



**Niveles de incorporación de los saberes indígenas en la
planificación curricular de las escuelas interculturales
bilingües de Cañar-Incahuasi**

Jesús Eloy Reyes Huamán

Niveles de incorporación de los saberes indígenas en la planificación curricular de las escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi

Incorporation levels of indigenous knowledge in the curricular planning of bilingual intercultural schools in Cañaris-Incahuasi

Jesús Eloy Reyes Huamán*

Cómo citar: Reyes, J. (2024). Niveles de incorporación de los saberes indígenas en la planificación curricular de las escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi. *Revista Dialógica Intercultural*, 3, 23-53. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13152366>

Recibido: 4 de febrero de 2024 • Aprobado: 3 de junio de 2024

RESUMEN | Este estudio se enfoca en el abordaje curricular y pedagógico de los saberes del pueblo indígena Cañaris-Incahuasi en las escuelas interculturales bilingües de la provincia de Ferreñafe, Perú. A pesar de las numerosas investigaciones sobre cómo los docentes abordan los saberes de las poblaciones indígenas, pocos han explorado en detalle los niveles de profundidad y desarrollo que alcanzan dichos saberes al ser incorporados en el currículo escolar y ser desarrollados en las sesiones de aprendizaje. Bajo el enfoque de la investigación cualitativa, se llevó a cabo un estudio documental que examinó el contenido de los planes de enseñanza elaborados por los docentes de aula. El estudio identifica los principales saberes indígenas incorporados en el diseño de las unidades didácticas y describe en detalle cómo se abordan en las actividades pedagógicas. Además, propone un marco categorial que describe los distintos niveles de incorporación y profundización alcanzados por los saberes indígenas locales. El estudio concluye que, a pesar de las dificultades, los docentes han avanzado significativamente en el tratamiento de los saberes del pueblo indígena, transitando hacia niveles de abordaje cada vez más sistemáticos que buscan fortalecer los saberes debilitados de la cultura indígena local y fomentar el diálogo con los saberes de pueblos de diferentes tradiciones culturales y los científicos.

Palabras clave | Contextualización cultural del currículo, educación intercultural bilingüe, investigación documental educativa, saberes indígenas.

ABSTRACT | This study focuses on the curricular and pedagogical approach to the knowledge of the indigenous Cañaris-Incahuasi people in bilingual intercultural schools in the province of Ferreñafe, Peru. Despite numerous research efforts on how educators address the knowledge of indigenous populations, none have explored in detail the levels of depth and development that such knowledge reaches

when incorporated into the school curriculum and developed during learning sessions. Using a qualitative research approach, a documentary study examined the content of teaching plans created by classroom teachers. The study identifies the primary indigenous knowledge incorporated into the design of teaching units and describes in detail how they are addressed in pedagogical activities. Additionally, it proposes a categorical framework that outlines the various levels of incorporation and deepening achieved by local indigenous knowledge. The study concludes that, despite challenges, educators have made significant progress in handling the knowledge of the indigenous people. They are moving towards increasingly systematic approaches aimed at strengthening the weakened knowledge of the local indigenous culture and fostering dialogue with the knowledge of peoples from different cultural traditions and scientific backgrounds.

Keywords | Cultural contextualization of the curriculum; educational documentary research; indigenous knowledge; intercultural bilingual education.

Introducción

Desde que se creó, en 1919, la Organización Internacional del Trabajo se ha mostrado preocupada por las condiciones vulnerables en que viven las poblaciones indígenas del mundo. En 1989, promulgó el Convenio 169, “sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”, al constatar que en diversos lugares del mundo los pueblos indígenas no tenían derechos equivalentes que otras poblaciones del mismo país en que viven. En ella se reconoció, entre otros, el derecho a una educación articulada con su diversidad, necesidades y aspiraciones. Desde entonces, los países del mundo han adecuado progresivamente su legislación nacional y desarrollado políticas pertinentes acorde con las disposiciones del referido Convenio (UNESCO, 2017).

La educación para los pueblos indígenas en América Latina adopta diferentes denominaciones: “educación bilingüe”, “educación intercultural bilingüe”, “educación indígena” o “etnoeducación”. En el Perú, toma la denominación de “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB). El Ministerio de Educación (2018) la define como una política educativa para la formación de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de los pueblos originarios de nuestro país a través de una educación que permite el diálogo entre su herencia cultural y los saberes producidos por otras modalidades histórico-culturales, los saberes de las ciencias y la enseñanza mediada por la lengua originaria y el castellano. De ahí que, la EIB abarca dos componentes medulares que lo diferencian de otros modelos de servicio educativo: un componente lingüístico, pues esta educación se desarrolla con énfasis en la lengua originaria de la población indígena; y un componente cultural, toda vez que los procesos formativos se desarrollan sobre la base de los saberes, conocimientos y prácticas culturales del pueblo indígena.

No obstante, desde la promulgación de la primera política EIB, en 1972, se ha privilegiado el tratamiento de las lenguas y descuidado el tratamiento epistemológico y pedagógico de los conocimientos de los diferentes pueblos originarios existentes en el país. El Informe N°

152 de la Defensoría del Pueblo (2011) reporta un número significativo de docentes entrevistados que afirman incluir efectivamente los saberes de la población indígena en la enseñanza. Sin embargo, el estudio constató una escasa presencia de la cultura local en los documentos de planificación de la mayoría de los docentes, quienes suelen trabajar únicamente con el Curricular Nacional. Aunque algunos llevan a cabo procesos de diversificación curricular, estos tienden a centrarse principalmente en la inclusión de algunas referencias al contexto local. Incluso en escuelas con programas diversificados, constató deficiencias en el tratamiento del aspecto cultural de la EIB.

Otro estudio posterior de la Defensoría del Pueblo (2016) refuerza esta misma problemática. El Informe N° 174 reporta que el 79% de los docentes entrevistados indicaron incluir los saberes propios de la cultura indígena local en sus sesiones de aprendizaje, ya sea mediante la integración en áreas curriculares, la elaboración de textos, la participación en actividades comunitarias, así como al invitar a padres y madres de familia para compartir sus conocimientos y tradiciones en la escuela. No obstante, a pesar de algunos avances iniciales en las prácticas pedagógicas de los docentes, relacionados con el uso de la lengua originaria y la incorporación de conocimientos locales en el currículo, a través del uso del calendario comunal y la participación de sabios de la comunidad, aún se observa que esta integración no siempre se realiza de manera sistemática ni planificada. Por lo tanto, destaca la imperiosa necesidad de fortalecer las capacidades de los docentes para evitar que la incorporación de la cultura se reduzca a elementos folclóricos o de la naturaleza.

A nivel local, diversos informes de monitoreo pedagógico alertan que los docentes de las escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi del ámbito de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Ferreñafe no estarían abordando los saberes indígenas. En su lugar estarían desarrollando actividades pedagógicas ajenas al contexto sociocultural de los estudiantes indígenas, o en el mejor de los casos, algunos docentes desarrollan procesos de enseñanza más pertinente, pero limitándose a la inclusión de algunas referencias de las actividades agrícolas del contexto local. En otros casos, no hacen referencia alguna de la cultura local.

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

La ausencia de los saberes indígenas en la planificación curricular de las escuelas interculturales bilingües incide directamente en los aprendizajes de los estudiantes, quienes

no logran alcanzar los niveles esperados para sus respectivos grados o ciclos educativos. Esta situación no solo afecta el derecho que le asiste a los niños indígenas de recibir una educación con pertinencia cultural y lingüística, sino también de calidad, objetivo cuyo logro el Estado busca garantizar con sus políticas de cierre de brechas educativas en los espacios sociales rurales, indígenas y bilingües.

A pesar de que las políticas educativas nacionales y una serie de informes defensoriales a favor de la educación para las poblaciones indígenas recomiendan con énfasis incorporar sus saberes y prácticas culturales en los diversos procesos pedagógicos del sistema educativo, no se puede pensar que es un problema resuelto sino más bien pareciera una problemática persistente y difícil de superar. Las consecuencias de esta problemática tornan necesaria la descripción en profundidad de los modos en que los saberes indígenas forman parte de las prácticas pedagógicas reales de los docentes de Educación Intercultural Bilingüe.

