reducida drásticamente como consecuencia de las epidemias, reducciones y prácticas esclavistas de las diversas oleadas conquistadoras, colonizadoras y extractivistas que han afectado estas tierras a lo largo de la historia.

Si seguimos en los censos la evolución del porcentaje de monolingües quechua hablantes en el país, observamos que éste ha disminuido en los últimos 40 años (31% en 1940, 11% en 1972 y 11% en 1981). Al mismo tiempo, el porcentaje de hablantes monolingües en castellano ha aumentado significativamente (49% en 1940 , 68% en 1972 y 72% en 1981), mientras que el de bilingües

³ Ver, por ejemplo, Chirif Alberto “Contexto y características de la Educación Oficial en Sociedades Indígenas”. Madeleine Zúñiga, Inés Pozzi-Escott y Luis Enrique López, Editores. Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos. FOMCIENCIAS. Lima, Perú.

se ha mantenido casi invariable. Estos datos señalan una tendencia muy marcada hacia una hipotética castellanización generalizada, aun cuando en cifras absolutas el número de monolingües quechuas ha aumentado de manera considerable: 1'311,062 hablantes en 1972, frente a 2'025,225 en 1981. Si bien estos censos no especifican el número de hablantes de las lenguas indígenas amazónicas, es posible que esta tendencia a la castellanización haya ocurrido también en esta región, cuya población, a su vez, ha experimentado un aumento en cifras absolutas, según el último Censo.

Este crecimiento demográfico en cifras absolutas es la razón por la cual, hoy en día, nos encontramos con una población escolar hablante de una lengua indígena de mayor tamaño que la de hace unas décadas. La población escolar vernáculo hablante accede parcialmente a la educación bilingüe, y la mayor parte desarrolla su educación en la lengua oficial, que no es su lengua de uso habitual. La existencia de esta población escolar es una de las razones para plantear que la educación intercultural bilingüe sea parte del sistema educativo nacional, a fin de responder a las aspiraciones y necesidades de los pueblos indígenas.

Uno de los argumentos de los funcionarios gubernamentales para no destinar fondos públicos a la creación de un sistema nacional de educación bilingüe para pueblos indígenas, es la alta inversión necesaria para atender a pueblos hablantes de una gran diversidad de lenguas, pero con una población muy pequeña. La tendencia a la castellanización mostrada por los censos de los últimos 40 años es un argumento más para los sectores que plantean la integración nacional, basada en la generalización del castellano y la desaparición de las lenguas indígenas. Los hechos han demostrado que las diversas políticas de castellanización no han dado como resultado ni un mejoramiento cualitativo en el manejo del castellano a nivel oral y escrito, ni tampoco han logrado erradicar el uso de la lengua indígena. Debe destacarse además la heterogeneidad al interior del grupo de monolingües del castellano: frente a un sector minoritario, pequeño, urbano y con mayor acceso a la escuela, y que maneja una variedad prestigiosa de esta lengua, existe otro mayoritario que maneja sus variedades no prestigiosas, y que generalmente corresponden a grupos sociales con menor escolaridad e ingreso.⁴

Aun cuando los censos muestren una mayoría de hablantes monolingües del castellano, esto no significa que el aprendizaje y el desarrollo de esta lengua en la escuela sea más sencillo y menos costoso, pues hay que considerar que si bien todos deben aprender su variante estándar (escrita), se debería respetar las variedades orales regionales de los educandos, cuestión que no está contemplada en la programación curricular. De la misma manera queda mucho por investigar y para preparar los materiales adecuados para el aprendizaje del castellano por parte de los hablantes de lenguas indígenas.

Los territorios habitados por los pueblos indígenas de la Amazonía no forman un espacio homogéneo. Tampoco un gran bosque exuberante, tal como es presentado frecuentemente por la visión idealizada de los que fomentan el turismo o el enfoque ingenuo del ciudadano común, que a

⁴ Ver Escobar Anna María, Los bilingües y el castellano en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos. Lima. 1990.

lo largo de su formación escolar y en la vida cotidiana ha sido sugestionado por informaciones distorsionadas. Los geógrafos y ecólogos distinguen varias regiones naturales en la Amazonía peruana. Por ejemplo Peñaherrera (1985) subdivide la región en tres: Ceja de Selva, entre 800 y 3,800 m.s.n.m., Selva Alta, entre los 400 y 800 m.s.n.m. y Selva Baja, entre los 80 y 400 m.s.n.m., esta última caracterizada por dos grandes tipos de paisajes morfológicos: las llanuras inundables y las tierras de altura. Se puede distinguir a los pueblos indígenas de acuerdo al espacio en el cual se han desarrollado históricamente. Sin pretender simplificar la realidad ni desconocer que muchos pueblos ocuparon distintos espacios geográficos y ecológicos, se puede afirmar que algunos pueblos han vivido mayormente en llanuras de suelos periódicamente inundables, que reciben los sedimentos orgánicos e inorgánicos acarreados por las aguas que bajan de los Andes. Estas zonas abarcan entre el 2 y 4% del total de las tierras amazónicas. La renovada fertilización de estas llanuras da lugar a una agricultura intensiva interrumpida sólo por las crecientes. La fertilidad de estas tierras y la abundancia de los animales acuáticos han sido algunos de los factores que han permitido mayor concentración de población en asentamientos de mayor tamaño y estabilidad, factor que a su vez ha llevado a la población, desde tiempos precolombinos, a desarrollar una organización social más compleja y jerarquizada.

Otros pueblos han ocupado mayormente tierras de altura, las cuales se caracterizan por tener suelos no inundables. Éstos son pobres en nutrientes y fuertemente ácidos, con una capa de humus delgada en comparación a los de la costa o la sierra. La existencia del bosque en estos suelos se debe a la buena conservación de los nutrientes disponibles y a su rápida circulación, gracias a la abundancia de energía solar y agua. En estas tierras, que constituyen entre el 96 y el 98 % de la Amazonía, se han asentado sociedades que practicaban la siembra de policultivos para maximizar el rendimiento y cuidado del suelo. La actividad agrícola, que provee productos ricos en carbohidratos, era complementada por la caza, la recolección y, eventualmente, la pesca en las quebradas y ríos menores. En este medio las sociedades ocupaban sus territorios en asentamientos pequeños y dispersos, relativamente autónomos, pero relacionados entre sí por un común orden social y ceremonial y por circuitos de intercambio.

En la actualidad, los patrones de asentamiento y ocupación de las tierras de los pueblos indígenas han cambiado drásticamente. Como consecuencia de la relación entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional, sus territorios originales han sido invadidos, recortados y fragmentados de tal manera que su reproducción social está amenazada, en la medida que no hay condiciones adecuadas para que realicen las actividades de aprovechamiento de los recursos del bosque bajo sus propios patrones. Los pueblos indígenas han formado históricamente una unidad socionatural con el medio ambiente. Esto ha sido posible por la diversidad de conocimientos desarrollados por ellos para manejar y conservar convenientemente los recursos de la naturaleza.

La situación en que se halla la educación primaria en las escuelas con población indígena o no indígena en la Amazonía peruana, ha sido objeto de varios estudios durante los últimos años. Sin embargo, el estudio que causó alarma por los resultados inesperados que demostraron la inutilidad generalizada del sistema escolar en relación a las necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas, fue un diagnóstico efectuado entre 1985 y 1986, que sirvió de fundamento y justificación para crear el Programa.

El diagnóstico da cuenta del estado real de los conocimientos y habilidades logrados por los alumnos de 6^{to} grado de acuerdo al programa curricular vigente, y también del grado de preparación y los instrumentos metodológicos manejados por los maestros en las escuelas indígenas seleccionadas de 4 zonas: Ampiyacu, Bajo Huallaga, Alto Marañón y Perené. Es significativo comprobar que los docentes y alumnos mestizos de esas escuelas obtuvieron promedios tan bajos o menores que los docentes y alumnos indígenas.

Las conclusiones básicas del diagnóstico mencionado son válidas aun hoy en día para la mayor parte de las escuelas indígenas, sean éstas bilingües o no:

- * Los jóvenes egresados de la primaria tienden a migrar hacia las ciudades. La causa principal de esta tendencia es que la educación escolar no desarrolla las destrezas, conocimientos y actitudes necesarias para que los educandos se desenvuelvan adecuadamente en su medio.
- * El régimen escolar vigente está divorciado de las actividades productivas y la vida social de la comunidad. Este desencuentro es una de las causas por las cuales los alumnos no tienen una buena alimentación, ya que deben cumplir con horarios rígidos y aislantes. A su vez, la alimentación deficiente ocasiona que los niños se cansen rápidamente y no se concentren en sus labores.
- * El manejo del castellano de parte de los maestros es insuficiente a nivel oral y escrito, sobre todo en relación a las formas discursivas orales y las formas escritas propias del uso de dicha lengua en la labor escolar.
- * Los maestros no interpretan las fuentes de consulta, no manejan adecuadamente los instrumentos pedagógicos ni los métodos pertinentes a cada área del conocimiento, no producen materiales didácticos ni aprovechan los recursos del medio para enriquecer sus estrategias pedagógicas.
- * La lengua nativa es usada por los maestros indígenas sólo en los primeros grados y únicamente de manera oral para hacer entender a los niños contenidos expresados en castellano. Como consecuencia de este uso diglósico de la lengua indígena y el castellano en la escuela (la lengua indígena es manejada sobre todo a nivel oral, mientras que el castellano, usado también en forma oral, se emplea como la única lengua para la escritura), no se fomenta el desarrollo lingüístico pleno de los niños indígenas en su lengua ancestral. Esta falta de desarrollo de las destrezas lingüísticas en la lengua de uso habitual hace que los niños no puedan adquirir habilidades intelectuales propias de la formación escolar. Por otro lado, como los maestros no manejan un castellano adecuado ni poseen la metodología necesaria para guiar su aprendizaje y desarrollo en los alumnos, éstos tampoco logran habilidades lingüísticas en esta lengua. Por estas razones es lógico comprobar que los alumnos no entienden las explicaciones de los maestros ni el contenido de los resúmenes que copian en sus cuadernos.
- * Cuando algunos maestros optan por desarrollar la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena, introducen paralelamente las correspondientes letras del castellano. También, en la mayoría de los casos cuando enseñan castellano, sea que los alumnos indígenas manejen o no

esta lengua, lo hacen usando métodos que enfatizan la decodificación de unidades menores, como la sílaba, la palabra y la oración. Este énfasis en la decodificación no permite que los niños aprendan a leer adecuadamente en castellano textos de diverso tipo, ni menos en lengua indígena. No es ninguna novedad comprobar que la mayor parte de los alumnos seguirá pasando de grado sin haber logrado la habilidad de leer y redactar adecuadamente, sea en lengua indígena o en castellano. En estas circunstancias, los docentes siguen desarrollando todas las asignaturas en base al supuesto que los alumnos pueden leer y escribir.

En estas condiciones, el ingreso de los alumnos a la secundaria no va a cambiar mucho la situación respecto a sus habilidades intelectuales, pues en este nivel, caracterizado por el aprendizaje memorístico, la mayoría no logra manejar adecuadamente el castellano como medio de comunicación y como instrumento de pensamiento, ni tampoco desarrolla habilidades expresivas en la lengua indígena, ni realiza aprendizajes necesarios para desenvolverse en el marco social de su pueblo.

FAMILIAS Y LENGUAS INDÍGENAS DEL PERÚ		
	FAMILIAS	LENGUAS
1.	Arahua _____	Culina
2.	Arahuc _____ Campa caquinte Chamicuro Iñapari Machiguenga Nomatsiguenga Piro Resígaro Yanesha	Asháni
3.	Aru _____ Cauqui Jacaru	Aimara
4.	Bora _____	Bora
5.	Cahuapana _____ Jebero	Chayah
6.	Harakmbüt _____	Harakr
7.	Huitoto _____ Ocaina	Huitoto
8.	Jíbaro _____ Aguaruna Candoshi Huambisa	Achuar
9.	Pano _____ Capanahua Cashibo-cacataibo Cashinahua Matsés (Mayoruna) Shipibo-conibo Yaminahua	Amahu

10. **Peba-yagua** _____ Yagua
11. **Quechua** _____ Quechua
12. **Shimaco** _____ Urarina
13. **Tacana** _____ Ese'ejá
14. **Ticuna** _____ Ticuna
15. **Tucano** _____ Maijuna (Orejón)
Secoya
16. **Tupi-guaraní** _____ Cocama-cocamilla
Omagua
17. **Záparo** _____ Arabela
Iquito
Taushiro

Fuente: *Mapa lingüístico de la Amazonía Peruana*, elaborado por Inés Pozzi-Escott, Gustavo Solís y Fernando García. 1996

PERÚ: POBLACIÓN CENSADA DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS SEGÚN PUEBLOS ÉTNICOS		
PUEBLOS ÉTNICOS		POB
TOTAL	239 674	
Achual	4 719	
Aguaruna	45 137	
Amahuaca	247	
Amaiweri-Kisamberi		
Amarakaeri	1 000	
Amuesha	6 980	
Arabela	302	
Arasaire	122	
Bora	371	
Campa ashaninka		
Campa caquinte		
Campa del Alto Perené		
Campa del Pichis		
Campa del Ucayali		2 793
Campa Nomatsiguenga		
Campa Pajonalino		3 823
Candoshi-Murato		
Capanahua	267	
Cashibo-cacataibo		1 661
Cashinahua	909	
Chamicuro	126	
Chayahuita	13 717	
Cocama-cocamilla		10 705
Culina	300	
Ese'ejá	600	
Huachipaeri	159	
Huambisa	5 545	
Huitoto-meneca		
Huitoto-muinane		
Huitoto-murui		1 136
Jíbaro	52	
Kichuaruna	254	
Lamas-Chachapoyas		
Machiguenga		8 679

Mayoruna-matsés	1 117
Ocaina	188
Orejón (majuna)	288
Piro	2 553
Pukirieri	57
Quichua Napo-Pastaza-Tigre	10 553
Secoya	678
Sharanahua-marinahua	438
Shipibo-conibo	20 178
Ticuna	1 787
Toyoeri	248
Urarina	564
Yagua	3 487
Yaminahua	324
No especificado	10 927

Fuente: INEI-Censos Nacionales de 1993.

II

ESTRUCTURA CURRICULAR

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CURRÍCULO

Los conceptos de educación bilingüe intercultural (EBI) y educación intercultural bilingüe (EIB) se utilizan en nuestro país, y otros del continente, desde la década de 1980 para hacer referencia a una diversidad de enfoques y propuestas educativas que, de alguna manera, incorporan el uso de los conocimientos culturales y lenguas indígenas en la formación escolar.

El análisis del marco conceptual y los lineamientos curriculares elaborados por los programas así denominados, permite apreciar distintas maneras de conceptualizar la situación actual de los pueblos indígenas y su futuro, de las cuales se derivan diferentes enfoques y perspectivas sobre la vigencia y potencial de sus modelos de organización, visiones del mundo, conocimientos, técnicas, lenguas y papel que la educación puede y debe asumir en relación a ellos. Los niveles de innovación y replanteamiento de los modelos de educación vigentes que dichos programas proponen dependen, en gran medida, de la manera como encaran esos temas.

En las páginas anteriores se ha explicitado el enfoque del Programa en relación a estos aspectos, con el fin de presentar el marco sociopolítico y las perspectivas que definen y orientan el desarrollo del trabajo de formación de maestros y así favorecer una mejor comprensión de la estructura curricular que se presenta a continuación.

2. OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE

Formar maestros capaces de entender y manejar una propuesta educativa que se oriente a la revalorización del modelo social de su pueblo y al desarrollo del potencial del niño como actor y miembro de éste, en el marco de un Estado pluricultural, a través de la articulación de los conocimientos indígenas con conocimientos y conceptos científicos de origen occidental.

3. PERFIL DEL MAESTRO DE FORMACIÓN EGRESADO DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE

Criterio actitudinal.

- * Se reconoce como miembro de un pueblo indígena con potencial para desarrollar un proyecto socioecológico propio dentro del Estado pluricultural peruano.
- * Cuestiona el rol del maestro como agente civilizador y asume la necesidad de implementar una

propuesta educativa que contribuya a desarrollar el proyecto socioecológico de su pueblo. Con este fin valora y rescata el modelo de interacción social y ecológica de su sociedad, así como los conocimientos y valores implícitos en dicho modelo. Evalúa su vigencia y funcionalidad en el contexto actual y lo desarrolla con nuevos aportes.

- * Reconoce que la educación podrá contribuir al desarrollo de un proyecto socioecológico propio en la medida que sea continuamente renovada y enriquecida con nuevos conocimientos, y que la búsqueda de éstos le exija mantener relaciones de aprendizaje con los conocedores de su pueblo y saber aprovechar las fuentes informativas y oportunidades de capacitación a su alcance.

Criterio cognoscitivo intelectual.

- * Maneja criterios e instrumentos de análisis e interpretación para comprender cómo funciona su sociedad según su propia lógica y cómo ésta está implícita en la relación entre pueblo indígena y sociedad nacional, y en los cambios y contradicciones que genera esta relación.
- * Conoce la historia de su sociedad, de la región amazónica y del país en relación con Latinoamérica y el mundo, para poder comprender el presente de su pueblo como resultado de un proceso histórico y situar en él el movimiento organizativo indígena regional, nacional e internacional.
- * Reivindica el territorio de su pueblo como legado ancestral y base y condición para el desarrollo de un proyecto socioecológico propio.
- * Conoce y tiene una visión explícita del manejo indígena de los recursos naturales, y es consciente de su valor ecológico y sus alcances para la reproducción del bosque. Es capaz de articular este conocimiento con nuevas técnicas orientadas a una producción ecológicamente sustentable.
- * Conoce los principios, métodos y contenidos de la educación indígena, reconoce su vigencia y es capaz de integrarlos en su práctica y promover la participación de otros agentes en el proceso educativo.
- * Es consciente de la noción indígena de persona y de la concepción de aprendizaje asociada a ésta, reconoce las características de la persona en cada etapa de su desarrollo y es capaz de articular este conocimiento con los aportes de la psicología para orientar una práctica pedagógica intercultural.
- * Maneja conscientemente las destrezas intelectuales y las utiliza en su proceso de autoformación permanente.
- * Tiene conocimientos lingüísticos para analizar la lengua nativa y el castellano y para dar cuenta de sus diferencias estructurales, y maneja ambas lenguas en las distintas formas de expresión oral y escrita, adecuadas a las diferentes situaciones comunicativas.

Criterio pedagógico.

- * Planifica su trabajo tomando en cuenta las actividades sociales y productivas que se realizan en la comunidad y organiza el proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de ellos.
- * Parte del conocimiento indígena y lo articula con el conocimiento científico a través de un proceso de sistematización, conceptualización e interpretación, en el cual estimula la participación activa de los educandos.
- * Maneja las estrategias metodológicas que le permiten impulsar el desarrollo de las destrezas intelectuales de los niños, de tal manera que éstos puedan construir su propio aprendizaje.
- * Diagnostica cuál es la situación de la lengua indígena y el castellano en el contexto en el que trabaja, diseña un modelo de uso de lenguas acorde con ésta situación y maneja las estrategias metodológicas para orientar su aprendizaje y desarrollo.

4. CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESPECIALIDAD

El maestro de la especialidad es un profesional de la educación responsable de la formación de niños y niñas de primaria, y como tal requiere de los conocimientos, habilidades y herramientas metodológicas necesarias para trabajar en ese nivel. Sin embargo, su trabajo se da en un contexto intercultural bilingüe definido por relaciones asimétricas de poder, que, para muchos, influye de manera negativa en su autopercepción como indígenas y conduce al desprecio de su herencia cultural. Por estas razones el futuro maestro debe disponer, además de las capacidades ya señaladas, de los espacios necesarios para:

- a. revisar las concepciones negativas que ha internalizado sobre su pueblo durante su proceso de socialización.
- b. ampliar y profundizar el conocimiento indígena al que no tuvo acceso en sus años escolares.
- c. tomar distancia frente a la visión del mundo, modelos de organización, conocimientos, técnicas y concepciones epistemológicas de su pueblo, con el fin de evaluar los alcances que éstos pueden ofrecerle en su proceso de reflexión teórica sobre la educación y en su práctica pedagógica, y ver de qué manera pueden articularse con los aportes de la ciencia a fin que le provean los elementos necesarios para replantear los modelos educativos vigentes y validar nuevas propuestas a través de la práctica en escuelas de su pueblo.

Para poder cumplir con estas exigencias se ha elaborado un currículo que alterna, a lo largo de seis años de estudios, ciclos de enseñanza escolarizada en Iquitos con ciclos no escolarizados en las comunidades de origen de los alumnos y en los centros educativos en los cuales desarrollan su práctica profesional.

5. LAS ÁREAS DE FORMACIÓN

El Programa ha adoptado una organización curricular basada en áreas con el fin de favorecer el análisis, comprensión e interpretación de la realidad desde una perspectiva interdisciplinaria y evitar su fragmentación en función de los contenidos de las disciplinas académicas, como sucede en los currículos organizados por asignaturas.⁵

El currículo está actualmente organizado en nueve áreas definidas a partir de los niveles de conceptualización, reflexión y análisis que los maestros de la especialidad deben desarrollar en relación a la realidad en la que trabajan, así como de los conocimientos, habilidades y destrezas que requieren para poder asumir sus funciones como docentes. Estas áreas son: Sociedad, Naturaleza, Historia, Lenguaje, Matemática, Educación, Expresión Estética, Expresión Corporal y Práctica Profesional.

6. LA PERSPECTIVA DIACRÓNICA

La dosificación del tiempo

En la propuesta original, los dos primeros años de estudios incluían un ciclo de doce semanas al año en Iquitos y dos, de dieciséis semanas cada uno, en comunidades elegidas de común acuerdo con las federaciones indígenas en función de sus niveles de “tradicionalidad”. El tercer año consideraba tres ciclos escolarizados. A partir del cuarto, se preveía el desarrollo de una práctica profesional intensiva que se extendería a lo largo del año escolar -de abril a diciembre- y se alternaría con ciclos escolarizados de diez semanas durante las vacaciones escolares de enero a marzo. Según este planteamiento los maestros trabajarían, durante los últimos tres años de su formación, como docentes nombrados o contratados por el Ministerio de Educación.

La propuesta original se fue modificando en la práctica a medida que se adquiría un conocimiento más detallado y preciso sobre el nivel de formación académica de los alumnos, su manejo del castellano y sus destrezas intelectuales, y se tomaba conciencia de la complejidad inherente al proceso de elaboración de una propuesta educativa de EIB para la escuela primaria, desde la perspectiva de los pueblos indígenas y de las exigencias que ésta imponía en el proceso de formación de los alumnos. Con la finalidad de profundizar el tratamiento de los temas previstos en el plan de estudios y propiciar el desarrollo de destrezas intelectuales en los alumnos, se amplió el tiempo de los ciclos escolarizados y se retrasó en un año el ingreso de los estudiantes al 86 magisterio.

⁵ Al inicio del Programa (1988) el currículo de formación docente vigente a nivel nacional estaba organizado por asignaturas. Entre 1992 y 1993, la entonces Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEIB) del Ministerio de Educación, organizó tres talleres de Diseño Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural que recogieron diversos aportes de los programas de formación magisterial de la Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), incorporó la estructura del Modelo Curricular elaborado en dichos talleres en el Proyecto de Reforma de la Formación Magisterial e inició su aplicación en 15 institutos pedagógicos.

Las dificultades observadas en el proceso de investigación/aprendizaje de los alumnos de las primeras dos promociones, realizado en comunidades en las cuales muchos de ellos carecían de relaciones de parentesco y por tanto del marco social más adecuado para desarrollarlo, llevó a cuestionar el criterio de “tradicionalidad” con el cual se habían elegido las regiones y comunidades en las que se realizarían los ciclos no escolarizados. Por esto se ofreció a los alumnos libertad para elegir las comunidades.

La organización en bloques

El proceso de formación está actualmente organizado en dos grandes bloques definidos en función del peso diferenciado que se le otorga a la formación global del alumno y a la práctica profesional. El primer bloque, de cuatro años, considera una distribución equitativa del tiempo dedicado a los ciclos escolarizados y no escolarizados (18 semanas, en promedio, para cada uno). En el segundo bloque, de dos años, los alumnos desarrollan su práctica profesional intensiva como maestros nombrados o contratados. Por lo tanto, su ciclo escolarizado se limita a 10 semanas, que corresponden a las vacaciones escolares de enero a marzo, y el no escolarizado se superpone sobre las 34 semanas del año escolar en las que realizan práctica profesional.

El primer bloque está orientado a que los alumnos desarrollen:

- a. las bases para elaborar un marco interpretativo de la sociedad indígena como unidad socionatural, que le ofrezca elementos para enriquecer su visión global de la realidad social, ecológica, lingüística y educativa de los pueblos indígenas.
- b. una visión crítica de la educación que se ha venido impartiendo en sus pueblos y una concepción educativa alternativa.
- c. procesos de reaprendizaje y profundización del conocimiento indígena.
- d. la capacidad de tomar distancia frente al conocimiento indígena para poder articularlo con el científico, a través del desarrollo de procesos de conceptualización, interpretación y sistematización.
- e. un alto grado de comprensión significativa y de evaluación permanente de la propuesta intercultural bilingüe de primaria que se ha venido elaborando en el Programa con la participación de alumnos, especialistas indígenas y docentes, y de manejo de las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para llevarla a la práctica.

Como resultado de la evaluación del proceso seguido con los alumnos de las primeras tres promociones, en quienes se advirtieron serias limitaciones académicas y, en no pocos casos, falta de interés y motivación para superarlas, se consideró necesario darle al ciclo escolarizado del primer año de estudios un carácter propedéutico y mantener durante éste el proceso de selección iniciado con el examen de admisión.

En este primer ciclo escolarizado se desarrollan las áreas de Sociedad, Lenguaje y Naturaleza que permiten presentar el marco de reflexión general en el cual se inserta la problemática educativa, que recién se aborda en segundo año; Matemática e Historia, que, al igual que las tres anteriores, favorecen el desarrollo de destrezas intelectuales; el eje de Investigación Educativa del área de Educación, orientado en este primer año a los métodos y técnicas de estudio; y Expresión Estética y Expresión Corporal, que complementan el trabajo de carácter básicamente intelectual con espacios orientados al desarrollo de las destrezas físico-motoras y al estímulo de la imaginación y la creatividad.

Los ciclos no escolarizados del primer bloque están orientados a la investigación/aprendizaje y al desarrollo de la práctica profesional.

El proceso de investigación/aprendizaje, que se realiza durante el ciclo no escolarizado, se desarrolla a partir de un tema integrador que se aborda desde los enfoques y perspectivas que ofrecen las diferentes áreas. A través de este proceso se pretende que el futuro maestro:

- a. amplíe y profundice su conocimiento gestual (haciendo) y verbal (memorizando) de las prácticas actualmente observables y/o presentes en la memoria de su pueblo, sobre aspectos ya tratados en el ciclo escolarizado anterior o que serán tratados en el siguiente.
- b. pueda aplicar los conceptos tratados durante el ciclo escolarizado para el análisis e interpretación de diferentes hechos o procesos.
- c. desarrolle destrezas intelectuales, como la observación, descripción, comparación y sistematización, y pueda redactar sus avances en castellano y en lengua indígena.

Para desarrollar la investigación/aprendizaje se recomienda al alumno que establezca una relación de reciprocidad con un pariente cercano conocedor (“sabio”, “curandero” “vegetalista” “dueño de baile o de maloca”), que pueda estar dispuesto a compartir su conocimiento a cambio de una retribución en trabajo, servicios y/o bienes.

La práctica profesional se inicia en el ciclo no escolarizado de segundo año y se dosifica en base a los criterios de área, grado de estudios y tiempo, como se explica en detalle en la fundamentación del área de Práctica Profesional.

El segundo bloque, que comprende el quinto y sexto año de estudios, está mayormente orientado a la práctica educativa en las escuelas y a la reflexión sobre los alcances y perspectivas de la propuesta de educación primaria intercultural bilingüe del Programa, a su ubicación en el marco más general de los programas de EBI y EIB que se desarrollan en el país y el continente, y a la problemática y aspiraciones del movimiento indígena.

En el transcurso de estos años, los alumnos trabajan como maestros nombrados o contratados en escuelas unidocentes o multigrado, y tienen dos supervisiones: una al inicio del año escolar y otra al final. Durante éstas, que se prolongan a lo largo de cuatro días, los docentes del Programa evalúan la relación del maestro con la comunidad, su nivel de coordinación con los padres, abuelos y otros parientes para estimular su participación en el proceso educativo, y su capacidad de planificar, ejecutar y evaluar las jornadas diarias de clase, así como su estrategia de uso de lenguas.

Durante la segunda supervisión, que se realiza en los últimos meses del año escolar, los niños desarrollan una prueba integrada en la que se evalúa su competencia en las áreas de Naturaleza y Sociedad, Comunicación Integral y Lógico-Matemática. Los resultados de dichas pruebas son utilizadas como un criterio de evaluación del docente.

En este bloque la investigación/aprendizaje se limita al quinto año y está orientada a que el maestro desarrolle un diagnóstico socioecológico de la comunidad en la que trabaja.

