



**CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INICIAL**  
**INTERCULTURAL BILINGÜE**  
**PUEBLO KUKAMA-KUKAMIRIA**



Aidesepe / Isep-Loreto

Programa de Formación de Maestros Bilingües  
de la Amazonía Peruana - Formabiap



Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana  
Formabiap  
Aideseq / Isep-Loreto



**CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INICIAL**  
**INTERCULTURAL BILINGÜE**  
**PUEBLO KUKAMA-KUKAMIRIA**

*“Construyendo participativamente  
la educación que queremos”*

**SERIE: LINEAMIENTOS CURRICULARES**



**CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE, PUEBLO KUKAMA-KUKAMIRIA.**

*Construyendo participativamente la educación que queremos*

Serie: Lineamientos curriculares

Marzo, 2013

Iquitos, Perú

- © **Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana - Formabiap**  
**Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana - Aidesep**  
**Instituto Superior de Educación Público Isep-Loreto**

**Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana - Formabiap**

Calle Abtao 1715 - Iquitos

Telefax: (51) (65) 263594

Teléfono: (51) (65) 264062

Comunidad Educativa de Zúngarococha: (51) (65) 799380 (51) (65) 799481

Apartado Postal: 591

Correo electrónico: formabiap@formabiap.org

**Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana - Aidesep**

Av. San Eugenio 981, Urb. Santa Catalina - Lima 13

Fax: (51-1) 4724605

Teléfonos: (51-1) 4717118 (51-1) 4722683

Correo electrónico: aidesep@aidesep.net.pe

**Instituto Superior de Educación Público Isep-Loreto**

Calle Las Castañas/Arequipa s/n - San Antonio - Iquitos

Teléfono: (51) (65) 224476 (51) (65) 242575

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 2013-12602

La presente publicación se realizó gracias a la colaboración de:

**RAINFORST FOUNDATION NORWAY.**



**Equipo Técnico:**

Elena Antonia Burga Cabrera

Lucy Ann Trapnell Forero

**Revisión de estilo:**

Nila Vigil Olivares

**Coordinación General:**

Angélica Ríos Ahuanari

**Diseño y diagramación:**

Roxana Wong Arévalo

**Impresión:**

Tarea Asociación Gráfica Educativa

## AGRADECIMIENTOS

- ◆ Asociación Indígena de Desarrollo y Conservación Samiria – AIDECOS
- ◆ Asociación Cocama de Conservación San Pablo Tipishca - ACODECOSPAT
- ◆ Asociación Kukama Bajo Nauta - AKUBANA
- ◆ Unidad de Gestión Educativa Local - UGEL Loreto Nauta
- ◆ Centro de Capacitación Campesina - CCENCA

### **Autoridades, padres y madres de familia de las comunidades bases de las federaciones AIDECOS, ACODECOSPAT Y AKUBANA**

#### **Equipo de formadores del Formabiap que participó en el proceso:**

- ◆ Nair Burga Reátegui
- ◆ Martiza Ramírez Tamani
- ◆ Pascual Aquituari Fachín
- ◆ Rister Vásquez Navarro

#### **Especialistas de la UGEL Loreto- Nauta:**

- ◆ Isabel Arimuya Tapullima
- ◆ Gladis Mozombite Núñez
- ◆ Carlos Lancha Manuyama

#### **Profesoras de educación inicial egresadas de Formabiap:**

- ◆ Elvia Ahuanari Silvano
- ◆ Dina Canayo Tamani
- ◆ Gloria Guzmán Pacaya
- ◆ Betty Milagros Icomena Rengifo
- ◆ Silvia Rosa Ijuma Canayo
- ◆ Carmen Noelina Irarica Canayo
- ◆ Rosa Elvira Maytahuari Murayari
- ◆ Sally Paima Tanchiva
- ◆ Lucy Hercilia Rimachi Ahuanari
- ◆ Hortencia Sangama Mozombite
- ◆ Eri Tamani Pacaya
- ◆ Zenith Betsabet Uraco Murayari
- ◆ Nora María Yaicate Curmayari

#### **Especialistas de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, de la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación y de otras instituciones que participaron en las reuniones de los grupos focales para la revisión y enriquecimiento a este documento:**

- ◆ Rocío Tuisima
- ◆ Selva Chirif
- ◆ Yarida del Pino
- ◆ Martha Morales
- ◆ Liliana Pacheco
- ◆ Martha Atencio
- ◆ Maria Julia Tagle
- ◆ Maritza Nuñonca
- ◆ Wilma Sánchez
- ◆ Alicia Gonzales
- ◆ Rocío Corcuera



## ÍNDICE

<b>Presentación</b>	7
<b>Introducción</b>	9
<b>La educación inicial en los pueblos indígenas</b>	10
<b>1. Antecedentes y fundamentos de la propuesta curricular</b>	10
1.1. La educación inicial en el Perú.	10
1.2. La formación de docentes y la elaboración de currículos.	12
<b>2. La educación inicial desde el Formabiap</b>	14
Una propuesta para la educación inicial desde y para los pueblos indígenas.	15
<b>3. Breve caracterización del pueblo Kukama-Kukamiria</b>	16
<b>4. El proceso de construcción y validación de la propuesta</b>	19
4.1. Elaboración de una línea de base o estudio base.	19
4.2. Conformación de un equipo impulsor y desarrollo de talleres.	20
4.3. Desarrollo de talleres comunitarios.	21
4.4. Reuniones de sistematización.	22
4.5. Presentación de la experiencia de construcción del currículo.	22
4.6. Validación del currículo.	22
<b>5. El diseño Curricular</b>	23
5.1. Fundamentos de la propuesta.	23
Educar para <i>iya eran</i> “dejarse llevar por el corazón”.	23
La formación de una buena persona entre los kukama-kukamiria.	24
Vivir bien o vivir con “bien estar”.	25
5.2. Caracterización del niño del nivel de educación inicial.	26
5.3. La organización o estructura del currículo.	28
La influencia de las estaciones del año y el ciclo lunar.	29
Las épocas de creciente ( <i>uni nua</i> ) y vaciante ( <i>uni tipa</i> ).	30
Las fases de la luna.	30
5.4. Los componentes del currículo.	31
Identidad.	31
Autonomía.	32
Espiritualidad.	32
Territorio.	33



<b>6.</b>	<b>Programas curriculares</b>	34
6.1.	Competencias por ciclos.	34
6.2.	Aprendizajes por ciclos.	37
A.	I ciclo: 0 a 2 años.	37
A.1.	PITAYNANIN (O PITAYNANINKIRA). De 0 a 3 meses.	37
A.2.	CHIRRIMA (O CHIRRIMAKIRA).De 4 a 12 meses.	38
A.3.	IKIRATSEN (O IKIRATSENAYPAKATUN). De 1 a 5 años (por cuestiones curriculares, esta etapa se divide en dos: de 1 a 3 años y de 3 a 5 años)	41
B.	II ciclo: 3 a 5 años.	46
	IKIRATSEN (O IKIRATSENAYPAKATUN). De 3 a 5 años.	46
<b>7.</b>	<b>Recomendaciones metodológicas: hacia una didáctica intercultural</b>	58
7.1.	Algunos aspectos de la socialización de los niños y niñas kukama-kukamiria a tomar en cuenta en la selección de estrategias metodológicas.	59
	El cuidado de los niños y niñas menores de 3 años.	59
	¿A qué juegan los niños?	59
	¿Qué cosas hacen los niños además de jugar?	60
7.2.	El enfoque intercultural al abordar algunos temas propios de la educación inicial.	60
	Nociones de tiempo y espacio.	61
	La familia-parentesco.	61
	Los distintos elementos de la cultura kukama-kukamiria.	62
	Los relatos y la cosmovisión.	62
	La identidad: lo local, lo regional y lo nacional.	62
	Los valores.	63
<b>8.</b>	<b>La evaluación</b>	63
8.1.	¿Qué se evalúa?	63
8.2.	¿Cómo y con qué se evalúa?	63
8.3.	Los registros y actas de evaluación.	64
	<b>Bibliografía</b>	66









## PRESENTACIÓN

Luego de un largo proceso de construcción participativa y multidisciplinaria, el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap) presenta a la comunidad educativa, en particular a los maestros y maestras del nivel inicial, el Currículo de Educación Inicial Intercultural Kukama-Kukamiria.

La elaboración del currículo se inició con un estudio base llevado a cabo en los años 2007 y 2008, en las comunidades kukama-kukamiria de Loreto, y culminó con una propuesta curricular para el nivel inicial. En este proceso participaron profesoras de inicial y primaria, líderes comunales, padres y madres de familia, dirigentes de las organizaciones, todos pertenecientes a las comunidades kukama-kukamiria; asimismo, especialistas bilingües y del nivel inicial de la UGEL Loreto-Nauta, el equipo del nivel inicial del Formabiap y algunos consultores en la asistencia y acompañamiento técnico.

Su validación, etapa final del proceso de construcción curricular, fue realizada en los años 2010 y 2011<sup>1</sup> durante la práctica pre profesional de las estudiantes y profesoras del pueblo Kukama-Kukamiria del Formabiap, quienes lo enriquecieron con sus aportes y sugerencias; asimismo, participaron los especialistas de educación bilingüe y del nivel inicial de la UGEL Loreto-Nauta, el equipo del Formabiap, los especialistas del nivel inicial de la Dirección de Educación Inicial (DEI – DIGEBR) y de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) del Ministerio de Educación del Perú (MED), y diversas organizaciones de la sociedad civil en grupos focales realizados en la ciudad de Lima. Sin embargo, como el currículo es un documento en permanente construcción, somos conscientes de que seguirá enriqueciéndose durante su aplicación diaria en la escuela.

---

<sup>1</sup> Durante el año 2009 se presentaron dificultades para que las jóvenes estudiantes desarrollaran su práctica profesional en las IIEE de inicial y en los PRONOEI de sus comunidades, por lo que no se pudo validar la propuesta curricular en ese año.







## INTRODUCCIÓN

La demanda de una educación que responda a las características y necesidades de la comunidad ha sido un tema central en la lucha de los pueblos indígenas andinos y amazónicos. En diversas regiones de la Amazonía, las autoridades, padres y madres se han esforzado por conseguir profesores y construir escuelas, vistas como medios de acceso a los conocimientos (aprender a hablar, leer y escribir en castellano y resolver operaciones matemáticas), considerados herramientas valiosas y fundamentales para defenderse y lograr mejores condiciones de vida.

Si bien esta visión se mantiene en la mayoría de las comunidades de los pueblos indígenas, algunos dirigentes y educadores han desarrollado una posición crítica frente a ella, como lo expresan Rafael Chanchari y Pascual Aquituari:

*“A través de la educación es que nos van despojando, eliminando nuestros conocimientos, nuestros poderes, nuestros espíritus, nuestras fuerzas, nuestras voluntades, debilitándonos, para que sobre ese pueblo débil vengan a implantar un sistema poderoso económicamente(...). Como resultado, se tiene un pueblo cada vez más pobre numéricamente, culturalmente, territorialmente; un pueblo debilitado no tiene ningún futuro.” (Rafael Chanchari)*

*“La escuela occidental ha sido, desde su implementación entre los pueblos indígenas peruanos de la Amazonía, el centro, el gran poder asimilatorio; por tanto, la escuela ha sido el único lugar donde las personas “podían aprender”. Su identidad en la actualidad, la identidad de la escuela, no ha cambiado, continúa la imposición sobre los pueblos indígenas de la Amazonía, poniéndose de manifiesto con dos caras: una cara de educar a los niños y a las niñas para que se asimilen a la cultura nacional homogeneizante, dominadora; y otra cara para que sean explotados con mayor propiedad, y esto es grave. [...]” (Pascual Aquituari)*

De acuerdo con el planteamiento de ambos educadores, las preocupaciones de los dirigentes van más allá de la escuela. La educación ha sido vinculada con la defensa de los derechos territoriales de los pueblos indígenas y con el desarrollo de una mejor condición de vida, de ahí que las organizaciones indígenas vienen participando en el diseño de una escuela nueva que sea abierta a la diversidad, que reconozca la existencia de diferentes lenguas, conocimientos, formas de ver el mundo, distintas maneras de comunicarse y de aprender.

La experiencia de 25 años en la construcción de una propuesta educativa escolar alternativa también ha puesto en evidencia que no solo se necesita cambiar la escuela para lograr los objetivos que persigue el movimiento indígena. La transmisión de la lengua y de la cultura se da fuera del espacio escolar y ambos son vitales para la construcción de proyectos de vida basados en la herencia cultural de los pueblos indígenas, por lo que es necesario enfocar la educación desde una perspectiva más amplia que incluya la escuela y los procesos de formación en la familia y en la comunidad. En este documento, el énfasis está puesto en el espacio escolar.

## La educación inicial en los pueblos indígenas

La educación inicial irrumpe en el proceso de socialización primaria de los niños y niñas en una etapa de su vida en la que se están cimentando las bases de su formación. El ingreso en una educación escolar monocultural tiende a imponer formas de percibir, pensar, de relacionarse, comunicarse y expresar emociones, muy distintas de las aprendidas dentro de la familia y la comunidad.

Para contrarrestar esta situación es necesario promover la construcción de propuestas de educación inicial que respondan a la visión de las personas, a la crianza, al aprendizaje, a la comunicación en cada pueblo indígena, y que se abran de manera crítica y selectiva a los aportes y a otras formas de aprendizaje que propone la pedagogía y la psicología occidental, por lo que es necesario:

- a) Identificar las normas y prácticas de crianza desarrolladas por cada pueblo indígena y tratar de entender sus significados.
- b) Reflexionar sobre los cambios en las prácticas de crianza de las comunidades y de las familias.
- c) Evaluar los alcances de los cambios e identificar qué prácticas se pueden y deben seguir desarrollando.