El objetivo principal de este estudio es analizar los niveles de incorporación de los saberes indígenas en la planificación curricular de las escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi. Este análisis nos permitirá comprender las dificultades de los docentes en el tratamiento curricular y didáctico de los saberes indígenas y postular un marco referencial para la clasificación de las actividades pedagógicas según sea su nivel de articulación con los saberes locales, el cual será de gran utilidad para los docentes en el diseño, aplicación y evaluación de actividades y secuencias formativas basadas en los saberes y conocimientos indígenas propios. Además, ofrecerá a especialistas y monitores educativos la posibilidad de diseñar instrumentos de evaluación sobre aspectos significativos que diferencian la práctica pedagógica del docente en EIB. De no hacerlo y seguir prorrogando su concreción y enfatizar sólo desde el plano retórico, tal como actualmente se viene dando, se corre el riesgo de deslegitimar los alcances de la EIB y de perpetuar procesos de aculturación contra los cuales surgió esta política educativa.

Estudios previos

Ruiz et ál. (2006) se enfocaron en la manera en que el sistema educativo peruano considera los saberes previos de los estudiantes de comunidades indígenas localizadas en la Amazonía y los Andes del sur (Nauta, Iquitos y Canas, Cusco). La investigación cualitativa incluyó la aplicación de entrevistas y etnografías no solo en el ámbito escolar, sino también la observación de otros agentes educativos en la comunidad. Del estudio emergen cinco tipos de saberes previos de los estudiantes de estas poblaciones indígenas que están presentes en el currículo escolar: (1) Saberes referidos a datos y hechos; (2) Saberes referidos a la propia historia; (3) Saberes referidos a la gestión y organización local; (4) Saberes referidos a las visiones del mundo; y (5) Saberes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, del discurso de los docentes, padres de familia y otros actores educativos presentaron cuatro tipos de actitudes hacia los saberes locales: Tolerancia, Negación, "Forclusion" y Reconocimiento.

Bascope y Caniguan (2016) se propusieron identificar los conocimientos locales del pueblo mapuche para su incorporación en la educación primaria, alineándolos con el currículo chileno de ciencias naturales. La investigación adoptó el enfoque cualitativo y se llevó a cabo en cinco escuelas con alta población indígena de la Araucanía en Chile. El estudio reveló que las escuelas siguen ajenas a la cultura local al no articular los conocimientos mapuches con los aprendizajes escolares. Propusieron cinco campos temáticos para incluir los conocimientos locales en las clases de ciencias naturales: (a) Hierbas medicinales y cuerpo humano; (b) Comidas tradicionales y proceso culinario; (c) Construcción de artesanías con recursos locales; (d) Ecosistemas y entorno natural; y (e) Cosmovisión y nociones espacio-temporales. Sin embargo, reconocieron que a esta propuesta pedagógica le resta planificar en detalle las actividades de enseñanza-aprendizaje y generar los materiales adecuados para su implementación en el aula.

López (2017) analizó cómo la trayectoria escolar y en general las experiencias socioculturales inciden en las prácticas de los profesores de escuelas de educación indígena en México. Los resultados del estudio caracterizaron las prácticas de los docentes en cuatro modelos educativos: (1) modelo de educación bicultural, donde el docente recupera algunos elementos de la cultura indígena y busca incorporarlos en sus prácticas escolares estableciendo un claro contraste entre lo nacional y los valores indígenas locales; (2) modelo homogeneizador, que deja de lado los conocimientos indígenas por considerarlos elementos del pasado que los alumnos deben abandonar para insertarse funcionalmente en la {sociedad nacional; (3) modelo de educación intercultural bilingüe, propuesto por la política educativa nacional, que sólo esboza de manera muy general algunos lineamientos y deja que toda la tarea de la reformulación curricular al docente, quienes, por lo general, tiene dificultades de llevarla a la práctica y, en última instancia, la implementa sin mayores cuestionamientos; y (4) el modelo de educación intercultural, que no se encontraron prácticas docentes vinculadas a este tipo. El estudio concluyó que las prácticas escolares de los docentes de estos ámbitos dependen directamente de las creencias y de las experiencias que han ido adquiriendo durante su trayectoria, indistintamente de su formación académica, edad o años de servicio.

Salgado et ál. (2017) indagaron la presencia de los saberes y conocimientos indígenas en el currículo de programas de formación docente y su aplicación en la educación básica en México. Revisaron tres propuestas curriculares: un programa de formación docente que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional de México y dos propuestas curriculares de educación básica diseñadas por los propios docentes indígenas a partir de los conocimientos y prácticas locales. Además del análisis documental, realizaron entrevistas y grupos de discusión con docentes de educación básica en comunidades indígenas. Destacaron el interés de los docentes por investigar y trabajar con los conocimientos indígenas al punto que éstos se han vuelto el eje principal en el diseño de las actividades pedagógicas y los programas curriculares en la educación indígena. El estudio reporta siete líneas que se trabajan en todos los niveles educativos desde educación inicial hasta superior: vida y naturaleza; cosmovisión y valores; tecnología tradicional; historia y territorio; etnomatemática; medicina tradicional; y lengua. Además, señalaron que el

diseño y desarrollo curricular centrado en los conocimientos indígenas consta de cinco etapas: planeación, instrumentación, ejecución, evaluación y replanteamiento. Finalmente, subrayan la importancia de la formación docente para consolidar propuestas alternativas que contribuyan al empoderamiento de los saberes indígenas.

Céspedes et ál. (2019) se propusieron identificar las concepciones que los docentes han formado sobre la interculturalidad y cómo estas se reflejan en la planificación curricular y en su práctica educativa cotidiana. En este estudio cualitativo y comparativo participaron 15 docentes de cuatro escuelas públicas de educación intercultural bilingüe que atienden a estudiantes de comunidades shipibas ubicadas en Lima y Ucayali. La investigación empleó entrevistas semiestructuradas, observación no participante de la práctica del docente en aula y el análisis documental de unidades de aprendizaje. Emergieron tres categorías conceptuales de interculturalidad que los docentes conciben. Aquellos que expresaron consistentemente su noción de interculturalidad tienen un desempeño más coherente con sus ideas, en cambio, aquellos que expresaron ideas difusas acerca de la interculturalidad tienen dificultades para concretarlo en su práctica pedagógica. Del análisis de las unidades de aprendizaje destacaron que se valora la lengua y cultura shipiba, aunque las escuelas estudiadas mostraron diferencias marcadas en el modo de incorporación de los conocimientos de este pueblo originario.

Ordóñez (2021) realizó un análisis de las valoraciones y expectativas de la comunidad educativa awajun, en la región Amazonas del Perú respecto a la EIB. La investigación involucró a padres de familia, estudiantes, docentes y líderes indígenas. Los resultados revelan que dichos agentes educativos valoran positivamente el aprendizaje de los saberes locales promovidos en el espacio escolar. Las técnicas, historias y relatos del pueblo awajun, que funcionan como contenidos de enseñanza, son valorados por su aporte a la construcción de la identidad de niños y niñas con su cultura. Se identificaron cuatro formas de valoración y expectativa de aprendizaje sobre saberes ancestrales awajún en la escuela EIB: primero, vinculado con la preservación de rasgos que los distinguen e identifican con su cultura y afirman su identidad; segundo, el valor económico del aprendizaje de las técnicas ancestrales como eventuales ventajas laborales y posibilidades de ingreso económico mediante la venta de sus artesanía en las ciudades; tercero, la capacidad de fabricación de herramientas y utensilios domésticos y el cultivo de la chacra que representa una oportunidad de subsistencia del poblador awajun; cuarto, aunque minoritario, considera que los aprendizajes de estos saberes no son importantes para la vida actual.

Los estudios descritos evidencian un creciente interés por investigar y trabajar dentro de las escuelas con los conocimientos de los pueblos indígenas, ofreciendo valiosas contribuciones a la comprensión acerca de las maneras en que las escuelas articulan estos conocimientos en los procesos formativos de enseñanza-aprendizaje. Un primer grupo de estudios, como los realizados por Ruiz, et ál. (2006), Bascopé, et ál. (2017) y Salgado, et ál. (2018), proponen categorías que permiten identificar y clasificar los saberes de los pueblos originarios abordados en las escuelas. En un segundo grupo de investigaciones, Ruiz, et al. (2006), López (2017) y Céspedes, et ál. (2019), postulan categorías que permiten

diferenciar y caracterizar las prácticas de los docentes y sus actitudes frente a esos saberes. A este grupo se suma el estudio de Ordóñez (2021), que identifica diversas valoraciones y expectativas de una comunidad educativa al abordar los saberes indígenas en la escuela EIB. A contraparte, no se ha encontrado estudio alguno dedicado a determinar los niveles de profundización que alcanzan los saberes indígenas cuando son incorporados en las planificaciones curriculares y tratados como contenidos de enseñanza en las sesiones de aprendizaje. Ante este vacío surgió la necesidad de realizar una investigación exploratoria que busque generar conocimiento relevante en esta línea de estudios en el ámbito educativo.