Organización en el tiempo de los Ciclos Escolarizados y No Escolarizados

Bloques	1						
Años de Estudios							

Distribución de Horas por Áreas y Años de Estudios

Área	Sociedad		Naturaleza		Historia		Lenguaje		Matemática		Educación		Expresión Estética		Expresión Corporal		Total	
	HS	HC	HS	HC	HS	HC	HS	HC	HS	HC	HS	HC	HS	HC	HS	HC	HS	HC
1°	6	114	7	133	3	57	12	228	6	114	2	38	2	38	2	38	40	760
2°	4	72	5	90	4	72	8	144	6	108	7	126	3	54	2	36	40	702
3°	4	72	5	90	4	72	8	144	6	108	8	144	3	54	2	36	40	720
4°	4	72	5	90	4	72	7	126	6	108	9	162	3	54	2	36	40	720
5°	4	40	4	40	4	40	6	60	6	60	12	120	2	20	2	20	40	400
6°	4	40	4	40	4	40	6	60	6	60	12	120	2	20	2	20	40	400
Total Horas por Área		410	30	26	23	353	47	762	36	558	50	710	15	240	12	186	240	3702

HS: Horas semanales

HC: Horas ciclo

III

LAS ÁREAS ACADÉMICAS: FUNDAMENTACIONES,
OBJETIVOS Y PROGRAMAS

1. ÁREA DE SOCIEDAD

Fundamentación

La actual generación de jóvenes indígenas es producto del enfoque civilizatorio y asimilacionista que ha caracterizado la educación orientada hacia sus pueblos, el cual aún hoy en día mantiene vigencia.

Por ello su formación dentro del paradigma de afirmación del derecho a la alteridad requiere de espacios de reflexión y análisis que les permitan tomar distancia de las concepciones negativas que se manejan sobre sus pueblos (que ellos de alguna manera han internalizado), y construir nuevos referentes a partir de los cuales mirar el pasado de sus pueblos, entender su presente y vislumbrar su futuro.

Además de estos espacios requieren de otros que les permitan profundizar y ampliar su conocimiento de la herencia sociocultural de sus pueblos, dado los efectos inhibitorios que ha tenido la escuela sobre los procesos de socialización propios.

Los programas de formación magisterial bilingüe no suelen ofrecer estos espacios, ya que, consciente o inconscientemente, tienden a mantener el modelo asimilacionista imperante, sea porque excluyen el tema de los conocimientos y lenguas indígenas de la formación (asumiendo que los alumnos, por el hecho de ser indígenas, los conocen y valoran, o considerando que éstos no tienen ningún valor formativo) o porque, en caso de incluirlo, lo hacen de manera descontextuada, impidiendo su comprensión a partir de su propia especificidad y significado.

En ambos casos la herencia sociocultural indígena queda fuera del proceso de reflexión y construcción de alternativas educativas. Así, implícitamente, se afirma un modelo único de sociedad y conocimiento.

El Programa trabaja el conocimiento indígena en todas las áreas de formación. La función particular de esta Área es ofrecer al futuro maestro elementos de análisis y reflexión sobre el estado actual de su pueblo que le permitan entender la vigencia, alcances y potencialidades de su herencia sociocultural, y contribuir, desde esta nueva comprensión, al diseño de un proyecto social y ecológico alternativo.

Para que los alumnos puedan entender su presente como resultado de un proceso que ha implicado cambios a diferentes niveles y puedan identificar qué es lo que se mantiene de su organización social tradicional, es necesario que tengan referentes sobre cómo han sido sus sociedades en épocas de mayor autonomía. Con este fin elaboran un modelo referencial sobre ésta a partir de lo que ellos conocen por haberlo visto o escuchado en su propio medio, o por haberlo

aprendido a través del diálogo con los especialistas indígenas, quienes participan en el Programa en representación de las diferentes federaciones.

Tratar de mirar de manera objetiva sus sociedades, debe permitirles entender su funcionamiento de una manera global y comprender, desde la perspectiva indígena, el sentido que han tenido sus prácticas (algunas de las cuales hoy constituyen historia) al interior de ellas.

El contraste del modelo referencial elaborado con la situación actual, sirve además para comprender cómo una sociedad va recreando sus formas de organización social, de manera tal que muchas reglas se mantienen pero bajo nuevas apariencias y que algunas prácticas tradicionales asumen distintas funciones.

Para desarrollar estos objetivos el Área se organiza en los siguientes ejes:

Sociedad y pueblos indígenas
Didáctica de naturaleza y sociedad

Sociedad y pueblos indígenas

Este eje se desarrolla a través de un marco teórico y metodológico que permite acercarse a la comprensión de la visión indígena amazónica de sociedad.

El proceso de reconstrucción de la sociedad indígena se inicia en primer año, con el análisis del trabajo como actividad básica y común a todas las sociedades humanas. Para esto se reflexiona sobre la noción indígena de trabajo y se amplía su uso a toda actividad orientada a la transformación de la naturaleza.

Los alumnos abordan diferentes procesos de transformación en los que identifican los elementos constitutivos del trabajo (medios, fuerza y objeto), analizan las relaciones de cooperación (entre seres humanos y entre éstos y los de la naturaleza) y explican las modalidades del conocimiento indígena presentes en ellos.

Esta distinción de modalidades del conocimiento tiene por fin explicitarlo, revalorarlo y evidenciar la diferencia entre aquéllos que tienen carácter universal y pueden ser compartidos entre indígenas y no indígenas (el "saber hacer" y las explicaciones ecológicas y fisicomatemáticas que lo sustentan), y los que sólo tienen valor en la sociedad que los ha generado.

Una vez definido y analizado el trabajo se aborda el tema de la técnica, entendida como el saber hacer uso de los medios de trabajo aplicándolos a la materia que se quiere transformar. Este saber hacer incluye tanto los gestos realizados para transformar los objetos de trabajo o la materia, como los discursos para darle eficiencia.

Para ello se analiza el proceso de elaboración y manejo de un instrumento de trabajo, y se identifican los conocimientos y principios científicos implícitos en sus diferentes fases. De esta manera se ofrece al alumno una nueva aproximación al conocimiento desarrollado por su pueblo, que le permite apreciarlo desde una perspectiva distinta y tomar conciencia de sus potencialidades.

En el segundo año se vinculan las nociones de trabajo y necesidad, enfocándose las diferentes actividades desarrolladas por los pueblos indígenas como medios para satisfacer esas últimas. En este proceso los alumnos identifican el origen sociobiológico de las necesidades (hambre, protección, etc.) que impulsan al ser humano a producir para responder a ellas y fortalecer relaciones sociales. En cumplimiento de estos fines, crea instrumentos que no sólo le permiten vivir o reproducirse, sino también lograr bienestar.

A través de este análisis se quiere que los alumnos comprendan que el proceso de producción no se limita a satisfacer necesidades materiales, sino que al mismo tiempo busca atender otras de carácter social. Igualmente, que ciertos procesos productivos se realizan en el marco de la cooperación, no por razones técnicas, sino para reforzar lazos sociales.

A partir de este análisis se explora con mayor profundidad la noción de bienestar que tiene cada pueblo indígena, y las implicaciones de ésta a nivel de la formulación de un proyecto socioecológico alternativo.

La reconstrucción de las sociedades indígenas se realiza ampliando el análisis efectuado a nivel de cada unidad residencial sobre sus actividades de apropiación y transformación de la naturaleza. En otros términos, enfocando las relaciones de parentesco, cooperación e intercambio entre diferentes unidades.

En este proceso de reconstrucción los alumnos comparan las unidades residenciales de su pueblo con las de otros. Para esto explicitan las semejanzas y diferencias existentes entre ellas a nivel de la producción material y de las relaciones de parentesco, cooperación e intercambio. Realizado este proceso definen el ámbito de su sociedad tomando en cuenta los aspectos comunes detectados. Esto les aporta una base de reflexión para posibles alianzas estratégicas al interior del movimiento indígena.

La noción de unidad sionatural se incorpora en la reconstrucción de la sociedad indígena, al utilizarse las reglas de parentesco, cooperación e intercambio para analizar las relaciones que se establecen entre personas y seres de la naturaleza. Este análisis se realiza a partir de los discursos hechos en el desarrollo de diferentes actividades para apelar a la colaboración de los seres de la naturaleza y/o conjurar su intervención perjudicial.

Los alumnos utilizan los elementos teórico metodológicos desarrollados para definir su sociedad al analizar el proceso de preparación y desarrollo de un evento social. Al hacerlo toman conciencia del esfuerzo y tiempo invertido en las actividades de preparación (que pueden durar varios meses e incluso años), y de toda la estructura organizativa que se pone en juego durante esta etapa. Asimismo, explicitan los mecanismos de redistribución e intercambio que se dan durante el evento entre las personas y entre éstas y los seres de la naturaleza. Este análisis les permite comprender la manera cómo se reproduce su sociedad a través de la actualización de las relaciones y de la redistribución de la producción según normas y valores propios.

Una vez reconstruida la sociedad los futuros maestros realizan una primera aproximación a la noción de pueblo indígena con los elementos que les ofrece el marco legal internacional. Esta

noción se amplía al analizarse los cambios que se han dado como resultado de las relaciones históricas entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional.⁶

A partir del cuarto año se analiza el cambio a nivel de la producción material y de las relaciones sociales al interior de cada pueblo indígena. Asimismo, las que se dan entre éstos y la sociedad nacional.

En relación a la producción material, se exploran los diferentes niveles e impactos de los cambios. Con este fin se identifican los bienes propios actualmente en uso y aquéllos que han sido incorporados y que coexisten con los primeros o los reemplazan.

Realizado este trabajo, se analizan las funciones que actualmente cumplen cada uno de estos bienes y se precisa el alcance social y geográfico de los cambios. Esto permite diferenciar los niveles de sustitución total y parcial de bienes en las diferentes zonas geográficas al interior de un pueblo.

Al realizar este análisis los alumnos logran comprender la manera particular en la cual se expresa el cambio en las diversas regiones de su pueblo y en el desarrollo de sus varias actividades.

Además reflexionan sobre la responsabilidad de los indígenas como sujetos históricos que participan en los procesos de cambio, al analizar la racionalidad que ha acompañado la incorporación de nuevos bienes. Esto les permite tomar distancia frente a los criterios de dominación/imposición con los que generalmente explican dicha incorporación. También examinan los diversos mecanismos utilizados por el mercado para promover el consumo. De esta manera se introduce el análisis de la relación con el mercado, el cual se amplía a través del estudio de los cambios producidos en las relaciones sociales, que se expresan en modificaciones de las relaciones de cooperación e intercambio y del uso del espacio y los recursos.

El análisis de las relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional se desarrolla a partir de la identificación de las relaciones que los pueblos indígenas establecen con las diferentes instancias del Estado y de las nuevas concepciones sobre autoridad. En este punto los alumnos contrastan la naturaleza y el sustento de la autoridad indígena (basada en el prestigio generado por su capacidad de controlar las relaciones sociales de producción, distribución y consumo con seres humanos y con los de la naturaleza), con las nuevas formas de autoridad existentes (tenientes gobernadores, agentes municipales, alcaldes, etc).

Para entender el sustento de la autoridad nativa se vuelve a abordar la concepción sacionatural indígena y las prácticas asociadas a ésta, para luego compararlas con las de las diferentes religiones. En este análisis se resalta el carácter de verdad que cada sociedad atribuye al conjunto de sus concepciones sobre la existencia.

A medida que el área de Sociedad avanza en el análisis de la naturaleza y racionalidad del proceso

⁶ La noción de pueblo indígena, que reivindica derechos colectivos a partir de la afirmación de un pasado autónomo, se contrasta con la de sociedad, que alude a épocas de mayor autonomía.

de cambio desde la perspectiva indígena, la de Historia presenta el contexto social, económico y político en el cual se enmarca.

En el quinto y sexto años se organiza un seminario interdisciplinario, en el cual también participan las áreas de Naturaleza y Educación. Su tema es: Pueblos indígenas y desarrollo. En quinto año se parte de un examen crítico de la noción de proyecto que manejan las federaciones y gran parte de las comunidades, y también las entidades estatales y privadas. De allí se deriva la necesidad de un diagnóstico, que se diseña una vez precisadas sus características y requerimientos. Éste se desarrolla durante el ciclo no escolarizado y sirve de base para que, en sexto año, los alumnos elaboren un proyecto orientado a aportar soluciones a los problemas encontrados.

Didáctica de las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente

Si bien, la Propuesta Curricular Diversificada para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe del Programa mantiene la separación formal de las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente, adoptada en la Estructura Curricular Básica, la didáctica de estas áreas se desarrolla de manera integrada en coherencia con la visión global del pensamiento indígena.

El desarrollo de este eje empieza en tercer año una vez terminado el taller de currículo, en el cual se analizan los objetivos y la estructura del currículo de educación primaria intercultural bilingüe elaborado por el Programa.

La didáctica de Naturaleza y Sociedad se inicia con la revisión del enfoque globalizante indígena, que integra seres humanos y seres de la naturaleza como miembros de un mismo universo sicionatural, y con la reflexión sobre los alcances e implicancias de esta concepción en el diseño del programa curricular del área y en su enfoque metodológico.

Esta visión se expresa a través del marco social que ofrecen las actividades productivas y comunicativas, en las cuales los seres humanos invocan a los de la naturaleza a través de diferentes formas de discurso, con el fin de asegurar su colaboración y/o conjurar su intervención perjudicial.

Tradicionalmente estas actividades constituían espacios privilegiados para la socialización de las nuevas generaciones. Participando en ellas, los niños y niñas indígenas se apropiaban de los conocimientos (botánicos, ecológicos, etológicos, técnicos), y desarrollaban las habilidades que les permitían vivir en su medio y acceder al universo interpretativo y representativo de su pueblo. Sin embargo, en los últimos años dichos espacios se han ido reduciendo por influencia de la escuela, entre otros factores, y el desarrollo de algunas actividades se ha visto limitado por la escasez de recursos, sustitución de bienes propios por objetos manufacturados y concentración de los padres en actividades orientadas al mercado. En ciertas zonas esto ha originado una pérdida significativa del conocimiento vinculado a cada actividad y de la capacidad de satisfacer necesidades con recursos propios.

Con el fin de recuperar estos espacio de socialización propios y de ofrecer a los niños la posibilidad

de arraigarse en su medio y acceder a nuevos conocimientos que le permitan desarrollarlo, el Programa ha diseñado una propuesta curricular que se basa precisamente en las actividades productivas y sociales de cada pueblo. Entre ellas se consideran la caza, pesca, recolección, agricultura, tejido y alfarería, entre otras.

Desde esta perspectiva la organización y desarrollo del trabajo escolar a partir de las actividades productivo-sociales tiene una doble función: como medio y como fin.

Como medio constituye un valioso instrumento pedagógico que permite planificar y organizar el trabajo educativo a partir de proyectos, tal como lo recomienda el Ministerio de Educación, e integrar y/o correlacionar las distintas áreas de desarrollo educativo. La actividad productivo-social se convierte en un eje que articula los temas de las diferentes áreas y proporciona unidad al trabajo curricular.

Los proyectos concebidos a partir de actividades ofrecen además un marco pedagógico que favorece la articulación entre el conocimiento indígena y el científico, en la medida que permite recuperar saberes propios, explicitar los conocimientos científicos implícitos en éstos y/o presentar nuevos saberes en los contextos que ofrecen las experiencias cotidianas.

El desarrollo del trabajo educativo en el marco de las actividades permitirá al niño apropiarse de conocimientos que, en lo inmediato, le ayuden a satisfacer sus necesidades en función de su edad y la división sexual del trabajo propia de su sociedad; y, a más largo plazo, a contribuir a la construcción de un proyecto sociohistórico alternativo, al formar personas arraigadas a su medio y provistas de capacidades para vivir en él y desarrollarlo. De allí deviene su función como fin.

El desarrollo del trabajo educativo a partir de actividades ofrece también la posibilidad de canalizar la participación de agentes educativos de la comunidad en el proceso de aprendizaje de los niños y motivar su desarrollo permanente en los contextos propios de cada sociedad.

A través de este eje el alumno toma conciencia del potencial pedagógico que ofrece el medio natural y social en el que trabaja, y se apropia de estrategias pedagógicas que le permitirán utilizarlo al máximo para favorecer el desarrollo de competencias. El futuro maestro aprende así a orientar procesos de observación utilizando diversos instrumentos, a realizar visitas guiadas y a desarrollar experiencias de exploración y descubrimiento. Asimismo, se apropia de procedimientos e instrumentos de sistematización que le permitan desarrollar procesos de análisis y síntesis con los niños.

Este trabajo se desarrolla en tercer y cuarto año. En aquél se trabajan estrategias de aprendizaje y se desarrollan clases prácticas para niños de primer y segundo grado, mientras que en éste se hace lo propio para los de tercero a sexto. Paralelamente al desarrollo de las clases prácticas se elaboran los recursos y/o materiales didácticos que se utilizan. Asimismo, se determinan los indicadores de evaluación para identificar el aprendizaje que va logrando el niño y se elaboran instrumentos de evaluación para los diferentes grados.

Objetivo

Crear condiciones que le permitan al futuro maestro objetivar el funcionamiento de su sociedad, sus contenidos y valores socioculturales, a fin que pueda reconocer su vigencia y la naturaleza e implicancias de los cambios, y ubicar su rol en el desarrollo de una propuesta educativa que materialice el proyecto socioecológico de su pueblo.

Programa curricular

PRIMER AÑO

Introducción a la ciencia.⁷

1. El conocimiento indígena.
 - 1.1 Aplicaciones.
 - La satisfacción de necesidades y la realización de actividades.
 - Los conocimientos presentes en las actividades.
 - 1.2 Formas de apropiación.
2. El conocimiento científico: el método de la ciencia.
 - 2.1 Análisis experimental.
 - Fases del método científico: observación/descripción, formulación de hipótesis, experimentación y formulación de leyes generales.
3. El desarrollo del pensamiento científico.
 - 3.1 Concepto de ciencia.
 - 3.2 Hitos en el desarrollo del pensamiento científico.
 - 3.3 Clasificación de la ciencia: ciencias naturales y ciencias sociales.
 - Ramas de la ciencia.
 - El problema de las ciencias sociales.
 - 3.4 Ciencia y religión.
 - 3.5 Usos de la ciencia.
 - 3.6 La ciencia en el Programa.

Sociedad y Pueblos Indígenas

1. Aporte de las ciencias sociales para el análisis de la sociedad indígena.

⁷ Curso introductorio de 30 horas de duración. Desarrollado de manera conjunta por las áreas de Naturaleza, Sociedad, Lenguaje, Matemática e Historia.

- 1.1 La antropología como disciplina para el análisis de la sociedad indígena.
 - Método de la antropología.
 - Rol del área de Sociedad en el Programa.
- 1.2 La interculturalidad en la formación de maestros.
2. El trabajo como actividad humana de apropiación y transformación de la naturaleza.
 - 2.1 Análisis de la noción de trabajo.
 - 2.2 Análisis de procesos de trabajo: fases, secuencias y gestos.
 - 2.3 La finalidad del trabajo en las sociedades indígenas.
3. Elementos constitutivos del trabajo y el conocimiento indígena.
 - 3.1 Objeto de trabajo.
 - Noción.
 - Tipos de objetos de trabajo: naturales y elaborados.
 - Condiciones para la apropiación de los objetos de trabajo en las sociedades indígenas.
 - 3.2 Medios de trabajo.
 - Noción.
 - Tipos de instrumentos de trabajo: no elaborados y elaborados.
 - Identificación de las partes de los instrumentos.
 - Clasificación de los instrumentos en función de sus componentes.
 - Función de los medios de trabajo.
 - 3.3 Fuerza de trabajo.
 - Noción.
 - Energía potencial y cinética.
 - Energía humana.
 - Energía animal: tracción.
 - Energía de la naturaleza.
 - .. Del viento
 - .. Del agua
 - .. Calorífica
 - .. Solar
 - La palabra, los sueños, la toma de vegetales y otros transmisores de energía en las sociedades indígenas.
 - 3.4 Las formas de conocimiento presentes en los procesos de trabajo: verbalizado, gestual y técnico-cognitivo (físico matemático, verbal ecológico).
4. Las relaciones de trabajo.
 - 4.1 La división del trabajo y sus fundamentos.
 - 4.2 Relaciones de parentesco:
 - Derechos y obligaciones que se derivan de ellas.
 - Reglas de residencia y matrimonio.
5. Análisis técnico: principios científicos implícitos en el proceso de elaboración y manejo de

diferentes medios de trabajo.

5.1 La técnica

- Definición.

5.2 Descripción de los medios de trabajo.

- Tipos: inventario.
- Partes.
- Función de cada parte.

5.3 Proceso de elaboración y manejo de diferentes medios de trabajo.

- Propiedades de los materiales.
- Fases en la elaboración.
- Fases en el manejo.
- Discursos y conductas prescriptivas.

5.4 Principios científicos implícitos.

- En la identificación de los materiales.
- En la elaboración del medio de trabajo.
- En el uso del medio de trabajo.

6. Análisis de principios científicos implícitos en el desarrollo de diferentes actividades.

6.1 La palanca.

6.2 El rodillo.

6.3 La polea.

SEGUNDO AÑO

Sociedad y Pueblos Indígenas

1. La producción material como resultado del trabajo.

1.1. El origen de las necesidades histórico-sociales.

1.2 El origen y fin de la producción según campos de actividad.

2. Visión histórica-social de las necesidades.

2.1 Las necesidades objetivas y subjetivas.

2.2 Carácter condicional de las necesidades.

2.3 El modo de satisfacción de las necesidades.

2.4 La técnica como creadora de lo necesario y lo superfluo: el bienestar.

3. La cultura.

3.1 Nociones.

3.2 La cultura y las relaciones sociales.

4. La sociedad indígena amazónica.

4.1 Producción material.

- Criterios de homogeneidad y diferenciación de la producción material en función al medio natural y social.
- Distribución espacial de los productos en una unidad residencial.
- Productos de intercambio entre gente común y seres naturales.
- Productos usados en los eventos sociales.

4.2 Las relaciones espaciales.

- Conformación de una unidad residencial.
- Modalidades de asentamiento.
- Noción de apropiación de los recursos y lugares.
- Composición de una unidad territorial.
- Tipos de organización territorial.

4.3 Relaciones de parentesco y alianza.

- Red de parentesco en una unidad residencial.
- Red de parentesco de una unidad territorial.
- Red de parentesco entre unidades territoriales.
- Reglas y tipos de alianza matrimonial.
- Reglas de residencia según etapas de la vida.

4.4 Relaciones de cooperación e intercambio.

- Derechos y obligaciones en las actividades productivas y sociales.

TERCER AÑO

Sociedad y Pueblos Indígenas

1. Relaciones sociales que definen las fronteras externas entre sociedades indígenas.

1.1 Comparación de las variantes del tipo de sociedad a partir de las relaciones sociales.

1.2 Extensión de la ocupación de las unidades territoriales.

- Indicadores de las fronteras externas.
- Rutas de cooperación e intercambio.

1.3 Proceso de fusión de las unidades territoriales y la definición de pueblo indígena hoy.

2. Relaciones que establece la persona con los seres de la naturaleza según su rol.

2.1 Las formas de discurso y las conductas como actividades comunicativas con los seres de la naturaleza.

2.2 Identificación de seres de la naturaleza y espacios que habitan.

2.3 Relaciones de parentesco y alianza con seres naturales.

- Relaciones de cooperación-intercambio que se derivan de ellas.

3. Eventos sociales totalizantes.

- 3.1 El evento como proceso productivo y social.
- 3.2 Los eventos como medio de control del desequilibrio que generan las relaciones sionaturales.
- 3.3 El evento como actualizador de las relaciones sionaturales que definen sociedad.
- 4. Sociedad indígena como unidad sionatural.
 - 4.1 Relación entre persona y naturaleza: el desequilibrio. Contraste con otros enfoques.
 - 4.2 Vigencia de la visión holística sionatural en el pueblo indígena.
- 5. Sociedad indígena vs. pueblo indígena.
 - 5.1 Noción de pueblo indígena - marco legal.
 - Territorio y autonomía.

Didáctica de las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente

- 1. El medio natural y social: enfoque indígena y occidental.
- 2. Las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente en la educación primaria.
 - 2.1 Objetivos y criterios metodológicos.
 - 2.2 El enfoque del Programa.
- 3. Estrategias de aprendizaje con niños de 1^{er} y 2^{do} grado.
 - 3.1 Competencias capacidades y actitudes que se quieren lograr.
 - 3.2 Sugerencias metodológicas.
 - Introducción.
 - Organización y desarrollo de experiencias significativas.
 - Sistematización.
- 4. Elaboración de materiales didácticos.
- 5. Desarrollo de clases prácticas.
- 6. La evaluación de las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente en 1^{er} y 2^{do} grado.
 - 6.1 Criterios y procedimientos.
 - 6.2 Instrumentos de evaluación para niños de 1^{er} y 2^{do} grado

CUARTO AÑO

Sociedad y Pueblos Indígenas

1. El proceso de cambio: autonomía y dependencia en la producción según campos de actividad y zonas geográficas.
 - 1.1 A nivel de uso.
 - Sustitución total.
 - Sustitución parcial.
 - Combinación o coexistencia.
 - Mantenimiento.
 - Ampliación de uso.
 - 1.2 A nivel de zonas geográficas.
 - Sustitución completa.
 - Sustitución incompleta.
 - Combinación completa.
 - Combinación incompleta.
 - Mantenimiento.
2. Racionalidad indígena en la incorporación de nuevos productos y discursos.
 - 2.1 La racionalidad técnica.
 - La eficiencia técnica como racionalidad para la incorporación de nuevos productos.
 - Significado de la incorporación de nuevos productos: conocimiento verbalizado.
 - 2.2 La racionalidad del prestigio.
 - 2.3 La racionalidad para incorporar nuevas formas de discurso al conocimiento verbalizado.
3. Cambio en las relaciones sociales.
 - 3.1 Proceso de producción, comercialización y consumo en actividades productivas y sociales que permiten establecer relaciones con el mercado.
 - Cambio y vigencia en las relaciones espaciales: apropiación de recursos y espacios.
 - Cambio y vigencia en las relaciones de parentesco y cooperación.
 - Intercambio con gente común y seres de la naturaleza.
 - Incorporación de nuevas relaciones en la realización de actividades productivas y sociales.
 - 3.2 Cambio y vigencia de las relaciones que definen sociedad en los eventos sociales.
4. Pueblos indígenas y sociedad nacional.
 - 4.1 Análisis de las relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional desde la perspectiva política, económica e ideológica.

Didáctica de las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente

1. Estrategias de aprendizaje con niños de 3^{er}, 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} grado.
 - 1.1 Competencias , capacidades y actitudes que se quieren lograr.
 - 1.2 Sugerencias metodológicas.
 - Introducción.
 - Organización y desarrollo de experiencias significativas.
 - Sistematización.
2. Elaboración de materiales didácticos.
3. Desarrollo de clases prácticas.
4. La evaluación de las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente en 3^{er}, 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} grados.
 - 4.1 Criterios y procedimientos.
 - 4.2 Instrumentos de evaluación para niños de 3^{er} a 6^{to} grado.

QUINTO AÑO

Sociedad y Pueblos Indígenas

1. La autoridad indígena.
 - 1.1 La autoridad indígena: roles y cargos
 - 1.2 Contraste entre la autoridad indígena y nuevas formas de autoridad.
 - Medios de control.
 - Fuentes de prestigio.
2. La religión en diferentes sociedades y en los pueblos indígenas.
 - 2.1 La religión en diferentes sociedades.
 - El cristianismo: catolicismo, protestantismo, ortodoxia
 - El islamismo.
 - El budismo.
 - El confucianismo.
 - El hinduismo.
 - 2.2 Elementos contrastivos entre la religión cristiana e indígena.
 - Los lugares.
 - Los roles y cargos.
 - Los accesorios.
 - Los discursos/el escrito.
 - 2.3 La religión en los pueblos indígenas: la verdad discursiva - verdad indígena.

Seminario Pueblos Indígenas y Desarrollo I.⁸

1. Problemática socioecológica de los pueblos indígenas.
 - 1.1 Nociones de desarrollo.
 - Visión indígena.
 - Rol de los dirigentes en relación a la problemática socioecológica.
 - 1.2 Políticas de desarrollo del gobierno.
 - 1.3 La visión y el rol de las ONGs.
 - 1.4 El rol del maestro en relación a la problemática socioecológica de su pueblo.
2. Los proyectos.
 - 2.1 Nociones que se manejan en las comunidades y federaciones.
 - 2.2 Análisis y evaluación de proyectos comunales.
 - Criterios para evaluar un proyecto.
 - . Viabilidad de un proyecto.
 - .. técnica/ecológica.
 - .. económica.
 - .. legal.
 - 2.3 Cómo hacer un proyecto.
 - Fases para la elaboración de un proyecto.
 - . El diagnóstico.
 - .. Importancia.
 - .. Aspectos y variables para el diagnóstico de la comunidad.
 - .. Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información.
 - .. Etapas para la realización de un diagnóstico.
 - . Diseño de un diagnóstico.
 - .. Delimitación de aspectos y variables a considerar.
 - .. Elaboración de instrumentos.

SEXTO AÑO

Seminario Pueblos Indígenas y Desarrollo II.⁹

1. Análisis del diagnóstico realizado durante el ciclo no escolarizado de quinto año.
2. Diseño de un proyecto.
 - 2.1 Fases para la elaboración del proyecto.
 - Antecedentes.
 - Objetivos.

⁸ Seminario interdisciplinario de 64 horas de duración. Desarrollado de manera conjunta por las áreas de Educación, Naturaleza y Sociedad.

⁹ Seminario interdisciplinario de 80 horas de duración. Desarrollado de manera conjunta por las áreas de Educación, Naturaleza y Sociedad.

- Metas.
- Justificación.
- Actividades.
- Cronograma.
- Requerimientos.