Como se puede apreciar, en este enfoque se asume una posición crítica frente a las propuestas que solo buscan promover una transición exitosa del hogar a la escuela y olvidan que la escuela es una construcción histórica con un fuerte sesgo cultural, además de su tendencia a poner énfasis en las limitaciones de las familias y las comunidades indígenas en lugar de diseñar alternativas a la escuela monocultural imperante, y enfatizan la falta de formación escolar de los padres y madres y su desconocimiento de estrategias de estimulación sugeridas por la psicopedagogía. Si bien reconocen la existencia de patrones de crianza, no consideran importantes los cuidados y las prácticas culturales, parte de la herencia cultural de los pueblos indígenas, para promover el desarrollo de habilidades. Sus planteamientos, más bien, se centran en el desarrollo de las capacidades y actitudes que los niños y niñas requieren para poder adaptarse a las exigencias de la escuela primaria actual.

La construcción de una propuesta educativa desde los pueblos indígenas exige pensar qué se entiende por educación, qué se quiere de ella, cómo se educa y qué lugar ocupa la formación escolar dentro de un proceso de educación más amplio en el que se incluye los procesos de socialización y aprendizaje de cada pueblo. Por ello, y como se verá más adelante, la construcción de esta propuesta educativa para el nivel de educación inicial empieza con una pregunta sobre el sentido de la educación en el pueblo Kukama-Kukamiria y su relación con el buen vivir.

### 1. Antecedentes y fundamentos de la propuesta curricular

#### 1.1. La educación inicial en el Perú

En el Perú, la educación inicial se desarrolló varias décadas atrás, aunque su oficialización como primer nivel del sistema educativo data de los años 70. Desde 1930, año en el que se creó el primer jardín estatal, no se han



presentado los avances esperados en cobertura y calidad del servicio, a pesar de reconocer la importancia de la atención a la primera infancia.

Las primeras iniciativas surgieron de la sociedad civil, de entidades no estatales que buscaban ayudar a solucionar el problema de muchas madres que tenían que dejar a sus hijos e hijas para ir a trabajar. Sin embargo, la inversión del Estado ha sido muy limitada, pues la atención a la primera infancia, por lo general, se ha realizado en locales comunales, salas parroquiales y domicilios particulares, siendo este, especialmente, el caso de los programas no escolarizados. En las zonas rurales, la población local, deseosa de contar con el servicio, se ha encargado de procurar la infraestructura para la atención de los niños y niñas de inicial.

En el marco de la reforma educativa más radical en la historia del país se dio el Decreto Ley 19326, del año 1979, que estableció una nueva estructura del sistema educativo que comprendió la educación inicial, la educación básica regular y laboral y la educación superior en el III ciclo. Una de las propuestas más novedosas fue el cambio del sustento filosófico y pedagógico de la “educación inicial” que implicaba el reconocimiento de la educación de los niños y niñas desde la concepción, con un enfoque integral del desarrollo de la niñez que abarcaba todas las dimensiones del desarrollo personal y los aspectos que influyen en este (educación, nutrición, alimentación). Se planteó una educación para la vida en contraposición a la “educación pre escolar” que, como su nombre lo indica, consistía en preparar al niño para la escuela. Esta nueva concepción filosófica de la educación inicial, sustentada en la educación del hombre nuevo, fue asumida por la UNESCO, la OEA y por muchos países hasta el día de hoy, por lo que podemos afirmar que es una valiosa contribución de la educación peruana al mundo.

A partir de los compromisos asumidos en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien) de 1990, el Ministerio de Educación planteó la universalización del servicio de educación inicial y decidió priorizar la atención a todos los niños y niñas de 5 años de edad con la idea de expandirlo de manera progresiva a los más pequeños. Sin embargo, como se ha señalado, fue muy poco lo avanzado en cuanto a cobertura y calidad del servicio.

La atención a través de los Programas No Escolarizados (PRONOEI) ha presentado serios problemas para mantener su cobertura. Estos fueron creados con la finalidad de incorporar a los sistemas educativos a los niños de 3 a 5 años de las zonas urbanas marginales y rurales, así como brindar una oferta educativa, un servicio de control nutricional y de salud. Sin embargo, a pesar de haber permitido el avance en los niveles de cobertura de la población infantil más pobre, el limitado presupuesto destinado a estos programas contribuyó, progresivamente, al deterioro en la calidad y a elevar los niveles de retiro. Recientes estadísticas del MED demuestran que solo el 56% de niños inscritos asiste al PRONOEI (Ministerio de Educación, 2006).

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) reporta que existen 1'717,680 niños y niñas de 3 a 5 años de edad, de los cuales 292,005 (el 17%) son hablantes de lenguas originarias que requieren atención de una





educación en su lengua y de acuerdo a su cultura. De ellos, el 37.35%, es decir, 109,063 niños y niñas viven en zonas rurales y el 62.65%, es decir, 182,942 niños y niñas viven en zonas urbanas y urbano marginales (MINEDU/DEIB, 2007). Esta tendencia nacional varía si observamos la incidencia de la población infantil en diferentes regiones andinas (Puno, Cusco, Ayacucho, etc.) y amazónicas (Amazonas y Ucayali), en donde entre el 70% y 80% de los infantes hablan lenguas originarias. En la mayoría de estas zonas se ofrece una educación inicial en castellano, lo que origina serios problemas en el proceso de socialización y genera dificultades de aprendizaje que obstruyen el desarrollo integral.

Pocas experiencias de educación inicial intercultural y bilingüe se han desarrollado en el Perú y en otros países de la región. Si la cobertura en educación inicial, en general, es mínima, la atención a niños de contextos rurales e indígenas es aún mucho menor.

A pesar de existir centros de educación inicial y PRONOEI en varias comunidades indígenas, y de destacar la importancia de investigar los patrones de crianza de los niños y niñas que, por lo general, no se toman en cuenta en el trabajo pedagógico, estas instituciones se diferencian muy poco de las pertenecientes a las zonas urbanas y son un mal remedo de los “jardines de infancia” de las ciudades, tanto en sus enfoques como en las estrategias y recursos que usan, constituyéndose en mecanismos de aculturación y rompimiento de la socialización natural de los niños y niñas. El uso de metodologías inadecuadas, las planificaciones de clases que ignoran el desarrollo de las habilidades dentro del contexto, la decoración de las aulas con personajes de dibujos animados de la TV, entre otros, influyen negativamente en el proceso de aprendizaje.

Aún cuando algunos institutos pedagógicos que forman docentes de primaria en EIB han empezado a formar profesoras de inicial con este mismo enfoque, la mayoría solo incorpora en el trabajo pedagógico ciertos cursos relacionados con la lengua o con el uso de determinados objetos del entorno. Estos institutos no han desarrollado una nueva concepción de lo que significa trabajar con niños y niñas de hogares y familias con culturas distintas de las zonas urbanas, en donde no existen muchos medios de la escuela moderna. Tampoco han considerado que, como lo demuestran diversos estudios etnográficos, existen diferentes formas de aprender, de relacionarse y de comunicarse, las cuales son la base de la formación de un ser humano.

Existen algunas experiencias alternativas, aunque son muy pocas y de ámbito focalizado, que intentan ofrecer una educación inicial basada en los patrones culturales de las comunidades a las que atienden, con la participación de la familia. Estas proceden tanto de la sociedad civil como del Estado a través de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) del Ministerio de Educación, y han demostrado que existe la necesidad de seguir investigando, recreando las propuestas pedagógicas y diversificándolas en los diferentes contextos de nuestro país.

## 1.2. La formación de docentes y la elaboración de currículos

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) cuenta con una experiencia de más de 20 años construyendo



propuestas educativas acorde con la realidad de los pueblos indígenas amazónicos. En sus inicios, en 1988, el énfasis de su trabajo estuvo en la formación de docentes indígenas de la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe. En los últimos años ha desarrollado, además, la formación de docentes para la educación inicial intercultural.

En efecto, desde el año 2005 se forma a mujeres indígenas de los pueblos Tikuna y Kukama-Kukamiria como profesoras de educación inicial intercultural. Como parte de su proceso de formación, y considerando la necesidad de mejorar la educación inicial, se previó la elaboración de un currículo de educación inicial intercultural que responda a las características de los pueblos indígenas amazónicos y, en particular, a la cultura y problemática de los niños y niñas de 0 a 5 años de ambos pueblos.

Si bien el factor docente es fundamental en la mejora de la calidad educativa, de ahí la necesidad de formar profesoras de educación inicial desde una perspectiva intercultural que hablen la lengua materna de los niños y niñas, también es importante tomar en cuenta otros elementos que favorezcan el desarrollo de una educación pertinente y de calidad. Uno de esos es el **currículo**.

En el Perú existe un Diseño Curricular Nacional (DCN) que sirve de marco normativo y que constituye un referente de lo que deben aprender los niños y niñas de los diferentes niveles educativos en todo el país. Sin embargo, según lo establecido en las normas del MED y lo exigido en las diversas realidades que existen en el país, este instrumento tiene que ser enriquecido, ampliado, diversificado o rediseñado en cada región y/o zona en la que se desarrolla el proceso educativo. Así, pues, se establece que cada región debe contar con un Proyecto Educativo Regional (PER) y un Diseño Curricular Regional (DCR) o Proyecto Curricular Regional (PCR). A nivel local, la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) se encarga de formular los Proyectos Educativos Locales (PEL) y los Proyectos Curriculares Locales (PCL). Inclusive, el MED plantea que se elabore Proyectos Curriculares Institucionales (PCI), es decir, por cada escuela o colegio.

Lo que no se suele considerar es la necesidad de contar con currículos para un determinado **pueblo indígena**, en el caso de la Amazonía, o para un determinado grupo sociocultural o lingüístico que muchas veces trasciende la organización física de distritos, provincias y/o regiones<sup>2</sup>. Siendo coherentes con la búsqueda de una mayor pertinencia y considerando el derecho que les asiste a los pueblos indígenas, establecido en documentos normativos nacionales e internacionales<sup>3</sup>, es necesario que participen en la formulación

2 En varios casos también trasciende a las fronteras del país: tikuna, kukama-kukamiria, bora, huitoto, quechua, kichwa, shuar, entre otros.

3 El convenio 169 de la OIT señala en su artículo 27 “Los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. ...La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar”. Por su parte, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas señala en su artículo 14 “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”.





de sus propuestas educativas y curriculares para garantizar la pertinencia de la educación que reciben.

Bajo esta perspectiva, el FORMABIAP decidió no solo formar profesoras indígenas de inicial, conocedoras de su propia lengua y cultura, sino también elaborar el currículo con el que se debe trabajar. Por ello, se llevó a cabo un proceso de construcción curricular en el que participaron diversos actores de los pueblos Tikuna y Kukama-Kukamiria, que tuvo como resultado dos propuestas curriculares interculturales que responden a las lógicas y/o formas de enseñar y aprender de estos pueblos. De ahí que los contenidos curriculares se han organizado de una manera más cercana a las profesoras kukama-kukamiria, que también son madres y organizan la crianza y la socialización de sus hijos e hijas.

Sin embargo, también somos conscientes de que todo currículo es un documento académico, foráneo, una herramienta de la pedagogía moderna que puede ser más o menos pertinente y debe mantener cierta estructura y elementos técnicos. En esa medida, difícilmente podrá tener una coherencia total con el pensamiento y la forma de concebir el mundo de los pueblos indígenas, pero sí es posible contar con un currículo que recoja algunos elementos culturales, tanto en los contenidos como en la estructura del currículo, y lograr un mejor manejo del mismo por parte de los profesores y profesoras de inicial.

El Currículo de Educación Inicial Intercultural Bilingüe Kukama-Kukamiria que presentamos, si bien tiene elementos comunes al currículo tikuna y guarda relación con el DCN, tiene un enfoque particular y un nivel de especificidad cultural y lingüístico que le da la pertinencia y la calidad exigida para un mejor logro de los aprendizajes en los niños y niñas kukama-kukamiria.

## 2. La educación inicial desde el FORMABIAP

El FORMABIAP inició su trabajo en educación inicial en el año 1999, con el fin de apoyar a la Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (CECONSEC). A los dirigentes de esta organización les preocupaba el ingreso de promotoras y docentes hispanohablantes en las comunidades asháninkas, nombradas o contratadas por el Estado para atender a los niños y niñas de 3 a 5 años. Se dudaba del trabajo que podrían realizar porque desconocían la lengua materna de la mayoría de los infantes. Sin embargo, lo que más les preocupaba era la influencia que podían ejercer sus actitudes civilizatorias y racistas sobre sus alumnos y alumnas.

El ingreso a la educación inicial significó un cambio importante en la dinámica del trabajo del FORMABIAP, luego de once años de dedicación exclusiva a la educación primaria, pero presentó algunas dudas por dos razones fundamentales:

- a) Porque valora el proceso de socialización que los niños y niñas realizan en el entorno familiar. El FORMABIAP considera que la etapa de 0 a 5 años es aquella en la que se forja las bases para la construcción de la identidad personal que incluye la identidad cultural. Este proceso se da en una dinámica de relación con sus padres, abuelos, hermanos y otros parientes con quienes



los niños y niñas comparten distintos momentos de la vida cotidiana. En el marco de estas interacciones desarrollan un conjunto de habilidades psicomotrices, cognitivas, comunicativas y sociales. En tal sentido, un ingreso demasiado temprano a la educación escolar puede significar una gran pérdida en términos del desarrollo de estas capacidades.

- b)** Porque, además de separar a los niños y niñas de sus familias, la educación inicial introduce a muy temprana edad los conocimientos y formas de entender el mundo de la sociedad hegemónica y prioriza ciertas formas de relación social, de comunicación y aprendizaje en desmedro de aquellas que se desarrollan en la comunidad.

Debido a estas razones, los coordinadores y docentes del FORMABIAP prefirieron evitar el trabajo en el nivel inicial. El pedido de la organización CECONSEC puso en evidencia la existencia de una amenaza real frente a la cual era necesario dar una respuesta: el reconocimiento de la educación inicial como primer nivel de la educación básica regular y su universalización en la nueva Ley de Educación, tarde o temprano, llevaría a la expansión de la cobertura de la educación inicial en áreas indígenas. A partir de esta reflexión, el FORMABIAP decidió diseñar una propuesta de educación inicial que se articulara y diera continuidad al proceso de formación que se desarrolla en las familias.

### **Una propuesta para la educación inicial desde y para los pueblos indígenas**

La propuesta del FORMABIAP considera que la familia es la base fundamental para la formación de los niños y niñas y de las nuevas generaciones, en general, pues pone los cimientos para el desarrollo cognitivo, afectivo y social a partir de la realización de un conjunto de pautas y prácticas de crianza que forman parte de su herencia cultural.