Metodología

Diseño metodológico

El estudio se desarrolló sobre la base del enfoque cualitativo, que es un modo de investigar los fenómenos sociales que produce datos descriptivos registrados “de las propias palabras habladas o escritas de las personas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20). En concordancia con Araneda (2005) el hecho educativo es más próximo a la investigación cualitativa porque busca la descripción contextual y rigurosa de una situación de la compleja realidad educativa, mediante el recojo sistemático de datos que hagan posible un análisis interpretativo. Por ello, el alcance del estudio es de nivel descriptivo. De acuerdo con Fernández (2007) la investigación descriptiva busca describir, es decir, identificar, clasificar y caracterizar un hecho en un contexto particular cuando tal descripción y caracterización no existen, son insuficientes y obsoletas.

De acuerdo con la naturaleza de los objetivos del estudio se optó por el método de la investigación documental. La investigación documental, según Zúñiga et ál. (2007) es un instrumento o técnica de investigación que permite investigar un tema con mayor profundidad para obtener información a partir de documentos escritos producidos por los participantes del estudio. En ese mismo orden de ideas Bernal (2010) refiere que “la investigación documental analiza la información escrita para establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del acontecimiento respecto a un tema que es objeto de estudio” (p. 111).

Ahora bien, dentro de la investigación documental en educación, Revilla (2020) distingue documentos de carácter político, institucional y didáctico. Las investigaciones que analizan documentos de carácter político tienen como insumo documentos de carácter normativo elaborados por instancias que regulan la política educativa de coberturas local, regional y nacional. Por su parte los estudios que analizan documentos institucionales investigan aspectos internos de organización y para ello se basan en los documentos producidos por la propia institución educativa. En cambio, los estudios que analizan documentos de carácter didáctico examinan fuentes más específicas de cómo se concretan las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula. De acuerdo con esta tipología, los documentos que formaron parte del presente estudio son de carácter didáctico: unidades didácticas

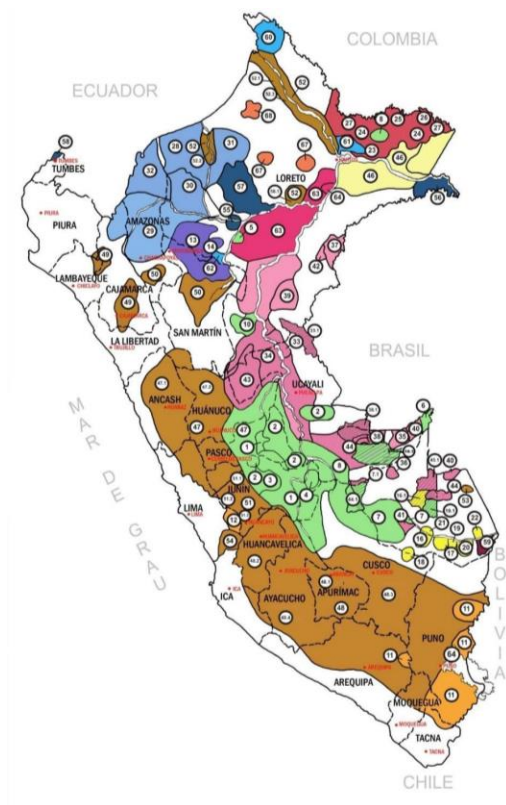
diseñadas por los mismos docentes de aula. Las unidades didácticas son fuentes escritas muy valiosas de datos cualitativos que contienen el modo particular de cómo los docentes articulan los saberes y conocimientos del pueblo indígena en su práctica pedagógica.

Contexto del estudio

Desde un principio, es muy importante mencionar que, el escenario de estudio abarca el territorio de los cañaris, una etnia que forma parte de los 55 pueblos indígenas u originarios del Perú. Los cañaris son un pueblo originario establecido desde hace milenios en los Bosques Montanos Húmedos y el Páramo de la Cordillera de los Andes del norte de Perú, en la región de Lambayeque, son herederos de un bastión cultural milenario: tienen su propio idioma, territorio, formas propias de vestir, símbolos, incluso una propia cosmovisión. La numeración 49 de la Figura 1. Mapa etnolingüístico del Perú corresponde a la etnia de los cañaris.

Figura 1

Mapa etnolingüístico del Perú



Nota. Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA)

Las escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi constituyen el 70% del total de las escuelas pertenecientes a la Unidad de Gestión Educativa Local Ferreñafe. Este hecho la sitúa como la instancia de gestión educativa con mayor cantidad de docentes y escuelas que ofrecen esta modalidad de servicio educativo, no solo de la región de Lambayeque, sino también de Cajamarca y Piura.

El estudio contó con la participación de docentes de procedencia indígena que laboran en escuelas interculturales bilingües del nivel primaria de la UGEL Ferreñafe. A pesar de que la mayoría no cuenta con una formación profesional especializada en Educación Intercultural Bilingüe, son educadores con título pedagógico de profesor. Asimismo, hablan el quechua por herencia cultural, además del castellano. La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo intencional, en sus modalidades de muestreo de opinión y teórico. El muestreo de opinión facilitó elegir a aquellos docentes que por su reconocida experiencia en la EIB son los más idóneos y representativos de la población a estudiar. Por su parte, el muestreo teórico permitió recoger la información más relevante para el desarrollo de una categoría, concepto o teoría buscada (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Técnicas e instrumentos de recojo de datos

Se empleó el análisis documental como técnica de obtención de datos. Los documentos que formaron parte del presente estudio están conformados por unidades didácticas elaboradas por los docentes de las escuelas interculturales bilingües de educación primaria de la UGEL Ferreñafe. Las unidades didácticas son planificaciones curriculares de corto plazo que organizan una secuencia de actividades de aprendizaje diarios por un periodo aproximado de un mes. Estos planes de enseñanza se diseñan a partir de situaciones significativas y se orientan al desarrollo gradual de las competencias del Currículo Nacional. Aunque, pueden ser de varios tipos todas se estructuran en los siguientes elementos comunes: situación significativa, propósitos de aprendizaje, producciones o actuaciones, sesiones o actividades de aprendizaje y criterios de evaluación.

Para acceder a estos documentos se solicitó a los docentes, mediante un consentimiento informado, proporcionar muestras de estos planes educativos. Los documentos recopilados fueron registrados en una matriz de identificación de fuentes documentales, en la que se detalló el tipo de unidad didáctica, la institución educativa de su procedencia, el nombre de la unidad didáctica, el grado y/o ciclo educativo para el cual fue diseñado, así como el periodo de su ejecución en aula. A cada documento se le asignó un código, lo que facilitó su identificación, el análisis anónimo y la presentación de los resultados en los que se reserva todo posible indicio que permita identificar al autor o procedencia del documento.

Análisis de la información

El análisis de documentos se llevó a cabo mediante la definición preliminar de categorías y subcategorías de estudio; un primer análisis de los documentos; una segunda recolección

de datos en base a directrices emergentes del primer análisis de los datos; la definición final de las categorías y subcategorías de análisis; la construcción y validación a juicio de expertos de la matriz de análisis documental, que condujo a la lectura y análisis final de los documentos seleccionados. Estas actividades no se llevaron a cabo de manera secuencial, sino que son procesos que se superponen y se realizan simultáneamente a través de una continua interpolación entre el análisis y la recolección de datos.

De acuerdo con Rico et ál. (2005) las categorías son parámetros conceptuales de mucha importancia que orientan el proceso de recolección, análisis y la interpretación de la información. De modo que, para llevar a cabo una investigación documental es importante tener claridad acerca de las categorías de análisis para las fuentes escritas. La categoría principal de estudio son los saberes indígenas presentes, o que deberían estar presentes, en los documentos de planificación curricular de una escuela intercultural bilingüe (Figura 2).