2. ÁREA DE NATURALEZA

Fundamentación

Esta Área enfoca el estudio de la ecología. Con el término de ecología nos referimos a un campo de estudios que contempla la naturaleza como un todo (visión holística) cuyos elementos constitutivos están interrelacionados (visión sistémica) y que incluye al ser humano. Entender al ser humano como actor dentro del sistema de la naturaleza lleva a enfocar su responsabilidad por las consecuencias de sus acciones. Un individuo asume esta responsabilidad como miembro de su sociedad, es decir, como persona y actor social. De ahí que las áreas “Naturaleza” y “Sociedad” sean complementarias y participen globalmente del mismo marco conceptual, y en ciertos temas de estudio, de los mismos conceptos operativos. Refiriéndonos a un ordenamiento más tradicional de las “disciplinas” de estudio, el área de Naturaleza abarca temas de “ecología”, “ciencias naturales”, “salud”, “agronomía”, “forestería”, “geografía” y “ciencias sociales”.

La visión holística de “Sociedad y Naturaleza” y el esfuerzo de conceptualización unitaria que caracterizan el enfoque del Área, tienen su equivalencia en la visión indígena, que concibe los seres humanos y los seres de la naturaleza como miembros y actores de un mismo universo sacionatural. De esta concepción se deriva el sentido que tiene la noción de territorio para un pueblo indígena: espacio geográfico históricamente ocupado por el conjunto de seres humanos y seres de la naturaleza. Conservar y manejar el territorio significa ejercer el control sobre las fuerzas sociales (técnicas, relaciones sociales de producción, distribución y consumo, bienestar) y el potencial natural (recursos naturales renovables y no renovables), y administrar este último para satisfacer las necesidades de un pueblo.

La visión indígena, que incluye a los seres de la naturaleza dentro de las relaciones sociales de reciprocidad, se funda sobre la premisa que toda intervención humana (sea individual o grupal) en la naturaleza (ocupar un lugar para construir una casa, talar el bosque para establecer chacra, cazar, pescar o recolectar animales o vegetales) causa desequilibrios. De ahí que las diferentes intervenciones contemplen los términos del restablecimiento del equilibrio: pagos o restricciones personales a cambio de los beneficios recibidos.

Los diversos actores sociales externos que rodean a los pueblos indígenas y que en muchas regiones han penetrado en sus territorios, llegando a veces a ocupar extensas zonas de éstos y a desalojar a sus habitantes, explotan los recursos regionales con la finalidad de abastecer la demanda interna y externa. Ellos parten del supuesto que las tierras son de gran fertilidad, y que el bosque es fuente inagotable de recursos y potencial despensa del país. De ahí su afán de extraer

todo cuanto sea posible vender. Cuando sus efectos se hacen notar (escasez de recursos, agotamiento de suelos, contaminación de aguas), descubren las limitaciones productivas del bosque. Sin embargo, en vez de modificar sus estrategias productivas, marchan sobre nuevas zonas donde las reproducen con iguales consecuencias para el medio ambiente. Aunque a nivel científico existe una creciente conciencia sobre las complejas interrelaciones de los diversos organismos del bosque y sobre la necesidad de llevar a la práctica una estrategia de desarrollo sustentable, estas preocupaciones no tienen correlato a nivel político ni económico.

En la medida que los indígenas se han relacionado e intercambian experiencias con los actores económicos externos, y que han acogido en el transcurso de los últimos cuarenta años la escuela como factor “civilizador”, han asumido muchos de los comportamientos depredadores de explotación de los recursos naturales, y modificado sus técnicas y formas de trabajo e intercambio. Por esto, también se ven en muchos casos confrontados con las consecuencias sionaturales del desequilibrio ambiental producido por ellos mismos: agotamiento de ciertas especies y del suelo, empobrecimiento cuantitativo y cualitativo del régimen alimenticio, debilitamiento de los derechos y obligaciones establecidas por las relaciones de parentesco y por aquéllas entre seres humanos y seres de la naturaleza, y problemas sociales de diversa índole.

El objetivo general del área de Naturaleza busca responder a esta situación. Por un lado, se trata de explicitar los mecanismos (técnicos, cognoscitivos, discursivos) para superar el desequilibrio implícito en las prácticas sionaturales de los pueblos indígenas, a fin de crear, a través de la formación de los maestros y de las futuras generaciones, las condiciones de un desarrollo que los tome en cuenta conscientemente. “Tomarlos en cuenta” significa, sea a nivel de proyectos colectivos o a nivel de iniciativas y acciones individuales, integrar la noción de equilibrio y los conocimientos indígenas destinados a su manejo en propuestas de cambio, ampliación o innovación productiva, con el fin de prevenir el desequilibrio y sus consecuencias a mediano plazo: disminución del potencial productivo del bosque y los recursos hídricos. Tales propuestas deben incluir e implementar (social y técnicamente) en su propósito de aprovechar los recursos naturales, el principio de compensación (o, en términos sociales, el de reciprocidad) en el intercambio con la naturaleza (el metabolismo sionatural). Por otro lado, se trata de llevar a conocimiento del maestro (haciéndole entender sus fundamentos biológicos) los medios que le permitan remediar el estado actual (de diferentes grados, según los pueblos, regiones y comunidades) de degradación del medio natural y la disminución de su productividad y biodiversidad.

El conocimiento implícito en la práctica de la vida diaria exige ser objetivado y sistematizado para poder ser manejado consciente y operativamente. La objetivación y sistematización se apoya a la vez en la visualización que se realiza a través de la escritura y la graficación (figuras, esquemas, cuadros), y en una nueva categorización y organización de los hechos, que llamamos meta-lenguaje o marco lógico conceptual. Desde luego, la explicitación de los conocimientos indígenas a través de un marco conceptual que funciona como meta-lenguaje, confiere a la escritura una función orientada a la producción intelectual indígena, algo que hasta ahora no se ha hecho, y, al mismo tiempo, crea la condición para que el maestro pueda usarlos deliberadamente como contenidos y referentes pedagógicos en la escuela primaria. La metodología de este uso se implementa en el área de Educación. La comprensión de los fundamentos biológicos necesita la implementación pedagógica de los conocimientos elaborados por las ciencias naturales, acordes con el nivel de

formación que el alumno ha alcanzado a través de la primaria y secundaria, y su articulación con los conocimientos implícitos sobre naturaleza y sociedad que él ha adquirido a través de sus años de práctica social. Ejercicios de observación en los diferentes ecosistemas del terreno experimental de Zungarococha y de manejo agroforestal indígena y occidental, complementan la práctica del método científico y pretenden contribuir a la concepción de alternativas productivas ecológicamente sustentables en el bosque amazónico de altura, el de mayor extensión y fragilidad.

La formación que recibe el futuro maestro en el área de Naturaleza conlleva dos procesos funcionalmente ligados: por un lado, la explicitación de conocimientos indígenas referentes a la naturaleza y el manejo del bosque (entendido como práctica sionatural); y, por otro, la implementación, a través de los conceptos de la ecología, de conocimientos de las ciencias naturales y otras disciplinas auxiliares, de un entendimiento sistémico de la naturaleza en general y del bosque amazónico en particular, y del ser humano como organismo constitutivo y responsable de éste. El segundo proceso contiene los instrumentos (el meta-lenguaje) para la realización del primero, que procede mediante el método inductivo intercultural (motivación, verbalización/objetivación y sistematización/interpretación). Con esto, sin embargo, no se pretende tratar el universo sionatural indígena de manera total y exhaustiva, ni alcanzar un nivel de científicidad más allá de lo que se estima que el maestro necesita para llevar a cabo el proceso formativo en la escuela primaria. Más bien se apunta a que el futuro maestro adquiera instrumentos conceptuales y un método que le permita profundizar en el futuro nuevos aspectos de los temas tratados y que él pueda transferir a otros campos de la realidad indígena en el transcurso de la aplicación del currículo de primaria, mediante nuevas investigaciones-aprendizajes que llevará a cabo en el ejercicio de su profesión.

El Área empieza en el primer año con la exploración de la noción de territorio de un pueblo indígena. Esta noción abarca el conjunto de los recursos naturales y de los seres de la naturaleza contenidos en una extensión determinada, ocupada históricamente por un pueblo que la aprovecha según modalidades sociales hoy contradictorias: 1) las extractivas, fruto de su participación en el mercado, y 2) las de intercambio con los seres de la naturaleza, que son motivadas por los valores propios de la sociedad indígena. Comprender el bosque como ecosistema en términos de la disciplina científica llamada ecología, permite dar cuenta y evaluar los efectos y consecuencias de las actividades extractivas (incluyendo la agricultura que se practica sin preocuparse por la reposición de nutrientes); mientras que la explicitación de las modalidades indígenas tradicionales de uso del bosque con la ayuda de los mismos conceptos ecológicos, hace posible la comparación de los dos tipos de modalidades y la evaluación mutua de sus consecuencias para el medio natural, y permite articular propuestas (o más bien, elementos para propuestas) de manejo agroforestal elaboradas por agrónomos e ingenieros forestales, ecológicamente fundamentadas con las prácticas y representaciones sociales indígenas (la lógica indígena de producción y manejo).

La noción de ecosistema se elabora de manera progresiva en los cuatro primeros años. En todo este proceso se trata de articular (hasta donde los docentes hayan progresado en el aprendizaje y la comprensión del universo indígena) los conceptos por elaborar con las categorías, nociones y contenidos indígenas que corresponden al campo de realidad contemplado, al mismo tiempo que se integran nociones de ciencias naturales, corrientemente enseñadas en la escuela primaria. En el quinto y sexto año, la reflexión se orienta hacia la problemática social y económica que el alumno

encuentra durante su práctica pedagógica en la comunidad, en donde se le considera generalmente como una autoridad que puede brindar asesoría en “proyectos de desarrollo”. Junto con los conocimientos y conceptos de la áreas de Sociedad, Historia y Educación, se integran los de Naturaleza en la capacitación para la formulación de un diagnóstico, planteamiento de soluciones y realización de proyectos. Esta capacitación constituye un ejercicio de carácter pluridisciplinario de uso y aplicación de los conocimientos, conceptos y habilidades cognoscitivas adquiridas a través de los cuatro años anteriores, mediante el cual el maestro experimenta el carácter funcional y operativo de su bagaje académico.

En el primer año y hasta el inicio del segundo, se sistematiza el conocimiento indígena sobre el bosque mediante un conjunto de conceptos relacionales (hábitat, nicho ecológico, comunidad biótica, adaptación, etc.), que permiten dar cuenta de y precisar los lazos que unen una especie con los elementos físicos y otras especies de su medio (conceptos auto-ecológicos), y que relacionan un conjunto de seres vivos entre sí (conceptos sin-ecológicos). Empezar con conceptos relacionales significa poner en evidencia y subrayar desde el inicio que el enfoque ecológico sobre la naturaleza ubica las entidades (especie, individuo, población) en el contexto de su vida: el de sus relaciones con otras, a diferencia de las demás ciencias naturales que analizan los organismos en sí y los describen y clasifican según sus características, y explican su funcionamiento interno.

Este segundo enfoque analítico y taxonómico, que examina desde el nivel abiótico hasta el organismo pasando por la célula, los tejidos, órganos y sistemas, se aborda en seguida en el segundo año, cuando se trata, primero, la materia viva y no viva, y los niveles de organización de la materia viva y, luego, la clasificación y nomenclatura de los organismos vivos. El Programa trata de comparar y articular la visión indígena de los organismos, de sus partes, su organización y funcionamiento interno, con la de las ciencias naturales. Las dificultades encontradas se deben a la interiorización por parte de los alumnos de la visión occidental del cuerpo y de sus funciones, la misma que les ha sido enseñada durante la primaria y secundaria, y a la falta de investigaciones pertinentes al respecto. Esta clase de problemas, en cambio, no se plantea cuando se elaboran las clasificaciones indígenas de los seres vivos.

El segundo año termina abordando un nuevo enfoque que contempla los flujos y movimientos, acíclicos y cíclicos, de la materia no viva (energía, agua, astros) y viva (ritmos biológicos, actividades humanas); es decir, los fenómenos que crean la dinámica de la naturaleza o participan de ella y cuya visión indígena se sintetiza y expresa a través de la noción de calendario indígena. Éste es el título de este capítulo, ya que los fenómenos se abordan a partir de la percepción que los indígenas tienen y del ordenamiento que les dan; esto indica, al mismo tiempo, que se los trata con referencia al medio ambiente amazónico. En el segundo año, con el tema del flujo de la energía solar, no se hace más que iniciar este enfoque cuya mayor parte se examina en el tercer año.

Los ciclos de los nutrientes se han integrado en el tercer año, que inicia la orientación hacia la problemática productiva agrícola y el ecosistema del bosque con la que culmina la enseñanza de ecología en el cuarto año: los nutrientes y los suelos de las tres regiones naturales de la Amazonía peruana. Los nutrientes se tratan desde cinco aspectos que permiten comprender su rol, ubicación y disponibilidad en la cuenca como factores determinantes para una práctica agrícola adaptada. Estos aspectos son: los ciclos biogeoquímicos del nitrógeno, carbono y fósforo, el almacenamiento

de los nutrientes en los organismos vegetales y animales, su disponibilidad diferenciada en los suelos de las tres regiones, su cantidad relativa presente en los diferentes compartimentos del bosque tropical húmedo (BTH) y su disponibilidad diferenciada comparada entre el bosque amazónico y el bosque templado caducifolio. Comprender y tomar en cuenta esta última diferencia parece particularmente importante cuando se conoce la predominancia que todavía tienen en la Amazonía los modelos de producción agrícola importados desde las zonas templadas del globo (monocultivo, cultivo intensivo, etc.). Para explicar esta diferencia es necesario referirse a nociones como zona tropical, zona templada y estaciones, y describir sus contenidos. Su tratamiento ampliado y sistemático conduce al tema siguiente, la tierra y los climas, que obliga a mirar la tierra desde el cosmos para poder encontrar en el sistema planetario la explicación de los fenómenos observables en ésta. Se examina la posición y el movimiento de la tierra en el sistema solar y su influencia sobre el clima y la tierra misma: las zonas climáticas, tanto en sentido horizontal (desde el ecuador hacia los polos) como vertical (desde 0 a 7000 m.s.n.m.). Desde la perspectiva cósmica se llega, en el capítulo titulado los ecosistemas, al planeta tierra, y se mantiene el enfoque globalizante examinando -desde el punto de vista indígena y occidental- la forma de la tierra y sus diferentes “esferas”, aunque concentrando progresivamente la mirada en la biosfera, los biomas y los ecosistemas, que se caracterizan por la relatividad de su tamaño.

De esta manera se trata en tres años, a nivel relacional, sobre los organismos vivos, los elementos físicos y químicos y sus procesos, nociones y conceptos que abarcan desde la dimensión planetaria y macroscópica hasta el universo microscópico y que configuran un esquema o esbozo de la visión occidental del mundo natural. Estas nociones y conceptos permiten ahora investigar e interpretar la “chacra” y el “bosque” en términos de ecosistema. Pero no se investigan e interpretan en un sentido abstracto y lejano a las preocupaciones y experiencias vivenciales, sino examinando la chacra como resultado (el bosque como campo) de la actividad de extracción y/o de intercambio con los seres de la naturaleza, y, conforme con las prácticas agrícolas indígenas más tradicionales, entendiendo el segundo como el alcance último de la primera, en un sistema de cultivo que integra en su proceso de reproducción la regeneración del potencial productivo biológico.

En el cuarto año se trata primero el bosque tropical amazónico como ecosistema y luego la horticultura de corte y quema (también como ecosistema y como parte de un sistema de cultivo y manejo del bosque), la regeneración natural y, finalmente, las condiciones de la horticultura en las diferentes zonas de la Amazonía peruana. Se analiza el bosque tropical amazónico, primero, a nivel de todas sus características generales y específicas y, luego, la chacra en sus componentes, sean éstos propios del medio natural (paisaje, vegetación in situ, suelo) o manejados por el hombre (especies cultivadas, malezas, instrumentos de trabajo), y los elementos gestuales y cognoscitivos de este manejo (preparación de la chacra, de las semillas, gestos y conocimientos en la siembra, cuidado de las plantas, etc.). Posteriormente se interpretan estos componentes en términos de su funcionalidad ecológica, sea a nivel sincrónico de las relaciones y la interacción entre los elementos coexistentes en un momento dado, o diacrónico del desarrollo diferido de las especies y su sucesión en el proceso productivo de la chacra, generativo de la purma y regenerativo del bosque.

En el quinto y sexto año se organiza un seminario interdisciplinario sobre pueblos indígenas y desarrollo, en el cual también participan las áreas de Educación y Sociedad. En la fundamentación de esta última se explican los alcances de dicho seminario.

Objetivos

- I. Desarrollar en el alumno la capacidad de objetivar el conocimiento y manejo sionatural indígena, a través de la implementación de conceptos ecológicos.
- II. Fomentar en el futuro maestro el aprendizaje de elementos de la visión y el conocimiento occidentales de la naturaleza, con la finalidad que llegue a conocer las ventajas ecológicas del manejo indígena, sepa evaluar los aportes tecnológicos occidentales respecto a sus alcances, asuma responsabilidades sobre el medio ambiente de su comunidad en lo referente al aprovechamiento y manejo de los recursos naturales de los diferentes ecosistemas de su región, y sepa articular pedagógicamente los dos universos de conocimientos en el manejo del currículo intercultural de la escuela primaria.

Programa curricular

PRIMER AÑO

Introducción a la ciencia.¹⁰

1. El conocimiento indígena.
 - 1.1 Aplicaciones.
 - La satisfacción de necesidades y la realización de actividades.
 - Los conocimientos presentes en las actividades.
 - 1.2 Formas de apropiación.
2. El conocimiento científico: el método de la ciencia.
 - 2.1 Análisis experimental.
 - Fases del método científico: observación/descripción, formulación de hipótesis, experimentación y formulación de leyes generales.
3. El desarrollo del pensamiento científico.
 - 3.1 Concepto de ciencia.
 - 3.2 Hitos en el desarrollo del pensamiento científico.
 - 3.3 Clasificación de la ciencia: ciencias naturales y ciencias sociales.
 - Ramas de la ciencia.
 - El problema de las ciencias sociales.

¹⁰ Curso introductorio de 30 horas de duración. Desarrollado de manera conjunta por las áreas de Naturaleza, Sociedad, Lenguaje, Matemática e Historia.

- 3.4 Ciencia y religión.
- 3.5 Usos de la ciencia.
- 3.6 La ciencia en el Programa.

1. El papel de la ecología en el Programa.

- 1.1 Los objetivos y la función del área de Naturaleza.
- 1.2 La ecología y las otras ciencias naturales.
- 1.3 Pueblo y territorio como base para la vida.
 - Ocupación, modos de apropiación y lazos sociales entre:
 - . La sociedad indígena amazónica y su territorio.
 - . Modos no indígenas de relación con la tierra y los recursos naturales.
 - La defensa del territorio como garantía del futuro de un pueblo.
 - . Los medios y estrategias de defensa.
 - . Titulación de territorios comunales.
 - . Ampliación de territorios comunales.
 - . La recomposición de los territorios de los pueblos.

2. Medio ambiente.

- 2.1 Elementos constitutivos.
- 2.2 Interacciones.
 - 2.2.1 Hábitat.
 - Las exigencias metodológicas para describir en respuesta a la pregunta: ¿dónde vive tal especie de animal?
 - Noción de hábitat.
 - Paisaje: perfil del paisaje, partes del paisaje.
 - Formas del agua, la tierra, la vegetación (formaciones vegetales).
 - Pisos y perfil del bosque, de la *cocha* y la quebrada.
 - Especies preferenciales.
 - . Simpatría.
 - . La extensión: el territorio.
 - 2.2.2 Nicho ecológico.
 - Régimen alimenticio.
 - Cadena alimenticia, red alimenticia.
 - Noción de nicho ecológico.
 - Las exigencias metodológicas para describir en respuesta a la pregunta: ¿qué hace la especie para sobrevivir?
 - 2.2.3 Adaptación.
 - La especificidad de la función en el medio de trabajo y el órgano.
 - La adaptación del órgano como resultado de la historia natural (evolución), del medio de trabajo como resultado de la historia social.
 - Adaptación al hábitat.

- Adaptación al nicho.
- 2.2.4 Comunidad biótica/biocenosis.
 - Sitio, extensión.
 - Inventario de especies residentes y visitantes.
 - Población.
 - . Tamaño: absoluto (conteo), relativo (mayor, menor, especie dominante), estimado (muestreo, representatividad, extra-población).
 - . Patrón de distribución (en grupo, en *mancha*, disperso).
 - . Densidad (cálculo).
 - . Tasa de crecimiento (natalidad, inmigración) - decrecencia (mortalidad, emigración).
 - Biodiversidad (cálculo; distinción de densidad poblacional)
 - Relaciones intraespecíficas.
 - . Asociación familiar.
 - . Asociación gregaria.
 - . Asociación colonial.
 - . Competencia intraespecífica.
 - Relaciones interespecíficas.
 - . Simbióticas.
 - .. Mutualismo.
 - .. Comensalismo.
 - .. Cooperativismo.
 - . Parasitismo.
 - . Amensalismo.
 - . Competencia interespecífica.
 - . Depredación.

SEGUNDO AÑO

1. Medio ambiente.

1.1 Interacciones (continuación).

- Las categorías tróficas y sus funciones.
 - . Productores.
 - . Consumidores.
 - . Descomponedores.
- Las pirámides ecológicas y sus aplicaciones.
 - . De la energía.
 - . De la biomasa.
 - . De los números.

2. La materia viva y no viva.

- 2.1 Concepción indígena.
- 2.2 Concepción científica.
 - Composición.
 - Características.
- 3. Niveles de la organización de la materia viva.
 - 3.1 Celular.
 - Los seres unicelulares; protozooario y bacterias: su influencia en la salud del hombre.
 - Estructura y función de la célula.
 - 3.2 Histológico.
 - 3.3 Orgánico.
 - 3.4 Sistémico.
 - Digestivo.
 - Respiratorio.
 - Circulatorio.
 - Excretor.
 - Nervioso.
 - Reproductivo.
 - Esquelético/óseo-muscular.
 - 3.5 Individuo u organismo.
- 4. Clasificación y nomenclatura de los organismos vivos.
 - 4.1 Clasificación y nomenclatura indígena.
 - 4.2 Clasificación y nomenclatura científica.
 - La unidad básica de la clasificación.
 - Categorías de la clasificación.
 - Nomenclatura.
 - . Común/vulgar.
 - . Científica.
- 5. El calendario indígena.
 - 5.1. El flujo de la energía solar.
 - El sol en los relatos indígenas.
 - Época de vaciante y creciente en los diferentes pueblos indígenas y su relación con el calendario oficial.
 - Las diferentes formas del agua según las clasificaciones indígena y científica.
 - El ciclo del agua.

TERCER AÑO

- 1. El calendario indígena: (continuación).
 - 1.1 Los ciclos astronómicos y las estaciones.

- 1.2 Los ciclos climáticos y su relación con los ciclos astronómicos.
 - 1.3 Los ciclos biológicos y su relación con los ciclos astronómicos, climáticos e hidrológicos.
 - Épocas de floración y fructificación de los vegetales y su relación con los ciclos climáticos.
 - Épocas de celo, engorde, crianza de los animales y su relación con los ciclos climáticos.
 - 1.4. Los ciclos de las actividades y su relación con los otros ciclos.
2. Los nutrientes y los suelos de las tres regiones naturales de la Amazonía peruana.
 - 2.1 Los ciclos de los nutrientes.
 - Los nutrientes y su función.
 - La noción de ciclo biogeoquímico.
 - El ciclo del nitrógeno.
 - El ciclo del carbono.
 - El ciclo del fósforo.
 - 2.2 Los "almacenes" de nutrientes en los órganos y tejidos vegetales y animales.
 - 2.3 Los suelos en las tres regiones naturales de la Amazonía peruana.
 - Ceja de Selva.
 - Selva Alta.
 - Selva Baja: alturas (tierra firme) - llanuras de inundación (várzea).
 - 2.4 Los nutrientes en los compartimentos del Bosque Tropical Húmedo (BTH) y los mecanismos de su conservación.
 - Los nutrientes en los compartimentos del Bosque Tropical Húmedo (BTH).
 - La conservación y erosión de nutrientes.
 - 2.5 El rol relativo del suelo y la velocidad de circulación de los nutrientes: comparación del BTH y el Bosque Templado Caducifolio.
3. La tierra y los climas.
 - 3.1 El planeta tierra y las estaciones.
 - 3.2 Las zonas climáticas horizontales: América, globo terrestre.
 - 3.3 Las zonas climáticas verticales en el Perú.
4. Los ecosistemas.
 - 4.1 La forma y las "esferas" del planeta tierra.
 - La forma de la tierra y sus constituyentes según la visión indígena.
 - La litosfera.
 - La hidrosfera.
 - La atmósfera.
 - La biosfera.
 - . Los biomas, zonas de vida.
 - 4.2 El concepto de ecosistema.
 - Noción.

- . Extensión y relatividad del tamaño.
- 4.3 Clases de ecosistemas.
 - Ecosistemas acuáticos - intermedios - terrestres.
 - . En la Amazonía.
 - . En la Costa, los valles andinos.
 - Ecosistemas naturales - antrópicos.
 - . En la Amazonía.
 - . En la Costa, los valles andinos.
 - Ecosistemas permanentes - transitorios (pasajeros - rotativos).
 - . En la Costa, los valles andinos.
 - . En la Amazonía.
 - Las chacras de altura - de *bajjal* y la regeneración - reposición de la fertilidad interpretada en los términos tratados .
 - . Ubicación y circulación de nutrientes: suelo - vegetación.
 - . Ecosistema terrestre, antrópico, transitorio (rotativo a plazos variables con tendencia al agotamiento).
 - . Ecosistema intermedio, antrópico, transitorio (rotativo anual con fertilización aluvial).

CUARTO AÑO

1. El bosque tropical amazónico como ecosistema.
 - 1.1 Visión indígena del bosque.
 - 1.2 Características generales.
 - Balance hídrico en la cuenca amazónica.
 - La pluviosidad y su importancia en la provisión de K, Mg y P.
 - La precipitación y la temperatura en la formación de los suelos de la Amazonía.
 - El bosque tropical y la adaptación a una rápida circulación de los minerales.
 - 1.3 Características específicas.
 - Funciones de la cobertura vegetal.
 - Estratificación y dinámica.
 - El manto radicular y su relación con la entrada y salida de energía del sistema.
 - La producción de la biomasa.
 - El bosque tropical un sistema frágil.
2. Las actividades desarrolladas en el bosque.
 - 2.1 La chacra en la organización social indígena.
 - Como espacio de socialización.
 - . División del trabajo.
 - . Relación con los seres de la naturaleza.
 - . Educación.
 - Como espacio productivo.

- . Alimentación.
 - . Curación.
 - . Construcción.
 - . Elaboración de objetos materiales.
- 2.2 La chacra/horticultura de corte y quema como ecosistema y como parte de un sistema de manejo de bosque.
- Características del terreno seleccionado para una chacra.
 - El proceso técnico gestual y discursivo y su relación con el calendario indígena en:
 - . La preparación del suelo y el manejo de la fertilidad.
 - . La selección y preparación de las semillas.
 - . La roza y sus efectos sobre los microclimas.
 - . La práctica de la tumba.
 - . La quema y sus efectos.
 - .. Importancia de la ceniza.
 - .. Importancia de la alta temperatura.
 - .. Los microorganismos y la descomposición del material. remanente en el suelo.
 - . La siembra de los cultivos.
 - .. Las asociaciones entre cultivos.
 - .. Población y densidad de cultivos.
 - .. Distancias intra e interespecíficas.
 - .. La luz, el agua y los nutrientes en el desarrollo de los cultivos.
 - ... La competencia.
 - ... La compatibilidad e incompatibilidad bioquímica.
 - .. La evolución, estratificación y arquitectura de la cobertura vegetal.
 - . El cuidado de los cultivos.
 - . La cosecha.
 - . La conservación de productos y semillas.
3. La regeneración natural.
- 3.1 Evolución de la chacra a la purma y de la purma al bosque.
- Factores determinantes.
 - . La diversidad de cultivos.
 - . El orden de siembra.
 - . El período vegetativo de las especies y variedades.
 - . La sucesión de cultivos.
 - . La densidad de siembra.
 - . El suelo y su variabilidad.
 - . La vegetación circundante.
 - . Número de deshierbes.
 - . El tiempo de explotación de la parcela.
 - . Proliferación de malezas.
 - . Ciclos de rotación.
4. Las condiciones de la agricultura en las diferentes zonas de la Amazonía.

- 4.1 Diferencia entre horticultura de altura y de llanura inundable.
 - Importancia social y ecológica de la diversificación de cultivos.
 - El acercamiento a la economía de mercado y sus consecuencias.
 - . Exigencia de mayores áreas desbrozadas.
 - . Pérdida de especies y variedades.
 - . Pérdida de los elementos técnicos, gestuales, espaciales temporales y discursivos.
 - . Tendencia al monocultivo.

QUINTO AÑO

Seminario Pueblos Indígenas y Desarrollo I.¹¹

1. Problemática socioecológica de los pueblos indígenas.
 - 1.1 Nociones de desarrollo.
 - Visión indígena.
 - Rol de los dirigentes en relación a la problemática socioecológica.
 - 1.2 Políticas de desarrollo del gobierno.
 - 1.3 La visión y el rol de las ONGs.
 - 1.4 El rol del maestro en relación a la problemática socioecológica de su pueblo.
2. Los proyectos.
 - 2.1 Nociones que se manejan en las comunidades y federaciones.
 - 2.2 Análisis y evaluación de proyectos comunales.
 - Criterios para evaluar un proyecto.
 - . Viabilidad de un proyecto.
 - .. Técnica/ecológica.
 - .. Económica.
 - .. Legal.
 - 2.3 Cómo hacer un proyecto.
 - Fases para la elaboración de un proyecto.
 - . El diagnóstico.
 - .. Importancia.
 - .. Aspectos y variables para el diagnóstico de la comunidad.
 - .. Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de información.
 - .. Etapas para la realización de un diagnóstico.
 - . Diseño de un diagnóstico.
 - .. Delimitación de aspectos y variables a considerar.