En coherencia con este enfoque, el FORMABIAP ha diseñado una propuesta orientada a promover el desarrollo físico, cognitivo y emocional basado en la familia y en las pautas y prácticas de crianza de cada sociedad; asimismo, propicia el uso de diferentes espacios de la comunidad en los procesos de aprendizaje, lo que permite rescatar la situación espontánea y libre en la que los infantes aprenden en constante contacto con su entorno natural y social. Debido a la precaria situación de salud en la que se encuentran muchos niños y niñas de los pueblos indígenas, la propuesta, además, da un fuerte énfasis a los temas de nutrición y salud.

En el proceso de construcción de la propuesta curricular para la educación inicial, el FORMABIAP tomó algunos elementos de dos modalidades de educación inicial no escolarizada vigentes en el país: el Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF) y el Programa no Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI). Sin embargo, existen diferencias significativas en relación a la manera de abordar la cultura y la participación de los padres y madres, como se podrá apreciar en los siguientes párrafos.

La cultura es un tema central en la medida que modela el proceso de desarrollo e influye en las formas de pensar y de relacionarse con el mundo natural y social. Por ello, la propuesta del FORMABIAP se basa en lo que los padres y madres conocen



en relación a los patrones de crianza de su pueblo indígena, y promueve su continuo enriquecimiento a través de la interacción con otras y otros conocedores. Sobre la base de las prácticas de crianza desarrolladas por cada pueblo, incorpora nuevos enfoques y estrategias de formación elaboradas por la psicología y la pedagogía occidental.

El FORMABIAP se diferencia de otras propuestas de educación inicial básicamente orientadas a enseñar a las madres y a los padres qué deben hacer con sus hijos e hijas. Su propuesta está encaminada a la creación de espacios de colaboración en los cuales las profesoras, animadoras, padres y madres comparten sus saberes y experiencias sobre la crianza y las ponen en práctica.

### **Estrategia**

El FORMABIAP orienta el proceso de aprendizaje a partir de la realización de algunas de las actividades sociales y económicas que se desarrollan en las comunidades, tales como la pesca, la recolección de frutas e insectos, la producción de objetos de arcilla, el tejido de algodón y de fibras, la preparación de alimentos y bebidas, entre otras. Estas actividades son el eje de las diferentes jornadas pedagógicas que las profesoras-animadoras y los niños y niñas desarrollan con el apoyo de sus padres y madres en distintos espacios de la comunidad. El local de PRONOEI es concebido como un espacio mayormente dedicado al desarrollo de actividades gráfico-plásticas.

Si bien la propuesta del FORMABIAP se basa en las actividades que los niños y niñas realizan con sus familias de manera cotidiana, debe quedar claro que el trabajo de educación inicial se desarrolla en un nuevo espacio de aprendizaje creado por la profesora-animadora. Aún cuando pueda contar con el apoyo de los padres y madres, no significa que esté desarrollando la educación tal como se hace en los espacios familiares. A diferencia de lo que sucede en el marco de la educación familiar, en la educación inicial se trabaja con secuencias de aprendizaje en las que los padres y madres asumen nuevos roles en el proceso de formación de sus hijos(as).

Con el fin de responder a la realidad de las comunidades dispersas y de asegurar que los padres y otros familiares participen en el proceso de formación, así como en la atención a los menores de 3 años, se ha diseñado una organización del trabajo a partir de redes familiares conformadas por grupos de familias que viven en un área contigua. La idea inicial del FORMABIAP fue que las profesoras-animadoras visiten una red familiar cada día y que, al final de la sesión, conversen con los familiares acerca de las habilidades que podían seguir desarrollando hasta la próxima visita. Cada viernes reunirían a todos los niños y niñas de 3 a 5 años y a sus madres y padres para trabajar de manera conjunta. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que, si bien el trabajo por redes familiares es un aspecto esencial de la propuesta, la manera particular como se realizaba dependía de las decisiones adoptadas en cada comunidad.

### **3. Breve caracterización del pueblo Kukama-Kukamiria**

El pueblo Kukama-Kukamiria está ubicado en el departamento de Loreto y su población se encuentra en casi todas las provincias de la región, tanto en



comunidades ribereñas de la zona rural como en las zonas periurbanas de Lagunas, Nauta, Iquitos, Requena y en otras ciudades amazónicas. Se estima una población de 10,705 personas que constituye el 4,47% del total de la población indígena censada (Censo 1993). Existen indicios de que tanto el censo de 1993 como el de 2007 no ha levantado adecuadamente la información poblacional para este grupo indígena debido a su dispersión y a la dificultad para identificar sus asentamientos, así como al hecho de que muchos ocultan su origen étnico. Los datos estimados de la población kukama-kukamiria anteriores al censo de 1993 señalaban un mínimo de 15,000 a un máximo de 28,000 personas (Varese, 1972; Uriarte, 1976; Chirif y Mora, 1977 y Wise y Ribeiro, 1978).

Este pueblo pertenece a la familia lingüística tupí-guaraní, al igual que los antiguos omaguas, sus parientes. En la actualidad, su lengua está a punto de extinguirse pues solo la hablan algunos ancianos y adultos, principalmente de la zona del Huallaga, y los niños socializan en castellano.

Su principal actividad económica es la pesca; sin embargo, también trabajan la horticultura, la roza y quema. Una parte importante de la pesca se hace con fines comerciales. Además, venden productos como arroz, yuca, plátano, maíz, frijol y se dedican a la extracción forestal de maderas finas, así como a la ganadería que fue introducida décadas atrás.

Muchos pobladores de la cuenca del Samiria se dedican a la venta de pescado y madera a intermediarios mestizos de Yurimaguas y Tarapoto. A pesar de encontrarse en una reserva nacional, los peces son comercializados y entregados a patrones foráneos que les pagan, generalmente, con cerveza. Esta y otras situaciones originadas por el contacto con la sociedad nacional están generando un serio problema de alcoholismo que poco a poco se va haciendo más evidente y se va generalizando en muchas comunidades.

Los kukama-kukamiria se dedicaron a actividades comerciales muy temprano, incluso antes de la fiebre del caucho, así como a la explotación comercial de recursos naturales. En 1820 y 1830, viajeros europeos hablaban de grupos de kukamas dedicados a trabajar para patrones, como Cauper, en la pesca y conservación en sal de paiche y gamitada para venderlos en la frontera con Brasil y en Moyobamba; igualmente, en la extracción de aceite del huevo de charapa. Habitan una de las zonas más ricas del planeta en biodiversidad y actualmente abarcan una de las reservas naturales más importantes del mundo en donde, lamentablemente, la madera fina se extrae de forma irresponsable e ilegal. No hay actividades de reforestación, pese a que se cuenta con una zonificación y se ha tratado de hacer planes de manejo en las comunidades con el apoyo de algunas ONG, sin obtener buenos resultados. Las estrategias de trabajo de muchas ONG no han funcionado, lo que podría deberse a que las actividades han sido diseñadas desde afuera, desde la visión de los técnicos y los biólogos sin un enfoque intercultural. Los puestos de vigilancia de la reserva natural son vistos por los comuneros como enemigos y no se logra solucionar el problema de la depredación, del que, actualmente, muchos pobladores indígenas son parte.

En lo que respecta a la salud, algunas familias van dejando de lado sus prácticas tradicionales, como el uso de plantas medicinales. A partir de la instalación de



los puestos de salud, muchos pobladores se han vuelto más dependientes de los medicamentos farmacéuticos, los que generalmente tienen que comprar pese a que en muchas comunidades se ha implementado los botiquines comunales. Uno de los principales problemas de salud está asociado a la “brujería”, que se origina por la venganza entre familias. Como se suele decir, existe mucho “daño”. Los conflictos son provocados generalmente por la infidelidad, sobre todo en la población joven, y a veces por problemas entre familias que se disputan algún bien, pero, generalmente, no se discute, no se enfrenta, sino que se soluciona aplicando la brujería.

A nivel social, el abandono de mujeres y madres es un problema que se ha acrecentado en los últimos años. Si bien existe hace mucho tiempo, ahora es más común ver en la comunidad a madres solteras muy jóvenes, mientras que otras regresan de la ciudad en esa condición. En efecto, muchas mujeres salen de sus comunidades a estudiar secundaria o a trabajar como empleadas domésticas y regresan embarazadas o con un niño en brazos. Los varones, al terminar la secundaria, también salen a buscar trabajo en chupeterías, ladrillerías, aserraderos, panaderías de los pueblos y ciudades aledañas. Un alto porcentaje regresa a su comunidad cuando formó una familia y no puede mantenerla en la ciudad. Al principio habitan la casa de sus familiares, generalmente de los padres, y luego, cuando aumentan los hijos, construyen su casa en un terreno cercano. A nivel económico, la creciente escasez de recursos naturales no solo destinados para la comercialización, sino para la subsistencia, se convierte en un serio problema en todo el Maraón. Cada vez hay más necesidades foráneas para lo cual se requiere dinero, y para tener dinero es necesario vender los recursos naturales: madera, carne de monte, pescado, plátano, yuca, maíz, arroz, lo que agudiza el problema.

La experiencia más exitosa de manejo comunitario de los recursos naturales se encuentra en el Yanayacu, tercera cuenca de la Reserva Pacaya Samiria, frente a Nauta, y es la única dirigida con un buen nivel de organización. El acceso a las cochas y a sus bosques está muy bien controlado por los yacutaitas, como se conoce a sus comuneros, quienes impiden que los infractores ingresen fácilmente.

A nivel educativo, todas las comunidades del pueblo Kukama-Kukamiria cuentan con educación primaria. La educación inicial solo existe en algunas de ellas y en la mayoría se desarrolla el Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI). Los colegios del nivel secundario solo están en los pueblos que concentran mayor población.

Un conjunto de jóvenes maestros de educación primaria egresados del FORMABIAP están trabajando en algunas comunidades bajo la propuesta de EIB, pero tienen dificultades al desarrollar una enseñanza bilingüe debido al rechazo de algunos padres y madres que no desean que sus hijos recuperen la lengua de sus abuelos, así también por el escaso manejo de la lengua originaria y de las herramientas metodológicas necesarias para enseñarla como segunda lengua en un contexto en el que prácticamente casi nadie la habla. Algunos han hecho importantes esfuerzos por relacionar la primaria con el nivel inicial para lograr un trabajo más articulado entre ambos niveles, pero son casos muy puntuales. En la mayoría de las comunidades, la educación inicial se sigue desarrollando de manera ajena a la





realidad y desvinculada de la socialización natural. La comunidad de San Martín de Tipishca es una de las que ha logrado articular el trabajo en los tres niveles (inicial, primaria y secundaria) y ha desarrollado los procesos educativos bajo un enfoque intercultural, con algunos pequeños avances bilingües.

Existen algunas instituciones que realizan un trabajo social en educación y abordan el aspecto cultural y lingüístico en sus talleres y capacitaciones dirigidos a profesores y líderes comunales. Este es el caso, principalmente, del Centro de Capacitación Campesina (CENCCA) y de otros proyectos vinculados con la parroquia. En la ciudad de Nauta se lleva a cabo una experiencia en un colegio que intenta desarrollar una educación intercultural en los tres niveles. También existe una importante iniciativa de enseñanza del kukama, como segunda lengua, en un centro de educación inicial.

Dos décadas atrás, el pueblo Kukama-Kukamiria empezó a organizarse para reivindicar sus derechos, fundamentalmente los vinculados con el territorio y el manejo de sus recursos, por lo que surgieron diversas organizaciones:

- ◆ AIDECOS, Asociación Indígena de Desarrollo y Conservación del Samiria.
- ◆ ACODECOSPAT, Asociación Cocama de Desarrollo y Conservación de San Pablo de Tipishca.
- ◆ ADECOP, Asociación de Desarrollo y Conservación del Pacaya.
- ◆ FEDECOCA, Federación de Comunidades Cocacama Cocamilla.
- ◆ AKUBANA, Asociación Kukama del Bajo Nauta.
- ◆ AKURUY, Asociación Kukama y Urarina del río Urituyacu.

Las cuatro primeras representan a tres grandes zonas en donde se ubican las comunidades kukama-kukamiria. Las dos últimas, son de reciente creación.

## 4. El proceso de construcción y validación de la propuesta.

La construcción del Currículo de Educación Inicial Intercultural Bilingüe Kukama-Kukamiria ha pasado por diferentes etapas y estrategias de elaboración, y ha contado con la participación de diversos actores, como se explica a continuación.

### 4.1. Elaboración de una línea de base o estudio base

La construcción del currículo se inició en octubre de 2007 con un estudio base que permitió contar con información básica para elaborarlo de manera participativa.

El estudio da cuenta de la situación de la educación inicial en el Perú y de una breve caracterización de la situación sociocultural, política y educativa de los pueblos indígenas Tikuna y Kukama-Kukamiria. Además, presenta algunos aspectos del proceso de socialización de los niños y niñas que podrían ser considerados en la educación inicial y en la construcción del currículo para este nivel. Asimismo, ofrece una sistematización de las demandas educativas de diversos actores sociales (estudiantes y formadores del FORMABIAP,





profesoras de inicial, padres, madres de familia y autoridades y líderes de las comunidades indígenas beneficiarias) y presenta un resumen de las experiencias más representativas de educación inicial que se desarrollan en el Perú y en algunos países latinoamericanos. Finalmente, sugiere algunas pautas para desarrollar el proceso de construcción del currículo de inicial de manera participativa.

- ◆ Recojo de necesidades y demandas de diferentes actores educativos.
- ◆ Revisión y sistematización de experiencias de educación inicial con un enfoque de EIB.
- ◆ Problemática de la educación inicial en las dos zonas.
- ◆ Estudio y sistematización de procesos de socialización de niños y niñas de ambos pueblos.

#### 4.2. Conformación de un equipo impulsor y desarrollo de talleres

Con la información proporcionada por el estudio base, en abril de 2008, se inició el proceso de construcción curricular propiamente dicho. Primero, se conformó un equipo impulsor del proceso constituido por representantes de las organizaciones indígenas de los pueblos tikuna y kukama-kukamiria, por el equipo de inicial del FORMABIAP, las especialistas de inicial y las especialistas bilingües de la UGEL Loreto-Nauta y Ramón Castilla y por dos personas que el FORMABIAP eligió para brindar el apoyo técnico.