Figura 2

Categoría principal y subcategorías de estudio

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

Fuente. Elaboración propia

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

Considerando los elementos básicos que integran una unidad didáctica, se definieron los siguientes criterios de análisis para evaluar las unidades didácticas de las escuelas interculturales bilingües: (1) los saberes indígenas y/o cultura local generadores de situaciones de aprendizaje; (2) la intención explícita de abordar los saberes indígenas en la unidad didáctica; (3) la creación de un producto resultante de la unidad didáctica en correspondencia con los saberes indígenas; (4) la selección de los propósitos de aprendizaje para abordar los saberes indígenas; (5) la centralidad de los saberes indígenas como ejes vertebradores de las sesiones de aprendizaje de la unidad didáctica y (6) la pertinencia de

las estrategias, agentes, espacios y recursos de aprendizaje para abordar los saberes indígenas. A partir de ellos se desagregan algunos indicadores que ayudaron a recabar o constatar la información contenida en los planes de enseñanza. Estos criterios fueron identificados de los mismos documentos y sintetizados en una Matriz de análisis documental (Tabla 1).

Tabla 1

Matriz de análisis de incorporación de saberes indígenas en unidades didácticas de escuelas interculturales bilingües

Elementos de una unidad didáctica	Criterios	Descriptores	Indicadores
Situación significativa	<i>Los saberes indígenas y/o cultura local como generadores de situaciones de aprendizaje.</i>	Diseña de manera deliberada situaciones de aprendizaje que se originan en contextos específicos, como actividades agrícolas o socioculturales, una potencialidad o problemática que incorporan los saberes indígenas y elementos de la cultura local demostrando la capacidad de conectar los contenidos educativos con la realidad cultural de los estudiantes indígenas.	1. ¿La unidad didáctica surge del contexto socio-cultural del pueblo indígena? 2. ¿La situación de aprendizaje de la unidad didáctica está directamente relacionada con los saberes, prácticas culturales y la cosmovisión del pueblo indígena?
	<i>La intención explícita de abordar los saberes indígenas en la unidad didáctica</i>	Explicita claramente en la planificación de la unidad didáctica la intención de abordar los saberes indígenas. Los saberes indígenas son abordados en las unidades didácticas para: a) la profundización y el fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas. b) establecer semejanzas y diferencias con los saberes de otras tradiciones culturales y con los conocimientos provenientes de la ciencia.	3. ¿La unidad didáctica tiene como propósito la profundización de los saberes locales para el fortalecimiento de la lengua y la cultura indígenas? 4. ¿La unidad didáctica tiene como propósito el estudio de los saberes indígenas para establecer semejanzas y diferencias con los saberes de otras tradiciones culturales y de la ciencia? 5. ¿La unidad didáctica tiene como propósito el dialogo de saberes para proponer soluciones a los problemas y desafíos del contexto local o global?

Producto o actuación	<i>El producto resultante de la unidad didáctica en coherencia con los saberes indígenas.</i>	c) la búsqueda de soluciones a los problemas y desafíos del contexto local o global. Propone la producción de un producto, ya sea tangible o expresado a través de una actuación competente, que se encuentra directamente relacionado con las prácticas culturales y los saberes indígenas. Estos productos actúan como evidencia clara del nivel de desarrollo de las competencias alcanzadas por los estudiantes, demostrando su comprensión profunda y habilidades creativas en la aplicación de los saberes indígenas.	6. ¿El producto principal de la unidad didáctica sistematiza los saberes y conocimientos indígenas de manera clara y coherente? 7. ¿El producto refleja la diversidad de saberes indígenas presentes en la comunidad o pueblo indígena? 8. ¿El producto final de la unidad didáctica permite a los estudiantes aplicar los saberes indígenas de manera significativa en la resolución de problemas o situaciones reales?
Propósitos de aprendizajes	<i>La selección de los propósitos de aprendizaje para abordar los saberes indígenas.</i>	Selecciona de manera estratégica las competencias, capacidades y desempeños del Currículo Nacional, asegurando un enfoque integral en el desarrollo de competencias y un abordaje respetuoso y efectivo de los saberes indígenas.	9. ¿Las competencias, capacidades y desempeños seleccionados permiten abordar adecuadamente los saberes indígenas? 10. ¿Se han precisado los desempeños para abordar los conocimientos y saberes indígenas de forma específica? 11. ¿Los desempeños que han sido precisados para el estudio de los saberes indígenas mantienen su estructura interna básica y sus niveles de exigencia?

Secuencia de sesiones de aprendizaje	<i>Los saberes indígenas como eje vertebrador de las sesiones de aprendizaje de la unidad didáctica.</i>	Diseña una secuencia coherente de sesiones de aprendizaje, estructurada en base a los conocimientos, saberes y prácticas culturales del pueblo indígena. Esta secuencia no solo promueve el desarrollo de competencias y capacidades del currículo escolar, sino que también aborda de manera central y concreta los saberes indígenas, facilitando así un diálogo enriquecedor entre diferentes formas de conocimiento.	12. ¿Las sesiones de aprendizaje que forman parte de la unidad didáctica están organizadas en torno a los conocimientos, saberes y prácticas culturales del pueblo indígena? 13. ¿Las sesiones y actividades de aprendizaje abordan efectivamente los saberes indígenas? 14. ¿La secuencia de sesiones refleja una progresión lógica que permite una comprensión más profunda de los saberes indígenas?
	<i>La pertinencia de las estrategias, agentes, espacios y recursos de aprendizaje para abordar los saberes indígenas.</i>	Selecciona y emplea estrategias pedagógicas, involucra a agentes educativos, adapta espacios y utiliza recursos de aprendizaje de manera pertinente y efectiva para abordar integralmente los saberes indígenas en el proceso educativo.	15. ¿Los saberes indígenas son pedagógica y didácticamente abordados desde las formas occidentales de enseñanza-aprendizaje de la escuela? 16. ¿Se promueve una enseñanza que respeta y fomenta las maneras de transmisión y aprendizaje propias de los pueblos indígenas?

Fuente. Elaboración propia

La revisión y validación de la Matriz de análisis documental estuvo a cargo de un grupo de expertos conformado por docentes de aula de educación básica, docentes de educación superior, investigadores y especialistas de educación intercultural bilingüe de la jurisdicción local y del ámbito nacional. Las observaciones y sugerencias de los expertos se recogieron por escrito en una constancia de validación donde agregaron comentarios adicionales que ayudaron a mejorar la redacción, el contenido, la congruencia, la aplicabilidad u otro aspecto del instrumento.

El análisis y la interpretación de los documentos se realizó siguiendo el proceso planteado por Porta y Silva (2019): (a) la descripción de las características del documento en relación con las evidencias recogidas según los criterios de análisis; (b) la inferencia de categorías conceptuales sobre la base de la comparación y la generalización; (c) la interpretación en la búsqueda de patrones y relaciones que emergen desde el análisis; y (d) la elaboración de conclusiones según los objetivos del estudio.

Resultados

En concordancia con las categorías de análisis definidas, se exponen los hallazgos y resultados más relevantes del proceso investigativo, al mismo tiempo que se comparte la constatación de dichos hallazgos con estudios afines realizados por otros investigadores.

Tipos de saberes de la cultura indígena local incorporados en las unidades didácticas

De acuerdo con Ruiz et al. (2006) y Salgado et al. (2018), los saberes indígenas pueden clasificarse en diversas categorías, tales como la vida y naturaleza, la propia historia y territorio, la gestión y organización local, la medicina tradicional, las artes y tecnología tradicional, las matemáticas propias, los procesos crianza y educación, y la cosmovisión del mundo.

A partir de esta tipología, se constataron dos tipos de saberes indígenas que son abordados prioritariamente en las unidades didácticas por los docentes de las escuelas interculturales bilingües de la UGEL Ferreñafe. El primero está referido a la vida y la naturaleza, mediante el abordaje del cultivo del maíz y la papa, y la crianza del ganado vacuno y lanar. El segundo, está referido a la gestión y organización local para la realización de determinadas actividades colectivas como son el mantenimiento de los caminos y de los canales de riego de la comunidad.