¹¹ Seminario interdisciplinario de 64 horas de duración. Desarrollado de manera conjunta por las áreas de Educación, Naturaleza y Sociedad.

.. Elaboración de instrumentos.

SEXTO AÑO

Seminario Pueblos Indígenas y Desarrollo II.¹²

1. Análisis del diagnóstico realizado durante el ciclo no escolarizado de quinto año.
2. Diseño de un proyecto.
 - 2.1 Fases para la elaboración del proyecto.
 - Antecedentes.
 - Objetivos.
 - Metas.
 - Justificación.
 - Actividades.
 - Cronograma.
 - Requerimientos.

3. ÁREA DE HISTORIA

Fundamentación

La experiencia de vida y la observación realizada por las sociedades respecto a los seres humanos, la naturaleza, los sucesos y los cambios que se producen, les proporcionan los elementos para que organicen y conceptualicen sus propias nociones espacio-temporales.

Así, en las sociedades amazónicas los sonidos, el comportamiento y el crecimiento de los animales, el movimiento y desarrollo de las plantas, la posición del sol y las fases de la luna, los cambios climáticos, las crecientes y mermas de ríos, cochas y quebradas, entre otras observaciones, les aportan una idea de sucesión y de temporalidad. Asimismo, la dirección de los ríos, quebradas y cochas, los accidentes geográficos (montañas, *pongos*, *cashueras*, llanuras, *colpas*), las diversas formaciones vegetales (*aguajales*, *ceticales*, *purmas*), las estrellas, los punto de salida y puesta del sol y otros, contribuyen a que consoliden la noción de espacio. Los indicadores de espacio y tiempo permiten a las sociedades amazónicas organizar y practicar sus actividades individuales y colectivas.

¹² Seminario interdisciplinario de 80 horas de duración. Desarrollado de manera conjunta por las áreas de Educación, Naturaleza y Sociedad.

Pero la temporalidad y espacialidad van más allá de la experiencia vivida cotidianamente. Cada sociedad registra el devenir de los hechos o acontecimientos sociales que considera importantes y los sitúa en distintos espacios que sirven como referentes territoriales.

Esta percepción espacio-temporal permite que los miembros de las sociedades indígenas reconozcan ciertos espacios y tiempos como referentes comunes y que, al hacerlo, reafirmen su idea de pertenencia a un mismo pueblo, base de su identidad. Los relatos de los diferentes pueblos indígenas que conforman su memoria colectiva, son muestra de ello.

La memoria colectiva de los pueblos indígenas amazónicos se ha constituido a través de la transmisión oral de generación en generación. El hecho que no sea una memoria escrita ha contribuido a que se los considere como pueblos cuyo pasado no es relevante para comprender la dinámica histórico social del país.

En este sentido, la idea (aún vigente) del vacío amazónico no sólo expresa que en la Amazonía *no hay nadie* sino que *nunca hubo nadie*, tratándose así de justificar la penetración y explotación de los recursos regionales y de los propios indígenas, que son considerados como parte del paisaje.

La penetración colonial y después republicana, puso a los pueblos indígenas en conflicto con los grupos dominantes portadores de la cultura occidental. Pese a las epidemias, correrías, reducciones, trabajos forzados e imposiciones ideológicas, muchos pueblos han seguido construyendo su propia sociedad y haciendo frente a la desestabilización que se dio en su relación con las instituciones estatales y religiosas, el mercado, los colonos, las compañías extractoras y la escuela.

Es particularmente con la llegada de la escuela que los pueblos indígenas empiezan a tener contacto con la disciplina histórica. Sin embargo, ellos no figuran ni aparecen en ella, ya que la historiografía tradicional y los intereses que la sustentan les niegan su calidad de actores sociales. Las reivindicaciones indígenas de las últimas décadas exigen una relación horizontal con la sociedad envolvente, para lo cual un principio básico es hacer que la educación les proporcione elementos que les permitan hacer frente a los problemas del mundo de hoy, sin menoscabo de sus intereses y necesidades como pueblos.

El Programa está trabajando una propuesta de educación intercultural bilingüe que recoja la problemática social e histórica de los pueblos indígenas amazónicos, tanto como sus aspiraciones. Dentro de dicha propuesta, el área de Historia tiene el propósito de estudiar el pasado de esos pueblos en su relación con otras sociedades, es decir, de hacer historia desde una perspectiva indígena amazónica.

Esta tarea es indispensable para los pueblos indígenas, ya que al poner en evidencia su devenir histórico podrán ser reconocidos como actores sociales que, en sus relaciones con otros sujetos históricos y con el medio ambiente, se han apropiado de un espacio geográfico en el cual han desarrollado conocimientos y prácticas que les fueron y les son útiles para aprovechar los recursos de la naturaleza sin destruirla. Esa apropiación justifica su reivindicación del espacio ancestral como

territorio actual, a la vez que les permite reivindicar otros derechos, por ejemplo: idioma, tecnología, cosmovisión y manejo ecológico. Además, analizar cada acción social les ayudará a comprender que lo que se haga hoy tendrá también consecuencias futuras, evidenciándose así la responsabilidad histórica de cada sociedad y de la gente que la conforma.

Por lo dicho anteriormente, el estudio del pasado de los pueblos indígenas amazónicos es una tarea indispensable. Sin embargo, ésta resulta doblemente compleja. Primero porque supone el esfuerzo de relativizar la manera clásica de pensar y hacer historia desde una visión lineal y evolutiva, con la finalidad de hacer historia considerando la comprensión propia que cada pueblo tiene de los sucesos de otros tiempos. Y segundo porque, como se mencionó, estos pueblos han sido excluidos de la historia académica. Por esto la investigación sobre el tema es limitada.

Ante esta situación el área de Historia está profundizando las investigaciones sobre historia indígena amazónica desde una perspectiva intercultural, que parte de los hechos y procesos relevantes para los pueblos indígenas y los analiza dentro de su propio contexto interpretativo, complementando dicho análisis con estudios históricos que consideran su relación con los acontecimientos nacionales y mundiales.

Para esto no sólo se trabaja con fuentes escritas (que se remontan a la época de las crónicas misioneras y de los relatos de expedicionarios, entre otros documentos sobre los primeros contactos), sino que se está dando especial relevancia a las fuentes orales, ya que por tratarse de sociedades ágrafas, son el medio prioritario para conocer acerca de su pasado y sus percepciones espacio-temporales.

Los numerosos relatos que cada pueblo conserva y sigue transmitiendo de generación en generación, permiten un acercamiento a otros tiempos y a las interpretaciones sobre los mismos. Pero el trabajo con testimonios orales demanda mucho cuidado, ya que éstos no sólo expresan acontecimientos del pasado, como lo entiende la historia, sino también la cosmovisión indígena, una visión compleja del mundo que ha consolidado la identidad del pueblo a lo largo del tiempo. Los diferentes tipos de relatos, la función social de cada uno de ellos, sus variantes locales tanto como sus transformaciones temporales, y el sentido semántico inherente a la estructura de cada lengua indígena son algunas de las cuestiones que hacen que este trabajo avance lentamente.

Para la reconstrucción de épocas más cercanas (por ejemplo, el proceso de explotación cauchera o la llegada de los misioneros evangélicos), el Programa también recurre a historias de vida que den cuenta de sucesos o acontecimientos vividos directamente por el narrador o por sus antepasados cercanos.

Las evidencias arqueológicas se trabajan sobre la base de los pocos estudios realizados en la región, estimulando en los alumnos la observación y protección de los restos arqueológicos encontrados en los territorios de sus pueblos, que testimonian la ocupación indígena ancestral y aportan muestras que, en algún momento, contribuirán a mejorar el conocimiento de sus sociedades.

Otras evidencias materiales de épocas más recientes (construcciones y objetos diversos) y las fuentes audiovisuales se utilizan de manera complementaria, dada su limitada disponibilidad.

Durante los seis años de formación docente, los temas del área de Historia se trabajan considerándolos como procesos sociales constituidos a partir de una serie de interrelaciones tejidas por diversos actores (sean estos individuos, grupos, clases o instituciones). Dichos procesos se analizan teniendo en cuenta su especificidad local y buscando, si es el caso, su interrelación con sucesos ocurridos en otros lugares, y reflexionando sobre la dinámica que genera esta interrelación a nivel regional, nacional, americana o mundial.

Esta perspectiva permite analizar los temas en su interrelación en el "tiempo corto" (nivel sincrónico) y también en el "tiempo largo" (nivel diacrónico), lo que posibilita reflexionar sobre la relación del pasado con el presente.

La secuencia de temas se inicia, en primer año, con una exploración sobre los modos indígenas de organizar, dividir y marcar el tiempo y el espacio, modos que están en estrecha relación con la práctica de las actividades sociales. La explicitación de la secuencialidad o duración de los fenómenos y actividades, tanto como su ubicación espacial, permite introducir la explicación de cómo la historia trabaja estos aspectos. En ese momento los alumnos, cuya formación escolar histórica ha estado basada en el aprendizaje memorístico de hechos, personajes y fechas (importantes tal vez para la historia oficial), deben plantearse la pregunta sobre si es relevante el estudio del pasado para los pueblos indígenas.

Para ilustrar la complejidad del estudio del pasado humano, al final del primer año se presentan y comparan las diferentes explicaciones sobre el origen de los seres humanos y del universo, resaltándose el hecho de que cada pueblo se ha explicado de alguna manera dicho origen.

En el segundo año se estudia el proceso de ocupación de la Amazonía. Se empieza exponiendo las teorías que explican el poblamiento inicial de América y, a partir de ellas, se hace el seguimiento de cómo los primeros pobladores americanos fueron organizándose en sociedades con características particulares, que se adecuaron al medio geográfico y lo transformaron según sus necesidades. Se presentan las diferentes investigaciones realizadas en sociedades de la zona andina y costeña, y se intenta una caracterización de las sociedades amazónicas en base a las evidencias arqueológicas, las descripciones de los primeros viajeros europeos, los estudios sobre las macro familias lingüísticas y las posibilidades de vida que ofrecen los ecosistemas amazónicos.

En el tercer año se busca establecer ideas centrales para la comprensión del significado que tuvo la invasión española para las sociedades indígenas amazónicas. La situación de las sociedades americanas en el siglo XVI, descrita por los cronistas, permite intuir las transformaciones que ellas experimentaron en su relación con los europeos y, también, conocer cómo la visión del otro que éstos manejaban sirvió para justificar su accionar. Para entender mejor esta lógica se estudia la situación económica, política y social de Europa en esa época, los intereses que impulsaron la búsqueda de nuevas rutas comerciales, y las formas de apropiación y explotación de los territorios encontrados. Pese a la imposición del modelo colonial, que en la Amazonía se dio a través de la concentración de los indígenas en torno a las misiones, ellos resistieron y lucharon para mantenerse, incorporando a su modo de vida bienes, costumbres y conocimientos nuevos, pero también enfrentando la explotación, las correrías y las epidemias, y rebelándose para expulsar a los

misioneros de gran parte de sus territorios.

La resistencia indígena, el descontento de los grupos criollos emergentes en los territorios coloniales, y los problemas económicos y políticos de la metrópoli fueron mellando el poder de ésta y creando las condiciones para la separación definitiva de la Corona Española.

Esta separación, tema inicial del cuarto año, no se puede entender si se la analiza como un hecho aislado. Por esto es necesario estudiarla dentro del proceso independentista que comienza con las primeras rebeliones indígenas y que continúa gestándose por la acción de diferentes pueblos y grupos oprimidos. Sin embargo, la nueva república peruana surgida de la separación, carecerá de una base nacional que le permita responder a la realidad multiétnica del espacio comprendido dentro de sus fronteras.

Las guerras, conflictos y las delimitaciones fronterizas entre las ex colonias irán definiendo, por oposición, una idea vaga de peruanidad, subordinada al sentimiento de identidad de los pueblos originarios y al uso efectivo (y productivo) de los espacio que ocupan. Surgirá también el problema de la división de sus territorios a consecuencia del trazado de fronteras nacionales.

La estratificación social heredada de la colonia continuará vigente e irá adoptando otros matices acordes con la nueva reordenación de fuerzas a nivel mundial. El desarrollo del capitalismo y la creciente industrialización situará a los nuevos estados americanos como mercados para la compra de manufacturas y la venta de materias primas. El Estado peruano, en manos de caudillos militares, a falta de una clase política bien constituida, sustentará su economía en políticas extractivistas que responden a necesidades externas. La explotación del guano y el salitre ilustran tempranamente la medida de la dependencia externa y la incapacidad de las clases gobernantes para construir un proyecto que involucre a toda la sociedad.

La necesidad de materias primas para la industria extranjera convierte a la Amazonía en una despensa de recursos naturales. La explotación del caucho significó también la explotación de los indígenas, cuya resistencia y rebelión frente a los patrones caucheros fue insuficiente para revertir esta situación. A pesar que muchos pueblos han sido diezmados, ellos han tratado de reorganizar su sociedad confrontándose con los grandes cambios generados por este proceso.

Las relaciones de trabajo establecidas por los patrones caucheros (continuadas por otros agentes extractores de recursos naturales: yarina, barbasco, lechecapí, madera), así como el enganche y el aviamiento, han introducido paulatinamente nuevos productos manufacturados que han creado una creciente demanda en los indígenas. Esta situación, a su vez, ha reorientado hacia el mercado sus actividades de apropiación y transformación de la naturaleza.

En el quinto año se trata sobre cómo los pueblos indígenas inician una reorganización socioespacial en relación a la penetración que se da en sus territorios durante el siglo XX. Las vías de comunicación, la extracción de productos a mediana escala y la llegada de la escuela, han creado condiciones para el surgimiento de comunidades a partir de la agrupación de las unidades residenciales tradicionales.

Los pueblos indígenas se relacionan con la sociedad envolvente sobretodo a través de la

adquisición de bienes, conocimientos y reglas que la escuela y el mercado proporcionan e imponen. ¿Cómo y por qué se establecen estas relaciones? ¿Cómo establecer relaciones que respeten la autonomía de los pueblos indígenas? El análisis de estos problemas permitirá a los alumnos contribuir con su pueblo en la definición de una posición política coherente con el modelo de desarrollo económico, social y ecológico que está en construcción.

Los procesos sociales tratados a lo largo de los cinco primeros años de estudio, dan el contexto histórico referencial para el análisis complementario que se efectúa en el área de Sociedad. Este análisis contempla, a partir de la reconstrucción de un modelo de sociedad indígena, el estudio de la naturaleza y la racionalidad de los cambios que experimentan los pueblos indígenas al relacionarse con la sociedad nacional.

La reflexión final y globalizante se realiza en el sexto año a través de un seminario-taller. En éste los alumnos, que ya se encuentran haciendo práctica docente, deben explicitar su posición respecto a cómo trabajar la historia en la escuela primaria desde una perspectiva intercultural. A partir de esto, concretarán sus reflexiones en la elaboración de materiales de consulta y trabajo sobre la historia de su pueblo.

Objetivo

Dotar a los futuros maestros de conocimientos acerca de los antecedentes históricos de sus sociedades, de la región amazónica y del país en relación con Latinoamérica y el mundo, para comprender su presente como el resultado de un proceso particular y concreto, y evaluar el peso que tienen los factores económicos, sociales y políticos en la determinación del futuro de sus pueblos, a fin de contar con recursos para presentar a sus alumnos la historia de su sociedad y del Perú.

Programa curricular

PRIMER AÑO

1. Nociones de tiempo y espacio.

1.1 Referentes indígenas.

- Orientación temporal: periodizaciones en relación al mundo natural y la organización social.
 - . “Tiempos cortos”: indicadores, medios y actividades.
 - .. Ciclo diario.
 - .. Ciclo lunar.
 - . “Tiempos largos”: indicadores, medios y actividades.
 - .. Ciclo estacional.
 - .. Tiempos remotos.
- Orientación espacial.

- . Términos lingüísticos de ubicación espacial.
 - . Indicadores.
- 1.2 Introducción a la historia.
 - Línea del tiempo.
 - . Sucesiones y procesos.
 - . Acontecimientos.
 - Periodizaciones: cronologías.
 - . Cronología absoluta.
 - . Cronología relativa
 - Graficación de espacios.
 - . Elaboración de croquis.
 - .. Elementos: leyenda, orientación, escala.
 - . Lectura e interpretación de cartas geográficas.
 - .. Elementos.
 - .. Tipos de mapas.
2. El pasado como objeto de estudio y como construcción social.
 - 2.1 La historia desde la perspectiva de los pueblos indígenas de la Amazonía.
 - Las fuentes históricas en la reconstrucción de la historia amazónica.
 - . Clasificación.
 - .. Fuentes orales.
 - .. Fuentes escritas.
 - .. Fuentes materiales.
 - .. Fuentes audiovisuales.
 - . Importancia de la búsqueda y conservación de las fuentes históricas.
 - 2.2 El papel de la historia en el Programa.
 - La formación histórica tradicional.
 - La necesidad del estudio de la historia para la revalorización de las sociedades indígenas amazónicas.
3. La relación ser humano-medio ambiente.
 - 3.1 El territorio indígena como base geográfica.
 - 3.2 La geografía como disciplina auxiliar para el análisis histórico.

SEGUNDO AÑO

1. Ocupación de la Amazonía.
 - 1.1 Hipótesis sobre el poblamiento de América.
 - El paso por el estrecho de Bering.
 - El viaje desde Oceanía.
 - El viaje desde África.

- Navegantes europeos.
 - 1.2 La teoría de las macro familias lingüísticas.
 - 1.3 Yacimientos arqueológicos.
 - En selva.
 - En zonas andinas.
 - En costa.
 - 1.4 Sociedades andinas y costeñas.
 - Chavín, Paracas, Mochica, Nazca, Tiahuanaco, Huari, Chimú e Inca.
 - . Actividades de apropiación y transformación de la naturaleza.
 - . Tecnología.
 - . Organización social.
 - . Vigencia de sus conocimientos.
2. Caracterización de las sociedades amazónicas en el Período Autónomo.
- 2.1 Sociedades de tierras inundables y sociedades de tierras de altura.
 - Descripción de los ecosistemas.
 - Organización social y política.
 - Organización económica.
 - 2.2 Intercambio entre sociedades amazónicas, andinas y costeñas.
 - Evidencias arqueológicas.
3. Cronología comparada del período autónomo entre Amazonía, Andes y Costa (20000 a.C. - 1500 d.C.).

TERCER AÑO

1. La invasión española de la Amazonía
- 1.1 Antecedentes de la expansión colonial europea.
 - Situación económica, social y política de Europa en el siglo XV
 - Visión Europea del Mundo.
 - 1.2 El Tahuantinsuyo y otras sociedades americanas a la llegada de los españoles.
 - Sociedades originarias
 - . Territorios y demografía
 - La situación política del Tahuantinsuyo.
 - . División interna y lucha por el poder.
 - . Posiciones indígenas frente a los invasores.
 - Destrucción de la sociedad andina e imposición del orden político colonial.
 - . Encomiendas.
 - . Fundación de ciudades.
 - 1.3. Las primeras expediciones a la Amazonía y el establecimiento de puntos de acceso.
 - Descripción y ubicación de los pueblos encontrados.

- . La búsqueda de El Dorado y el País de la Canela.
 - . La imagen del indígena según los cronistas europeos.
2. Consolidación de la Colonia: el Virreynato.
 - 2.1 Organización política, social y económica.
 - . Organismos centrales y locales.
 - . Sistemas de trabajo.
 - . Jerarquización social.
 3. Las sociedades indígenas amazónicas frente a la colonización.
 - 3.1 Las misiones:
 - Órdenes religiosos y delimitación geográfica de su accionar.
 - Aplicación del modelo de reducción en la conformación de los pueblos de misión.
 - 3.2 Rebeliones indígenas.
 - Antecedentes: Correrías, epidemias, rechazo y deserciones.
 - Enfrentamientos armados: Rebeliones Jíbaro, Cocama, Pano, Ashaninca- Yanesha
 - 3.3 Crisis del trabajo misional.
 - Expulsión de los Jesuitas.
 4. Rebeliones indígenas en los Andes:
 - 4.1 Rebelión de Manco Inca.
 - 4.2 Caída de Vilcabamba.
 - 4.3 Rebelión de Túpac Amaru II.
 5. Decadencia del sistema colonial.
 - 5.1 La Revolución Francesa.
 - 5.2 La independencia de las colonias británicas de América del Norte.
 - 5.3 Inestabilidad de la metrópoli.
 - Las reformas borbónicas.
 - Las Juntas de Gobierno.
 - La Constitución Liberal.
 - 5.4 Movimientos independentistas en América.

CUARTO AÑO

1. El proceso independentista.
 - 1.1 Condiciones para la separación definitiva de España.
 - Rol de Inglaterra.
 - Acciones militares y levantamientos indígenas.

- . Actitud de los criollos con respecto a la corona española.
- . Los ejércitos criollos.
 - .. Composición y acciones militares.
- . Las montoneras.

2. El Perú como Estado Nación.

2.1 Articulación de la economía peruana al nuevo orden económico mundial.

- El desarrollo capitalista y la industrialización.
 - . La extracción del guano.
 - . Los intereses de los capitalistas ingleses.
- La expansión neocolonial europea.
 - . Colonización de África y Asia.
- Los grupos sociales y la pugna por el poder.
 - . El caudillismo.
 - . Estratificación social y diversidad étnica.

2.2 Pueblos indígenas, territorio y fronteras.

- Tratados y conflictos para definir las fronteras nacionales.
 - . La guerra con Chile.
 - . Conflictos y tratados con Ecuador.
 - . El tratado Salomón-Lozano.
 - . Tratados con Bolivia y Brasil.
- Demarcaciones indígenas.
 - . División de pueblos y de sus territorios.
 - .. Consecuencias a largo plazo.

3. Reestructuración de las sociedades indígenas.

3.1 La visión de los expedicionarios.

- . Testimonios sobre la situación indígena.

3.2 Políticas para la Amazonía.

- . Leyes de inmigraciones y colonización.
 - .. La Colonia del Perené.

3.3 Los enclaves económicos.

- . Trabajo indígena para la explotación de minas.

4. Políticas de desarrollo y economía extractivista: agentes

4.1 El caucho.

- El contexto mundial de industrialización.
- Sistemas de explotación de los indígenas.
- Rebeliones bora y huitoto contra los patrones.
- Continuidad de la economía extractivista: impacto social y ecológico.
 - . Barbasco, yarina, lechecaspi, palo de rosa.
 - . Pieles.

- 4.2 Latifundio y hacienda.
 - Gamonalismo y campesinado.
 - Economía de agroexportación en la costa.
 - . El poder oligárquico.
 - . Relaciones de trabajo.
- 4.3 Industrialización, crecimiento urbano y migraciones.
 - Desarrollo urbano de Lima, Iquitos y otros centros regionales.
 - . Los migrantes y su vida en la ciudad.
- 4.4 Los partidos políticos
 - Antecedentes.
 - Ideología.

QUINTO AÑO

1. Reorganización territorial de los pueblos indígenas.
 - 1.1 Surgimiento de las comunidades.
 - Políticas estatales de colonización.
 - . Desarrollo vial y campamentos militares.
 - . Fronteras vivas.
 - . Poblados mestizos como centros de poder.
 - Las nuevas formas de trabajo misional.
 - . Los misioneros católicos y adventistas.
 - . Las iglesias mesiánicas.
2. Legislación para la Amazonía.
 - 2.1 El gobierno militar y sus reformas
 - La nacionalización de las empresas transnacionales.
 - Las reformas educativa y agraria.
 - 2.2 Las leyes de comunidades nativas y campesinas.
 - Surgimiento de las organizaciones indígenas.
 - . Objetivos políticos y logros.
 - 2.3 Nuevas leyes y convenios sobre la Amazonía.
3. Mercados amazónicos y territorio indígena.
 - 3.1 Extracción de recursos naturales e industrialización
 - Lotización petrolera.
 - Extracción maderera.
 - Agroindustria.
 - Turismo.
 - 3.2 Coca y narcotráfico.
 - 3.3 Diferentes mecanismos de defensa territorial.
4. Violencia política en la Amazonía

- 4.1 Los grupos armados y su accionar.
 - Respuestas indígenas.

5. Derechos humanos individuales y colectivos

- 5.1 Reivindicaciones indígenas a nivel nacional e internacional.
- 5.2 Organizaciones campesinas y urbano-marginales.

SEXTO AÑO

Seminario taller. La reconstrucción de la historia indígena en términos interculturales.

- 1. Reflexión sobre el trabajo realizado en el Área y sus aportes para la elaboración de material sobre la historia de cada pueblo indígena.
- 2. Elaboración de materiales de lectura y trabajo.

4. ÁREA DE LENGUAJE

Fundamentación

El término “lenguaje”, desde una perspectiva globalizante de explicación de la realidad asumida por esta propuesta curricular, alude a un campo del universo social más amplio que el ámbito de estudio de una disciplina científica, como la lingüística o la psicología. En esta perspectiva, en el área de Lenguaje la comunicación verbal se concibe en el marco de la interacción social y las lenguas particulares se estudian básicamente a partir de su uso en las sociedades humanas. Contrariamente a este tratamiento integrado de un campo de la realidad, es común ver en los currículos de formación y capacitación de maestros bilingües una serie de asignaturas que corresponden a las ramas o disciplinas de la investigación y del quehacer académico de las ciencias que estudian las lenguas.

En concordancia con el enfoque globalizante del Área, la lingüística no es concebida como un objeto de estudio en sí mismo, sino como una fuente de conceptos y procedimientos útiles para entender, explicar y sistematizar la estructura interna de las lenguas indígenas y el castellano. Por otro lado, la mencionada visión sintética de la realidad orienta los esfuerzos del Área a comprender el papel de las lenguas en la vida social de los pueblos indígenas, con el objeto de situar sus propias lenguas y el castellano en el contexto de las relaciones históricas asimétricas de ellos con los demás sectores del país.

Históricamente las sociedades indígenas amazónicas, al igual que otras de América, se han caracterizado por usar la forma oral de las lenguas como el medio de comunicación e interacción social más importante. Es decir, en estas sociedades la práctica de la escritura no ha sido una actividad socialmente significativa. Estos son los rasgos más importantes que definen a las llamadas sociedades de tradición oral.

En las sociedades de tradición oral, la interacción verbal, por ser el código de comunicación social más extendido, se halla vinculada estrechamente a la realización de las diversas actividades productivas y sociales. En este sentido, las lenguas adoptan variadas y peculiares formas para expresar adecuadamente la interacción entre los interlocutores. La lengua oral codifica esta interacción interpersonal que los miembros de la sociedad realizan entre sí o con los seres de la naturaleza. Las variadas formas de expresión verbal que estas sociedades producen en la interacción social se llaman formas de discurso. Los pueblos indígenas amazónicos, herederos de las sociedades tradicionales, producen estas formas de discurso en el marco de sus diversas actividades productivas y de interacción social. Algunas son para ser usadas en el acto de la locución, como es el caso de los icaros, cantos o comentarios. Otras tienen fines explicativos, como los relatos que expresan la visión indígena. En este sentido la presente propuesta de formación magisterial fomenta el conocimiento de estas manifestaciones lingüísticas orales, que llamamos formas de discurso, con el fin de enriquecer las estrategias de desarrollo de las habilidades lingüísticas de la lengua indígena, tanto en el proceso de formación de los futuros maestros como en la escuela primaria.

Como consecuencia de las relaciones históricas de los pueblos indígenas amazónicos con los diferentes sectores y frentes económicos de la sociedad nacional, se han generado nuevas

situaciones y, por lo tanto, nuevas formas discursivas que entran en competencia con los discursos propios de cada pueblo. El surgimiento de dichas situaciones reduce el ámbito de uso de la lengua indígena, pues ellas requieren de la expresión en castellano. El creciente uso de esta lengua en el contexto de las relaciones de dominación impuestas por la sociedad nacional, es uno de los factores que obstaculiza la ampliación de usos de la lengua indígena y por tanto frena su desarrollo o lo orienta hacia ciertos campos de uso, como la actividad religiosa.

La escuela es una de las instituciones nuevas en las sociedades indígenas. Por la manera como se la ha llevado a la práctica, representa una de las causas del empobrecimiento de sus lenguas, ya que éstas no se usan como instrumento de educación de manera sistemática y planificada. En las primeras escuelas bilingües, la lengua indígena fue usada como vehículo de comunicación escolar sólo a nivel oral durante los primeros grados, para asegurar la comprensión de los niños monolingües. Esta concepción educativa se mantiene actualmente en muchas escuelas pues, una vez que se considera que los niños ya dominan el castellano, todo el desarrollo posterior se realiza en esta lengua, tanto a nivel oral como escrito. En adelante, la lengua indígena sólo se usará en forma oral para hacer *entender* a los que aún no manejan el castellano. Esta forma de usar las lenguas en la escuela se ha convertido en una norma implícita tanto para los funcionarios de la administración educativa en cuyo ámbito existe población de habla no castellana, como para los mismos maestros indígenas.

Uno de los objetivos del Área es que el futuro maestro indígena, en el curso de su formación profesional, identifique el papel histórico de su propia lengua como un instrumento de expresión y transmisión social de los conocimientos ancestrales de su pueblo y, también, reconozca que en las actuales circunstancias dicho medio de expresión tiene limitaciones para ser usado en nuevas situaciones comunicativas. Se tratará de lograr la valoración de la lengua indígena por parte del estudiante a través del análisis de los mecanismos gramaticales internos de dicha lengua, los cuales muestran una riqueza y una complejidad semejantes, o incluso mayores, a las encontradas en el castellano y otras lenguas europeas de tradición escrita. Por otro lado, el estudiante mismo comprueba que la lengua ha sido el medio a través del cual las generaciones anteriores han transmitido sus conocimientos en el marco de las actividades productivas y los eventos sociales. El estudio de la gramática de la propia lengua y el conocimiento de su uso social, contemplado en la estructura curricular del Programa, hará reconocer al futuro maestro, por un lado, la riqueza estructural intrínseca de ella y, por otro, su falta de desarrollo como consecuencia de la reducción de su uso y la pérdida de autonomía indígena. Esta falta de desarrollo, puesta en evidencia cuando sus hablantes sienten que carecen de formas verbales y de vocabulario adecuados para expresar contenidos escolares relacionados, por ejemplo, con la matemática, plantea la necesidad de adoptar medidas dirigidas a prepararlas para su uso en las nuevas situaciones.