El equipo impulsor tuvo dos talleres. El primero estuvo dedicado a su conformación y a la definición del proceso a seguir, así como a la capacitación de todos los actores sobre temas relacionados con el currículo. En este se logró:

- ◆ Promover la reflexión sobre lo que implica construir un currículo con la participación de diferentes actores de las comunidades indígenas.
- ◆ Entusiasmar y comprometer al equipo.
- ◆ Formar al equipo en aspectos técnicos y políticos: enfoques, concepciones de currículo, interculturalidad, currículo intercultural, etc.
- ◆ Definir las fases del proceso de construcción del currículo y las responsabilidades de los miembros del equipo impulsor.

El segundo se desarrolló después del primer taller comunitario con dirigentes, autoridades, padres, madres, ancianos, ancianas y profesores y profesoras de educación inicial y primaria de las comunidades de la zona kukama-kukamiria, y luego de haber elaborado con ellos un diagnóstico y algunas partes del currículo. En este se logró:



- ◆ Evaluar el primer taller comunitario desarrollado con los diversos actores sociales del pueblo Kukama-Kukamiria
- ◆ Definir la estructura del currículo de inicial, considerando criterios y categorías basadas en algunos elementos culturales
- ◆ Programar el segundo taller comunitario, tomando en cuenta la evaluación del primer taller y la estructura y diseño definidos.

### 4.3. Desarrollo de talleres comunitarios

Los talleres comunitarios fueron los espacios de participación más amplios. Además de los dirigentes de las organizaciones indígenas y de los especialistas de la UGEL que ya venían participando como miembros del equipo impulsor, se contó con la presencia de otros actores fundamentales: padres y madres, autoridades comunales, profesores y profesoras kukama de primaria y de inicial de las comunidades invitadas, algunos ancianos y ancianas, sabios y sabias, sobre todo en el segundo taller.

Estos talleres constituyen la fase más importante del proceso porque en ellos se logró recoger los aportes y sugerencias de los mismos comuneros, aspectos fundamentales del currículo.

El primer taller se llevó a cabo en la ciudad de Nauta, al cual asistieron representantes de más de diez comunidades kukama-kukamiria. Los logros fueron:

- ◆ Reflexionar sobre la visión de la sociedad: ¿Qué significa el vivir bien o buen vivir? ¿Cómo es una buena persona?
- ◆ Elaborar el perfil del niño y la niña egresada del nivel inicial del pueblo Kukama-Kukamiria
- ◆ Elaborar propuestas para los contenidos curriculares: conocimientos, habilidades y actitudes.

El segundo taller se llevó a cabo luego de dos meses, esta vez en una comunidad kukama y, al igual que en el primero, se contó con la participación de dirigentes comunales, padres y madres, profesores de inicial y primaria de las comunidades kukama, especialistas de la UGEL Loreto-Nauta, asesores y técnicos del FORMABIAP. Los logros fueron:

- ◆ Revisar la estructura curricular propuesta para el equipo impulsor.
- ◆ Revisar el perfil del egresado(a) de educación inicial elaborado en el primer taller comunitario.
- ◆ Revisar y enriquecer los contenidos en los rasgos del perfil, de acuerdo con la nueva estructura.
- ◆ Elaborar propuestas de estrategias metodológicas y de evaluación.



#### 4.4. Reuniones de sistematización

Además de los talleres comunitarios y los talleres con el equipo impulsor, un pequeño equipo conformado por los asesores técnicos y el personal de inicial del FORMABIAP sostuvo diversas reuniones de trabajo para sistematizar los aportes, sugerencias, reflexiones y observaciones que se iban presentando en todos los eventos. Este se encargó de tener listos los avances entre uno y otro taller para continuar con el proceso de construcción, e iba revisando e incorporando los aportes de los diferentes actores, lo que enriqueció aún más la propuesta.

#### 4.5. Presentación de la experiencia de construcción del currículo

El equipo encargado de este proceso consideró importante presentar a un sector más amplio que aquel involucrado en los talleres comunitarios y del equipo impulsor, los avances del proceso de construcción curricular, pero, sobre todo, previendo un círculo o red de intercambio de experiencias y aportes entre instituciones públicas y privadas que desarrollan trabajos con distintos sectores relacionados con la primera infancia, como son educación, salud y turismo. En esta perspectiva se llevó a cabo dos encuentros en los que participaron representantes de universidades privadas y estatales, responsables de la elaboración del PER y del Diseño Curricular Regional del Gobierno Regional (DCRGR), representantes de la DREL y de la UGEL Loreto-Nauta y de Maynas, diversas ONG que trabajan en proyectos de salud y educación relacionados con niños y niñas, mujeres, jóvenes, madres, etc., representantes de organizaciones indígenas, representantes del Ministerio de Salud, del Colegio de Obstetricia, entre otros. En estos encuentros se logró:

- ◆ Conocer lo que los diferentes sectores y entidades que trabajan con estas poblaciones están haciendo y lo que deben mejorar para asegurar un trabajo más efectivo
- ◆ Reflexionar sobre qué significa trabajar con nuestras poblaciones rurales amazónicas, indígenas y no indígenas, desde un enfoque intercultural
- ◆ Presentar la experiencia de construcción del currículo de educación inicial que se estaba desarrollando con los pueblos Kukama-Kukamiria y Tikuna para recoger sugerencias de los participantes e involucrarlos en la construcción de enfoques y estrategias interculturales de educación.

#### 4.6. Validación del currículo

##### a) Selección de escuelas y comunidades para la validación

Inicialmente se pensó seleccionar 7 comunidades con sus respectivas instituciones de educación inicial y/o PRONOEI, pero en vista de que no todas las estudiantes y egresadas lograron obtener una plaza, se optó por validar el currículo en las 9 instituciones educativas de las comunidades kukama en donde trabajaron.



### b) Capacitación al equipo de validación

Se desarrolló un taller de capacitación para las docentes, para las promotoras de educación inicial y para las formadoras-asesoras del FORMABIAP. Se abordó tres aspectos importantes para el proceso de validación: el enfoque del currículo construido, el análisis y la fundamentación de las diferencias con el DCN y se ejercitó en el manejo de dos instrumentos de validación: una ficha que debía ser llenada por las promotoras-docentes y una guía de entrevista que debía ser llenada por las formadoras que hacían de acompañantes de las profesoras.

### c) Recojo de información

Las promotoras-docentes llenaron la **ficha** o **cuestionario** que incluye ítems referidos al documento curricular y a su uso (la puesta en práctica). En este proceso hubo espacios de conversación con las formadoras-acompañantes del FORMABIAP que las visitaron en sus respectivas IIEE, lo que permitió contrastar observaciones y analizar, de manera conjunta, algunos aspectos detectados en la práctica. Asimismo, las formadoras-acompañantes visitaron las comunidades y **observaron** el uso del currículo con los niños y niñas de los PRONOEI y CEI, desarrollaron **entrevistas no estructuradas** con las docentes y promotoras de educación inicial y con los comuneros y comuneras.

Las facilitadoras del proceso de construcción curricular organizaron, además, dos **grupos focales** con expertos de educación inicial y de Educación Intercultural Bilingüe con el fin de recabar sus impresiones sobre el currículo y recibir sugerencias. En uno de los grupos focales participaron los representantes de las Direcciones de Educación Inicial (DEI) y de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) del Ministerio de Educación, así como representantes de algunas ONG que tienen experiencia en educación inicial EIB (Warmayllu y Hope), y otros profesionales con experiencia en este nivel.

### d) Análisis y sistematización de la información (ajustes y/o cambios en los currículos de inicial)

Una vez concluidas las entrevistas, la aplicación de las fichas, de los cuestionarios de validación y los grupos focales, las facilitadoras realizaron el análisis de la información recogida. Este proceso se hizo igualmente en estrecha coordinación con el equipo de validación, pero la sistematización estuvo a cargo solo de las facilitadoras. Como resultado del análisis se procedió a enriquecer el currículo, haciendo los cambios y ajustes necesarios.

## 5. El diseño Curricular

### 5.1. Fundamentos de la propuesta

#### Educar para *iya eran* “dejarse llevar por el corazón”

Los kukama utilizan dos nociones para referirse a la formación de las personas: *Umitsa*, que significa guiar o mostrar, e *ikuatsa*, que significa hacer, saber.



A través de este proceso se busca que la persona sea capaz de seguir a su corazón. Esta idea se sintetiza en el concepto *iya eran*, dejarse llevar por el corazón, relacionarse con el corazón.

Los kukama dicen que quien sigue a su corazón, sabe “hacer de todo” y lo hace con responsabilidad, inteligencia, creatividad, habilidad y perseverancia. Para un hombre, “hacer de todo” significa ser mitayero, chacarero, canoero, picador (que sabe tirar flecha, balista, arponero), saber cómo fabricar canoas, remos y otros instrumentos y saber cómo tejer diferentes objetos (panero, la cumba, escobas y otros tejidos). En el caso de la mujer, significa ser trabajadora, saber hacer la chacra, saber tejer, cocinar y hacer masato. Además, señalan que tanto el hombre como la mujer deben ser curiosos. Esta característica se relaciona con su interés por conocer remedios para curar. Asimismo, dicen que los hombres y las mujeres que siguen a su corazón siempre saben ocupar su tiempo y nada les falta.

Quien sigue a su corazón se acepta a sí mismo, respeta a los demás, hace respetar a su persona, a su cultura y tiene un conjunto de habilidades sociales tales como: ser tratable y amable para que le traten bien, ser digno de confianza (“yo me confío de alguien y si alguien no confía en mí, nada he hecho”), ser responsable en el hogar y en la comunidad. Este tipo de persona comparte de manera permanente sus conocimientos (“uno no debe ser mezquino con lo que sabe”). Si sabe curar, debe dar su servicio a otros cuando están enfermos. También debe colaborar con su trabajo y compartir sus bienes (saber prestar lo que tiene). Se valora el que la persona deje a un lado sus actividades para apoyar a quien se lo solicita. La persona que sigue a su corazón es colaboradora y acogedora, además de solidaria (capaz de ponerse en el lugar del otro). No es un vividor o vividora que se aprovecha de los demás, tampoco egoísta, ambicioso(a) y miserable (“hay otros que vienen y quieren llevarse todo”). Es sincero(a) y honesto(a): hoy día no te voy a poder ayudar, pero otro día sí. Una buena persona no solo vive de acuerdo con las pautas de su cultura, sino que también se preocupa de transmitir su conocimiento a sus hijos(as).

### La formación de una buena persona entre los kukama-kukamiria

Para poder abordar este tema es necesario conocer la noción de persona del pueblo kukama-kukamiria y la manera cómo se plantea la relación entre los seres humanos y los seres no humanos.

Los kukama-kukamiria<sup>4</sup> consideran que las personas tienen un cuerpo llamado *tsu*, que vendría a ser la sustancia material, acompañada de dos sustancias inmateriales: *mai* y *tsawa*. *Maies* el espíritu que se encuentra dentro del ser de la persona y se desprende de su cuerpo al momento de la muerte, y puede ser de dos clases: *Mai tini/espíritu bueno* que va directo a *Kemari*, el dios kukama-kukamiria que en ocasiones se presenta ante las personas del mundo de la tierra en forma de garza, y *Mai tsuni/espíritu negro* que se queda y permanece en el mundo del agua o en el mundo de la tierra, pagando por sus malas acciones, molesta y enferma a las personas y hasta puede matar. **Mai** es el espíritu de algún familiar muerto que se incorpora al ser de la persona al momento de su

4 Información recogida en el marco de la reunión realizada el 22 de setiembre, con la participación de Rosa Amías Murayari, Segundo Curitima Manihuari, Richard Ricota Yaicate y Angélica Ríos Ahuanari.





nacimiento y determina el carácter, que puede ser bueno o malo. Cuando el espíritu negro domina, la persona hace malas acciones; si domina el espíritu bueno, hace cosas buenas. **Tsawa** es el alma que se encuentra fuera del cuerpo, en el espacio, cuidando a la persona y protegiéndola de todos los males. Es el alma que comunica y anticipa a la persona que algo le va a suceder a través del sueño o de señales externas.

Los animales, las plantas y otros elementos del entorno como el agua y el aire, tienen espíritus que pueden establecer contacto con las personas. Estos pueden *cutipar* a las personas, es decir, causarles enfermedades o transmitirles sus características, sobre todo a los niños(as) en la medida en que su espíritu sea todavía débil, lo que es particularmente cierto durante los primeros días de su nacimiento, tiempo en que el espíritu de los niños está fuertemente vinculado al de sus padres. Por ello, los padres son particularmente cuidadosos en relación a las actividades que pueden realizar, los lugares por los que pueden transitar, así como con los alimentos que pueden consumir ya que los espíritus pueden llegar a sus hijos a través de ellos.

Sin embargo, también se considera que las personas pueden adquirir el poder espiritual de los seres no humanos a través de la intermediación de los curanderos. Las prácticas de crianza del pueblo kukama-kukamiria están fundamentalmente encaminadas a moldear el cuerpo y el espíritu de las personas a través de un conjunto de curaciones que les permitirán desarrollar habilidades, destrezas y actitudes necesarias para ser buenos y útiles en su comunidad. Muchas familias kukama-kukamiria siguen curando a los niños y niñas para que sean obedientes, pescadores, mitayeros, paicheteros, nadadores, buceadores, trabajadores, inteligentes y chacareros. Estas curaciones se realizan mediante dietas alimenticias, diversos tratamientos e icaros con los que se invocan a los espíritus para pedirles apoyo. Las curaciones se inician desde que el niño está en el vientre de la madre y se mantienen durante todo el periodo de infancia, con particular atención a sus primeros años de vida en que son *arcaneados*. Los arcanos son las vacunas espirituales que los curanderos transmiten al niño y a la niña, según los espíritus buenos que puedan coincidir con su forma de ser; asimismo, ayudan a resistir las enfermedades y dificultades que se presentan en su vida, según las características del ser o espíritu que les designa el curandero. Además de estas curaciones, se da gran importancia a la relación con el padre y la madre, quienes deben transmitir confianza a sus hijos e hijas a través del diálogo y las buenas orientaciones.