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

Abordaje pedagógico de los saberes indígenas

Con base en los criterios establecidos para el análisis de las unidades didácticas, se procede a una descripción detallada del abordaje pedagógico de los saberes indígenas en las escuelas interculturales bilingües. Este análisis implica examinar cómo los docentes incorporan estos saberes en el diseño de las unidades didácticas y cómo los abordan en las sesiones de aprendizaje.

En relación con la intención explícita de abordar los saberes indígenas, se observa que pocas unidades didácticas especifican claramente su propósito de abordar los saberes del pueblo indígena. Por lo general, estos planes de enseñanza pretenden abarcar de forma simultánea tres propósitos principales:

- 1) Profundizar y fortalecer la lengua y cultura indígenas.
- 2) Establecer semejanzas y diferencias con los saberes de otras tradiciones culturales y con los conocimientos provenientes de la ciencia.
- 3) Buscar soluciones a los problemas y desafíos del contexto local o global.

Sin embargo, posteriormente se constató que los docentes no logran concretar plenamente sus propósitos anunciados en muchas unidades didácticas. Por el contrario, aquellas unidades didácticas que priorizan solo un propósito logran concretar con mayor éxito el abordaje de los saberes indígenas. Este hallazgo sugiere la necesidad de una mayor claridad y enfoque en la definición de los objetivos al diseñar unidades didácticas que incluyan los saberes indígenas.

En cuanto a la creación de un producto resultante de la unidad didáctica en coherencia con los saberes indígenas, los productos que pretenden alcanzar las unidades didácticas están directamente relacionados con las prácticas culturales y los saberes indígenas. Los saberes indígenas se sintetizan en un producto tangible o se evidencian en una actuación competente. Estos productos o actuaciones son las evidencias del nivel de desarrollo de las competencias que logran los estudiantes. Las unidades didácticas plantean diversos productos que buscan sistematizar en algún formato conocido, sean afiches, folletos, cartillas, infografías u otro tipo de textos, los saberes indígenas que han sido objeto de estudio a lo largo de una secuencia articulada de sesiones de aprendizaje. En cambio, otro grupo de unidades didácticas buscan directamente, mediante una actuación, fortalecer y/o revitalizar los saberes y las prácticas indígenas que se hallan en un franco debilitamiento: el aprendizaje de una melodía tradicional del pueblo indígena, la elaboración de tejidos con instrumentos y técnicas propias o la práctica de rituales en una determinada actividad sociocultural.

Los productos generados de una unidad didáctica que aborda el cultivo del maíz sistematizan en cartillas (Figura 3) y en un calendario lunar (Figura 4) los saberes indígenas vinculados a esta actividad agrícola.

Figura 3

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

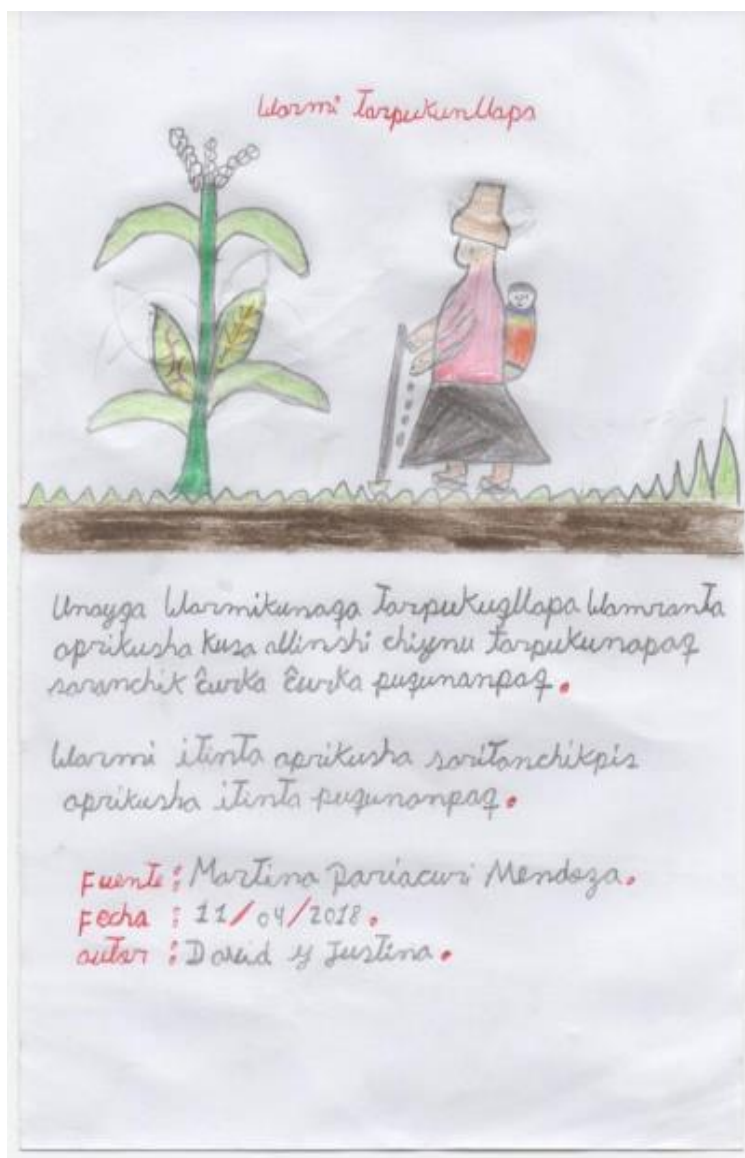
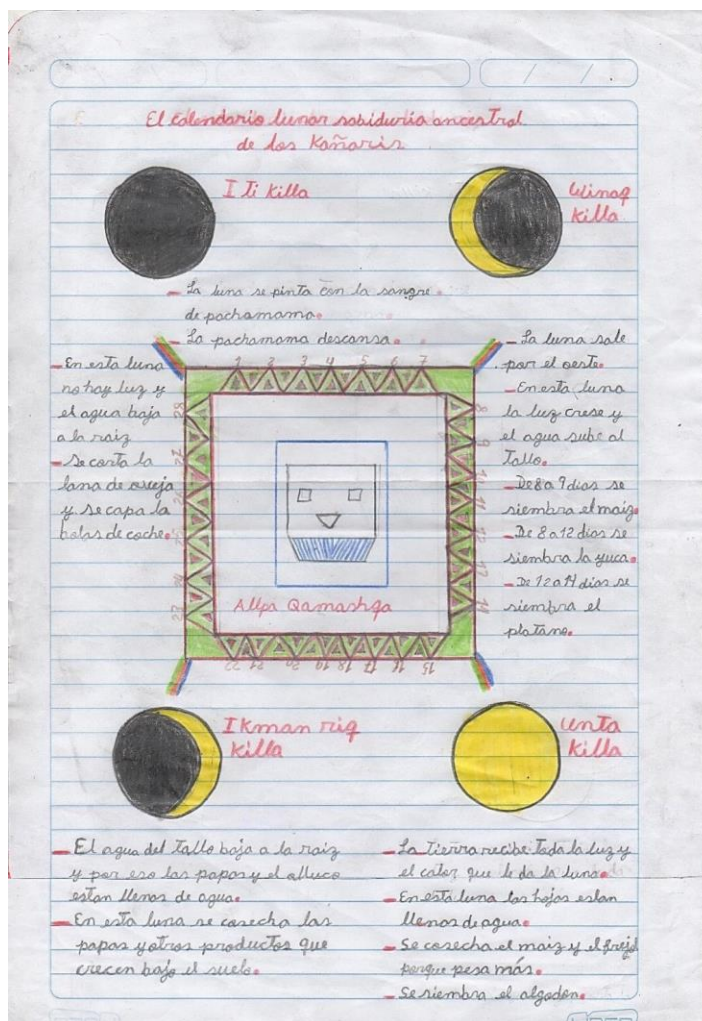


Figura 4

Calendario lunar donde se sistematizan los saberes indígenas vinculados al cultivo del maíz en Cañaris



Cabe mencionar que estos productos además evidencian el tratamiento pedagógico de las lenguas en un escenario lingüístico donde los estudiantes hablan la lengua indígena como lengua materna y el castellano como segunda lengua.