La modernización de las lenguas indígenas se irá concretando conforme se dote a los futuros maestros de los instrumentos intelectuales necesarios para desarrollarlas en el marco de su uso específico en la escuela y en el contexto más amplio de la construcción de un proyecto social propio. El uso de la lengua indígena en la escuela, como instrumento de comunicación y como asignatura, hará ver la necesidad de modernizarla para que pueda ser, al igual que el castellano, medio de expresión y aprendizaje, a la vez, de los conocimientos de los pueblos indígenas y de las ciencias y tecnologías modernas. La conciencia de la necesidad de ampliar el léxico de la lengua indígena para adecuarla a las nuevas situaciones comunicativas se desarrolla paralelamente a la construcción de los requisitos para pasar a la literacidad.

Para lograr la valoración de la lengua indígena por parte del maestro bilingüe y posibilitar su modernización, en el marco de aplicación de la propuesta educativa se ha diseñado un taller de lengua indígena. Éste tiene por objeto desarrollar las habilidades lingüísticas usando dicha lengua en nuevas situaciones comunicativas y analizar su estructura gramatical. Por otra parte, también se pretende que los futuros maestros analicen y expliquen la estructura del castellano y lo manejen de manera adecuada para guiar eficientemente su aprendizaje en los niños indígenas. El manejo del castellano, a su vez, se refuerza en otro taller específico, en el cual los estudiantes aprenden sobre todas las diversas formas discursivas y los diferentes estilos escritos empleados en la comunicación social entre castellano hablantes.

Los objetivos principales del área de Lenguaje planteados para la formación del maestro bilingüe han determinado que ésta se estructure contemplando los siguientes ejes temáticos:

Lenguaje y sociedad.
Didáctica del lenguaje.
Taller de lenguaje.

El primer eje trata de poner a disposición del estudiante herramientas teóricas interdisciplinarias para que sea capaz de visualizar objetivamente la función y el estatus de la lengua vernácula y de la lengua oficial en el desarrollo histórico de los pueblos indígenas, con el fin de modernizar la propia lengua de acuerdo a las nuevas situaciones comunicativas planteadas en el marco del proyecto social indígena.

Como parte de los contenidos del eje **Lenguaje y sociedad**, durante el primer año se presentan los conceptos operativos básicos de la lingüística partiendo del análisis de la situación sociolingüística de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana. Los conceptos dialecto, lengua, discurso, texto y lenguaje se construyen a partir del reconocimiento de la actividad de hablar de acuerdo a las situaciones comunicativas reguladas socialmente en el pueblo indígena. La distinción entre discurso, texto, lengua y dialecto, lograda en el primer tema llamado “Uso de lenguas en las sociedades y pueblos indígenas”, permite abordar los siguientes temas que son, en este orden: “Historia de la escritura” y “Análisis de los alfabetos de las lenguas indígenas”. La comprensión del largo proceso histórico que la humanidad ha recorrido en la construcción de las diversas formas de escritura y el reconocimiento de la evolución particular del alfabeto latino que culmina en el alfabeto castellano, serán requisitos para que los futuros maestros entiendan, usen y sustenten los alfabetos propuestos por el Programa. Éstos se han diseñado en base a los elaborados por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), con algunas modificaciones para disponer de sistemas de escritura unificados y/o económicos. A veces las modificaciones introducidas sustituyen ciertas incongruencias gráficas propias del desarrollo histórico del castellano, las cuales habían sido trasladadas al alfabeto de algunas lenguas indígenas, como es el caso de las letras “c” y “qu”. Otras, se ha escogido la variante regional más antigua y/o generalizada en vez de la forma gráfica que representa la pronunciación particular de otra región.

En el segundo año, el eje de **Lenguaje y sociedad** examina las características del discurso como un producto social de pueblos de tradición oral y el texto como producto de las sociedades de tradición escrita, dentro del tema “Actividad comunicativa e interacción social”. En el tercer año se

tratan las consecuencias lingüísticas de los cambios sociales y las formas de discurso en las sociedades indígenas, enfocando el análisis de los productos lingüísticos manifestados en situaciones sociales determinadas, en vez de examinar unidades lingüísticas aisladas o descontextuadas. En el cuarto año este eje temático culmina con el estudio de las formas de discurso propias de sociedades de tradición escrita y esto significa reconocer las características de los textos a partir de los cuales se derivan históricamente géneros orales propios de las sociedades de tradición escrita, como los discursos políticos, académicos, administrativos, pedagógicos, etc.

El segundo eje, **Didáctica del lenguaje**, que comienza en segundo año debido a que el primero se ha concebido para una formación más teórica y conceptual, prepara al estudiante en el manejo de las diversas estrategias metodológicas adecuadas para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias en las dos lenguas. En segundo y tercer año se trabajan las didácticas de Lengua 1 y Lengua 2 (L1 y L2) correspondientes al primer y segundo grado de la primaria, porque los futuros maestros realizan su práctica profesional en dichos grados de primaria. En cuarto año se desarrollan las didácticas de las dos lenguas para los demás grados de la primaria. En quinto año se realiza una síntesis de cada una de las didácticas de las lenguas, brindando una visión panorámica de las diversas estrategias estudiadas para que el futuro maestro esté en condiciones de asumir, ese mismo año, una escuela primaria bilingüe. Finalmente, en sexto año se sistematiza la didáctica de la gramática de las dos lenguas en base a la experiencia recogida por los maestros en su práctica intensiva del año anterior.

El tercer eje, **Taller de lenguaje**, está diseñado como un espacio en el cual se trabajan, en momentos diferentes, el desarrollo de habilidades en lengua indígena y castellano del futuro maestro. El taller de la primera de las lenguas se orienta a desarrollar en él un nuevo discurso pedagógico, para que sea capaz de conducir en ella la enseñanza y la expresión del pensamiento de los niños. El desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en esta lengua se realiza en el proceso de construcción de los requisitos para pasar a la literacidad, en la medida que los pueblos indígenas no tienen aún una tradición escrita. Por su parte, el taller de castellano lo prepara, sobre todo, en el manejo de los géneros discursivos propios del trabajo escolar y de los estilos escritos usados con fines comunicativos y sociales. Como se observa en el programa curricular de lenguaje, el taller de lengua indígena y el de castellano se desarrollan del primer al quinto año, porque el sexto está dedicado a la didáctica de las lenguas.

Objetivo

Dotar a los maestros de los conocimientos lingüísticos necesarios para analizar su lengua y el castellano, dar cuenta de sus diferencias estructurales, usar ambos idiomas en forma oral y escrita en las diversas situaciones de interacción social, y manejar las diversas estrategias metodológicas necesarias para conducir el desarrollo y aprendizaje de ellas en la escuela.

Programa curricular

PRIMER AÑO

Introducción a la ciencia.¹³

1. El conocimiento indígena.
 - 1.1 Aplicaciones.
 - La satisfacción de necesidades y la realización de actividades.
 - Los conocimientos presentes en las actividades.
 - 1.2 Formas de apropiación.
2. El conocimiento científico: el método de la ciencia.
 - 2.1 Análisis experimental.
 - Fases del método científico: observación/descripción, formulación de hipótesis, experimentación y formulación de leyes generales.
3. El desarrollo del pensamiento científico.
 - 3.1 Concepto de ciencia.
 - 3.2 Hitos en el desarrollo del pensamiento científico.
 - 3.3 Clasificación de la ciencia: ciencias naturales y ciencias sociales.
 - Ramas de la ciencia.
 - El problema de las ciencias sociales.
 - 3.4 Ciencia y religión.
 - 3.5 Usos de la ciencia.
 - 3.6 La ciencia en el Programa.

Lenguaje y sociedad

1. Uso de lenguas en las sociedades y pueblos indígenas.
 - 1.1 Diagnóstico sociolingüístico de los pueblos indígenas.
 - Uso de las lenguas en cuatro generaciones:
 - . abuelos
 - . padres
 - . hermanos
 - . hijos

¹³ Curso introductorio de 30 horas de duración. Desarrollado de manera conjunta por las áreas de Naturaleza, Sociedad, Lenguaje, Matemática e Historia.

- 1.2 Visión retrospectiva del uso de lenguas en los pueblos indígenas. Actividad de "hablar". Proceso de castellanización en los pueblos indígenas: monolingüismo con desplazamiento de la lengua indígena. Carácter multilingüe de las sociedades indígenas antes de la llegada de los europeos. Préstamos y neologismos en las lenguas indígenas y en el castellano como consecuencia del contacto.
 - 1.3 Actividad comunicativa en los pueblos indígenas. Conceptos básicos de la lingüística: dialecto, lengua, lenguaje, doble articulación del lenguaje, signo lingüístico, elementos del acto comunicativo.
2. El papel de la lingüística en el Programa.
 3. Historia de la escritura.
 - 3.1 Tipos de escritura.
 - 3.2 Fonetización del signo.
 - 3.3 Evolución histórica de la escritura alfabética.
 - 3.4 Evolución histórica de la escritura del castellano.
 4. Análisis de los alfabetos de las lenguas indígenas.
 - 4.1 Alfabetos indígenas y escritura alfabética latina del castellano. Descripción fonética ilustrativa de algunos sonidos de la lengua indígena y del castellano.
 - 4.2 Alfabetos indígenas y escritura unificada.

Taller de Lenguaje

1. Desarrollo de habilidades en lengua indígena.
 - 1.1 Expresión oral.
 - Manejo de diversas formas discursivas indígenas.
 - Manejo de diversas estructuras lingüísticas para enriquecer la competencia comunicativa.
 - Resúmenes de mensajes orales.
 - 1.2 Lectura.
 - Lectura silenciosa y en voz alta de textos narrativos.
 - Comprensión de lectura: ideas principales y secundarias.
 - 1.3 Escritura.
 - Presentación del alfabeto y la ortografía de la lengua indígena.
 - Redacción guiada de textos narrativos breves.
 - Ejercicios de manejo de estructuras lingüísticas y juegos metalingüísticos para enriquecer la competencia comunicativa.
 - Redacción guiada de diversos textos para periódico mural: noticias, artículos periodísticos, editoriales.
 - 1.4 Sintaxis I.
 - Observación de oraciones.

- Relaciones entre las palabras.
- Núcleo y complementos.
- Esquemas de las oraciones.
- Ampliación de núcleos.

2. Desarrollo de habilidades en castellano.

2.1 Expresión oral.

- Expresión oral según las situaciones comunicativas del salón de clase.
- Prácticas de silencio.
- Condiciones para el diálogo: pedir la palabra, saber escuchar al locutor que tiene la palabra.
- Pedir y dar información.
- Expresión y creación de formas discursivas escolares.
 - . Rimas
 - . Poesías
 - . Adivinanzas
- Resúmenes de mensajes orales.
- Juegos para reconocer la sílaba tónica.

2.2 Lectura.

2.2.1 En voz alta.

- Prácticas de entonación adecuada de oraciones, párrafos y textos de acuerdo a los signos de puntuación.

2.2.2 Silenciosa.

- Comprensión de lectura: ideas principales y secundarias.
- Enriquecimiento léxico. Prácticas de deducción del significado de las palabras nuevas según el contexto. Uso del diccionario. Elaboración de un vocabulario personal para enriquecimiento del caudal léxico.
- Reconocimiento de la concordancia gramatical artículo-sustantivo y adjetivo-sustantivo en el texto trabajado.
- Reconocimiento de sustantivos y clases de sustantivo de acuerdo al uso de las mayúsculas en el texto trabajado.
- Reconocimiento del artículo y del adjetivo en el texto.

2.3 Escritura.

2.3.1 Redacción guiada.

- Redacción de textos narrativos breves.
- Expresión escrita adecuada de oraciones completas.
- Prácticas de concordancia gramatical artículo-sustantivo y adjetivo-sustantivo.
- Uso adecuado de signos de puntuación.
- Juegos para reconocer familias de palabras y etimologías: pistas para mejorar la ortografía.
- Cómo tomar resúmenes de mensajes orales.

2.3.2 Redacción libre.

- Redacción de textos narrativos.
- Juegos para aplicar las reglas de acentuación.

SEGUNDO AÑO

Lenguaje y Sociedad

1. Actividad comunicativa e interacción social.
 - 1.1 La actividad productiva y la actividad comunicativa.
 - 1.2 Comunicación lingüística e interacción social.
 - 1.3 Oralidad y escritura en los pueblos indígenas.
 - 1.4 Discurso y texto.

Didáctica del Lenguaje

1. Desarrollo de competencias en la primera lengua (L1).
 - 1.1 La primera lengua.
 - Reconocimiento de la primera lengua en la comunidad.
 - Competencias lingüísticas en la primera lengua.
 - 1.2 Desarrollo de la expresión oral (primer grado).
 - Manifestaciones orales en los pueblos indígenas: géneros.
 - Uso de las manifestaciones orales en la escuela.
 - Objetivos de la expresión oral.
 - Prácticas de clase de expresión oral.
 - 1.3 Aprendizaje de la lectura y escritura (primer y segundo grado).
 - ¿Qué es leer y escribir?
 - Niveles de construcción del lenguaje escrito.
 - Estimulación del desarrollo de la lectura y escritura.
 - Enfoques y estrategias de aprendizaje de la lectura y escritura.
 - . El enfoque constructivista.
 - . El método silábico.
 - . El método de palabras generadoras.
 - Criterios para seleccionar los tipos de letras.
 - . Prácticas de caligrafía.
2. Aprendizaje oral de la segunda lengua (L2).
 - 2.1 Reconocimiento de la L2 en la comunidad: segunda lengua o “lengua extranjera”. Castellano como segunda lengua y lengua indígena como segunda lengua (caso cocamilla, asháninca, huitoto).
 - 2.2 Aprendizaje de la segunda lengua en contextos naturales.
 - 2.3 Fases del aprendizaje de una segunda lengua en un contexto formal.
 - 2.4 Desarrollo de la expresión oral y comprensión:
 - Clase de inmersión.
 - Clase de presentación, práctica y uso.
 - Ejercicios mecánicos.

- 2.5 Elaboración de materiales.
- 2.6 Observación de clases de L2 en una escuela.

Taller de Lenguaje

1. Desarrollo de habilidades en lengua indígena.
 - 1.1 Expresión oral.
 - Manejo de diversas formas discursivas indígenas.
 - 1.2 Lectura.
 - Prácticas de entonación adecuada de textos.
 - Comprensión de lectura: ideas principales y secundarias.
 - 1.3 Escritura.
 - Redacción guiada de textos narrativos en base a un esquema.
 - Redacción guiada de diversos textos para el periódico mural.
 - Redacción libre de textos informativos.
 - 1.4 Sintaxis II.
 - Cuadro de clasificación de complementos.
 - Jerarquización de complementos: actantes y circunstanciales.
 - Actantes: Sujeto y objeto.
 - Valencia de los verbos: transitivos, intransitivos y bitransitivos.
 - Partes de la oración: Sujeto y Predicado.
 - Sujeto expreso e implícito.

2. Desarrollo de habilidades en castellano.
 - 2.1 Expresión oral.
 - Expresión oral según las situaciones comunicativas del salón de clase.
 - . Saber dar una opinión.
 - Expresión y creación de formas discursivas escolares:
 - . Trabalenguas.
 - . Acrósticos.
 - . Descripciones.
 - Juegos para reconocer la sílaba tónica.
 - 2.2 Lectura.
 - 2.2.1 En voz alta.
 - Prácticas de entonación adecuada de textos de acuerdo a los signos de puntuación.
 - 2.2.2 Silenciosa.
 - Comprensión de lectura: ideas principales y secundarias.
 - Prácticas de reconocimiento de las ideas específicas.
 - Enriquecimiento léxico: Uso del diccionario. Elaboración del léxico personal.
 - Reconocimiento de la concordancia gramatical sujeto-predicado en el texto.
 - Reconocimiento del sujeto y el predicado en el texto.

2.3 Escritura.

2.3.1 Redacción guiada.

- Redacción de textos narrativos en base a un esquema.
- Prácticas de concordancia gramatical adjetivo-sustantivo.
- Prácticas de uso adecuado de preposiciones.
- Juegos para reconocer familias de palabras: ortografía con letras s/z, s/c.
- Uso adecuado de signos de puntuación.

2.3.2 Redacción libre.

- Redacción libre de textos informativos.
- Juegos para aplicar las reglas de acentuación.

TERCER AÑO

Lenguaje y Sociedad

1. Consecuencias lingüísticas de los cambios sociales en los pueblos indígenas.
 - 1.1 Ampliación del vocabulario: préstamos y neologismos.
 - 1.2 Bases lingüísticas para la modernización de las lenguas.
 - 1.3 Estatus legal y social de las lenguas en el Perú.
2. Formas de discurso en sociedades de tradición oral.
 - 2.1 Lenguaje, lengua y discurso.
 - 2.2 Análisis de la situación de las formas de discurso.
 - 2.3 Análisis de las formas lingüísticas de los discursos.
 - 2.4 Manejo de discursos en los pueblos indígenas: roles y cargos.

Didáctica del Lenguaje

1. Desarrollo de competencias en la primera lengua.
 - 1.1 Expresión oral (primer al sexto grado).
 - Enriquecimiento de las manifestaciones orales de los pueblos indígenas: ampliación de géneros orales.
 - Creación de ejercicios para la expresión oral.
 - Desarrollo de clases prácticas.
 - 1.2 Aprendizaje de la lectura y la escritura (primer al cuarto grado).
 - Desarrollo de actividades significativas de interrogación y producción de textos.
 - Revisión del método de palabras generadoras.
 - 1.3 Desarrollo de la lectura y la escritura (tercer y cuarto grado).
 - Lectura y producción de diversos tipos de textos.
 - Elaboración de materiales.
 - Desarrollo de clases prácticas.

2. Aprendizaje oral de la segunda lengua (L2).

- 2.1 Objetivos de la enseñanza oral de la L2.
- 2.2 Planificación curricular de la L2.
- 2.3 Ejercicios significativos y comunicativos.
- 2.4 Clases simuladas.

Taller de lenguaje

1. Desarrollo de habilidades en lengua indígena.

- 1.1 Expresión oral.
 - Manejo y creación de formas discursivas escolares.
- 1.2 Lectura.
 - Lectura comprensiva: ideas principales y secundarias.
 - Síntesis de la lectura: organización de la información en cuadros sinópticos, en cuadros de doble entrada, etc.
- 1.3 Escritura.
 - Redacción de resúmenes en párrafos.
 - Descripción de procesos.
 - Redacción de diversos textos para periódico mural.
- 1.4 Sintaxis III.
 - Clases de palabras.
 - Elaboración de lexicones y diccionarios.
 - Clases de oraciones.

2. Desarrollo de habilidades en castellano.

- 2.1 Expresión oral.
 - Expresión oral según situaciones comunicativas en diversos auditorios:
 - . Hablar ante una asamblea
 - . Hablar por radio
 - . Saber argumentar
 - Expresión y creación de formas discursivas escolares.
 - . Discursos según el calendario escolar.
- 2.2 Lectura.
 - 2.2.1 Lectura en voz alta.
 - Prácticas de lectura con entonación adecuada según el sentido del texto.
 - 2.2.2 Lectura silenciosa.
 - Comprensión de lectura: síntesis de lectura de cuadros sinópticos o de doble entrada.
 - Reconocimiento de la concordancia gramatical sujeto-predicado.
 - Reconocimiento de verbos y clases de verbos.
 - Reconocimiento de conectores entre oraciones.

2.3 Escritura.

2.3.1 Redacción guiada.

- Redacción de descripciones y comparaciones.
- Redacción de fichas de trabajo.
- Redacción de documentos formales: cartas comerciales, actas, oficios, solicitudes.
- Prácticas de concordancia sujeto-predicado.
- Juegos para reconocer familias de palabras: ortografía de b/v, h.

2.3.2 Redacción libre.

- Redacción de cartas familiares.

CUARTO AÑO

Lenguaje y Sociedad

1. Formas de discurso en sociedades de tradición escrita.

1.1 Textos y estilos.

1.2 Estandarización de lenguas.

1.3 Uso de lenguas en la escuela:

- Lengua instrumental, lengua como asignatura.

1.4 Discurso pedagógico intercultural bilingüe: un reto.

Didáctica del lenguaje

1. Desarrollo de competencias en la primera lengua.

1.1 Expresión oral.

1.2 Lectura y escritura (tercero al sexto grado).

1.3 Didáctica de la gramática (segundo al sexto grado).

1.4 Práctica de clase en una escuela.

2. Desarrollo de competencias en la segunda lengua (L2).

2.1 Expresión oral en la segunda lengua.

2.2 Transferencia de habilidades de lecto-escritura.

- Lectura y escritura con las consonantes comunes.
- Presentación de las consonantes nuevas.

2.3 Desarrollo de la lectura y escritura en L2 a partir de tercer grado.

2.4 Metodología de la gramática de la L2.

2.5 Desarrollo de clases prácticas.

Taller de Lenguaje

1. Desarrollo de habilidades en lengua indígena.
 - 1.1 Expresión oral.
 - Manejo y creación de formas discursivas escolares.
 - 1.2 Lectura.
 - Lectura comprensiva: significado explícito e implícito.
 - Elaboración de cuestionarios en base a la lectura.
 - 1.3 Escritura.
 - Redacción de documentos formales.
 - Redacción de diversos textos para periódico mural.
 - 1.4 Sintaxis IV.
 - Oraciones complejas.
 - Contraste gramatical lengua indígena/castellano.

2. Desarrollo de habilidades en castellano.
 - 2.1 Expresión oral.
 - 2.1.1 Expresión oral según la situación de diversos auditorios.
 - Saber conducir una asamblea.
 - Saber desempeñarse como maestro de ceremonias.
 - 2.1.2 Expresión y creación de formas discursivas escolares.
 - Prácticas de representación teatral.
 - 2.2 Lectura.
 - 2.2.1 En voz alta.
 - Prácticas de lectura con entonación adecuada según el efecto deseado en el auditorio.
 - 2.2.2 Silenciosa.
 - Comprensión de lectura: ideas principales y secundarias.
 - Prácticas de reconocimiento de información implícita en el texto.
 - Partículas de liga entre oraciones y párrafos.
 - Introducción teórica a la literatura.
 - 2.3 Escritura.
 - 2.3.1 Redacción guiada.
 - Redacción de documentos formales: memorando, memorial, reglamentos.
 - Redacción de argumentaciones.
 - Redacción general:
 - Unidad de propósito, coherencia gramatical y cohesión lógica.
 - Prácticas de uso de partículas de liga entre oraciones y párrafos.
 - 2.3.2 Redacción libre.
 - Redacción libre de diversos textos literarios.

QUINTO AÑO

Taller de Lenguaje

1. Nociones indígenas y el problema de la traducción al castellano.

Didáctica de lenguaje

1. Síntesis de la didáctica de L1.
 - 1.1 Evaluación de la práctica profesional y revisión de las estrategias de aprendizaje.
 - 1.2 Elaboración de materiales.
 - 1.3 Desarrollo de clases prácticas.
2. Síntesis de la didáctica de L2.
 - 2.1 Evaluación de la práctica profesional y revisión de las estrategias de aprendizaje.
 - 2.2 Elaboración de materiales.
 - 2.3 Desarrollo de clases prácticas de L2.

SEXTO AÑO

Didáctica de Lenguaje

1. Sistematización de la didáctica de la gramática de lengua indígena.
3. Sistematización de la didáctica de la gramática de castellano.

5. ÁREA DE MATEMÁTICA

Fundamentación

La matemática es una elaboración conceptual. Nace de la necesidad de entender el mundo físico circundante. En sus inicios da respuesta a las primeras necesidades utilitarias del hombre: contar, medir, comparar, operar, discriminar formas, etc. La matemática tenía, pues, una finalidad práctica y adquiriría sus conocimientos o cuerpo conceptual por vía empírica, por observación, sin aplicar un aparato deductivo; carecía por tanto de un cuerpo teórico.

Como consecuencia de una larga evolución la matemática se ha convertido en la primera ciencia axiomática y formalizada.

La matemática actual se caracteriza por su axiomatización, por la unidad que le confiere el lenguaje de la teoría de conjuntos y las estructuras algebraico topológicas, que la hacen más polivalente en sus posibilidades y aplicaciones.

Esta ciencia, a diferencia de otras disciplinas, no recurre a la contrastación de la realidad con la experiencia para demostrar sus postulados y leyes, como lo hacen la física, química, biología y otras. La matemática ha creado su propia metodología basada en el razonamiento lógico demostrativo. Este sistema deductivo permite definir axiomáticamente una estructura matemática. En el mundo real se pueden encontrar conjuntos que gozan de la estructura así definida, lo que da lugar a modelos axiomáticos de aplicación práctica.

Los pueblos indígenas de la Amazonía, a través de diversas actividades productivas, comunicativas y de relación con la naturaleza, han desarrollado, entre otros, conceptos y procedimientos matemáticos como:

- * Agrupamientos, conteo, comparaciones.
- * Sistema de numeración que, por lo general, tiene términos para contar hasta 20 con el apoyo de los dedos de las manos y pies.¹⁴
- * Unidades de medida y procedimientos de medición.
- * Formas geométricas identificadas en diseños, elementos de la naturaleza y productos de su sociedad.
- * Criterios de cantidad, clasificación, aumento, disminución, repetición, distribución y otros.
- * Proporcionalidad aplicada a la construcción de casas, instrumentos y procesos de trabajo.

El Área ha considerado necesario explicitar estas nociones y procedimientos matemáticos con los futuros maestros, en la medida que son parte de su herencia cultural y siguen siendo funcionales para el desarrollo de sus actividades cotidianas. El maestro, además, debe conocer este universo matemático propio para poder incluirlo en su trabajo pedagógico y así garantizar el desarrollo de aprendizajes significativos que tomen en cuenta los conocimientos previos de los niños.

De la misma manera los docentes del Programa necesitan apropiarse del conocimiento matemático indígena, a fin de poder entender cómo se desarrollan los procesos de razonamiento lógico, abstracción, generalización y otras habilidades intelectuales en los estudiantes y, en base a esta comprensión, orientar su formación de la manera más adecuada.

Las deficiencias académicas con las que ingresan los alumnos al Programa condicionan el nivel en el que se trabajan los contenidos académicos. La mayoría de ellos no manejan las operaciones básicas en \mathbb{N} , no pueden operar con fracciones y decimales, desconocen los elementos de la geometría, y no han desarrollado las habilidades matemáticas de relacionar, comparar, clasificar, realizar análisis y síntesis, y resolver problemas. Esto es consecuencia de la pobre formación que han recibido en la escuela primaria y secundaria debido a:

¹⁴ Los pueblos que pueden contar cantidades mayores son los que han adaptado el sistema quechua a su sistema original.

- * La existencia de profesores sin formación profesional ni capacitación.
- * Una enseñanza matemática expositiva (usando un lenguaje abstracto), memorística y repetitiva impartida en una lengua que no manejan.
- * El énfasis dado a las actividades numéricas y las operaciones mecánicas.
- * La falta de actividades pedagógicas que estimulen el desarrollo de habilidades matemáticas, como resolver problemas, razonar lógicamente, relacionar, comparar e interpretar, entre otras.

Teniendo en cuenta lo señalado, se propone investigar, sistematizar y aplicar en la educación primaria diversos aspectos del conocimiento matemático de los pueblos indígenas, así como desarrollar un conjunto de tópicos y contenidos que ayuden al futuro maestro a tener una visión más amplia de la matemática en relación con su trabajo en la escuela y las exigencias actuales de sus pueblos.

La educación bilingüe intercultural exige que todas las áreas de desarrollo educativo se trabajen en dos lenguas. En la escuela primaria el castellano se ha impuesto como la lengua instrumental por excelencia, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de la matemática, lo que dificulta el desarrollo de aprendizajes significativos en los niños. Esta situación se agrava en la secundaria donde la única lengua instrumental es el castellano. El Área propugna un trabajo interdisciplinario en el cual, a partir de la comprensión y manejo de conceptos matemáticos, alumnos, especialistas y docentes creen o elijan términos y expresiones que permitan expresar y elaborar el pensamiento matemático en las lenguas indígenas. La creación de sistemas de neoneumeración es parte de este trabajo.

El Área se ha organizado en cinco ejes:

Lógica y conjuntos.

Sistemas numéricos y operaciones.

Geometría y medición.

Elementos de estadística y probabilidad.

Didáctica de la matemática.

Como se podrá apreciar a continuación, en la mayoría de los ejes se parte de las nociones y procedimientos matemáticos indígenas. Los avances que se van dando en este sentido son aún limitados. Estos dependen, en gran medida, del aprendizaje que logran los docentes de las lenguas de los pueblos indígenas que participan en el Programa, en tanto que constituye el instrumento fundamental para acceder a la comprensión de su lógica y pensamiento matemático; así como de los resultados de las investigaciones que se vienen realizando, con el fin de acceder a una visión global del comportamiento matemático de ellos.

Lógica y conjuntos

En este eje se busca comprender el pensamiento lógico de los pueblos indígenas a través del análisis de las proposiciones expresadas en sus lenguas, con el fin que los docentes del Área puedan entenderlo y, a partir de esto, proponer actividades que permitan que los futuros maestros accedan al conocimiento de la lógica formal.