### Vivir bien o vivir con “bien estar”

Para los kukama-kukamiria, el proceso de formación de los niños y niñas ha estado orientado a crear un conjunto de condiciones materiales y espirituales que permitan vivir en bien estar o vivir bien. Según lo expresado por las autoridades, comuneros y comuneras que participaron en el diseño de este currículo, la base de una buena vida está en la familia. Contar con parientes e hijos y vivir en armonía con ellos es fundamental para el buen vivir.

*Vivir bien* es tener **todos los servicios en la comunidad**, es decir, una buena chacra con sembríos de yuca y plátano, con animales como chanchos, patos, gallinas y peces, y otros recursos básicos para la crianza de los hijos.







Esta noción de buena vida asociada a todo lo que ofrece el bosque está estrechamente vinculada con la idea de respeto a los seres que habitan en el bosque. En tal sentido, para tener una buena vida es necesario establecer una **buena relación con todo lo que existe en el medio**, por lo que es necesario aprender a utilizar solo lo que se va a necesitar.

**En la noción de vivir bien también se afirma un fuerte sentido comunitario.** Vivir bien significa relacionarse con la comunidad y el que no tiene buenas relaciones, está marginado de la comunidad, vive en rencillas con sus vecinos. Vivir bien también significa trabajar organizadamente y unidos por el desarrollo de las comunidades; es **tener buena organización** y coordinar bien entre autoridades y moradores, apoyar a unos y otros en la comunidad, trabajar unidos compartiendo y dialogando.

Desde este enfoque del buen vivir, la relación con seres no humanos o espirituales es fundamental. Vivir bien es relacionarse con los seres espirituales de la naturaleza: la madre del agua, la madre de tal árbol, la madre de esta cocha... (“Tengo una fe que tal planta me va a hacer bien, tengo una fe en ese espíritu de la naturaleza”). Además, significa tener buena salud, el que está enfermo no puede gozar de una buena vida porque está afligido.

Finalmente, la noción de buena vida también está relacionada con la idea de tener una buena educación. En esta noción se incluye los procesos de formación en el hogar (“criar a los hijos desde la cultura”) y en una escuela que ofrezca formación de calidad.

## 5.2. Caracterización del niño del nivel de educación inicial

Esta propuesta curricular se sustenta en un enfoque que reconoce que el desarrollo humano, durante los primeros años de vida, supone un proceso de organización gradual y de complejización creciente de las funciones biológicas y psicosociales. Se considera que las experiencias vividas durante la primera infancia moldean el desarrollo del cerebro y las actitudes, capacidades, emociones y habilidades sociales de los niños y niñas. La etapa de 0 a 5 años es fundamental en el desarrollo de la persona porque se establecen los cimientos para el crecimiento saludable y armonioso.

El desarrollo humano se da en el marco de la interacción del niño y la niña con su ambiente social y natural. Cada sociedad tiene una forma distinta de abordar este proceso y está fuertemente influenciada por las concepciones que se tiene acerca de la persona, del universo y del aprendizaje, así como por el tipo de habilidades, capacidades y comportamiento social que se espera del niño(a) para poder desenvolverse en su medio social y natural.

Las investigaciones de Greenfield y Cocking (1994), y Marcus y Kitayama (1991) evidencian la existencia de dos marcos de referencia cultural alternativos con relación a la socialización de los niños y niñas. Uno de ellos tiene como meta desarrollar su independencia y busca formar personas autosuficientes y





autorrealizadas que tomen decisiones en función de sus propias prioridades y necesidades. El otro tiende a priorizar la interdependencia de la persona con otros miembros de su familia y su entorno; busca que desarrolle un fuerte sentimiento de pertenencia a una familia y a una comunidad y, en lugar de hacer prevalecer las necesidades del individuo, prioriza el beneficio de toda la familia.

En las reuniones de construcción curricular se pudo apreciar que estas visiones dicotómicas, con sus matices y diferencias, no corresponden a la concepción kukama-kukamiria sobre la vida social. Si bien se observa un fuerte énfasis en la interdependencia, también se valora la autonomía personal.

Durante los dos talleres comunitarios se insistió en que los niños y niñas deben tener conciencia de que son parte de un grupo familiar, deben aprender a ser responsables, obedecer órdenes y asumir pequeñas tareas desde temprana edad, como apoyar en la alimentación de las aves de corral, en la siembra “porque tienen buena mano”, en la cocina y en el cuidado de sus hermanos menores, bañándolos, cargándolos y dándoles de comer. Sin embargo, también se enfatizó la autonomía personal, aunque con una visión distinta de la señalada en el DCN que se centra mayormente en la espontaneidad y en la libre expresión de los niños(as) sobre sus necesidades y preferencias. En los talleres realizados con los kukama se insistió en el hecho de que el niño debe saber “buscarse la vida” para poder satisfacer sus necesidades y solucionar, hasta cierto punto, los problemas de la vida cotidiana que se le presenten, lo cual contrastaba con la dependencia de los niños(as) de la ciudad frente a sus padres y madres en relación a los cuidados y la alimentación.

La psicología también presenta aportes fundamentales en torno a la importancia del medio socio natural en el desarrollo y el aprendizaje. Los resultados de diversas investigaciones efectuadas en las últimas décadas han ayudado a sensibilizar a los educadores frente a las distintas formas de aprender. Aunque la mayoría de estos estudios está relacionada con los ritmos de aprendizaje, con los tipos de pensamiento y con las inteligencias múltiples (Bolaños 2002), existen algunos que tratan de demostrar la influencia del aspecto sociocultural en el aprendizaje y en el desarrollo del ser humano en general (Guzmán y Hernández 1998; Rogoff 1993).

Vygotsky, fundador de la teoría sociocultural en psicología, demuestra la importancia del entorno social en el desarrollo de procesos psicológicos superiores, como el lenguaje, el pensamiento, el razonamiento y otros (Claux, Yanashiro y Young 2001; Ferreiro 2003).

Según Vygotsky, el desarrollo cognitivo del individuo no puede comprenderse sin una referencia al mundo social en el que está inmerso. Pero no se refiere solo a la interacción con los otros, sino que propone que el medio sociocultural en el que el individuo se desarrolla le proporcione capacidades generadas socio históricamente y estas van a mediatizar su actividad intelectual. Es decir, la cultura le da ciertas herramientas o instrumentos intelectuales que utiliza para pensar y cuyo uso se le enseña a través de los procesos de interacción social (Cole 1996; Rogoff 1993; Ferreiro 2003). Por ello, cuando se refiere a la zona





de desarrollo próximo, Vygotsky da gran importancia a la intervención de otros miembros de la sociedad que son mayores o tienen mayores destrezas, porque a través de la interacción con ellos el individuo accederá a las herramientas intelectuales que proporciona su cultura (Burga, 2004).

En los diez años que duraron sus investigaciones, Vygostky logró establecer relaciones entre los procesos psicológicos y socioculturales. Investigadores como Bruner, Cole, Scribner y el grupo del Laboratorio de Cognición Humana Comparada (Wertsch, Hickmann, Rogoff, Minick, Brows y Coll) retomaron sus ideas y realizaron estudios con el fin de comprobarlas y profundizarlas. Asimismo, Health, Philips y Zavala, por citar solo algunos, realizaron estudios sobre la relación entre el lenguaje y las formas de interacción en el aula.

Por las razones expuestas, la propuesta curricular incorpora los patrones de crianza del pueblo Kukama-Kukamiria, sus marcos de referencia cultural respecto del desarrollo de la persona y los aportes de la pedagogía y la psicología para la formación de los niños y niñas de 0 a 5 años.

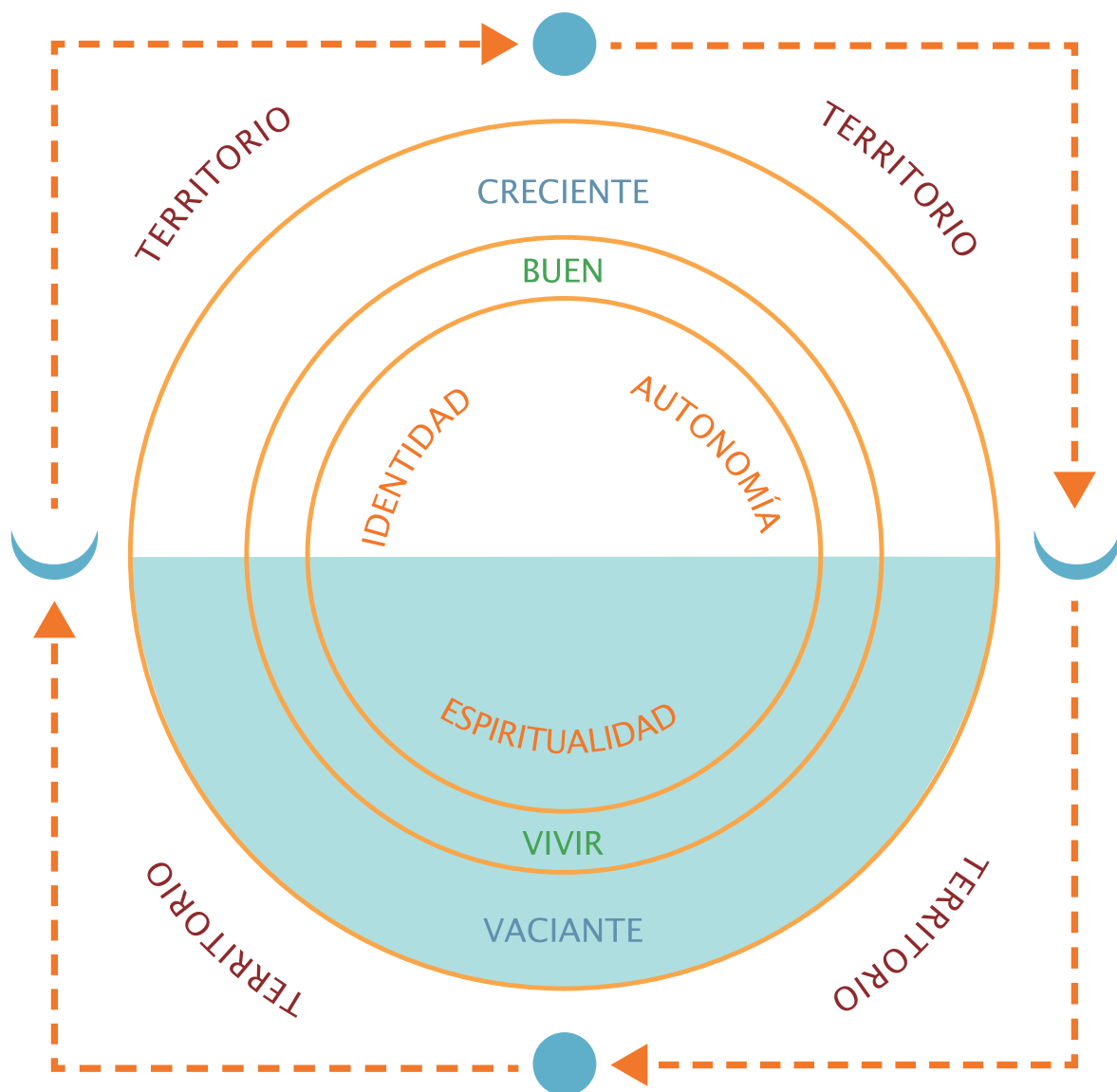
### 5.3. La organización o estructura del currículo

Todo currículo es un proceso de construcción socio cultural. Su estructura y contenidos dependen de un cuidadoso proceso de selección basado en la visión del mundo natural y social y de la manera cómo se aborda la educación. Cada sociedad tiene diferentes maneras de concebir a las personas y de entender las relaciones con su entorno, por lo que no existe una sola forma de organizar el currículo.

La educación para el pueblo Kukama-Kukamiria es un proceso cuya finalidad es la formación de una buena persona que sepa seguir a su corazón. Esta persona se forma a través de un proceso integral orientado al desarrollo de un conjunto de habilidades y valores que le permitirán desenvolverse en su territorio y en otros espacios sociales. En este proceso no solo participan seres humanos, sino también un conjunto de seres espirituales no humanos a los cuales se invoca a través de icaros o cantos acompañados de soplos. Por ello, se ha considerado necesario crear un diseño alternativo al de las áreas de desarrollo del DCN, y tomar en cuenta la visión holística del pueblo kukama.

El equipo impulsor conformado por indígenas y no indígenas (dirigentes indígenas, especialistas de inicial de la UGEL y el equipo del FORMABIAP) diseñó una estructura a través de la cual debían organizarse los contenidos curriculares de manera más intercultural. Esta estructura responde, precisamente, a los fundamentos antes mencionados, relacionados con el vivir bien y todo lo que se necesita para ello. El gráfico que a continuación presentamos ilustra esta lógica:





Como se puede apreciar, los aspectos de IDENTIDAD, AUTONOMÍA, ESPIRITUALIDAD y TERRITORIO se convierten en los **componentes del currículo**, y en ellos se organizan los conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que los niños y niñas deben desarrollar en la educación inicial.

En este diseño curricular también se aprecia la importancia que tienen las épocas de vaciante y creciente en la vida y el desarrollo de las actividades de los pobladores, así como las fases de la luna. Por ello, se recomienda tener en cuenta estas grandes épocas del calendario en la selección de actividades que propicien la generación de los aprendizajes, etapa importante de la planificación curricular.

### La influencia de las estaciones del año y el ciclo lunar

El pueblo Kukama-Kukamiria organiza su vida en función de los ciclos de la luna y de la época de creciente y vaciante. Como señalaron los comuneros que participaron en el diseño de este currículo, no se pueden realizar actividades educativas prescindiendo de esas fases y periodos. Por ello, la



propuesta curricular se organiza a partir de la influencia del ciclo lunar y de las estaciones del año en las actividades humanas y en el proceso de formación de las personas.