En relación con la selección de las competencias y capacidades del Currículo Nacional para el abordaje de los saberes indígenas, las unidades didácticas contienen un alto número de competencias que resulta difícil abordar en el tiempo previsto, lo que puede afectar la calidad del aprendizaje. La revisión de la secuencia de sesiones de aprendizaje indica que esta práctica de intentar abarcar un gran número de competencias obedece al deseo de integrar, de manera forzada, todas las áreas del currículo escolar en una sola unidad didáctica. No obstante, también se identificó que algunas unidades didácticas presentan un

menor número de competencias, lo cual puede permitir un desarrollo más eficiente de las mismas en el tiempo proyectado. Esto sugiere la necesidad de una planificación más cuidadosa y realista de las competencias a desarrollar en cada unidad didáctica, considerando el tiempo disponible y la complejidad de las mismas.

Otro hallazgo que llama la atención es la manera aislada en que se aborda el desarrollo de competencias, seleccionando solo algunas capacidades y desempeños que son una parte reducida de una competencia. Esto puede afectar la integralidad y el enfoque holístico del desarrollo de competencias, ya que las capacidades y desempeños seleccionados pueden no ser suficientes para alcanzar plenamente el desarrollo de las competencias establecidas en el Currículo Nacional. La competencia, como una unidad integrada, requiere la movilización y combinación estratégica de todas las capacidades que la componen, tal como lo precisa el Ministerio de Educación (2016): "ser competente es más que demostrar el logro de cada capacidad [o desempeño] por separado: es usar las capacidades combinadamente y ante situaciones nuevas" (p. 29). Esta situación reflejaría la dificultad de los docentes para comprender de modo cabal la definición y el significado de determinada competencia, de las capacidades que la componen, de su nivel de desarrollo que alcanzan en un ciclo educativo, de su ascenso en la extensión de la educación básica y sus implicancias pedagógicas para la enseñanza. Esta práctica curricular de amontonar competencias en un solo proyecto de aprendizaje para forzar actividades que integren todas las áreas del currículo es hallada también en el análisis que hace Guerrero (2022) sobre la revisión de los llamados "proyectos integradores" que circulan como modelos para el país. Al hacer notar esta deficiencia, Guerrero sentencia que "... en las aulas se está aprendiendo cualquier cosa, menos competencias" (p. 4).

Adicionalmente, se observa una tendencia de enfocar la mayoría de los conocimientos locales exclusivamente hacia el desarrollo de una sola competencia específica del Currículo Nacional. Las unidades didácticas que tratan diversas prácticas y saberes indígenas, como el cultivo del maíz, la actividad colectiva de la limpieza de los caminos, las plantas medicinales o el tejido, son dirigidas con mayor frecuencia para promover el desarrollo de competencias comunicativas. Aunque es evidente que algunos saberes indígenas podrían ser fácilmente empleados para el desarrollo de competencias matemáticas, científicas o artísticas, no se han identificado planes de enseñanza que aprovechen estos conocimientos con estos propósitos. Este hallazgo resalta la falta de aplicación de los saberes indígenas en el diseño de planes de enseñanza que abarque otras competencias, sugiriendo una oportunidad para explorar y enriquecer la integración de estos saberes en diversas áreas curriculares.

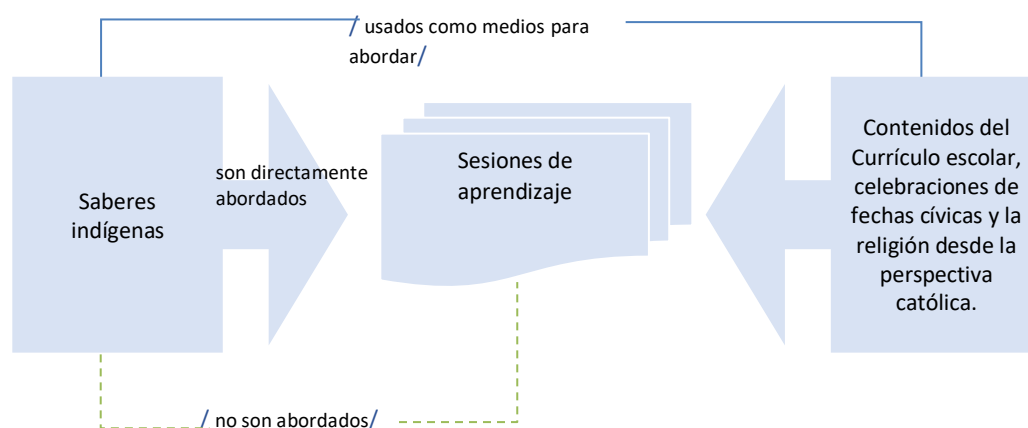
En cuanto al abordaje de los saberes indígenas en sesiones de aprendizaje. Estas sesiones deben tener una interdependencia entre sí y una secuencia lógica para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. En el contexto de las escuelas interculturales bilingües, estas sesiones no solo deben promover el desarrollo de las competencias y capacidades del currículo escolar, sino también abordar de manera concreta los saberes indígenas y promover el diálogo con otros saberes. Por lo tanto, las sesiones de aprendizaje que formen

parte de la unidad didáctica deben organizarse en torno a los conocimientos, saberes y prácticas culturales del pueblo indígena, de manera que los saberes indígenas sean objeto de estudio en las sesiones de aprendizaje.

El estudio revela que muchas unidades didácticas que originalmente tenían la intención de abordar los saberes indígenas no incluyen sesiones de aprendizaje específicas que traten dichos saberes. En su lugar, se enfocan principalmente en el estudio de los contenidos del currículo escolar, las fechas cívicas y la religión católica. Esto indica que los saberes indígenas no son tomados en cuenta para el desarrollo de los contenidos escolares, lo que sugiere que no se les brinda la importancia que merecen en el ámbito educativo. En otros planes de enseñanza se observa que los saberes indígenas son utilizados como medios para abordar el estudio de los conocimientos producidos desde la matriz cultural occidental-judeocristiana; y cuando son objeto de estudio, a menudo no se abarcan en todas sus dimensiones culturales, lo que puede llevar a una comprensión sesgada de la cosmovisión indígena (Figura 5).

Figura 5

Abordaje de los saberes indígenas en las sesiones de aprendizaje de las unidades didácticas



Fuente. Elaboración propia

De acuerdo con Rengifo (2020), el conocimiento indígena debe ser entendido y abordado en todas sus dimensiones o componentes culturales. Esto se debe a que todas las actividades realizadas por los pueblos indígenas andinos y amazónicos tienen un patrón que incluye prácticas, señas o diálogos con la naturaleza, la realización de secretos, ritos, actividades festivas, la organización de la comunidad para llevar a cabo la actividad y comidas especiales. Una actividad indígena en los pueblos andinos y amazónicos articula un conjunto de saberes cuya comprensión constituye la base de la comprensión de la misma cosmovisión indígena; comprensión que es, a la vez, una condición indispensable para

incorporar los saberes indígenas en el currículo escolar y abordarlo en los procesos pedagógicos.

A pesar de las dificultades identificadas, se observa que algunas unidades didácticas presentan una secuencia de sesiones de aprendizaje que responden al objetivo educativo de abordar los saberes indígenas. En estos planes, los saberes indígenas son incorporados de manera integral en todas las sesiones de aprendizaje. De este modo, los saberes indígenas se tornan el eje vertebrador de las actividades de aprendizaje de la unidad didáctica contribuyendo significativamente al desarrollo de las competencias del currículo escolar.

Es importante precisar que los hallazgos que se comparten del presente estudio no son para estigmatizar las prácticas pedagógicas de los docentes ni mucho menos para responsabilizarlos de estas deficiencias del sistema educativo intercultural bilingüe, sino más bien que contribuyen en la comprensión sobre la manera cómo están articulando los saberes indígenas en el currículo escolar mediante el diseño de las unidades didácticas. Es importante reconocer avances muy importantes de algunos docentes en esta labor, sin perder de vista los desafíos que plantea las dificultades encontradas, las cuales deben ser superadas paulatinamente, siempre de forma reflexiva, creativa y de manera colegiada y, mejor aún, con la asistencia de profesionales y especialistas con amplia experticia en este modelo de servicio educativo.