La noción de conjunto está presente en los pueblos indígenas. En su vida cotidiana utilizan términos particulares que difieren según la naturaleza de los objetos que agrupan, las características de los agrupamientos y otros criterios que les son útiles o resultan significativos. Haciendo referencia a las nociones de conjunto propias de ellos, el Programa se propone que el futuro maestro logre abstraer este concepto y sea capaz de hacerlo operativo con la ayuda de proposiciones, conectores lógicos y otros, y de establecer relaciones, aplicar propiedades, realizar operaciones y apropiarse del lenguaje conjuntista de la matemática.

Sistemas numéricos y operaciones

En este eje se trabajan agrupamientos, formas de conteo, sistemas de numeración indígenas y los sistemas numéricos usuales N , Z , Q y R , estudiando sus propiedades, operaciones y aplicaciones en la vida diaria, mediante el planteamiento y resolución de ejercicios y problemas.

El trabajo se orienta a que el futuro maestro comprenda y redescubra los fundamentos que sustentan las estructuras, técnicas operativas y algoritmos propios de su sociedad y de la ciencia matemática, para que pueda aplicarlos en su trabajo pedagógico de manera constructiva y razonada. Se presta especial atención a la comprensión de los sistemas de numeración, a la ordenación de los números, a las relaciones de igualdad y desigualdad, a la resolución de ecuaciones y la aptitud para el cálculo en su aplicación a la solución de problemas.

Geometría y medición

Este eje se orienta al desarrollo de la capacidad de razonamiento, interpretación, comprensión y análisis de la realidad y a la solución de problemas de la vida cotidiana.

Se considera el estudio de las formas topológicas indígenas y de los elementos básicos de la geometría referidos al plano y al espacio. Para ello se parte de las figuras y cuerpos geométricos propios de cada pueblo, ubicándolos al interior de sus sistemas clasificatorios e identificando en ellos sus elementos, propiedades y relaciones métricas. Este conocimiento permitirá que los futuros maestros desarrollen habilidades para la construcción de figuras y cuerpos geométricos, y para la medición y estimación de tamaños, perímetros, áreas y otros.

Elementos de estadística y probabilidad

En este eje se presta atención al análisis, interpretación y elaboración de cuadros y gráficos estadísticos, preferentemente con información de carácter económico, ecológico y educativo de los pueblos indígenas.

El manejo de los contenidos de este eje proporciona al futuro maestro un importante instrumento auxiliar para su trabajo en la escuela en las tareas de planificación y administración educativa, así como para predecir el comportamiento de fenómenos productivos, económicos y ecológicos, que ayuden a su comunidad u organización a planificar y tomar decisiones en función de sus objetivos.

Didáctica de la matemática

La manera como se ha venido enseñando la matemática en las escuelas ha generado temor y aversión hacia ella por parte de los alumnos. Desde los primeros grados los temas suelen presentarse en forma expositiva, simbólica y, por ende, abstracta, enfatizando solamente actividades numéricas y ejercicios mecánicos, y sin estimular el desarrollo del razonamiento lógico y la capacidad de resolver problemas reales, así como de otras habilidades matemáticas.

La forma abstracta y memorística de la enseñanza ha impedido que los niños logren comprender las nociones matemáticas básicas registrándose en esta Área los mayores porcentajes de desaprobados, lo cual ha motivado una falsa percepción de esta disciplina como “difícil” y accesible sólo a unos pocos.

Ante esta realidad, recogiendo los aportes de la psicología y pedagogía, principalmente de Jean Piaget, Z.P. Dienes y las nuevas tendencias en educación matemática, el Programa propone una metodología en la que los conceptos matemáticos se construyan a partir de la experiencia directa y conocimientos previos de los estudiantes con los objetos y elementos de su realidad, propiciando actividades de descubrimiento y creatividad. Busca, además, que desarrollen su capacidad de razonamiento y que perciban la matemática como una herramienta útil y accesible a todos, haciendo de su aprendizaje una actividad motivadora y gratificante.

Se trabajan metodologías para desarrollar los contenidos curriculares de primer a sexto grado de educación primaria, que parten de las nociones, conceptos y procedimientos matemáticos de los pueblos indígenas, recuperando, hasta donde sea posible, sus estrategias de enseñanza/aprendizaje. Este trabajo se complementa con la enseñanza de la matemática formal y los aportes de la pedagogía moderna. Se analizan críticamente textos de matemática para educación primaria, a fin que el futuro maestro sepa tomar distancia de ellos y pueda ser capaz de elaborar sus propias estrategias de manejo conceptual y metodológico. El estudiante del Programa también desarrolla en este eje habilidades y criterios para el diseño y elaboración y/o adecuación de material didáctico, utilizando, cuando sea necesario, material de la zona.

Objetivo

Promover situaciones de aprendizaje que permitan al futuro maestro apropiarse de los principios, categorías y procedimientos matemáticos utilizados en su sociedad, desarrollar habilidades para resolver situaciones problema de su entorno y manejar estrategias metodológicas para un trabajo creativo e innovador en la escuela primaria intercultural bilingüe.

Programa curricular

PRIMER AÑO

Introducción a la ciencia.¹⁵

1. El conocimiento indígena.
 - 1.1 Aplicaciones.
 - La satisfacción de necesidades y la realización de actividades.
 - Los conocimientos presentes en las actividades.
 - 1.2 Formas de apropiación.
2. El conocimiento científico: el método de la ciencia.
 - 2.1 Análisis experimental.
 - Fases del método científico: observación/descripción, formulación de hipótesis, experimentación y formulación de leyes generales.
3. El desarrollo del pensamiento científico.
 - 3.1 Concepto de ciencia.
 - 3.2 Hitos en el desarrollo del pensamiento científico.
 - 3.3 Clasificación de la ciencia: ciencias naturales y ciencias sociales.
 - Ramas de la ciencia.
 - El problema de las ciencias sociales.
 - 3.4 Ciencia y religión.
 - 3.5 Usos de la ciencia.
 - 3.6 La ciencia en el Programa.

Lógica y conjuntos

1. Aproximaciones a la lógica indígena.
2. Lógica proposicional.
 - 2.1 Enunciados y proposiciones.
 - 2.2 Proposiciones simples y compuestas.
 - 2.3 Valores de verdad.
3. Agrupamientos y clasificaciones indígenas.

¹⁵ Curso introductorio de 30 horas de duración. Desarrollado de manera conjunta por las áreas de Naturaleza, Sociedad, Lenguaje, Matemática e Historia.

4. Conjuntos.

- 4.1 Elementos, pertenencia, notación y representación.
- 4.2 Determinación y clases de conjuntos.
- 4.3 Inclusión de conjunto. Propiedades. Partes de un conjunto.
- 4.4 Operaciones con conjuntos: intersección, unión, diferencia y complemento.
- 4.5 Cardinalidad.

Sistemas numéricos y operaciones

- 1. Numeración indígena y conteo.
- 2. Sistemas de numeración posicional y no posicional.
- 3. Bases de numeración-codificación y decodificación.
- 4. El conjunto \mathbb{N} .
 - 4.1 Lectura y escritura de números naturales.
 - 4.2 Operaciones en \mathbb{N} : adición, sustracción, multiplicación y división. Propiedades.
- 5. Algoritmos y procedimientos indígenas de cálculo.
- 6. Relaciones de igualdad y desigualdad.
- 7. Ecuaciones e inecuaciones en \mathbb{N} .
- 8. Múltiplos y divisores. MCM-MCD. Divisibilidad.
- 9. Neoperación.

Geometría y medición

- 1. Expresiones prácticas de las transformaciones geométricas en los pueblos indígenas.
- 2. Transformaciones en el plano.
 - 2.1 Desplazamientos.
 - 2.2 Simetría.
 - 2.3 Rotación.
 - 2.4 Homotecia.
- 3. Encuadramiento de planos - Moldes. Noción de área.
- 4. Elementos geométricos: punto, recta, plano.

5. Rectas y coordenadas en el plano.

Elementos de estadística y probabilidad

1. Lectura e interpretación de cuadros y gráficos estadísticos.
2. Población y muestra.
3. Recopilación y organización de datos. Elaboración de cuadros y gráficos estadísticos.

SEGUNDO AÑO

Lógica y conjuntos

1. Producto cartesiano-gráficos.
2. Relaciones binarias.
 - 2.1 Dominio y rango.
 - 2.2 Propiedades de las relaciones definidas en $A \times A$.
 - 2.3 Relaciones de equivalencia y relaciones de orden.

Sistemas numéricos y operaciones

1. El conjunto Z .
 - 1.1 El opuesto de un número.
 - 1.2 Operaciones en Z : adición, sustracción, multiplicación, división, potenciación y radicación. Propiedades.
 - 1.3 Operaciones combinadas.
2. Ecuaciones e inecuaciones en Z .
3. Polinomios con coeficientes en Z .
 - 3.1 Valor numérico.
 - 3.2 Operaciones con polinomios.

Geometría y medición

1. Percepción indígena de formas geométricas.
2. Ángulos en el plano y ángulos diedros.

- 2.1 Medición de ángulos.
- 2.2 Clasificación de ángulos.
- 3. Paralelismo y perpendicularidad.
- 4. Polígonos - Clasificación - Triángulos.
 - 4.1 Propiedades - clasificación.
 - 4.2 Congruencia y semejanza.
 - 4.3 Relaciones métricas.
 - 4.4 Perímetro y área.

Elementos de estadística y probabilidad

- 1. Medidas de tendencia central:
 - 1.1 Media, mediana y moda.

Didáctica de la matemática

- 1. El aprendizaje de las nociones matemáticas en los pueblos indígenas: actividades y contextos.
- 2. Bases psicológicas y metodológicas para la enseñanza/aprendizaje de la matemática.
- 3. La estimulación en el área lógica - matemática.

TERCER AÑO

Lógica y conjuntos

- 1. Funciones.
 - 1.1 Dominio y rango.
 - 2.2 Clases de funciones:
 - Inyectiva.
 - Biyectiva.
 - Sujectiva.

Sistemas numéricos y operaciones

- 1. Idea de fracción en los pueblos indígenas.
- 2. El conjunto Q .

- 2.1 Expresión fraccionaria y decimal.
 - 2.2 Densidad y orden.
 - 2.3 Generatriz de números decimales.
 - 2.4 Comparación de números decimales y fracciones.
 - 2.5 Operaciones en \mathbb{Q} . Propiedades.
3. Ecuaciones e inecuaciones.
 4. Proporcionalidad.
 - 4.1 Regla de tres simple y compuesta. Porcentaje.
 - 4.2 Reparto proporcional.
 5. Medición y medidas indígenas.
 6. El S.I. Unidades, múltiplos y submúltiplos. Conversiones.

Geometría y medición

1. Nociones topológicas indígenas.
2. Cuadriláteros.
 - 2.1 Clasificación, propiedades.
 - 2.2 Perímetros y áreas.
3. Circunferencia y círculo.
 - 3.1 Longitud de la circunferencia.
 - 3.2 Área del círculo.
4. Construcciones geométricas utilizando instrumentos.
5. Sistemas de coordenadas cartesianas y vectores.
6. Razones trigonométricas de los ángulos 30° , 45° , 60° .

Elementos de estadística y probabilidad

1. Medidas de dispersión.

Didáctica de la matemática

1. Estrategias metodológicas de la enseñanza/aprendizaje de la matemática en 1^{er} y 2^{do} grado, mediante:

- 2.1 Presentación de números.
 - 2.2 Comparación.
 - 2.3 Sucesión.
 - 2.4 Operaciones en \mathbb{N} .
2. Tendencias en la enseñanza/aprendizaje de la matemática.
- 2.1 Aprendizaje por descubrimiento.
 - 2.2 Aprender haciendo.
 - 2.3 Juegos matemáticos.
 - 2.4 Mediante resolución de problemas.
 - 2.5 Razonamiento lógico.

CUARTO AÑO

Lógica y conjuntos

- 1. Elementos de análisis combinatorio.
 - 1.1 Combinaciones y permutaciones.
- 2. Estructuras matemáticas:
 - 2.1 Algebraicas.
 - 2.2 De orden.
 - 2.3 Topológicas.

Sistemas numéricos y operaciones

- 1. Expresiones decimales no periódicas. Los irracionales.
- 2. El conjunto \mathbb{R} .
 - 2.1 Densidad y orden en \mathbb{R} .
 - 2.2 Aproximaciones en \mathbb{R} .
 - 2.3 Notación científica.
 - 2.4 Operaciones en \mathbb{R} .
- 3. Radicales.
- 4. Intervalos.
- 5. Operaciones con polinomios.

6. Ecuaciones e inecuaciones de 1er. grado en R.
7. Ecuaciones de 2do. grado en R.

Geometría y medición

1. Percepción indígena de los cuerpos geométricos.
2. Poliedros.
 - 2.1 Clasificación - Propiedades.
 - 2.2 Construcción de sólidos geométricos.
 - 2.3 Áreas y volúmenes.
3. Polígonos inscritos y circunscritos.

Elementos de estadística y probabilidad

1. Correlación y regresión.
2. Estadística aplicada a la administración educativa.

Didáctica de la matemática

1. Estrategias metodológicas de la enseñanza/aprendizaje de la matemática de 3^{er} a 6^{to} grado.
 - 1.1 Operaciones en N, MCM y MCD.
 - 1.2 Ecuaciones e inecuaciones.
 - 1.3 Fracciones y decimales.
 - 1.4 Geometría.
2. La evaluación en la educación matemática.

QUINTO AÑO

Lógica y conjuntos

1. Funciones lineales en R.
2. Funciones cuadráticas en R.
3. Funciones logarítmicas.

Sistemas numéricos y operaciones

1. Determinantes.
2. Sistemas de ecuaciones con 2 variables.
3. Progresiones y sucesiones.

Geometría y medición

1. Círculo trigonométrico.
2. Identidades trigonométricas.
3. Resolución de triángulos. Ley de senos y cosenos.

Elementos de estadística y probabilidad

1. Elementos de probabilidad.

Didáctica de la matemática

1. Análisis de textos de matemática para la escuela primaria de 1^{er} a 6^{to} grado.
2. Diseño, elaboración y adecuación de material didáctico.
3. Tendencias en educación matemática en: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

SEXTO AÑO

Lógica y conjuntos

1. Taller de intercambio de experiencias de aprendizaje sobre lógica y conjuntos en el desarrollo de la práctica profesional.

Sistemas numéricos y operaciones

1. Taller de intercambio de experiencias de aprendizaje sobre el conjunto N , fracciones y decimales en el desarrollo de la práctica profesional.
2. Elaboración de material para el afianzamiento del aprendizaje de la matemática en la escuela primaria.

Geometría y medición

1. Taller de intercambio de experiencias de aprendizaje sobre geometría.

Didáctica de la matemática

1. Análisis de textos de matemática para la escuela primaria de 1^{er} a 6^{to} grado.
2. Diseño, elaboración y adecuación de material didáctico.
3. Evaluación de la aplicación de la propuesta: logros y dificultades en:
 - 3.1 Esquemas de clase.
 - 3.2 Metodología aplicada .
 - 3.3 Manejo de materiales .
 - 3.4 Evaluación de la enseñanza/aprendizaje. Resultados.
 - 3.5 Recomendaciones.

6. ÁREA DE EDUCACIÓN

Fundamentación

La formación de maestros en los diferentes institutos pedagógicos ha estado mayormente orientada a aspectos metodológicos y ha descuidado los aspectos teórico conceptuales que orientan la reflexión sobre el contexto sociopolítico, cultural y lingüístico en el cual se desarrolla el trabajo educativo, permiten la construcción de una visión prospectiva de la educación y estimulan el diseño de nuevas propuestas.

Esta formación de carácter instrumental ha respondido a una visión de la educación como sistema orientado a la transmisión de saberes y valores, y del maestro como “ejecutor” de programas curriculares. A ésta se contraponen la de una educación dirigida a dotar a las nuevas generaciones de instrumentos que les permitan desarrollar sus propios aprendizajes y participar de manera activa en la construcción de un proyecto social alternativo. Este tipo de educación requiere de un maestro “actor” con una sólida formación en pedagogía, capacidad de analizar el contexto en el que desarrolla su trabajo, visión prospectiva, y disposición y competencia necesarias para conjugar todos estos elementos en el diseño de un currículo pertinente.

El Programa pretende formar maestros “actores” capaces de desarrollar una educación acorde con las condiciones socioculturales y lingüísticas en las cuales trabajan, y orientada a favorecer el desarrollo de un modelo de sociedad sustentado en el principio de la autodeterminación, entendido éste como el derecho de un pueblo a construir su futuro sin negar su pasado. En otros términos, esto significa darle continuidad a su herencia cultural y enriquecerla con los aportes de la ciencia y

tecnología modernas. El área de Educación contribuye a este propósito a través del diseño de un proyecto educativo concebido a partir de dicho marco sociopolítico. Para ello brinda a los alumnos los elementos teórico conceptuales requeridos para desarrollar una concepción educativa propia, sustentada en la afirmación de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas, y para participar en el proceso de construcción permanente de un currículo de educación primaria orientado a la formación de niños capaces de vivir en su medio y desarrollarlo.

El Área se desarrolla a través de los siguientes ejes:

Teoría de la educación.

Desarrollo del niño.

Currículo.

Evaluación y administración educativa.

Investigación educativa.

En **Teoría de la educación** los alumnos desarrollan una visión crítica de la educación desde una perspectiva sociohistórica, construyen su concepción educativa intercultural bilingüe y reflexionan sobre sus alcances y perspectivas.

En **Desarrollo del niño** los alumnos analizan los procesos de aprendizaje y el desarrollo psicomotriz, socioafectivo y cognitivo de los niños en el marco de las actividades cotidianas, y se apropian de diversas estrategias para orientar su avance de manera sistemática en la escuela. Este trabajo proporciona el conocimiento base en el cual se sustentan las propuestas metodológicas que se desarrollan paralelamente en los talleres de didáctica de las diferentes áreas.

A través del eje **Currículo** analizan la propuesta intercultural bilingüe de primaria elaborada por las dos primeras promociones (con el apoyo y la asesoría de los docentes y los especialistas indígenas), se apropian de su manejo y la enriquecen con los aportes que les ofrece su experiencia de trabajo en la práctica profesional.

En el eje **Evaluación y administración educativa** reflexionan sobre el desarrollo de estos procesos en un contexto intercultural bilingüe, y aprenden los elementos básicos de evaluación, gestión y administración escolar.

Por último, el eje **Investigación educativa** orienta a los alumnos en el desarrollo de técnicas y hábitos de estudio, y aborda el conocimiento teórico-metodológico requerido para desarrollar el informe o ensayo socioeducativo que deberán presentar y sustentar para optar el título.

El trabajo de esta Área se inicia en el primer año de formación con el eje de **Investigación educativa** que, en esta etapa, ofrece a los alumnos un espacio para reflexionar sobre lo que significa el aprendizaje en el contexto escolar y como éste puede ser promovido a través del uso de diversos métodos y técnicas de estudio. A lo largo del curso los alumnos participan en diferentes dinámicas orientadas a desarrollar capacidades metacognitivas que les permitan seleccionar las estrategias más adecuadas para el trabajo en cada área.

En el segundo año se abordan paralelamente los ejes de **Teoría de la educación** y **Desarrollo del niño**. En el primero, los alumnos empiezan por cuestionar su noción de educación, que generalmente se limita a la formación escolar. Esto se hace con el fin que amplíen su visión y reconozcan el valor formativo de los procesos que se dan fuera de la escuela que, en el caso de los pueblos indígenas, han sido sistemáticamente negados. Esta reflexión sobre la existencia de una educación indígena y sus aportes en el proceso de formación de las personas, se mantiene a lo largo de los seis años de estudios con el fin que los alumnos logren madurar e interiorizar una propuesta educativa que articule la educación escolar y la indígena.

Desde esa perspectiva se aborda el estudio de la educación indígena. Para ello los alumnos identifican el perfil ideal del hombre y la mujer de cada pueblo y analizan los métodos y procedimientos de aprendizaje utilizados por su sociedad para alcanzarlos. En este proceso toman conciencia sobre cómo éstos incluyen tanto la observación, imitación y práctica continua, como la transmisión verbal de consejos y conocimientos, la ingestión y expulsión de diferentes sustancias del cuerpo y la transmisión gestual de “poderes” a través del soplo, las manos u otras partes del cuerpo, y explicitan las diversas maneras en las que los seres humanos y los seres de la naturaleza participan en estos procesos. En este análisis identifican las características sociales (relaciones de parentesco o rol social) y las cualidades que deben tener los hombres y las mujeres que participan como agentes en los diferentes procesos de formación, y las relaciones que establecen con dichos seres y los diversos tipos de obligaciones que ellas entrañan para la persona que guía la formación y para el niño y la niña que participan en ella.

En este proceso los futuros maestros desarrollan un primer nivel de conciencia sobre la visión indígena de sociedad que, como se puede apreciar a propósito de esta breve referencia a su proceso educativo, se define en términos más amplios que los estrictamente humanos. Además advierten cómo las personas son formadas para establecer relaciones de cooperación e intercambio adecuadas con seres humanos y seres de la naturaleza, y los niveles de responsabilidad y disciplina que exige el desarrollo de éstas. También reflexionan sobre las implicancias que tienen todos estos aspectos en la manera de concebir el proceso de formación de la persona y de entender su comportamiento, y sobre las diferentes formas en las que se expresan en sus sociedades.

Este estudio sobre la educación propia se complementa con un análisis del impacto que ha tenido la escuela en los pueblos indígenas. Para ello se estudia el contexto sociohistórico en el cual se inicia la difusión de las escuelas bilingües, sus características y los cambios que han provocado, así como las consecuencias que éstos últimos han tenido en la vida cotidiana de las comunidades.

El proceso de toma de distancia y evaluación crítica del papel de la escuela se enriquece con el estudio de las corrientes pedagógicas contemporáneas. Este proceso permite que los alumnos reflexionen sobre su experiencia escolar y sepan que existen diferentes concepciones sobre la escuela y la educación, y que éstas, a su vez, plantean innovaciones metodológicas para el desarrollo de la práctica educativa.

Una vez desarrollado el análisis de la educación indígena y el estudio de las corrientes pedagógicas contemporáneas, los alumnos logran ubicar la educación en un contexto sociohistórico y político,

definir sus fines y objetivos, identificar a sus agentes y precisar la relación entre escuela y comunidad, así como también comprender el rol de los diferentes actores que participan en el proceso. Esto les permite definir su concepción educativa intercultural bilingüe desde una perspectiva indígena.

Paralelamente, y en estrecha relación con el análisis de la educación indígena realizado en el eje de **Teoría de la educación**, en **Desarrollo del niño** se trabajan las concepciones que tienen los pueblos indígenas amazónicos y la sociedad occidental cristiana sobre la persona. Esta reflexión está orientada a que los futuros maestros puedan identificar los enfoques que subyacen a los procesos de formación, a las maneras de orientar los aprendizajes y a las formas en que se plantean las relaciones adulto-niño/niña. Este proceso de análisis se profundiza cuando se estudian las etapas del desarrollo del niño de cero a siete años y los estudiantes identifican las características que definen cada etapa en sus sociedades, y toman conciencia de los conocimientos, habilidades y destrezas que los niños logran hasta el momento de ingresar a la escuela y de las diferentes maneras de estimular su desarrollo.

Los aportes de la psicología se introducen una vez que se han identificado las características que definen cada etapa en las diferentes sociedades indígenas. A partir de ellas se desarrolla un proceso de elaboración conceptual que permite a los futuros maestros tomar distancia frente a las manifestaciones de cada una de estas etapas y comprenderlas como parte del proceso de desarrollo psicomotriz, cognitivo y socioafectivo del niño.

Con las bases que ofrece el estudio del desarrollo del niño se profundiza el análisis del aprendizaje desde la perspectiva indígena y la que ofrece la psicología, y se presentan una serie de estrategias orientadas a favorecer la creatividad e imaginación del niño de cinco a siete años y el desarrollo de sus destrezas intelectuales. Para esto se empieza por identificar las actividades cotidianas que realiza el niño y las habilidades y destrezas cognitivas que desarrolla en este proceso. Se distinguen las destrezas cognitivas de las intelectuales enfatizando que, mientras las primeras se desarrollan de manera natural e inconsciente, las segundas son producto de la orientación consciente y sistemática. Se proponen estrategias que favorecen su desarrollo en los niños.

En el tercer año, a través del eje **Currículo**, se introduce al futuro maestro en el conocimiento y manejo del currículo intercultural bilingüe de primaria, elaborado por el Programa luego de un análisis sobre las diferentes concepciones que se manejan sobre currículo y diversificación curricular, y se propicia una reflexión crítica sobre las razones que han impedido su concreción a nivel regional y local.

Para abordar el estudio del currículo del Programa los alumnos retoman las concepciones educativas que desarrollaron durante el ciclo no escolarizado de segundo año, las analizan colectivamente y, con el concurso de todos, elaboran una nueva concepción. A partir de ella, definen su propuesta de perfil del egresado de la primaria y la contrastan con la del Programa. Seguidamente analizan el diseño del currículo basado en actividades y analizan los objetivos por actividad y áreas de desarrollo educativo. Con esta dinámica se pretende mantener el proceso de análisis y reflexión crítica que debe darse en relación a toda propuesta curricular y así evitar transferencias mecánicas.

En el tercer año, el eje **Desarrollo del niño** continúa con el estudio de las etapas y características del niño y el desarrollo de sus destrezas intelectuales. En este año se incide sobre las etapas ubicadas entre los 7 y 13-14 años con la misma estrategia ya explicada a propósito del trabajo durante las etapas anteriores en segundo año. Además se incorpora el tema de la metacognición, con el fin que los alumnos comprendan su significado y las posibilidades que ofrece en el desarrollo de procesos de autoaprendizaje.

En el cuarto año, el eje **Currículo** enfatiza el aspecto metodológico. Para ello parte del estudio de las características de la escuela unitaria-unidocente, donde muchos de los estudiantes eventualmente trabajarán, y orienta el diseño y desarrollo de clases prácticas en las cuales se incorporan estrategias de aprendizaje que permiten el trabajo con niños de dos o más niveles. En el proceso de planificación y preparación de clases los estudiantes se ejercitan en el manejo de los programas curriculares y en el desarrollo de proyectos que integren el trabajo con las diferentes áreas.

En cuarto año se introduce el eje de **Evaluación y administración educativa**, que parte del análisis de los criterios y métodos de evaluación propios de la educación indígena. A través de este trabajo los alumnos descubren de manera inductiva que todo proceso de evaluación debe ser integral, permanente e individualizado; crean instrumentos de evaluación acordes con los temas y áreas que se trabajan y el nivel y las características socioculturales de los niños; y se apropian del manejo de los documentos oficiales utilizados para este propósito (registros, tarjetas de información, actas).

En este mismo año, en el eje de **Investigación educativa**, los alumnos se apropian de los elementos básicos de la investigación en educación que les permitirán plantearse interrogantes frente a algunos de los problemas que se presentarán en su trabajo como maestros y asumir una actitud crítica para poder evaluar la validez y eficacia de ciertas estrategias de aprendizaje en el contexto intercultural bilingüe en el que se desenvuelven. Además, eligen el trabajo de investigación que realizarán para optar el título.

El quinto y sexto año se caracterizan por ser ciclos escolarizados más cortos donde se consolida la preparación metodológica del alumno, quien, durante el ciclo no escolarizado de quinto, inicia su trabajo como maestro responsable de una escuela. Ésta podrá ser unidocente o polidocente, en función del proceso de asignación de plazas en su localidad (cf. área de Práctica profesional).

En el eje **Currículo** se analizan las prácticas realizadas por los alumnos/docentes en las escuelas durante los ciclos no escolarizados, con el fin que desarrollen una visión crítica sobre la aplicación de la propuesta y recojan aportes que permitan enriquecerla. En este marco se evalúa la participación de padres, abuelos y otros agentes en el proceso educativo, el manejo de documentos de planificación curricular, las estrategias de aprendizaje desarrolladas, el uso y elaboración de materiales didácticos y el sistema de evaluación utilizado, entre otros.

En quinto año se retoma el eje **Investigación educativa** donde se trabajan los lineamientos metodológicos para el desarrollo de los informes de experiencia educativa o los ensayos monográficos cuya presentación y sustentación permitirá que los alumnos opten por el título de profesor de educación primaria en la especialidad intercultural bilingüe. La experiencia que los alumnos han venido acumulando a través de la práctica profesional, les

permite identificar algunos problemas en el proceso de aprendizaje. En base a este conocimiento se desarrolla el taller de Problemas de Aprendizaje, que corresponde al eje **Desarrollo del niño**. En éste el maestro reflexiona sobre su experiencia y distingue los problemas de aprendizaje de aquéllos originados por sus limitaciones al encausar el proceso pedagógico. Una vez identificados los primeros se detectan sus causas y se proponen alternativas de solución para aquéllos que no requieren de tratamiento médico y, por tanto, pueden ser abordados por el maestro.

El proceso de formación de maestros “actores”, en el marco sociopolítico de afirmación de los derechos indígenas iniciado en primer año, se centra, en el quinto, en la reflexión sobre la vigencia y continuidad de la educación indígena y, en el sexto, en el análisis de los enfoques de educación intercultural bilingüe que manejan el Ministerio de Educación y los programas dirigidos a pueblos indígenas. En el desarrollo de ambos temas se retoman aspectos ya trabajados en el eje **Teoría de la educación**, y se profundiza sobre los nuevos elementos ofrecidos por su experiencia de trabajo en la escuela y por los criterios desarrollados mediante el concurso de todas las áreas para lograr una mayor comprensión de la situación actual y de las perspectivas de sus pueblos.