### Las épocas de creciente (*uni nua*) y vaciante (*uni tipa*)

Cuando empieza la estación de ***uni nua*** o **creciente**, los animales del monte engordan por la abundancia de alimentos y salen a las orillas de los ríos y quebradas. Cuando llega la creciente grande, se concentran en las restingas o purmas altas para refugiarse. Durante este tiempo, las personas cazan con mayor facilidad con perros, escopeta y trampas como la tuclla. También tiemplan tramperas viejas o hacen cercos de hojas de palmeras como shapaja, yarina, shebón, pona y cinamillo.

Los kukama-kukamiria reconocen que está por iniciarse la época de ***uni tipa*** o de **vaciante** cuando los churos y los peces menudos empiezan a boquear. El estornudo de los bufeos al boyar es otro indicador importante del verano porque se cree que por su trompa están botando arena para las playas. En esta época las aguas de los ríos, cochas y tahuampas cambian de color; las tahuampas tienen mal olor y presentan una capita muy fina de color blancuzca. También se observa la presencia de vientos constantes en dirección del curso de las aguas y un cielo despejado, aunque en las madrugadas haya frío y neblina. El cruce del humo de las cocinas, de un lado a otro, también indica el inicio del verano.

Las aves, como las garzas y las huapapas, empiezan a desplazarse en grupos; los loros vuelan en bandadas al igual que los pihuichos; los tives vuelan y cantan en las playas inundadas por la crecida de las aguas y las taricayas empiezan a solearse en las orillas de los ríos. Los pájaros cantan muy alegres por las mañanas, al igual que en las tardes, sobre todo los paucares, shamiros, pihuichos y loros. También se escuchan los cantos de las chicharras y de los sapos de verano.

En la época de siembra los adultos preparan sus semillas al ver que la tangarana, la punga y otros árboles, además de la cañabrava, empiezan a florear. Además, saben que es tiempo apto para sembrar cuando se pela la capirona y caen sus hojas, así como las del cedro, la caoba y el espintano. En esta época las bayucas también caen de los palos.

En el verano (*uni tipa*), los animales del monte como la *tapira* (sachavaca), el *taitatu* (sajino), la *tayatsu* (huangana), el *paka* (majás), la *tatu* (carachupa), el *kaitini* (mono blanco) y el *kaitsuni* (mono negro) se encuentran lejos de las cochas, ríos y quebradas y se concentran para reproducirse y alimentarse de los frutos que hay en los aguajales y restingas; solamente salen a las orillas de las quebradas a tomar agua por las noches, cuando no hay luna.

De igual manera, en el pueblo kukama-kukamiria existen juegos que se desarrollan en cada una de las grandes épocas de *uni nua* y *uni tipa*.

### Las fases de la luna

Los niños aprenden que las fases de la luna también son cruciales para el desarrollo de las actividades y para efectuar curaciones. Por ejemplo, para







sembrar plantas como el maíz, frijol, yuca, sandía y plátano, los kukama-kukamiria esperan 5 o 6 días después de la fase de luna nueva o verde porque creen que ella trae, con las lluvias que la acompañan, sustancias malas o dañinas que provienen de las almas de los muertos. Si siembran en época de luna nueva, el maíz crece sin buenos frutos y las raíces del plátano no profundizan bien. De igual manera se procede con la extracción de maderajes para la construcción de casas, los que se pueden extraer luego de 5 o 6 días de la aparición de la luna nueva para evitar que se apolillen y para asegurar que duren. Además, se sabe que durante la fase de luna nueva o verde, todos los elementos del universo están suaves, por ello se evita construir canoas. Si lo hacen, el palo se puede romper fácilmente mientras lo cavan. Durante la luna llena o las fases de cuarto creciente o cuarto menguante, los maderajes también se pueden solear. Durante estas dos últimas fases no existe impedimento para la realización de las actividades.

Las fases de la luna también influyen en las curaciones. En época de luna nueva o verde, el cuerpo está suave y más preparado para recibir curaciones, pero también aconsejan a los niños y niñas que tengan cuidado porque es un momento en que se pueden producir fracturas debido a una caída o un golpe fuerte. En la fase de luna llena se curan a las plantas frutales, como el zapote, el caimito, la naranja, el limón y el mangua para que no sean muy altas y tengan buenos frutos. También se recomienda curar a los niños y niñas para que sean gorditos. Esto se hace durante la madrugada, palmeándoles todo el cuerpo. Si se quiere que sean más delgados, se les pisa todo el cuerpo. Durante esta fase también es recomendable curar a las aves cortándoles o quemándoles la cola y las plumas para que sean buenas madres, si son hembras, y buenos padres, si son machos.

#### 5.4. Los componentes del currículo

La estructura del currículo considera cuatro componentes: identidad, autonomía, espiritualidad y territorio, a partir de los cuales se organizan los contenidos curriculares que los niños y niñas kukama-kukamiria deberán construir, entendiéndose por contenidos los conocimientos, habilidades, prácticas y actitudes (valores), a través de las competencias y capacidades previstas en los programas curriculares.

##### Identidad

En este componente se estructura todos aquellos contenidos, habilidades, prácticas y actitudes que promueven en el niño y la niña el reconocimiento de sí mismos como personas únicas, con ciertas características físicas y con un determinado sexo. Asimismo, se considera el reconocimiento de sus habilidades, gustos, necesidades y se promueve la valoración de todas estas capacidades.

En este componente se considera también todos los contenidos que contribuyen, de manera progresiva, al reconocimiento de su medio social, familiar y comunal, empezando por la familia, tanto de aquellas personas con las vive que en su hogar como de otros parientes que están en la comunidad u otros lugares, luego por el CEI y, finalmente, por la comunidad en su conjunto.







Asimismo, en este componente de identidad se ha considerado el aprendizaje de la lengua kukama como “la lengua de nuestros abuelos, de nuestro pueblo”. Los comuneros, comuneras y dirigentes participantes en todo este proceso han insistido en su aprendizaje como parte de la construcción de la identidad. No se concibe que un niño o niña pueda reconocerse como kukama-kukamiria si desde el nivel de educación inicial no se le ayuda a conocer y reconocer la lengua de su pueblo Kukama-Kukamiria para que inicie con ella el aprendizaje de algunas nociones elementales de su cultura.

Finalmente, en este componente también se considera todos aquellos contenidos relacionados con el *desarrollo del cuerpo* y la *psicomotricidad*, ya que para los pueblos indígenas y para el pueblo Kukama-Kukamiria, en particular, el desarrollo del cuerpo está totalmente vinculado al desarrollo de su persona, de su personalidad y, por ende, al de su identidad.

Todos estos aspectos permitirán que los niños y niñas construyan su noción de persona, de individuo, pero al mismo tiempo su sentido de pertenencia a un grupo familiar y a un grupo social más amplio, como es su comunidad o pueblo.

### Autonomía

En este componente se considera todas las capacidades relacionadas con el desarrollo de las *discriminaciones* y *comparaciones* a través de los sentidos. Es decir, los conocimientos, habilidades, prácticas y actitudes que contribuyen a que el niño y la niña logren reconocer y diferenciar diversas características y propiedades de los animales, plantas, objetos, lugares, fenómenos naturales y personas.

En este componente se encuentra también el desarrollo de la *expresión verbal* en la lengua materna, que en el caso del pueblo Kukama-Kukamiria es el castellano, así como otras *formas de expresión: gráfica, corporal, musical*. Todas estas formas de expresión se trabajan, además, a partir de la manera en que los pueblos usan la música, la danza, la expresión corporal, las palabras, los discursos, etc., y a partir de ellos se va introduciendo también las expresiones de otras culturas.

### Espiritualidad

Este es el componente más subjetivo y complejo, pero es fundamental para la formación integral desde un enfoque intercultural. En este se desarrolla todo aquello que contribuye a la formación de la persona desde la cosmovisión y los valores de la cultura y del pueblo.

La espiritualidad, vinculado a la identidad, contribuye a construir y valorar la cosmovisión kukama de una manera lúdica y coherente con los patrones de socialización y crianza que se practican en la comunidad, a través de los relatos o cuentos del pueblo trabajados con los padres y madres o abuelos, lo que contribuirá al desarrollo de la cosmovisión y del mundo imaginario de los niños y niñas.





Se inculca el reconocimiento y las aptitudes orientadas a la práctica social y cotidiana de los valores más importantes de la comunidad: el intercambio, la reciprocidad, la cooperación, la sinceridad, el respeto a los demás y a las cosas de los demás, etc.

En este componente se puede incluir el desarrollo de temas y capacidades vinculadas con la religión cristiana, con los valores cristianos, previa coordinación entre los profesores y la comunidad y que signifique, necesariamente, la opción u obligación de hablar de una religión en particular.

### Territorio

En este componente se considera todos los contenidos que contribuyen al desarrollo de la *ubicación espacial* y la *orientación temporal*. Para ello se incorpora categorías y formas de ubicación y orientación propias de la cultura y de uso cotidiano en las comunidades Kukama-Kukamiria, que permitan desarrollar estas capacidades.

También se incluye todo aquello que contribuye a establecer el vínculo con la naturaleza, tanto desde la visión del pueblo Kukama-Kukamiria como desde los aportes de la ecología y del cuidado del medio ambiente. De igual manera, se presenta las capacidades que buscan desarrollar el cuidado del cuerpo, la salud personal y ambiental.



## 6. Programas curriculares

### 6.1 Competencias por ciclos

Componentes	I ciclo: 0 a 3 años	II ciclo: 3 a 5 años
<b>Identidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se reconoce a sí mismo y a las personas con las que vive, demuestra confianza y seguridad al estar con ellos.</li> <li>- Identifica su cuerpo y las posibilidades que este le ofrece al realizar movimientos y acciones con libertad y soltura, gracias a curaciones que recibe y que lo(a) fortalecen y ayudan a lograr ciertas habilidades.</li> <li>- Expresa sus deseos y sentimientos con seguridad hacia las personas con las que vive y otras con las que interactúa, desarrollando formas de relación de acuerdo a su cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se reconoce a sí mismo como niño o niña que forma parte de una familia, comunidad, pueblo y región; reconoce y valora sus características físicas, su forma de hablar, sus habilidades y gustos.</li> <li>- Reconoce a todos los miembros de su familia y valora su entorno familiar y comunal, así como el territorio en el que vive y todas las posibilidades que este le ofrece para un buen vivir.</li> <li>- Identifica la lengua kukama como la lengua de su pueblo y expresa con ella saludos, palabras, frases y canciones con soltura y orgullo.</li> <li>- Reconoce y valora distintas expresiones culturales de su pueblo y las practica con otros niños y niñas de acuerdo con su edad y sexo.</li> </ul>
<b>Territorio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ubica espacialmente al desplazarse, arrastrándose, gateando y caminando. Descubre que su cuerpo le permite moverse de un lugar a otro y reconoce estos lugares.</li> <li>- Reconoce su casa y el entorno comunal en el que vive; se desenvuelve en él de acuerdo a su edad y con la ayuda de sus padres o hermanos.</li> <li>- Explora el espacio y los objetos demostrando progresivamente su capacidad de anticipar el resultado de sus acciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se desenvuelve en su casa y en otros espacios cercanos de su comunidad, de acuerdo a su edad, y demuestra seguridad, iniciativa y responsabilidad al hacerlo.</li> <li>- Descubre su lateralidad y la ubicación de diversos espacios en relación a su cuerpo.</li> <li>- Se ubica temporalmente y utiliza categorías empleadas en su pueblo, lo que le permite organizar sus actividades y juegos.</li> </ul>

Componentes	I ciclo: 0 a 3 años	II ciclo: 3 a 5 años
<b>Autonomía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce objetos, plantas, animales y otros seres que habitan en su medio y los diferencia de acuerdo con sus características más saltantes.</li> <li>- Participa en juegos y rutinas diarias en las que demuestra su capacidad de observación e imitación, así como su creatividad e imaginación.</li> <li>- Se expresa en forma gestual y verbal para comunicar sus necesidades, intereses, emociones e ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asume tareas sencillas que le asignan, según los patrones de crianza de su pueblo, y demuestra responsabilidad y capacidad para solucionar pequeños problemas que se le presentan.</li> <li>- Se desenvuelve demostrando habilidades de discriminación sensorial, coordinación motora, seriaciones, clasificaciones y manejo de cantidades que recogen categorías desarrolladas en su cultura y en el medio en el que vive.</li> <li>- Demuestra habilidades para construir objetos, juguetes y pequeñas herramientas, y para usarlas con creatividad en sus juegos y tareas cotidianas.</li> <li>- Se expresa de manera verbal y no verbal a través de formas propias de comunicación que se practican en su comunidad y de otras que le brinda el CEI o el Programa.</li> <li>- Se inicia en la producción de textos usando, en primer lugar, trazos libres y luego gráficos convencionales (letras) para expresar sus vivencias, con la ayuda del (la) profesor(a).</li> </ul>

Componentes	I ciclo: 0 a 3 años	II ciclo: 3 a 5 años
<p><b>Espiritualidad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disfruta los relatos de su pueblo y reconoce algunos seres, divinidades y/o personajes que son parte de su cultura y le permiten construir su cosmovisión y el sentido de pertenencia a un grupo humano.</li> <li>- Construye poco a poco, a través de las actividades cotidianas en su hogar, los valores de su pueblo, como el respeto a los demás, la cooperación, la obediencia, el intercambio y la honestidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce relatos de su pueblo sobre el origen de diferentes astros, animales, plantas y objetos de su medio, y disfruta de ellos.</li> <li>- Identifica algunas entidades, como dueños, madres, espíritus de animales, plantas o lugares a los que hay que pedir permiso para realizar algunas actividades socio productivas.</li> <li>- Construye poco a poco, a través de las actividades cotidianas en su hogar, CEI y comunidad, los valores de su pueblo y otros que le ayudan a una buena convivencia con los demás, como el respeto, la cooperación, la obediencia, el intercambio y la honestidad.</li> </ul>



## 6.2 Aprendizajes por ciclos

### A. I ciclo: 0 a 2 años

#### A.1. PITAYNANIN O PITAYNANINKIRA. De 0 a 3 meses.

En esta etapa los bebés lloran, pujan, maman, se retuercen, sonríen y dicen “agú”. Los padres y madres desarrollan un conjunto de prácticas de protección y cuidado del niño. La primera consiste en quedarse en casa durante una semana y evitar que otras personas vean al recién nacido. Al terminar la semana, el padre debe abstenerse de ir a pescar lejos para evitar que el alma del bebé lo siga y pueda errar en el camino. De igual manera, cada vez que regresa a casa debe soplarle con tabaco, humearse en la candela o echarse agua de hoja de achiotte para proteger al bebé de los malos espíritus. Además, le ponen una pulsera de huairuro para que no lo ojeen. Cuando los padres deciden llevarlo de viaje, le dan de tomar un poco de agua del río con la punta del remo para que el agua no le haga daño. Asimismo, cuando el padre o la madre regresan de trabajar, lo envuelven con su camisa sudada y con su sudor le hacen una cruz en la espalda y en el pecho para que adquiera sus habilidades.