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

Niveles de incorporación de los saberes indígenas en la planificación curricular

A través del análisis detallado de los componentes de las unidades didácticas bajo criterios específicos, así como la evaluación global y comparativa de aquellos planes que abordan los mismos o similares saberes indígenas, se ha logrado diferenciar y clasificar las prácticas curriculares de los docentes en las escuelas interculturales bilingües, según su nivel de articulación con los saberes indígenas locales. A continuación, se presentan los distintos niveles de incorporación curricular y abordaje pedagógico que alcanzan los saberes indígenas en las planificaciones curriculares de corta duración y, por ende, en las prácticas educativas diarias:

1) Ausencia de saberes indígenas

Un importante número de unidades didácticas no incluyen en absoluto los saberes indígenas locales. Estos planes curriculares están centrados exclusivamente en el estudio de contenidos del currículo escolar, las fechas cívicas y la religión desde la perspectiva católica. Desafortunadamente existe una ausencia absoluta de los saberes indígenas en el

documento de planificación curricular, por consiguiente, en las prácticas educativas diarias en el salón de clases. Diversos estudios (Ruiz et ál., 2006; Defensoría del Pueblo, 2011; López, 20017; Cépeda et ál., 2019) sugieren que la ausencia de los saberes indígena se debe generalmente porque los docentes desconocen o tienen una valoración negativa de los saberes indígenas. En muchos casos los saberes locales no solo son desconocidos o negados, sino que son considerados como un obstáculo para el aprendizaje.

2) Nivel prescriptivo

Aparentemente los saberes del pueblo indígena se consideran en el diseño de las unidades didácticas. Sin embargo, el saber indígena es sólo “declarativo”, es decir se toma la denominación del saber indígena sin mayores pretensiones de abordarlo en las sesiones de aprendizaje. Muchas unidades didácticas que originalmente anunciaban abordar los saberes indígenas no incluyen sesiones de aprendizaje específicas que traten dichos saberes. En estos casos, las unidades didácticas incluyen el saber indígena como una mera formalidad solo por cumplimiento administrativo o normativo que exige el modelo de servicio educativo de una escuela intercultural bilingüe.

3) Nivel instrumental o de tránsito

Considera los saberes del pueblo indígena en los documentos de la planificación curricular. No obstante, dichos saberes son tomados como “saberes previos” que sirven de puente para dar paso al abordaje de los conocimientos “centrales” del currículo escolar. En estos casos, los saberes indígenas reciben una atención superficial, no son objeto de estudio, solo se toman en cuenta en algún momento del proceso pedagógico funcionalmente como elemento “contextualizador” de los contenidos del currículo escolar para que los estudiantes puedan “comprender mejor” dichos contenidos. El saber indígena se suele dejar de lado, pues lo importante es introducir y abordar los conocimientos occidentales. Mientras los saberes occidentales están explícitamente expuestos en la planificación curricular y reciben atención más sistemática, los saberes indígenas se abordan esporádicamente: están presentes, pero, por lo general, son ocultados o invisibilizados. Si se inserta los saberes indígenas dentro del currículo y la práctica pedagógica docente, entonces, se debe tener definido que éstos se dan para recuperar los saberes perdidos, fortalecer los saberes debilitados, y no como saberes previos, motivación o acceso para finalmente arribar hacia los parámetros occidentales.

Según López (2017) estas prácticas promueven un modelo educativo que privilegia la ciencia hegemónica que impone qué conocer y cómo conocer, se configura como una práctica docente con clara tendencia hacia la homogeneización cultural en donde la cultura indígena quedará relegada.

4) Nivel de profundización o desarrollo de la sabiduría local

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

Este nivel se constituye como una fase previa e imprescindible para que el diálogo de saberes entre las culturas amerindias y la occidental criolla mestiza se realice en condiciones más o menos equitativas (Machaca y Zambrana, 2012). Es en este nivel donde se generan las primeras condiciones para el diálogo de saberes, puesto que se visibiliza diferentes conocimientos, sensibilidades, sistemas de valores, visiones de la realidad, relaciones con el entorno social y natural, y formas de construir y transmitir saberes propios de los pueblos indígenas (MINEDU, 2018). Por lo dicho, este nivel, en sentido estricto, no constituye un diálogo de saberes. Este nivel de abordaje de los saberes indígenas está ampliamente sustentado en diversos estudios sobre la intraculturalidad (Saaresranta, 2011), descolonización del saber (Quijano, 1992; Santos, B. d. S., 2009) y epistemología de los saberes indígenas (Miranda, 2003; Reascos, 2009).

En concordancia con Saaresranta (2011) el abordaje de los saberes indígenas exige distinguir la existencia de dos sistemas didácticos diferentes: una, la educación indígena y, otra, la didáctica del sistema educativo occidental. De ahí que los saberes indígenas pueden abordarse mediante dos formas diferentes:

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

5) Nivel de diálogo o integración de saberes

En este nivel se lleva a cabo el ansiado diálogo entre saberes. El diálogo de saberes concreta el enfoque de la interculturalidad en las escuelas. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2018) el diálogo de saberes se entiende como un proceso que desarrolla la interrelación dinámica, enriquecedora, equitativa y permanente entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales, que permite responder a

potencialidades, problemáticas y desafíos del contexto local o global desde el reconocimiento de la existencia de más de una forma válida de acceso a los conocimientos y comprensión de la realidad para interactuar con ella.

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

- a. El reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre distintos conocimientos y visiones de la realidad. Al respecto, Reascos (2009) enfatiza la importancia de establecer las diferencias para el diálogo. Dicho en sus palabras:

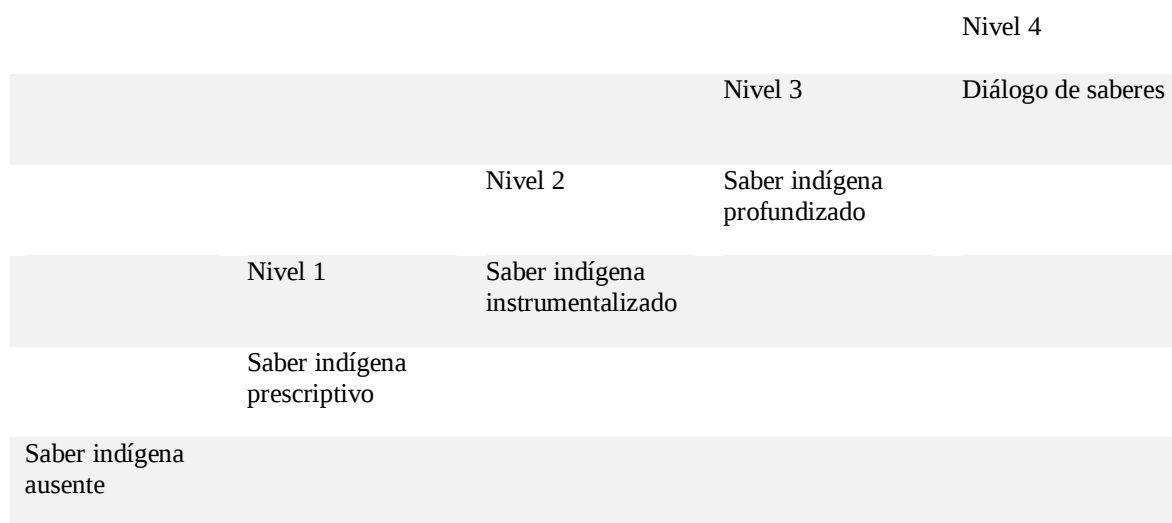
“...establecer diferencias entre el mundo occidental y el mundo indígena, no para excluir sino para sentarnos a conversar. La mejor manera de conversar con el distinto es establecer la diferencia. Pero si yo me siento a conversar con el otro, establecidas las diferencias, estoy reconociendo que puedo conversar con el otro. Eso es lo que se llama el dialogismo epistemológico” (p. 40)

- b. El planteamiento de alternativas a problemas y necesidades locales y/o globales considerando los aportes de la cultura local, de otras tradiciones culturales y de las ciencias. En este nivel los saberes pueden integrarse, no en el sentido de que un sistema de conocimiento subordina al otro como suele ocurrir, sino que los saberes confluyen para responder a una situación problemática específica.

En síntesis, se identificó cuatro niveles de incorporación de los saberes indígenas en los documentos de planificación curricular y, por extensión, en la práctica docente. Un nivel previo caracterizado por la ausencia absoluta de los saberes indígenas. Un primer nivel de abordaje de los saberes indígenas es el nivel prescriptivo; en un segundo nivel el saber indígena es instrumentalizado; uno tercero, nivel de profundización del saber indígena; y finalmente, un cuarto nivel conocido como el diálogo de saberes (Figura 6).