Objetivo

Crear situaciones de aprendizaje que permitan al futuro maestro, por un lado, apropiarse de elementos teórico-metodológicos para elaborar su concepción educativa intercultural bilingüe y llevarla a la práctica a través de una propuesta que tome en cuenta la concepción y las formas propias de aprendizaje de los pueblos indígena y los aportes de la psicología; y, por otro, desarrollar una estrategia que articule el trabajo escolar con las actividades productivas y sociales de la comunidad.

Programa curricular

PRIMER AÑO

Investigación Educativa

Desarrollo de técnicas y hábitos de estudio.

1. El aprendizaje.
 - 1.1 ¿Cómo demostramos que hemos aprendido?
2. El estudio.
 - 2.1 ¿Qué es estudiar?
 - 2.2 Actitud frente al estudio.
 - 2.3 Condiciones que facilitan el estudio.
 - 2.4 Planeamiento del estudio.
 - 2.5 Técnicas y estrategias de estudio según la naturaleza de las áreas y disciplinas.
 - 2.6 Métodos y técnicas de estudio.

3. Fuentes de información en el proceso de aprendizaje.

- 3.1 El maestro.
- 3.2 Los textos.
- 3.3 Diversos conocedores.

SEGUNDO AÑO

Teoría de la Educación

1. Educación.
 - 1.1 Análisis de la noción de educación de los estudiantes y de sus diversas acepciones.
2. La educación indígena.
 - 2.1 Perfil tradicional del hombre y la mujer en diferentes sociedades indígenas.
 - 2.2 Métodos y agentes de la educación indígena.
 - 2.3 Principios y objetivos.
3. La educación escolar en las comunidades indígenas.
 - 3.1 Contexto en el que se expande la educación escolar en la Amazonía peruana.
 - 3.2 El papel del Instituto Lingüístico de Verano.
 - Identidad y fines.
 - Apreciaciones respecto a las culturas y lenguas indígenas.
 - 3.3 Percepción indígena de la escuela y sus agentes.
 - 3.4 La educación indígena y la educación escolar en la actualidad.
4. Las corrientes pedagógicas contemporáneas.
 - 4.1 La escuela nueva o activa.
 - Contexto histórico.
 - Principios básicos.
 - Métodos y/o experiencias de escuela activa.
 - 4.2 La corriente sistémica.
 - Contexto histórico.
 - Principios básicos.
 - 4.3 La educación popular.
 - Contexto histórico.
 - Principios básicos.
 - Métodos y/o experiencias de la educación popular.
 - 4.5 El constructivismo.
 - Principios básicos.
 - Propuestas metodológicas.
 - 4.6 La educación intercultural bilingüe.
 - Contexto histórico.
 - Principios básicos.
 - Enfoques, métodos y/o experiencias de educación intercultural bilingüe.
5. Concepción educativa.
 - 5.1 Aspectos a considerarse en la elaboración de una concepción educativa.

Desarrollo del Niño

1. La persona.
 - 1.1 Concepción indígena.
 - 1.2 Concepción occidental cristiana.
 - 1.3 Visión indígena del niño y la niña y de la relación adulto-niño/niña.
2. El aprendizaje.
 - 2.1 Visión indígena.
 - 2.2 Aportes de la psicología: Vygotsky, Ausubel, Piaget.
3. Etapas de desarrollo del niño/niña (0-7 años).
 - 3.1 En las sociedades indígenas.
 - Términos y características de cada etapa.
 - 3.2 Según los aportes de la psicología: Piaget, Wallon y otros.
 - Características de cada etapa en relación al desarrollo del lenguaje, de lo gráfico plástico y de las nociones lógico-matemáticas.
4. El niño/niña al inicio de la edad escolar (5 a 7 años).
 - 4.1 Desarrollo físico-motor, cognitivo y afectivo del niño/niña.
 - 4.2 Madurez escolar.
 - 4.3 Destreza cognitiva y destreza intelectual.
5. Estrategias para desarrollar destrezas intelectuales y favorecer la creatividad e imaginación en niños de cinco a siete años.

TERCER AÑO

Taller de Currículo

1. Concepción educativa y currículo.
 - 1.1 Concepción educativa intercultural bilingüe desde la perspectiva de los pueblos indígenas.
 - 1.2 El currículo.
 - Concepto.

 - Elementos.
 - Diversificación curricular.
 - . Concepto
 - . Niveles de la diversificación curricular

. Experiencias de diversificación

2. El perfil del niño egresado de educación primaria intercultural bilingüe.
 - 2.1 Propuestas de perfil elaboradas por los alumnos.
 - 2.2 Perfil del Programa y de la Estructura Curricular Básica.
3. La Estructura Curricular Básica
 - 3.1 Estructura
 - 3.2 Contenidos transversales
 - 3.3 Competencias, capacidades y actitudes.
4. El Programa Curricular Diversificado del PFMB:
 - 4.1 Las actividades como base de la propuesta curricular:
 - El trabajo educativo a partir de actividades: sustento pedagógico y socio-político.
 - El desarrollo de las diferentes áreas a partir de una actividad.
 - 4.2 La organización del currículo diversificado
 - Los programas curriculares
 - . Áreas de desarrollo educativo.
 - .Las competencias y capacidades
 - 4.3 El manejo del currículo diversificado
 - Elaboración de proyectos para el I ciclo.
 - Elaboración de jornadas pedagógicas integrales para el I ciclo.

TALLER: Desarrollo intercultural de los temas.

Desarrollo del Niño

1. Etapas de desarrollo del niño/niña (7 a 12 años).
 - 1.1 En las sociedades indígenas
 - Términos y características de cada etapa.
 - 1.2 Según los aportes de la psicología: Piaget, Wallon y otros.
 - Características de cada etapa.
2. El desarrollo físico-motor, cognitivo y afectivo en las sociedades indígenas.
3. Estrategias para desarrollar destrezas intelectuales y favorecer la creatividad e imaginación en niños de 7 a 12 años.
4. La metacognición.
 - 4.1 Noción.
 - 4.2 Estrategias para el desarrollo de destrezas metacognitivas.

CUARTO AÑO

Taller de Currículo

1. Análisis y evaluación de la práctica profesional realizada en el ciclo no escolarizado de tercer año.
2. La escuela unitaria unidocente.
 - 2.1 Definición
 - 2.2 Características
 - 2.3 Organización del centro educativo unitario (CEU).
 - Elaboración y tabulación de pruebas de entrada.
 - Organización de niveles.
3. Organización de trabajo docente.
 - 3.1 La diversificación curricular en la escuela.
 - Elaboración de proyectos para el II y III ciclo.
 - Elaboración de jornadas pedagógicas integrales para el II y III ciclo.
 - 3.2 Estrategias de trabajo con diferentes niveles en un CEU.
 - Propuestas metodológicas.
4. Elaboración de materiales didácticos que permitan el trabajo en un CEU.
5. Desarrollo de clases prácticas con dos grados o niveles integrando diferentes las áreas.

TALLER: Desarrollo intercultural de los temas.

Evaluación y Administración Educativa

1. La evaluación en la educación indígena.
2. Evaluación curricular.
 - 1.1 La evaluación como proceso constante de control del aprendizaje.
 - 1.2 Problemas y dificultades en la evaluación.
 - 1.3 Tipos de evaluación.
3. Fases de la evaluación del educando.
 - 3.1 Planificación.
 - Objetivos.

- Criterios.
 - Procedimientos.
 - Instrumentos.
 - Momentos.
- 3.2 Ejecución.
 - 3.3 Verificación.
 - 3.4 Retroalimentación.
4. El sistema de calificación.
 - 4.1 La evaluación cuantitativa y cualitativa.
 - 4.2 Las notas.
 - 4.3 Los documentos de evaluación: registros, libretas y actas.
 5. Elaboración de instrumentos de evaluación.

Investigación Educativa

1. La investigación.
 - 1.1 Noción de investigación.
2. La investigación en educación.
 - 2.1 Los tipos de investigación educativa:
 - Investigación educativa básica.
 - Investigación educativa aplicada:
 - . Exploratoria.
 - . Descriptiva.
3. El método en la investigación educativa aplicada.
 - 3.1 Observación y descripción.
 - La identificación y formulación del problema.
 - La delimitación de objetivos.
 - 3.2 Formulación de hipótesis.
 - Noción de hipótesis.
 - Características que debe reunir la hipótesis.
 - Las variables: noción y clases.
 - 3.3 Comprobación de hipótesis.
 - Diseños para comprobar hipótesis.
 - 3.4 La tesis-respuesta a solución del problema:
 - Selección de la muestra.
 - Procedimientos de observación.
 - Análisis de la información.

- El informe de investigación.

QUINTO AÑO

Seminario Pueblos Indígenas y Desarrollo I.¹⁶

Teoría de la Educación

1. Vigencia y continuidad de la educación indígena y de las concepciones que la sustentan.

Taller de Currículo

1. Análisis y evaluación de las prácticas realizadas en el ciclo no escolarizado de cuarto año.
2. Rol de los diferentes sujetos de la educación.
 - 2.1 Relaciones maestro/alumnos y maestro/padres de familia/comunidad.
 - 2.2 Rol de los niños en el proceso de aprendizaje.
 - 2.3 Rol de otros agentes en el proceso educativo.
3. Diversificación curricular en la escuela:
 - Planificación de proyectos y jornadas pedagógicas integrales para diferentes grados y/o niveles.
4. Elaboración de materiales.
5. Desarrollo de clases prácticas integrales.

Desarrollo del Niño

1. Problemas de aprendizaje.
 - 1.1 Definición.
 - 1.2 Características.
 - 1.3 Tipos de problemas de aprendizaje.
 - Problemas generales:
 - . En relación al alumno.
 - .. Carencia de estimulación.
 - .. Aspectos socioculturales y emocionales (bilingüismo).
 - .. Alteraciones orgánico-cerebrales (disfunción).
 - . En relación al docente:

¹⁶ Seminario interdisciplinario de 64 horas de duración. Desarrollado de manera conjunta por las áreas de Educación, Naturaleza y Sociedad.

- .. Relación profesor-niño.
- .. Estrategias metodológicas inadecuadas.
- .. Aplicación de programas curriculares rígidos.
- .. Falta de recursos y materiales.
- Problemas específicos del lenguaje:
 - . Problemas articulatorios: dislalia, rotacismo, lalismo, tartamudez.
 - . Problemas de la lecto-escritura: dislexia, aprendizaje lento.
- Problemas psicomotores: motricidad fina y gruesa.
- Problemas para el cálculo matemático.
- Problemas perceptivos: auditivos, visuales.
- 1.4 Métodos y técnicas para detectar problemas de aprendizaje.
 - Fichas de observación.
 - Test o pruebas psicológicas.
 - Sociograma.

Evaluación y Administración Educativa

1. La administración educativa.
 - 1.1 Aspectos generales.
 - 1.2 Características.
2. Fases de la administración educativa.
 - 2.1 Planificación.
 - Plan anual de trabajo (aula y centro educativo).
 - Organización del ambiente escolar.
 - . El local escolar y el mobiliario: efectos en el aprendizaje.
 - . Ambientación del aula y disposición del mobiliario.
 - Documentos administrativos:
 - . Elaboración de organigramas.
 - . Elaboración de reglamentos de aula y centro educativo.
 - . Manejo de fichas de matrícula, nóminas y estadísticas.
 - 2.2 Ejecución.
 - 2.3 Control.
 - Informe del Plan Anual de Trabajo.

Investigación Educativa

Seminario-Taller de Titulación I.

1. Las modalidades de titulación del Programa.

- 1.1 La tesis.
- 1.2 El informe de experiencia profesional.
2. Lineamientos para el desarrollo de la tesis.
 - 2.1 Lineamientos de investigación educativa en el Programa.
 - 2.2 Elección del tema de investigación.
 - 2.3 Planteamiento del tema de investigación:
 - El marco conceptual.
 - El planteamiento del problema.
 - 2.4 Formulación de objetivos.
 - 2.5 Metodologías de investigación.
 - 2.6 Elaboración del esquema de tesis.
3. Lineamientos para la elaboración del informe de experiencia profesional.
 - 3.1 Marco general en el que se inserta la práctica profesional.
 - Educación intercultural bilingüe.
 - Propuesta educativa del Programa.
 - 3.2 Características de la práctica profesional.
 - 3.3 Esquema de informe de la práctica profesional.
 - Marco general en el que se desarrolla la práctica.
 - Relación con la comunidad.
 - Planificación curricular.
 - Ejecución curricular.
 - Evaluación.
 - Conclusiones y recomendaciones.

SEXTO AÑO

Seminario Pueblos Indígenas y Desarrollo II.¹⁷

Teoría de la Educación

1. Análisis de programas de educación bilingüe intercultural (EBI).
 - 1.1 Revisión de propuestas curriculares.
 - 1.2 Revisión de materiales.
 - 1.3 Análisis de propuestas metodológicas.

¹⁷ Seminario interdisciplinario de 80 horas de duración. Desarrollado de manera conjunta por las áreas de Educación, Naturaleza y Sociedad.

2. Reflexión sobre los diferentes enfoques de educación intercultural bilingüe que se manejan a nivel del Ministerio de Educación y de los programas de EBI.

2.1 La interculturalidad como principio rector de la educación primaria.

2.2 La interculturalidad en la educación de los pueblos indígenas.

Taller de currículo

1. Análisis y evaluación de la práctica profesional realizada en el ciclo no escolarizado del quinto año.

2. Revisión de las estrategias metodológicas de las diferentes áreas y del manejo de la escuela unidocente.

3. Diversificación curricular en la escuela:

- Planificación de proyectos y jornadas pedagógicas integrales para diferentes grados y/o niveles.

4. Elaboración de materiales.

5. Desarrollo de clases prácticas integrales.

Desarrollo del niño

1. Problemas de aprendizaje.

1.1 Análisis de las fichas de observación.

1.2 Diagnóstico.

1.3 Tratamiento de los problemas detectados.

Evaluación y administración educativa

1. Legislación educativa.

1.1 Ley General de Educación.

1.2 Política de Educación Intercultural Bilingüe.

1.3 Ley del Profesorado.

1.4 Reglamento de la Asociación de Padres de Familia.

Investigación educativa

Seminario Taller de Titulación II.

1. Desarrollo de la opción de titulación elegida.

- 1.1 Revisión de avances y redacción de tesis.
- 1.2 Elaboración del informe del primer año de práctica profesional.

7. ÁREA DE EXPRESIÓN ESTÉTICA

Fundamentación

En todo proceso educativo, sea a nivel de formación magisterial o de primaria y secundaria, se promueve el desarrollo artístico-expresivo, sea como asignatura independiente o como contenido de un área integradora.

El proceso pedagógico intercultural obliga a tomar distancia de la noción de arte, entendido como campo de actividad independiente que sobrepasa los fines eminentemente utilitarios o prácticos, y a utilizar el concepto más amplio de “expresión estética”, que alude a nociones como belleza y armonía que, siendo universales, se definen en función de los criterios establecidos por cada sociedad.

La “expresión estética” se encuentra reflejada en las sociedades indígenas en:

La producción material elaborada con el fin de satisfacer necesidades a través de los procesos de apropiación y transformación de la naturaleza (recipientes de cerámica, instrumentos de caza, pesca y otros) y de establecer mecanismos de comunicación social (coronas, collares, pulseras, etc.).

La producción discursiva, entendida como el conjunto de formas de discurso (cantos, relatos de origen, oraciones, etc.), que permiten establecer relaciones entre personas y seres de la naturaleza en las diferentes actividades de interacción o comunicación. Dentro de estas actividades la palabra o discurso (en sus diferentes formas: melódico cantado, melódico instrumental, hablado, cuchicheado, etc.) es acompañada por otras formas de comunicación no verbal, gráfica y corporal, como son los diseños en el cuerpo o en diferentes instrumentos y la danza individual y grupal, respectivamente.

La producción material y discursiva de los pueblos indígenas tiene, además de un valor estético, un valor comunicativo y simbólico que, para ser entendido, debe ser ubicado en el contexto social en el cual se aprende, elabora y realiza.

El programa curricular del Área asume esta visión global y contextualizada de la producción material y discursiva de los pueblos indígenas, y la desarrolla con los futuros maestros a través del eje **Sociedad y estética**. Este tratamiento globalizante se orienta asimismo a la primaria, a través del eje de **Didáctica de la expresión estética y corporal**.

En el primer eje los alumnos de cada pueblo escogen un evento (“fiesta”, “curación” u otro), en el cual identifican diversas formas de expresión estética, y analizan sus significados y función social.

Esto permite una aproximación global a las expresiones estéticas indígenas y la identificación de las relaciones que cada pueblo establece entre los diferentes registros (visuales, auditivos y táctiles), que generalmente son tratados de manera compartimentada (como creación gráfica, música, teatro) en distintos ensayos y programas curriculares, y elaborar un marco de referencia que promueva el desarrollo de un enfoque integrado más acorde con la concepción indígena.

El evento analizado se utiliza como referente a partir del cual se exploran y practican cada una de las líneas de expresión estética. El trabajo con cada una de éstas empieza con la identificación de cómo se manifiestan en la sociedad indígena y con el desarrollo de experiencias prácticas. Seguidamente se reflexiona sobre los alcances que tiene dicha línea de expresión en la sociedad occidental y se presentan las nuevas técnicas desarrolladas por el arte moderno. De esta manera los estudiantes pueden comparar las formas de expresión estética propias de su sociedad y las de la sociedad moderna, y reflexionar sobre las funciones sociales que cumplen en cada caso.

Al desarrollar estas experiencias, los futuros maestros se reapropian de los diferentes contenidos y técnicas de expresión estética propias de su sociedad, y se apropian de otras que les permitirán desenvolverse en nuevas situaciones comunicativas y les proporcionarán las bases para desarrollar el trabajo de expresión estética en la escuela primaria.

En el eje de **Didáctica de la expresión estética y corporal** se presenta una propuesta metodológica para la primaria, que recoge la reflexión hecha en los párrafos anteriores y desarrolla un enfoque integrado y coherente con la nueva estructura curricular de educación primaria, vigente desde 1996, en la cual las asignaturas de Arte y Educación Física han sido integradas en el área de Comunicación Integral.

Considerando que la formación magisterial debe desarrollar propuestas metodológicas que integren estas dos líneas, que tradicionalmente se han trabajado por separado, y que, a su vez, se articulen con el trabajo de expresión oral y escrita en la lengua materna y la segunda lengua, el Programa ha diseñado un enfoque conceptual y una propuesta didáctica que aborda lo estético-artístico y lo corporal como distintas formas de expresión y comunicación. De esta manera, supera la concepción tradicional de “desarrollo físico” que durante mucho tiempo ha caracterizado a la asignatura de educación física, y asume el desarrollo de la psicomotricidad como potencial creativo y expresivo a ser estimulado en los niños.

Este eje se inicia en el segundo año, al igual que todos los de didáctica, y ha sido graduado considerando el avance teórico reflexivo que logran los estudiantes en relación a los contenidos temáticos de cada área de formación y al conocimiento de las etapas de desarrollo del niño. De este modo se busca que los futuros maestros comprendan el sustento biopsicosocial en el que se basan las estrategias metodológicas del Área y sean capaces de manejarlas, recrearlas y proponer otras que respondan a las características particulares de los niños indígenas y del medio sociocultural en el que se desarrollan.

La metodología propuesta recoge las formas propias de expresión estética y corporal de los pueblos indígenas, ubicándolas en su contexto sociocultural, e incorpora técnicas no indígenas que permiten ampliar y enriquecer las formas de expresión y el desarrollo de la creatividad. Para lograr este propósito se plantean dos líneas de trabajo: la primera tiene como eje los eventos sociales de cada pueblo, y la segunda, aquellas actividades que se desarrollan en los pueblos indígenas y que

los educadores llaman “lúdicas”.

El desarrollo de la primera línea permite abordar las expresiones estéticas y corporales de cada pueblo en su contexto, y tener en cuenta la función social que han tenido y tienen actualmente. Los niños practican las distintas expresiones que corresponden a su edad y sexo y reconstruyen el marco social en el cual éstas adquieren su función y significado. A partir de éstas se introducen nuevas técnicas, como el juego de roles, las dramatizaciones con títeres, la pantomima, el *collage*, la dactilografía, la exploración del ritmo y el compás, entre otras, que permiten estimular nuevos campos de expresión y creatividad.

La segunda línea se orienta al desarrollo de las actividades grupales e individuales que, a su vez, se clasifican en competitivas y no competitivas. En este proceso se practican las actividades propias de los pueblos indígenas, y se incorporan ejercicios psicomotores y lúdicos y algunos deportes que se han convertido en práctica cotidiana en las comunidades. Este trabajo de expresión corporal y desarrollo de la psicomotricidad se complementa con la expresión gráfico-plástica en la cual el niño manifiesta lo que ha experimentado a nivel corporal.

Objetivo

A través de esta Área se pretende crear situaciones de aprendizaje que promuevan en el futuro maestro la apropiación y práctica de las formas de expresión estética propias de su sociedad, así como de nuevas técnicas expresivas que le permitan desarrollar su creatividad y promover habilidades artístico-comunicativas en los niños.

Programa curricular

PRIMER AÑO

Sociedad y estética

1. Las expresiones estéticas en los pueblos indígenas.
 - 1.1 El ejemplo de los eventos sociales totalizantes.
2. El arte en la escuela.
 - 2.1 Importancia formativa.
3. La creatividad gráfica, musical y escénica.
4. La actividad escénica.
 - 4.1 Identificación y presentación de aspectos escénicos que se manifiestan en los eventos sociales totalizantes.
 - 4.2 Análisis de su significado y función social.
 - 4.3 El teatro: formas y función.
 - 4.4 La expresión corporal.

- Reconocimiento del cuerpo y sus posibilidades expresivas.
 - Los sentidos en la expresión escénica.
 - Niveles y planos escénicos.
 - Juegos de integración, concentración e imaginación.
- 4.5 La expresión vocal.
- Ejercicios de respiración.
 - Ejercicios de voz.

SEGUNDO AÑO

Sociedad y estética

1. La actividad escénica.
 - 1.1 El espacio escénico.
 - Desplazamientos, niveles y planos.
 - 1.2 Juegos de roles/papeles espontáneos.
 - El personaje: construcción.
 - Argumentación e historia.
 - 1.3 Elaboración de máscaras y figuras.
 - Uso de materiales.
 - Personajes.
 - Historia y dramatización.
2. La expresión gráfica.
 - 2.1 Diseño y color en los pueblos indígenas.
 - La forma y el símbolo.
 - 2.2 La organización espacial en la expresión gráfica.
 - Síntesis y geometrización de la forma.
 - El espacio y los puntos de vista.

Didáctica de expresión estética y corporal

1. Incorporación de las prácticas indígenas al contexto escolar.
2. Planificación de clases para niños de 1^{er} y 2^{do} grado.
3. Elaboración de materiales y desarrollo de clases prácticas.

TERCER AÑO

Sociedad y estética

1. Música y danza.
 - 1.1 Aspectos musicales en los eventos sociales totalizantes.
 - 1.2 Las formas de discurso melódico.

- 1.3 Forma y contenido de la música en diversas sociedades.
2. Elementos musicales.
 - 2.1 El sonido : características.
 - La percusión rítmica.
 - Ritmo y compás.
 - El parafraseo musical.
3. La expresión gráfica.
 - 3.1 El dibujo pedagógico.
 - Espacio y ritmo.
 - La figura humana : construcción.
 - El personaje.
 - La narración gráfica.

Didáctica de expresión estética y corporal

1. Incorporación de las prácticas indígenas al contexto escolar.
2. Planificación de clases para niños de 3^{er} y 4^{to} grado.
3. Elaboración de materiales y desarrollo de clases prácticas.

CUARTO AÑO

Sociedad y estética

1. La expresión gráfica.
 - 1.1 El círculo cromático.
 - La simbología del color.
 - Aspectos lingüísticos.
 - Colores armónicos y contrastantes.
2. Tintes y colorantes.
 - 2.1 Valor y tono.
 - 2.2 La potencia visual.
 - 2.3 Práctica de mezclas.
3. La actividad escénica.

- 3.1 Argumentación.
 - Historia y personajes.
- 3.2 Estructura de la trama.
 - La narración escénica.

Didáctica de expresión estética y corporal

- 1. Incorporación de las prácticas indígenas al contexto escolar.
- 2. Planificación de clases para niños de 5^{to} y 6^{to} grado.
- 3. Elaboración de materiales y desarrollo de clases prácticas.

QUINTO AÑO

Sociedad y estética

- 1. La expresión y el material.
 - 1.1 Uso y desarrollo técnico de los recursos naturales.
 - Ilustración de relatos.
 - Desarrollo gráfico del niño.
 - Etapas y temas.

Didáctica de expresión estética y corporal

- 1. Evaluación de la práctica profesional en expresión estética y corporal de 4^{to} año.
- 2. Planificación y desarrollo de clases para diferentes grados.

SEXTO AÑO

Sociedad y estética

- 1. La comunicación visual.
 - 1.1 Símbolo y significado.
- 2. El sociodrama.
 - 2.1 Historia y mensaje.
 - 2.2 Producción y presentación.

Didáctica de expresión estética y corporal

1. Evaluación de la práctica profesional en expresión estética y corporal de 5^{to} año.
2. Planificación y desarrollo de clases para diferentes grados.

8. ÁREA DE EXPRESIÓN CORPORAL

Fundamentación

Todo proceso de formación intercultural exige que los educadores cuestionen sus categorías y nociones, a las que, consciente o inconscientemente, les atribuyen valor universal, y que se aproximen a los procesos de conceptualización propios de los grupos humanos con los que trabajan.

En el caso particular de esta Área ha sido necesario detenerse sobre las concepciones que las diferentes sociedades amazónicas tienen sobre el cuerpo, con el fin de comprender la visión que manejan los futuros maestros sobre su función, importancia, potencialidades y formas de desarrollo y, con estas bases, elaborar un enfoque y una metodología intercultural de la educación corporal para la formación superior y primaria, que articule estos criterios con los aportes de la educación física.

Las sociedades indígenas amazónicas han desarrollado una forma particular de concebir a la persona y sus componentes, que tiene una serie de implicaciones que deben ser consideradas en el enfoque conceptual de esta Área. A diferencia de lo que sucede en la tradición cristiana, que sólo reconoce un cuerpo y un alma, estas sociedades afirman la existencia de varios “componentes vitales” que tienen nombres particulares en cada lengua pero que, en castellano, llamamos “almas”, “espíritus”, “fuerzas”, “poderes”, y que cumplen un papel activo en el proceso de formación de la persona.

La concepción occidental-científica en la que se fundamentan los programas de educación física, asume que el cuerpo se desarrolla mediante una alimentación rica en proteínas, vitaminas y minerales, y la práctica sistemática y continua de ejercicios físico-motores. La concepción indígena amazónica postula que el desarrollo de los diferentes órganos del cuerpo y de los sentidos y de las distintas capacidades, se logra en el marco del proceso de formación general de la persona como miembro de un universo sicionatural en el cual desarrolla habilidades y capacidades que le permitirán vivir en su medio y aprender las reglas de conducta propias de su sociedad.

En la sociedad indígena las capacidades y destrezas se desarrollan a través de la observación, imitación y práctica continua, así como de la transmisión gestual de poderes de personas y seres de la naturaleza y la ingestión por vía oral, nasal, cutánea u otras, de determinadas raíces o de partes de peces o animales, reconocidos por poseer determinadas cualidades. En este proceso, las personas que tienen las capacidades deseadas invocan a los seres de la naturaleza, apelando a

relaciones de parentesco y reciprocidad, a fin que transfieran sus poderes al niño o niña.

Todos los involucrados en este proceso (la persona que se está formando, su familia y el orientador), asumen niveles de autodisciplina y responsabilidad social porque saben que la práctica de la reciprocidad se sustenta en reglas que deben ser celosamente cumplidas, ya que lo contrario genera la pérdida de las capacidades logradas y la adquisición de características negativas, como la ociosidad, pereza y la *afacería* (dificultad de encontrar animales), y puede incluso provocar la muerte del transgresor.

El programa curricular del Área acoge esta visión intercultural que atañe a la formación de la persona en general y al cuerpo en particular, y la trabaja a través de los dos siguientes ejes:

Fundamentos de la expresión corporal.

Desarrollo corporal a través de las actividades grupales e individuales.

En el eje **Fundamentos de la expresión corporal** los estudiantes se reapropian del conocimiento que sus pueblos han elaborado en relación al cuerpo y su funcionamiento, y su relación con los demás “componentes vitales”, así como de los métodos que utilizan para estimular su desarrollo. Además estudian las concepciones que se manejan al respecto en otras sociedades, con el fin de tomar distancia de su propia concepción y de la occidental, y de ampliar su visión respecto a las posibilidades que ofrece el desarrollo de las capacidades corporales.

Para poder avanzar dicha reflexión, directamente relacionada con el tema de la persona y sus componentes, el Área anticipa el análisis sobre este punto, que se desarrolla con mayor detalle en el área de Educación, a partir de segundo año.

En este eje también se analiza el desarrollo de las destrezas psicomotoras en el marco de las actividades cotidianas, complementando el trabajo que se hace en el área de Educación, en el eje Desarrollo del niño. Para esto se identifican las habilidades que los niños y niñas desarrollan cotidianamente en las edades comprendidas entre los 5 y los 13/14 años. En este análisis se explicitan las diferentes estrategias y métodos que se utilizan para asegurar el logro de dichas capacidades y se identifican a los agentes que participan en estos procesos. Esto le permitirá al futuro maestro tomar en cuenta los procesos de formación propios de su sociedad en el desarrollo de una propuesta intercultural de expresión corporal.

En este eje también se abordan conocimientos básicos sobre el cuidado del cuerpo, como son las medidas de prevención y atención de las dolencias que podrían presentarse al realizar ejercicios corporales. Para ello se identifican los conocimientos y técnicas indígenas y otros propios de la medicina física.