El primer baño se hace con agua de piedras lavadas para que esté tranquilo y evitar que se enferme continuamente. Luego se le baña con una combinación de hojas de múcura, santamaría y lancetilla que funciona como una vacuna espiritual o arcana que se pone al bebé para que sea fuerte y no se enferme. De igual manera, se pinta el cuerpo del bebé con huitto y con humo negro, se hace una cruz en su frente para protegerlo de las enfermedades; luego, se le humea con cacho de vaca o se frota hojas de achiotte o de rosasisa en su cuerpo para curarlo del mal aire.

#### Componente de IDENTIDAD

Aprendizajes
- Reconoce la voz y el olor de su madre y/o de la persona que lo cuida.
- Juega haciendo gorjeos con su voz.
- Demuestra interés por las partes de su cuerpo y por los objetos que están cerca de él.

## Componente de AUTONOMÍA

Aprendizajes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se comunica a través del llanto cuando necesita que lo atiendan.</li> <li>- Mueve la cabeza y la mantiene erecta.</li> <li>- Expresa satisfacción o insatisfacción a través de sonrisas y llantos, respectivamente, logrando comunicar sus emociones y deseos.</li> <li>- Sigue los objetos con la mirada.</li> <li>- Observa su entorno inmediato y muestra interés.</li> <li>- Dirige su mirada hacia los objetos o personas que emiten sonidos.</li> <li>- Atiende y responde a las palabras y gestos de su madre.</li> </ul>

## Componente de ESPIRITUALIDAD

Aprendizajes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se muestra tranquilo cuando recibe curaciones para no ser <i>cutipado</i>, tener susto o mal de ojo, mal de aire u otros.</li> </ul>

### A.2. CHIRRIMA O CHIRIRIMAKIRA. De 4 a 12 meses.

Al inicio de esta etapa los niños lloran, maman, juegan, se chupan los dedos, se raspan los brazos y el cuerpo y se voltean, luego se sientan y gatean; además, suelen golpear o botar objetos de manera reiterada. Hacia el final de la etapa se paran, dicen papá, mamá, imitan a los adultos, obedecen algunas órdenes sencillas, llaman a las personas, piden lo que necesitan o quieren a través de gestos; además, bailan, comen solos e intentan ponerse la ropa.

Durante este periodo, los padres realizan un conjunto de curaciones para proteger al niño y a la niña de enfermedades, para que tengan fuerza, para que adquieran algunas características físicas y para que desarrollen un conjunto de habilidades. Para proteger al bebé de enfermedades se le sopla en todo el cuerpo una hoja de plátano seco con mapacho y con la ceniza de la cumaceba quemada se le frota el pecho. Para que tenga fuerza se le frota el pecho con manteca de boa negra o de shiwi y se coloca el nervio de la anguila en sus dos brazos. Para que tenga un espíritu fuerte, además, el curandero lo icara con animales fuertes como el mono y el oso hormiguero. El curandero también lo icarapara evitar las cutipas y daños. Los padres y madres también hacen que el bebé se siente en un batán para que no se canse cuando tenga que estar sentado varias horas. A partir de los 6 meses se le da de comer carne de tivo mama (una especie de ave) para que tenga buena vista, carne de ardilla para que sea ágil y activo, y carne de halcón y manacaraco para que sea veloz. De igual manera, se le da yupu piripiri o piripiri del paucarcillo para que sea muy inteligente. Cuando le brota la primera muela, se le debe dar de comer ratón de monte o sachá cuy para que tenga buena dentadura.

### Componente de IDENTIDAD

#### Aprendizajes

- Responde a su nombre y se comunica con las personas con las que convive.
- Expresa sonidos que representan el nombre de las personas con las que convive.
- Produce diversos sonidos que poco a poco se hacen reconocibles.
- Se muestra contento en contacto con su madre, con otros adultos y niños de su familia, y responde a sus indicaciones, cuidados y juegos.
- Realiza exploraciones de su cuerpo y descubre lo que puede hacer con sus manos, brazos, tronco y piernas.
- Demuestra manejo de su cuerpo y equilibrio al realizar movimientos en los que intervienen todas las partes de su cuerpo (se da vuelta, se levanta sobre sus manos, se sienta, comienza a arrastrarse para luego gatear, sube escaleras en “cuatro patas”, intenta pararse, etc.)
- Realiza movimientos en los que coordina los ojos y las manos, así como los ojos y los pies.

## Componente de AUTONOMÍA

### Aprendizajes

- Observa el efecto que producen sus acciones sobre los objetos y las repite (tira los objetos varias veces).
- Coge objetos con la mano y explora sus características usando todos sus sentidos (los toca, los mira, los prueba con la boca, los golpea, los hace sonar, etc.).
- Explora los diferentes espacios en los que se encuentra y descubre lo que pueda hacer (arrastrarse, gatear y caminar en diferentes direcciones).
- Busca objetos que se esconden luego de habérselos mostrado.
- Se hace entender a través de sonidos y/o palabras que representan nombres de objetos, animales y otros seres de su medio.
- Dirige su atención a sonidos y gestos de las personas de su entorno y responde de diferentes maneras.
- Comprende y responde mensajes sencillos que recibe de su madre o de la(s) persona(s) que lo cuida(n).
- Comprende y expresa sus gustos y disgustos a través de gestos, sonidos o palabras.
- Expresa diversas emociones ante otras personas (alegría, incomodidad, miedo, disgusto y sorpresa).
- Se comunica utilizando gestos, movimientos y cadenas silábicas.
- Dirige la mirada a las personas u objetos familiares que se nombran.
- Acepta y/o rechaza alimentos según sus sabores y preferencias.
- Muestra interés por conocer nuevos elementos (sonidos, personas y animales) y los observa con atención.
- Participa en acciones de higiene de su cuerpo, según las prácticas de crianza de su pueblo.
- Percibe diferentes olores, sabores y colores a través de la experimentación de diferentes objetos, plantas y alimentos.

## Componente de ESPIRITUALIDAD

### Aprendizajes

- Se muestra alegre y juguetón, sin evidencias de susto ni otros daños que se encuentran en el ambiente, gracias a las cuidados y cuidados de su madre y padre.

### A.3. IKIRATSEN O IKIRATSENAYPAKATUN. De 1 a 5 años (por cuestiones curriculares, esta etapa se divide en dos: de 1 a 3 años y de 3 a 5 años)

Durante esta etapa el niño logra comer solo, decir su nombre, hacer garabatos, cantar, bailar, saltar, patear la pelota, subir las escaleras e identificar su sexo. Además, se baña y se viste solo, sabe cuántos años tiene, mejora progresivamente su pronunciación y ayuda a sus padres. Si bien durante la etapa de 1 a 3 años el padre, la madre y otros adultos siguen curando a los niños para protegerlos de la acción negativa de algunos animales y de diversos seres del cosmos, la mayor parte de las curaciones se dirigen al desarrollo de la inteligencia y de un conjunto de habilidades.

Para evitar las enfermedades, se baña al bebé con mucura macho, se le da de tomar agua de uchusanango o sanango icarado en tigre durante la madrugada para protegerlo de enfermedades. Además, se le da de tomar hoja chapeada de oje durante dos mañanas seguidas para limpiar su estomago, y paicodurante varias mañanas para botar la pereza. También se le frota con manteca del shiwi para que tenga fuerza y se le raspan los pies con la pata de la sachavaca durante la fase de luna nueva para que tenga resistencia. De igual manera, se le icaran los pies y las piernas en nombre del ajos sachá y asnapanga, para que las serpientes no lo reconozcan y muerdan.

Para que el bebé sea inteligente, se le da de tomar la hoja de paico bien machacada por la mañana durante la fase de luna nueva y se evita que coma sal durante todo el día. También se le puede frotar hoja de mucura macho en la cabeza durante tres mañanas, se le da de comer cabeza de paucarcillo y cerebro de mono blanco o machín para que tenga buena memoria, sea inteligente y se le raspan las manos con pico y garra de gavián para que sea hábil. Para que sea hablador se le da de comer carne del paucarcillo, y para que desarrolle su vista y pueda ver en la oscuridad se le da de comer el ojo del tigre otorongo durante la fase de luna nueva. De igual manera, si es varón se le da de comer ojo de catalán para que la vista no le engañe y sea un buen cazador. Con este fin también se le da de tomar jugo de raíz de ajos sachá y se le hacen masajes con manteca de boa negra para que las manos no le tiemblen y tenga buena puntería. Para que tenga habilidad en las manos, se le raspan los dedos con el cien pies durante la fase de luna nueva y se le icara con la hormiga curuhuinsi para que sea una persona muy trabajadora. Para que tenga la habilidad de tejer fibras naturales y algodón, se le golpean los brazos con cualquier tipo de fibra durante las madrugadas. A la niña se le ensucian los dedos con tela de araña para que sea buena tejedora. Durante la etapa de 1 a 3 años no se permite que los bebés coman los dedos o las patas de las aves que escarban, así se evita que se les doblen los dedos al momento de escribir y tengan una letra fea.



## Componente de IDENTIDAD

Aprendizajes	
<b>1 a 2 años</b>	<b>2 a 3 años</b>
<p><b>La persona y el sentido de pertenencia a un grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde a su nombre y conoce el nombre de las personas más cercanas a él.</li> <li>- Dice el nombre de su papá, mamá y familiares con los que convive.</li> <li>- Comparte alimentos, objetos, juegos y tareas sencillas del hogar con adultos y niños(as) de su familia.</li> <li>- Escucha cuentos y canciones de su pueblo y responde con sonrisas y gestos.</li> </ul> <p><b>El cuerpo y la motricidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimenta con su cuerpo y descubre sus capacidades motoras al usar las diferentes partes (brazos, piernas, tronco, cabeza) de manera coordinada.</li> <li>- Incorpora en sus movimientos el equilibrio, la dirección.</li> <li>- Realiza actividades cotidianas y juegos en los que demuestra coordinación motora gruesa (caminar y correr), así como coordinación motora fina (ojo-mano, ojo-pie, comer con la mano o cuchara, golpear y picar objetos).</li> </ul>	<p><b>La persona y el sentido de pertenencia a un grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se reconoce como niño o niña e identifica las partes comunes y diferentes de su cuerpo en relación al otro sexo.</li> <li>- Identifica a las personas con las que vive y las reconoce como parte de su entorno.</li> <li>- Comparte alimentos, objetos, juegos y tareas sencillas del hogar con adultos y niños(as) de su familia.</li> <li>- Escucha cuentos y canciones de su pueblo y responde con sonrisas y gestos.</li> </ul> <p><b>El cuerpo y la motricidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimenta con su cuerpo y descubre sus capacidades motoras al usar las diferentes partes (brazos, piernas, tronco, cabeza) de manera coordinada.</li> <li>- Incorpora en sus movimientos el equilibrio, la dirección y la velocidad.</li> <li>- Reconoce y nombra las partes de su cuerpo.</li> <li>- Realiza actividades cotidianas y juegos en los que demuestra coordinación motora gruesa (correr, saltar, trepar, etc.), así como coordinación motora fina (ojo-mano, ojo-pie, ponerse la ropa, abotonarse, comer con la mano o cuchara, jugar a anzuelear, a picar peces, etc.).</li> </ul>

## Componente de AUTONOMÍA

Aprendizajes	
<b>1 a 2 años</b>	<b>2 a 3 años</b>
<p><b>Discriminaciones y clasificaciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se relaciona con personas y objetos en el espacio.</li> <li>- Utiliza objetos y diversos recursos en sus juegos.</li> <li>- Explora el uso de diferentes tintes y colorantes de su entorno.</li> <li>- Diferencia texturas al experimentar con diversos elementos (frutos, hojas, piedras, arena, greda, etc.).</li> <li>- Come diversos tipos de alimentos y los disfruta o rechaza, de acuerdo con sus gustos y preferencias.</li> <li>- Diferencia sabores agradables y desagradables a través de gestos y/o palabras.</li> <li>- Diferencia sonidos de la naturaleza (lluvia, sonidos de aves, sapos, grillos, etc.).</li> <li>- Utiliza diversos sonidos para nombrar animales de su entorno y se relaciona con algunos de ellos.</li> </ul>	<p><b>Discriminaciones y clasificaciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferencia las características de los objetos que tiene a la mano, utilizando sus sentidos: toca, huele, escucha, saborea.</li> <li>- Mezcla diferentes elementos de la naturaleza (agua, tierra, arena, hojas, palitos) y descubre los cambios que se producen.</li> <li>- Explora el uso de diferentes tintes y colorantes y experimenta al crear nuevos colores con sus combinaciones.</li> <li>- Nombra algunas plantas de su entorno.</li> <li>- Nombra animales de su entorno y se relaciona con algunos de ellos.</li> <li>- Conoce e imita el sonido de aves y de algunos animales característicos de su comunidad.</li> <li>- Construye objetos, figuras y juguetes con diversos recursos de su medio y los usa creativamente en sus juegos.</li> <li>- Relaciona objetos de acuerdo a sus características.</li> <li>- Diferencia sonidos de la naturaleza (lluvia, viento, truenos, rayos, cantos de aves, grillos, sapos y de otros animales de su entorno).</li> </ul>