Figura 5

Abordaje de los saberes indígenas en las sesiones de aprendizaje de las unidades didácticas.



Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

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

Metodológicamente el presente estudio aporta la investigación documental, a diferencia de las investigaciones basadas en la aplicación de encuestas y entrevistas a los docentes. El análisis de los documentos abrió otra perspectiva de acceso al contenido curricular construido y producido por los docentes de aula. Se trata de fuentes cuya información

expone las percepciones, posiciones, miradas, inclusiones y exclusiones que los docentes disponen o realizan respecto a los saberes indígenas. Por tanto, reflejan con mayor objetividad las prácticas curriculares de los docentes de las escuelas EIB de la población estudiada.

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

El aporte que esta investigación traza como diferencia sustantiva en relación con estudios afines e investigaciones preexistentes, es la identificación y descripción de diferentes niveles de incorporación de los saberes indígenas en espacios escolarizados, niveles que emergieron del análisis de los documentos de planificación curricular: (1) ausencia de los saberes indígenas; (2) nivel prescriptivo; (3) nivel instrumental; (4) nivel de profundización de la sabiduría local; y (5) nivel de diálogo de saberes. Aunque es cierto que algunos niveles de abordaje de los saberes indígenas fueron identificados a partir de la propuesta pedagógica que establece el Ministerio de Educación (2018) sobre el “diálogo de saberes”, este estudio tiene como marca distintiva la identificación y descripción detallada de distintos niveles de abordaje del saber indígena, previos al diálogo de saberes. Este marco categorial contribuye en la comprensión de los modos en que los docentes de las escuelas interculturales bilingües articulan los saberes indígenas en sus actividades pedagógicas. Además, puede coadyuvar en el diseño, aplicación y evaluación de actividades y secuencias formativas basadas en los saberes y conocimientos indígenas propios.

De estas constataciones y caracterizaciones se desprenden muchas reflexiones. Una reflexión final, muy importante, en la que no se ahondará, pero es muy importante caer en cuenta, es que tradicionalmente se demanda, y con mucha exigencia, que las escuelas rurales de las poblaciones indígenas practiquen una educación intercultural, cuando apenas empiezan a estudiar su lengua y cultura se les critica duramente por hacerlo, aun cuando es asunto conocido que estas escuelas han abordado siempre los conocimientos de otras tradiciones culturales y de la ciencia, y muy pocas veces los saberes de su propia cultura. En cambio, a las escuelas urbanas comunes casi no se les exige una educación intercultural, ni se les critica por el tipo de educación monocultural que imparten, probablemente ninguna escuela urbana de nuestra región haya incorporado y abordado de manera sistemática los saberes de los pueblos originarios de su jurisdicción.

Referencias

1. Araneda, A. (2005). Pedagogía, educación e investigación: una aproximación a la epistemología pedagógica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (4), 29-48. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/218>
2. Bascopé, M. y Caniguan, N. (2016). Propuesta pedagógica para la incorporación de conocimientos tradicionales de Ciencias Naturales en primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 161-175. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/114>
3. Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3a ed.). Pearson Educación. <https://docer.com.ar/doc/85xcc8>
4. Cépeda, N., Castro, D. y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
5. Defensoría del Pueblo (2011). *Aportes para una política nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. (Informe defensorial N° 152). <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-Defensorial-152.pdf>
6. Defensoría del Pueblo (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. (Informe defensorial N° 174). [Informe-defensorial-174-EIB.pdf](#)
7. Fernández de Silva, I. (2007). *Diccionario de investigación: Una comprensión holística*. Cooperativa Editorial Magisterio.
8. Guerrero, L. (2022). Proyectos integrados: las razones de la sinrazón. *Educación. Dialogo informado sobre políticas públicas*. <https://www.educacionperu.org/proyectos-integrados-las-razones-de-la-sinrazon/?fbclid=IwAR1sYBVCecsdJaxVymXjmvdW8qW1ko41tH05Dzb3YEThz4ZcplnqZTATDB8>
9. Hernández-Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc. Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
10. López, A. (2017). La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena: el caso del Valle del Mezquital, Hidalgo, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1257-1280. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401257&lng=es&tlng=es

11. Machaca, G. y Zambrana, A. (Eds.) (2012). *Hacia una educación intracultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje*. (1a ed.).
http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/libro_metodologia.pdf
12. Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de Educación Básica.
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
13. Ministerio de Educación. (2018). Modelo de servicio educativo intercultural bilingüe.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5971>
14. Ordóñez, A. (2021). *Educación indígena y colonialidad: valoraciones y expectativas de la comunidad educativa sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El caso de la IE EIB 17085 (Amazonas, Perú) del pueblo awajún entre los años 2017 y 2018*. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19764>
15. Porta, L. y Silva, M. (2019). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (14).
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3301>
16. Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. 1a edición especial - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.
<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf>
17. Reascos, N. (2009). Encuentros y desencuentros entre la epistemología occidental y la epistemología de los pueblos indígenas. En UNICEF (Ed.). *El vuelo de la luciérnaga*. (pp. 22-45).
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/EI%20vuelo%20de%20la%20luciernaga%202.pdf>
18. Rengifo, G. (2020). ¿Cómo elaborar el calendario comunal? Pasos para su elaboración. En el marco del Proyecto: Promoción de enfoques innovadores para la protección de la diversidad biológica y cultural en Perú y Bolivia” 2019-2021.
<https://www.pratec.org/wordpress/pdfs-pratec/modulo-virtual-calendario-1-vp.pdf>

19. Revilla, D. (2020). El método de investigación documental. En PUCP (Ed.). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en educación*. (pp. 7-22). <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/wp-content/uploads/sites/184/2020/07/LIBRO-LOS-M%C3%89TODOS-DE-INVESTIGACI%C3%93N-MAESTR%C3%8DA-2020-botones-1-1.pdf>
20. Rico de Alonso, A., Alonso, J., Rodríguez, A., Díaz, A. y Castillo, S. (2005). *La investigación social: diseños, componentes y experiencias*. Pontificia Universidad Javeriana.
21. Rivera, J. (ed.). (2018). *Cañaris, etnografías y documentos de la sierra norte del Perú*. (1a ed.) Asociación Civil Rumbo Sur. <http://dx.doi.org/10.19238/cañaris>
22. Ruíz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed.). Editorial Universidad de Deusto Bilbao. <https://wiac.info/docview>
23. Ruiz, P., Rosales, L. y Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Benavides, M. (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudio sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. (pp. 79-148). Repositorio Grade. <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/Los%20desaf%C2%B0os-2.pdf>
24. Saaresranta, T. (2011). *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*. Fundación PIEB. https://www.pieb.com.bo/cien_anios/archivo/libro_saa.pdf
25. Salgado, R., Keyser Ohrt, U. y Ruiz de La Torre, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*, (50). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003)
26. Santos, B. d. S. (2011). *Epistemologías del Sur*. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
27. Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
28. UNESCO (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754>

29. Zúñiga, F., Ballen, M., y Pulido, R. (2007). *Abordaje Hermenéutico De La Investigación Cualitativa (1a ed.)*. Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
<https://isbn.cloud/9789588325248/abordaje-hermeneutico-de-la-investigacion-cualitativa/>

Notas

* Es profesor de Educación Primaria, con amplia experiencia en el ámbito de la educación intercultural bilingüe y en programas de formación docente del Ministerio de Educación del Perú. Magister en Investigación y Docencia Universitaria por la Universidad Católica de Trujillo, Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico por la Universidad San Ignacio de Loyola. Ganador del III Concurso Nacional Docente Innovador MUCEN del BCRP (2022), V Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes del Ministerio de Educación (2017), I Concurso Nacional de Proyectos de Innovación Educativa organizado por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2019). Publicaciones: “Incorporación de la etnomatemática de los Cañaris en la Educación Intercultural Bilingüe” (2019), “Notas etnográficas del territorio y el sistema de caminos de los Cañaris” (2024). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2988-5370>
Dirección de correo electrónico: eloy1reyes@gmail.com

***Nota.* Anciana indígena reunida con niños [Fotografía], por Jesús Eloy Reyes Huamán, Cañaris-Incahuasi, Perú, 2024.