Asimismo, los estudiantes desarrollan pruebas de aptitud física en las que controlan su velocidad, resistencia, fuerza y flexibilidad, y aprenden a llenar fichas de control. También aprenden a elaborar cuadros biométricos, que llenarán periódicamente en sus escuelas con el fin de evaluar los avances logrados en relación al desarrollo orgánico, y a llevar un control del crecimiento de los niños.

Este eje de reflexión y análisis, que abarca los cuatro primeros años, se combina con el de **Desarrollo corporal a través de actividades grupales e individuales**. En la organización de este eje se ha considerado que los pueblos indígenas realizan un conjunto de actividades “lúdicas” que han

sido clasificadas en “grupales e individuales” y, a su vez, en “competitivas y no competitivas”. Todas ellas se trabajan a lo largo de los seis años de formación de manera gradual y articulada con otros ejercicios propios de la educación corporal como disciplina, y con deportes de amplia difusión, como el atletismo y el fútbol y el vóley, que desde hace muchos años se practican en las comunidades.

La incorporación de nuevos ejercicios y prácticas deportivas se orienta a garantizar un desarrollo más fino de ciertas destrezas físico-motoras que, al igual que las prácticas indígenas, promueven la expresión corporal y el desarrollo de la creatividad, a través de un trabajo sistemático basado en el movimiento y las coordinaciones.

Los maestros se apropian de las orientaciones metodológicas para fomentar la creatividad y la expresión corporal con niños de primaria en el eje **Didáctica de la expresión estética y corporal**, el cual se desarrolla dentro del área de Expresión Estética.

Objetivo

Promover situaciones de aprendizaje que permitan a los futuros maestros reflexionar sobre la concepción del cuerpo que se maneja en sus pueblos y las formas propias de desarrollar destrezas físico motoras, así como conocer y manejar técnicas de educación física, a fin de contar con instrumentos metodológicos para promover un trabajo innovador en la escuela primaria intercultural bilingüe.

Programa curricular

PRIMER AÑO

Fundamentos de la expresión corporal

1. El cuerpo como un componente de la persona.
 - . Concepción indígena y occidental.
 - 1.1 Factores que influyen en su desarrollo y en la adquisición de destrezas físico-motoras desde las dos concepciones.
2. Desarrollo corporal en diferentes sociedades.
 - 2.1 Sociedades indígenas.
 - 2.2 Esparta.
 - 2.3 Sociedades orientales.
 - 2.4 Sociedad occidental-moderna.
3. El desarrollo orgánico y desarrollo del movimiento.

Expresión corporal a través de actividades individuales y grupales

1. Prácticas indígenas individuales que desarrollan habilidades físico-motoras.
 - 1.1 Partes del cuerpo que intervienen y coordinaciones que se desarrollan.
 - 1.2 Contextos en los que se realizan y finalidad.
2. Desarrollo de ejercicios prácticos.
 - 2.1 Movimientos en el espacio, en el tiempo y en la relación con seres y objetos que les rodean.
3. Inventario de juegos propios e incorporados.
4. Práctica de juegos propios e incorporados.

SEGUNDO AÑO

Fundamentos de la expresión corporal

1. Concepción indígena y occidental de las nociones de:
 - . fuerza.
 - . equilibrio.
 - . resistencia.
 - . flexibilidad.
 - . postura del cuerpo.
2. El desarrollo de destrezas físico-motoras en niños de 5 a 7 años.
 - 2.1 Partes del cuerpo que intervienen en cada fase de una actividad.
 - 2.2 Coordinaciones que se desarrollan.
 - 2.3 Sistemas que se ponen en funcionamiento.
 - 2.4 Conductas que se siguen para desarrollar destrezas físico-motoras.

Expresión corporal a través de actividades individuales y grupales

1. Prácticas indígenas grupales que desarrollan habilidades físico-motoras.
 - 1.1 Partes del cuerpo que intervienen y coordinaciones que se desarrollan.
2. Desarrollo de ejercicios prácticos individuales y grupales.

- 2.1 El cuerpo en sus diferentes posiciones (postura).
- 2.2 El desarrollo de las orientaciones en el espacio y en el tiempo.
- 2.3 Toma de conciencia de los lados y uso de los mismos (lateralidad).
- 2.4 El cuerpo y la base de sustentación en las diferentes actividades (equilibrio).
- 2.5 Los movimientos coordinados en las diferentes actividades: estimulación, conductas (coordinaciones).

TERCER AÑO

Fundamentos de la expresión corporal

1. El desarrollo de destrezas físico-motoras en niños de 7 a 13 años.
 - 1.1 Partes del cuerpo que intervienen en cada fase de una actividad.
 - 1.2 Coordinaciones que se desarrollan.
 - 1.3 Sistemas que se ponen en funcionamiento.
 - 1.4 Conductas que se siguen para desarrollar destrezas físico-motoras.

Expresión corporal a través de actividades individuales y grupales

1. Prácticas indígenas y ejercicios que desarrollan la fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad.
2. Ejercicios para el desarrollo de coordinaciones ojo-mano, ojo-pie, ojo-mano-pie.

CUARTO AÑO

Fundamentos de la expresión corporal

1. Protección y salud.
 - 1.1 Formas propias (indígenas) de cuidado del cuerpo y tratamiento de lesiones corporales.
 - 1.2 Principios y técnicas de prevención de accidentes en el desarrollo de ejercicios físico-motores.
2. Aplicación de test de esquema corporal y aptitud física.

Expresión corporal a través de actividades individuales y grupales

1. Competencias indígenas individuales.
 - 1.1 Organización de competencias.
2. Competencias deportivas individuales: atletismo y natación.
 - 2.1 Desarrollo de ejercicios orientados a las disciplinas de atletismo y natación.

- 2.2 Fundamentos del atletismo y la natación.
- 2.3 Organización de competencias.

QUINTO AÑO

Expresión corporal a través de actividades individuales y grupales

- 1. Competencias indígenas grupales.
 - 1.1 Organización de competencias.
- 2. Competencias deportivas grupales: vóley y fútbol.
 - 2.1 Desarrollo de ejercicios orientados a las disciplinas de vóley y fútbol.
 - 2.2 Fundamentos del vóley y el fútbol.
 - 2.3 Organización de competencias.
- 3. Organización de campeonatos deportivos, festivales de música y danza, excursiones y paseos.

SEXTO AÑO

Expresión corporal a través de actividades individuales y grupales

- 1. Organización de mini-olimpiadas deportivas.
- 2. Organización de veladas.

9. ÁREA DE PRACTICA PROFESIONAL

Fundamentación

La práctica profesional ofrece al alumno de formación magisterial la posibilidad de acercarse de manera progresiva a su futura labor como maestro. A través de ella pone en práctica y evalúa la validez de los conocimientos técnico-pedagógicos adquiridos, identifica las capacidades de los niños y las dificultades que manifiestan en el proceso de aprendizaje y aprende a desenvolverse en el aula con alumnos de uno o más niveles.

Por todos estos motivos, el Programa ha considerado necesario iniciar la práctica en el ciclo no escolarizado de segundo año, una vez que los alumnos han tenido un primer acercamiento al estudio del desarrollo del niño de cero a siete años y han participado en talleres de didáctica, y continúa a lo largo de toda su formación.

La práctica de segundo año consiste, en un primer momento, en la observación de clases de los maestros egresados y de una evaluación crítica de sus alcances y limitaciones en sesiones de trabajo en las que participan los practicantes, el maestro y un docente asesor/supervisor del Programa. A través de éstas se pretende afinar el proceso de validación de la propuesta y contribuir al desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos y autocrítica del maestro. En un segundo momento, los estudiantes desarrollan sesiones de aprendizaje del área de Comunicación Integral (que incluye Lengua 1, Lengua 2 y Expresión Estética y Corporal) con niños de primer grado. El maestro participa con el docente asesor/supervisor en las sesiones de interevaluación de dichas clases.

En tercer año se continúa con el desarrollo de clases prácticas de todas las áreas con niños de primer y segundo grado. En el cuarto, se hace lo mismo pero con niños de tercero a sexto grado.

En quinto y sexto año se realiza la práctica profesional intensiva en la cual el alumno asume, durante todo el año escolar, su rol de docente contratado por el Ministerio de Educación en uno o más grados de un centro educativo bilingüe de su zona. En estas prácticas desarrolla la propuesta en toda su dimensión y complejidad.

IV
CONSIDERACIONES
METODOLÓGICAS

El aspecto metodológico es uno de los más delicados. Sin embargo, es también uno de los más descuidados en las experiencias de formación magisterial, al igual que la evaluación. Pareciera difícil erradicar la idea que el conocimiento es un producto transferible y que, por tanto, es suficiente contar con programas de estudios bien elaborados y garantizar una presentación articulada de los temas para que los alumnos se apropien de ellos.

Ciertamente es difícil hallar educadores que afirmen lo anterior en su discurso, pero no es nada raro encontrar que muchos orientan sus clases hacia la transferencia de conocimientos. Detrás de esta práctica subyace una concepción instructiva de la educación y un enfoque metodológico que enfatiza la enseñanza antes que el aprendizaje.

Esta situación puede ir cambiando a medida que los maestros se apropien de nuevos enfoques educativos que recuperan los aportes de las teorías psicológicas sobre el aprendizaje generativo. Según éstas el aprendizaje consiste en un proceso activo en el cual el aprendiz desarrolla niveles profundos de procesamiento de la nueva información, que relaciona con sus conocimientos y experiencias previas para construir estructuras de conocimiento más elaboradas. Éstas le ofrecen la base para asimilar nueva información, organizar sus ideas y resolver problemas.

Sin embargo, la existencia y difusión de estos nuevos paradigmas no se traduce necesariamente en la generalización y desarrollo de nuevas prácticas. Éstas suelen ser inhibidas a causa de la falta de referentes para desarrollar una educación orientada hacia la construcción de conocimientos (la mayoría de docentes son producto de aquella centrada en la enseñanza), y por la poca comprensión de los maestros sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje, tanto a nivel general como de cada individuo.

El desarrollo de nuevas prácticas, de por sí tarea compleja, lo es aun más cuando se realiza en el marco de una propuesta de formación magisterial intercultural bilingüe, que está orientada hacia la construcción de un proyecto social alternativo basado en la afirmación de los derechos indígenas. Dicha propuesta implica el trabajo con sujetos provenientes de universos socioculturales distintos, con todo lo que ella significa no sólo en relación a sus diversas maneras de concebir y conceptualizar la realidad, sino también a los distintos niveles de conocimiento, comprensión y valoración de su herencia sociocultural.

Dentro de este contexto el Programa se ha visto frente al reto de crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la construcción de nuevos significados en los futuros maestros, orientados al desarrollo de prácticas innovadoras (es grande el riesgo que se limiten a la acreditación formal), y que, a su vez, les ofrezcan referentes para realizarlas.

La experiencia con jóvenes aspirantes al magisterio durante casi diez años, ha demostrado al Programa que la comunicación entre maestros y alumnos en el desarrollo de la práctica intercultural no sólo está intermediada por la herencia sociocultural indígena, sino también por el

conjunto de experiencias que el sujeto de aprendizaje ha vivido como miembro de un pueblo que ha sido sometido a diferentes niveles de dominación y discriminación.

Dicha herencia sociocultural influye tanto en las formas de concebir, categorizar y conceptualizar la realidad, como en la percepción que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje, su manera de abordarlo y el valor que le atribuyen al acto de construir nuevos conocimientos en los diferentes niveles de la formación escolar. Estos aspectos, y la visión que tienen de la escuela y el trabajo del maestro, así como las razones que los han llevado a optar por el magisterio, también deben ser considerados, ya que influyen en las apreciaciones de los estudiantes sobre el rol que desempeñarán en el futuro, y en sus motivaciones e intereses con respecto a su proceso formativo.

El modo particular de cada alumno de vivir su experiencia como miembro de un pueblo indígena, influye en gran medida en su manera de valorar su herencia sociocultural y en su voluntad para desarrollar procesos educativos enraizados en ésta, así como también en su disposición frente al estudio de determinados temas relacionados con el conocimiento y la práctica indígena. En las regiones más colonizadas e integradas al mercado, los alumnos, por lo general, han estado más expuestos a escuchar a personas ajenas a su comunidad, e inclusive a sus propios padres y parientes, que se expresan negativamente sobre su herencia sociocultural. Se ha observado que muchos de ellos tienden a mostrar rechazo frente a lo propio. No obstante, es algunos casos no es así, sea porque provienen de comunidades o de familias que han mantenido mayor apego a la tradición o porque han vivido experiencias que les han permitido revalorarla.

Sin embargo, los docentes han podido también constatar la ambigüedad de las actitudes de la gran mayoría de los estudiantes del Programa frente a su herencia sociocultural. En efecto, un mismo individuo puede afirmar y negar alternativamente en sus discursos y prácticas el valor de su lengua y conocimientos indígenas, en función del contexto en que se encuentre y del tipo de mensaje que desee transmitir.

Los factores antes mencionados deben ser tomados en cuenta al momento de seleccionar las estrategias de aprendizaje, a fin de garantizar que éstas se basen tanto en los conocimientos previos de los alumnos (considerados desde una perspectiva amplia que incluya valores, creencias y actitudes), como en sus motivaciones, intereses y formas de aprender.

Con el fin de favorecer la comunicación entre maestros y alumnos provenientes de universos socioculturales distintos, el Programa ha considerado necesario que cada área elabore una estructura conceptual que explicita la articulación del conocimiento y el enfoque indígenas con los aportes que ofrecen las ciencias y la pedagogía moderna. Este trabajo se realiza a dos niveles: general, al momento de elaborar los programas curriculares de las áreas, y particular, cuando se preparan los temas de éstas.

La elaboración de dicha estructura exige que el maestro:

- Tome distancia de las categorías y conceptos del lenguaje cotidiano y del bagaje académico de su profesión, y trate de comprender cómo éstas se manifiestan en las sociedades indígenas. Esto requiere, por ejemplo, preguntarse cómo la práctica indígena conceptualiza y/o expresa aquello que él llama música, arte, dibujo, medidas, formas, colores, fiesta, comercio e, inclusive, lenguaje o creatividad, y cuáles son los alcances que tienen a nivel de su significado y función social.

- Trate de explicitar las relaciones que pueden encontrarse entre el conocimiento indígena y el científico:
 - * Éstas pueden establecerse a nivel conceptual, cuando se pone de manifiesto la conexión entre ciertos conocimientos desarrollados por los pueblos y los conceptos elaborados por diferentes ciencias para explicarlos. Un ejemplo, puede ser el concepto de hábitat, que se aborda a partir de la sistematización del detallado conocimiento que tienen los alumnos sobre los lugares frecuentados por cada especie durante las diferentes etapas de su ciclo vital. Otros, los conceptos de ecosistema, nicho ecológico y microambiente.
 - * También pueden evidenciarse cuando se explicita cómo se manifiestan los principios científicos implícitos en las prácticas indígenas. Sobre el particular, también a modo de ejemplo, se puede mencionar la presencia del principio de la curva balística en el empleo del arco y flecha y de la cerbatana; y del principio del pistón en el uso de esta última; asimismo, las prácticas orientadas a captar y controlar nutrientes y amortiguar los efectos del sol y de la lluvia en el manejo de las chacras; y la identificación de microambientes para cultivos específicos, entre muchos otros.

Realizado este primer nivel de reflexión, el docente elabora un esquema de desarrollo conceptual para, con éste, guiar posteriormente el proceso metodológico de construcción de conocimientos de los alumnos. Parte de lo que ellos conocen como fruto de sus experiencias y prácticas. Dosifica la nueva información y elementos de análisis, y orienta la organización de ésta de manera tal que favorezca el desarrollo de diversas destrezas intelectuales, como son la comparación, clasificación, jerarquización, análisis, síntesis, y la elaboración y manejo de cuadros, entre otras.

Elaborada la estructura conceptual, que explicita los niveles de articulación entre el saber indígena y el científico, el trabajo se orienta a la creación de diferentes situaciones de aprendizaje que promuevan la construcción del conocimiento utilizando diferentes técnicas y procedimientos metodológicos.

El diálogo inductivo, el uso de fichas autodidácticas y la investigación

El diálogo entre maestros, especialistas y alumnos es la estrategia que el Programa ha utilizado más para desarrollar procesos inductivos que favorezcan la construcción de nuevos conocimientos a partir de lo que los alumnos ya saben. Sin embargo, el diálogo debe ser necesariamente complementado con procesos orientados al autoaprendizaje. Para esto se ha iniciado el uso de fichas autodidácticas, cuya estructura y organización también favorece el desarrollo del proceso inductivo.

El trabajo con fichas se alterna dosificadamente con el desarrollo del diálogo inductivo, para que el alumno se aproxime gradualmente al uso del texto escrito como fuente de aprendizaje. En este proceso desarrolla sus habilidades para la lectura comprensiva, y se apropia de diversas técnicas para organizar y sistematizar la información.

Eventualmente las clases dialógicas y las fichas se orientan al desarrollo de investigaciones puntuales encaminadas a ampliar y profundizar el conocimiento de los alumnos sobre determinados

temas. Este trabajo, que se realiza a través de entrevistas (con especialistas indígenas y otras personas) y de la lectura de diversos textos, favorece su capacidad de indagación y su apertura para adquirir nuevos conocimientos. Además, les permite confrontar la palabra del maestro con lo que postulan otros autores, y conocer nuevas experiencias y compararlas con el trabajo desarrollado en el Programa.

En el desarrollo de las fichas y las investigaciones se alterna el trabajo individual con el grupal, para favorecer el intercambio de experiencias y procesos de sistematización conjunta en los cuales se recojan los aportes de cada alumno.

Durante los ciclos no escolarizados, los alumnos también desarrollan lineamientos de trabajo para ampliar y profundizar su conocimiento sobre diversos aspectos del saber indígena. Para lograr este objetivo realizan entrevistas a diferentes conocedores de su pueblo y efectúan distintas prácticas. En este trabajo utilizan los conceptos operativos aprendidos en el ciclo escolarizado y se entrenan en el uso de diversos instrumentos de sistematización. También aprenden a planificar el desarrollo de las tareas previstas para este ciclo, de manera tal que puedan cumplir con el trabajo académico y las diversas responsabilidades que deben asumir a nivel familiar y comunal.

El desarrollo de contextos significativos

El aprendizaje se pone de manifiesto cuando el alumno es capaz de utilizar los conocimientos adquiridos en el análisis de los hechos, en el diseño de alternativas frente a determinados problemas o en la elaboración de productos.

Esta consideración se lleva a la práctica al momento de concebir las experiencias de aprendizaje, las cuales suponen la confrontación de los alumnos con casos y situaciones concretas a las que deberán responder usando el conocimiento adquirido. En este proceso, a los estudiantes se les ofrece experiencias de aprendizaje que integran instrumentos conceptuales y metodológicos provenientes de las distintas áreas, con la finalidad que puedan apreciar cómo todas ellas, desde sus enfoques y perspectivas particulares, aportan al análisis de la realidad, a la resolución de problemas, y a la elaboración de materiales didácticos y otros productos.

A través de esta dinámica los estudiantes descubren que lo aprendido les sirve para algo concreto, lo cual contribuye a generarles un mayor interés en su proceso de construcción de conocimientos y a enriquecer su concepción del trabajo académico.

Estrategias y ritmos diferenciados de aprendizaje

Los alumnos del Programa demuestran significativas diferencias en cuanto a conocimientos previos y destrezas y aptitudes para el estudio, y a su comprensión y expresión oral y escrita del castellano y la lengua vernácula. A estas diferencias se suman otras relacionadas con los distintos estilos, formas y ritmos de aprender. Todos estos factores requieren del desarrollo de un trabajo individualizado, que favorezca el proceso de aprendizaje de los alumnos a partir de sus propias condiciones y potencialidades. Sólo de esta manera se pueden evitar las tendencias de trabajar al ritmo de aquéllos con mayores destrezas y aptitudes, con lo cual se inhiben los procesos de

quienes no reúnen estas características. También, la de trabajar al ritmo de éstos últimos, lo cual suele desmotivar y limitar el desarrollo de las potencialidades de los primeros.

El uso y manejo de lenguas

El proceso de construcción de conocimientos en un programa de formación magisterial de la especialidad, debe hacerse en lengua indígena y en castellano. Sin embargo, el Programa ha tenido serias limitaciones para cumplir con este principio, dada la presencia de alumnos de diversos pueblos y de docentes que no manejaban sus lenguas. Por esto durante los primeros años las clases se han desarrollado exclusivamente en castellano. Los talleres de lengua indígena (conducidos por los especialistas de cada pueblo y asesorados por los lingüistas) eran los únicos espacios en los cuales los alumnos expresaban en su lengua los conocimientos desarrollados en las diferentes áreas.

En la actualidad esta situación está cambiando, dado que la creciente participación de docentes indígenas durante los últimos cuatro años ha permitido desarrollar algunos talleres en lengua vernácula. En los próximos años el Programa tiene ante sí el reto de ampliar los espacios destinados al uso instrumental de estas lenguas.

Maestros reflexivos y creativos

La apertura y disposición para cambiar una determinada estrategia o práctica de trabajo, requiere la capacidad de tomar distancia frente a lo que uno hace y de buscar alternativas innovadoras que permitan un constante mejoramiento. Para conseguir esto es necesario lograr un nivel de entendimiento y comprensión global del alcance y dimensiones del trabajo, y reflexionar de manera permanente sobre el quehacer propio.

El Programa favorece esta búsqueda a través del desarrollo continuo de prácticas simuladas o profesionales en las escuelas comunales, en las cuales se constituyen grupos de interaprendizaje. En éstos los alumnos se ejercitan en la toma de distancia y reflexión sobre su trabajo, y analizan los problemas y soluciones para mejorarlo con sus compañeros y el maestro responsable de la práctica.

En esas prácticas los alumnos deben demostrar capacidad para ofrecer alternativas originales e innovadoras. El Programa da especial atención a este aspecto, dado que se ha observado, entre alumnos y maestros, la tendencia a ritualizar el ejercicio pedagógico.

V

LA EVALUACIÓN

Evaluar constituye siempre una tarea compleja, más aún si se desea obtener información sobre procesos y resultados de aprendizaje que se desarrollan en el marco de una propuesta educativa intercultural bilingüe. Para diseñar un sistema de evaluación adecuado, el Programa ha visto necesario considerar una serie de factores que influyen en el proceso formativo de los estudiantes y que, por tanto, deben ser tomados en cuenta al momento de evaluar:

- a) Las condiciones socioculturales de los estudiantes: conocimientos y capacidades desarrolladas, formas de entender el aprendizaje, valor que otorgan al estudio y hábitos de conducta relacionados con éste, como son la disciplina y la responsabilidad.¹⁸
- b) El manejo oral y escrito del castellano, que es la lengua en la que se desarrolla el 90% de las clases, debido a que se trabaja con alumnos de diferentes pueblos indígenas. Las situaciones observadas son diversas y dependen del grado de contacto que han tenido los estudiantes con castellano-hablantes y del tipo de interacciones sociales establecidas.
- c) El manejo oral y escrito de la lengua indígena también es diferenciado. La mayoría de los alumnos tienen un buen manejo oral de su lengua materna. Sin embargo, su capacidad de comprenderla y expresarla a nivel escrito no está suficientemente desarrollada. Los alumnos cuya primera lengua es el castellano, presentan serias limitaciones en relación al manejo oral y escrito de la lengua indígena.
- d) La motivación y aptitudes para ser maestro en su pueblo y para el estudio.
- e) El grado de identificación con la problemática socioeducativa de su pueblo.

El marco organizativo del Programa, planteado como una coejecución entre el ISP Loreto y AIDSESEP, involucra a un conjunto de actores procedentes de universos socioculturales distintos. Además de alumnos y docentes, participan organizaciones indígenas de nivel local, regional y nacional, y especialistas en la lengua y cultura de cada pueblo designados por éstas.

El Programa promueve la participación de todos estos actores en la evaluación, a fin de incorporar sus apreciaciones sobre los avances y limitaciones del proceso formativo e involucrarlos en la toma de decisiones. En esta mirada conjunta se presentan diferentes enfoques y valoraciones sobre cada uno de los aspectos a evaluarse, que responden a diferentes concepciones sobre lo que se espera del sujeto de aprendizaje y de su formación en general. En este proceso los diferentes actores revisan sus posiciones y avanzan en la construcción de consensos. De esta manera también se manifiestan las implicaciones de las relaciones interculturales en los procesos de evaluación. Una primera instancia de evaluación se da en el desarrollo mismo de los cursos durante los ciclos

¹⁸ La disciplina y la responsabilidad son valores presentes en la formación de los niños indígenas, como se pone en evidencia en sus procesos de socialización. En éstos deben dar muestras de ellos para poder acceder a diversos conocimientos y habilidades y para mantenerlos.

escolarizados y en los encuentros o círculos de interaprendizaje que se hacen en los no escolarizados. En ambos casos se promueve la autoevaluación y la interevaluación como procesos que deben ayudar a los estudiantes, docentes y especialistas a detectar los principales problemas que dificultan el aprendizaje de los estudiantes y a tomar decisiones que ayuden a su solución.

Una segunda instancia de seguimiento y asesoramiento está constituida por los equipos locales (instancia organizativa conformada por los estudiantes y el especialista de cada pueblo y los asesores asignados a éste). Además de estar permanentemente informados del desempeño de los estudiantes, dichos equipos participan en la búsqueda de alternativas que ayuden a superar los problemas y limitaciones académicas y de otros aspectos que influyan en el proceso formativo de los alumnos, tanto en los ciclos escolarizados como en los no escolarizados. A través de esta instancia se asegura el seguimiento individualizado de cada alumno, con la finalidad de poder apreciar su avance en contraste con la situación en la que ingresó.

Otra instancia se da a través de la participación de los representantes de las federaciones indígenas (por lo general el presidente y el secretario de educación), quienes están permanentemente informados sobre el rendimiento académico y otros aspectos de la formación de los estudiantes, durante los ciclos escolarizados y no escolarizados. Además el Programa está desarrollando estrategias para promover mayores niveles de participación de las federaciones. Ésta ha dependido hasta ahora de la solidez de los equipos locales y su posibilidad de acercarse a ellas (distancias), y de la prioridad que esas organizaciones le otorgan a los asuntos educativos. En algunos casos, los problemas al interior de las federaciones también han dificultado estos procesos.

Dada su naturaleza el Programa está enfrentado al reto de consolidar esta dinámica para garantizar un sistema de evaluación permanente, integral y sistemático que constituya el medio a través del cual todos los participantes obtengan información sobre los avances y limitaciones del proceso de aprendizaje, y participen en la toma de decisiones. Estas últimas pueden estar relacionadas con cambios y/o adecuación de los elementos del currículo (perfil, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas), o con los procesos del sistema curricular (diseño, planificación, diversificación y desarrollo).

Por ello es fundamental tener criterios claros e indicadores que faciliten este complejo proceso. A nivel general se considera fundamental evaluar:

- a) El desarrollo de destrezas metacognitivas que permitan a los estudiantes tener cierto control de los procesos de aprendizaje y potenciarlos asumiendo una actitud autoformativa permanente.
- b) La capacidad para elaborar conceptos, desarrollar análisis y producir resultados.
- c) El desarrollo de actitudes que reflejen capacidad y sentido crítico, así como creatividad en su trabajo y en la formulación de alternativas a los problemas que se presentan.
- d) La disposición para participar en la dinámica de la comunidad.
- e) El desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita en la lengua indígena y el castellano.

Estrategias metodológicas y evaluación

Todo el sistema de evaluación está vinculado a las estrategias de aprendizaje y enseñanza empleados en el proceso educativo. De allí que las técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación dependan de éstas.

Para enriquecer el desarrollo de los cursos y seleccionar las estrategias metodológicas más adecuadas, el Programa está diseñando un sistema de pruebas de entradas que permita evaluar los conocimientos y capacidades previas de los estudiantes, y sus expectativas y motivaciones sobre el curso y/o a determinados temas. Estos resultados y aquéllos que se obtengan al final del proceso (que incluye la evaluación del desarrollo del curso), deben ayudar a revisar permanentemente los enfoques y conceptos con los que se trabaja.

Asimismo, los trabajos individuales y en grupo a partir de fichas, las investigaciones de todo tipo y el uso de técnicas participativas diversas, permiten un seguimiento permanente de cada alumno y su evaluación en todo el proceso formativo.

Evaluación y práctica profesional

La práctica pedagógica que realizan los futuros maestros en las escuelas a partir del segundo año de formación, y que en los últimos se realiza de manera intensiva durante todo el año escolar, constituye otra estrategia del Programa para medir los logros alcanzados por los estudiantes en relación a los aspectos técnico-pedagógicos, administrativos y políticos de la propuesta.

El seguimiento que realizan los docentes a través de visitas a las escuelas con la finalidad de supervisar y asesorar a los maestros-alumnos, se basa en la observación directa de clases y en la promoción de círculos de interaprendizaje que fomenten la interevaluación del trabajo de los practicantes.

Para garantizar un mayor acercamiento al trabajo de los maestros y tener una evaluación más fina de su práctica, se ha diseñado una estrategia para aplicar pruebas a los niños. Éstas sirven para evaluar sus logros básicos al final de un proceso escolar de seis o siete meses. No sólo consideran el desarrollo de determinados conocimientos y destrezas intelectuales, sino también el "saber hacer" a través de la observación del desempeño de los niños y niñas en una actividad determinada, lo que permite la evaluación de las competencias logradas.

En este proceso participan los padres de familia, quienes así se mantienen informados sobre los avances de sus niños y tienen mayores elementos para juzgar el trabajo del docente y desarrollar mayores niveles de exigencia.

VI

CARTEL DE ALCANCES
Y SECUENCIAS