Aprendizajes	
<b>1 a 2 años</b>	<b>2 a 3 años</b>
<p><b>Distintas formas de comunicación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende mensajes e indicaciones simples que le dan los adultos y otros niños con los que interactúa.</li> <li>- Responde a preguntas sencillas a través de algunas palabras, gestos o movimientos.</li> <li>- Articula sonidos que poco a poco van expresando palabras con significados.</li> <li>- Dirige su mirada a las personas.</li> <li>- Crea sonidos con instrumentos musicales y diversos objetos.</li> <li>- Se expresa cuando algo le duele, no le gusta o no quiere hacer.</li> <li>- Juega con niños de su edad y con niños mayores en diferentes espacios.</li> </ul>	<p><b>Distintas formas de comunicación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde a preguntas sencillas a través de palabras.</li> <li>- Sigue indicaciones y responde a preguntas sobre sus necesidades y deseos.</li> <li>- Utiliza frases breves para comunicar sus deseos y emociones.</li> <li>- Se expresa mediante canciones sencillas.</li> <li>- Imita acciones y situaciones de su vida cotidiana.</li> <li>- Juega imitando roles y situaciones.</li> <li>- Juega con niños de su edad y niños mayores en diferentes espacios y demuestra actitudes de integración y colaboración.</li> <li>- Observa y expresa de manera oral el contenido de una imagen.</li> <li>- Observa y asocia la imagen conocida: animales, objetos con el sonido que puede producir y lo imita.</li> <li>- Señala personajes y objetos del texto leído cuando se le pregunta por ellos.</li> <li>- Comprende y contesta algunas preguntas sencillas sobre el contenido de un texto que se le muestra.</li> <li>- Demuestra cada vez más independencia en su alimentación y en la higiene de su cuerpo.</li> <li>- Colabora en algunas actividades del hogar (cuidar a los animales, dar de comer a las gallinas y patos, guardar productos en bolsas o baldes, etc.)</li> <li>- Diferencia algunas situaciones de peligro (entrar al río solo(a), ir al monte solo(a), meter la mano al fuego de la cocina, jugar con cuchillo o machete, etc.).</li> <li>- Come diversos tipos de alimentos y los disfruta o rechaza, de acuerdo a sus gustos y preferencias.</li> </ul>

**Componente de TERRITORIO**

Aprendizajes	
<b>1 a 2 años</b>	<p><b>Espacio y Tiempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce la casa en la que vive.</li> <li>- Se desplaza en dirección a objetos que motivan su interés.</li> <li>- Explora el espacio y se desplaza a diferentes velocidades de acuerdo a distintas situaciones (interés propio o respuesta a indicaciones).</li> </ul>
<b>2 a 3 años</b>	<p><b>Espacio y Tiempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferencia el día y la noche a través de las actividades que se realizan en estos dos grandes momentos del día.</li> <li>- Reconoce la casa en la que vive.</li> <li>- Comprende y utiliza nociones relacionadas con la duración del tiempo: más lento, más rápido, rapidito, etc.</li> <li>- Maneja progresivamente el espacio en relación con su cuerpo: al lado, delante, detrás, arriba, abajo.</li> <li>- Se desplaza solo por los lugares cercanos de su casa, demostrando ubicación espacial.</li> <li>- Explora el espacio y se desplaza a diferentes velocidades de acuerdo a distintas situaciones (interés propio o respuesta a indicaciones).</li> </ul>

**Componente de ESPIRITUALIDAD**

Aprendizajes: 2 a 3 años	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce que existen seres de la naturaleza que le pueden hacer daño: shapshico, bufeo, chullachaqui, anguilla, sirena, yacuruna.</li> <li>- Identifica seres que le protegen y le hacen bien: la madre de la lupuna, la ayahuasca, toe.</li> <li>- Construye valores al ver ejemplos de acciones en las que se pone en práctica los valores de su pueblo, como: la cooperación, el intercambio, la ayuda en el trabajo, entre otros.</li> </ul>

## B. II ciclo: 3 a 5 años

### IKIRATSEN O IKIRATSENAYPAKATUN. De 3 a 5 años.

Durante esta etapa los niños y niñas corren, juegan, pelean, saltan, cantan, trepan, bailan e imitan diversos sonidos. Además, diferencian colores, sonidos, olores, tamaños y formas. A medida que van creciendo, sus padres les dan algunas responsabilidades sencillas y aprenden a asearse y a manejar algunos objetos e instrumentos. Durante esta etapa los niños y niñas escuchan los consejos de sus abuelos y familiares y aprenden a respetar a su familia y a otras personas adultas, así como a cuidarse de ciertos peligros.

### Componente de IDENTIDAD

Capacidades y Actitudes	
<b>3 a 4 años</b>	<b>5 años</b>
<p><b>La persona y el sentido de pertenencia a un grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se reconoce como niño o niña y responde a su nombre y apellido.</li> <li>- Identifica a todos los miembros de su familia y a otras personas con las que interactúa constantemente.</li> <li>- Menciona algunas de sus características personales y de las personas con las que vive.</li> <li>- Identifica y practica obligaciones que tiene en su casa y en el CEI o el programa en el que participa.</li> <li>- Identifica a sus parientes dentro del grupo de niños y niñas con los que juega e interactúa en el CEI, en el programa y/o la comunidad.</li> </ul>	<p><b>La persona y el sentido de pertenencia a un grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se reconoce como niña o niño y se identifica con su nombre y apellido kukama.</li> <li>- Menciona el significado de su apellido en lengua kukama y se siente orgulloso(a) de él.</li> <li>- Identifica a los miembros de su familia con los que vive y a sus otros parientes.</li> <li>- Reconoce los deberes que tiene con los diferentes miembros de la familia y con los del CEI o programa.</li> <li>- Practica algunas normas de convivencia más importantes de su pueblo, de acuerdo a su edad.</li> <li>- Identifica el nombre de sus compañeros y comparte con ellos alimentos, objetos y juegos.</li> </ul>



Capacidades y Actitudes	
<b>3 a 4 años</b>	<b>5 años</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce y valora los diferentes objetos que se elaboran en su pueblo con los recursos de la zona: canastas, cernidores, objetos de cerámica, hamacas de fibra, bolsos de fibra y de algodón, collares, pulseras, adornos, flechas, etc.</li> <li>- Gusta de la música y danza de su pueblo. Participa en las veladas y otros eventos acompañando a sus padres y disfruta de ellos.</li> <li>- Disfruta de las comidas y bebidas de su pueblo, así como de otros que llegan a la comunidad.</li> <li>- Identifica al jefe de la comunidad y lo reconoce como la máxima autoridad.</li> <li>- Identifica y participa de las actividades festivas más importantes de su pueblo: el aniversario de la comunidad, los carnavales, las veladas a los santos, etc.</li> <li>- Ubica su casa, su CEI y el nombre de la comunidad.</li> <li>- Identifica la partes de su cuerpo, las nombra y grafica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce e interactúa con personas representativas de su pueblo: jefe de la comunidad, teniente gobernador, promotor de salud, animador cristiano o pastor, etc.</li> <li>- Reconoce y valora los diferentes objetos que se elaboran en su pueblo con los recursos de la zona: canastas, cernidores, objetos de cerámica, hamacas de fibra, bolsos de fibra y de algodón, collares, pulseras, adornos, flechas, etc.</li> <li>- Identifica y practica bailes de su comunidad o pueblo y bailes que llegan de otros lugares.</li> <li>- Diferencia los ritmos de las músicas que más se escuchan en su comunidad: cumbias, pandillas, salsas, etc.</li> <li>- Diferencia tipos de actividades festivas que se dan en su comunidad: fiestas, mingas, mañneos, veladas, carnavales, aniversarios, y participa de ellas de acuerdo a los patrones de socialización de su familia y de su pueblo.</li> <li>- Describe los diseños que se usan en las canastas, cerámicas y otros objetos que se fabrican en su pueblo.</li> <li>- Disfruta de las comidas y bebidas de su pueblo y otros que se consumen en la comunidad.</li> <li>- Da a conocer el nombre de su comunidad y de las comunidades vecinas.</li> </ul>
<p><b>El cuerpo y la motricidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practica hábitos de higiene personal de acuerdo a las costumbres de su pueblo y a otras que le ayuden a mantenerse sano.</li> </ul>	<p><b>El cuerpo y la motricidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describe las diferentes partes de su cuerpo y los grafica.</li> <li>- Identifica y valora lo que puede hacer con cada una de las partes de su cuerpo al realizar ejercicios y juegos.</li> </ul>

Capacidades y Actitudes	
<b>3 a 4 años</b>	<b>5 años</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza juegos y ejercicios en los que descubre lo que puede hacer con cada una de las partes de su cuerpo.</li> <li>- Demuestra avances en su coordinación motora fina y gruesa que le dan agilidad y seguridad en las actividades motrices que realiza.</li> <li>- Ejercita libremente el dominio de su lateralidad.</li> <li>- Muestra agrado en las tareas que realiza.</li> <li>- Identifica y practica los diferentes tipos de juegos de su pueblo, aquellos que le son permitidos y los que no de acuerdo a su edad y sexo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra agilidad, coordinación motora fina y gruesa y equilibrio postural en las actividades motrices que realiza en su vida cotidiana y en el CEI.</li> <li>- Realiza acciones creativas y ejercicios con su cuerpo, de mostrando su coordinación motora gruesa y fina: ojos-manos, ojos-pies.</li> <li>- Demuestra su equilibrio al desplazarse por diferentes tipos de superficies.</li> <li>- Maneja adecuadamente su lateralidad.</li> <li>- Realiza juegos y otros que aprende y disfruta.</li> <li>- Demuestra precisión en armar torres con diferentes materiales y construir casitas con palitos y hojas.</li> <li>- Se desplaza siguiendo indicaciones como avanzar-retroceder, subir-bajar, arriba-abajo o imitando a otra persona.</li> </ul>
<p><b>Aprendizaje de la lengua kukama-kukamiria:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce la lengua kukama-kukamiria como la lengua que hablaron antes sus parientes y que todavía hablan algunas personas de su comunidad.</li> <li>- Expresa saludos, canciones y poesías en kukama-kukamiria.</li> <li>- Ejecuta acciones grupales que se indican en kukama-kukamiria.</li> </ul>	<p><b>Aprendizaje de la lengua kukama-kukamiria:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresa saludos, canciones, nombres de animales, de plantas, de algunos objetos y los números en kukama-kukamiria.</li> <li>- Canta canciones y recita poesías pequeñas en kukama-kukamiria.</li> <li>- Sigue indicaciones sencillas para realizar acciones en forma grupal e individual.</li> <li>- Realiza pequeñas descripciones a partir de la observación de objetos, personas, animales, paisajes, en vivo y/o utilizando láminas.</li> <li>- Escucha con atención relatos presentados con el apoyo de figuras y los entiende.</li> <li>- Cuenta hasta 10.</li> </ul>

## Componente de AUTONOMÍA

Capacidades y actitudes	
<b>3 a 4 años</b>	<b>5 años</b>
<p><b>Discriminaciones y clasificaciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica los animales de su comunidad e imita los sonidos de aquellos que más le gustan.</li> <li>- Diferencia sonidos de animales y otros de la naturaleza: rayos, truenos, lluvia, viento, grillo, monos, sapos, etc.</li> <li>- Reconoce el ciclo de vida de algunos animales y plantas: visita una chacra, una granja, etc.</li> <li>- Reconoce las plantas y los árboles más comunes que sirven para alimentar, curar, construir, etc.</li> <li>- Identifica lugares del territorio donde viven algunos animales.</li> <li>- Diferencia sensaciones de frío, calor, dolor a partir de experiencias directas.</li> <li>- Diferencia sabores: amargo, dulce, ácido, pático, salado.</li> <li>- Elabora tintes con vegetales de su medio (achiote, mullaca, guisador, mishquipanga, sacha huayo, carbón de topa) y los usa en sus dibujos y otro tipo de representaciones.</li> </ul> <p><b>Números, series y mediciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma conjuntos de 1 a 5 elementos y los cuenta.</li> <li>- Ordena y agrupa objetos de acuerdo a un criterio (color, forma, tamaño u otro).</li> <li>- Mide y compara el largo, el ancho y el peso de los objetos, animales y plantas, utilizando medidas de la comunidad.</li> <li>- Utiliza cuantificadores propios de su comunidad como mucho, poco.</li> </ul>	<p><b>Discriminaciones y clasificaciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferencia e imita a los animales más comunes de la comunidad.</li> <li>- Distingue diferentes sonidos como del avión, de la lancha, motor fuera de borda, peque-peque, motosierra, etc.</li> <li>- Diferencia enfermedades como dolor de ojo, diarrea, gripe.</li> <li>- Compara y diferencia olores y sabores agradables y desagradables.</li> <li>- Realiza experimentos sencillos para descubrir las propiedades de objetos, del aire y de la luz.</li> <li>- Diferencia y describe grandes épocas climáticas que se dan en su zona, como vacantes y crecientes, verano e invierno.</li> <li>- Identifica cuándo hay luna verde y luna llena en función de las actividades agrícolas que se realizan en su comunidad.</li> <li>- Identifica el lugar donde viven (hábitat) y lo que comen algunos animales (nicho ecológico).</li> </ul> <p><b>Números, series y mediciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma grupos de objetos de 1 a 9 elementos, los cuenta, le pone un símbolo.</li> <li>- Agrupa y representa gráficamente objetos de acuerdo a dos criterios escogidos por él o por otro compañero o docente.</li> <li>- Construye y explica el orden en una serie: por su forma, por su tamaño, por su forma y tamaño, usando objetos de su entorno.</li> </ul>

Capacidades y actitudes	
3 a 4 años	5 años
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representa seriaciones de dos elementos con diferentes figuras.</li> <li>- Resuelve problemas con material concreto en los que agrega o quita objetos de colecciones de hasta 5 elementos.</li> <li>- Explica que hizo para resolver un problema de agregar o quitar elementos.</li> <li>- Realiza mediciones utilizando su propio cuerpo como la cuarta, los pies, el gema, el brazo, el pulgar, etc.</li> <li>- Reconoce y valora formas de medir que se usan en su pueblo: del ombligo hasta el suelo, del perfil (nariz) a la punta del dedo con el brazo extendido, entre otros.</li> <li>- Identifica figuras que reconocen en la comunidad como alargado, tablacho puntiagudo, ovalado, etc.</li> <li>- Identifica figuras geométricas como círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo y las asocia con elementos de su entorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registra con material concreto datos del contexto utilizando elementos de su entorno.</li> <li>- Construye pictogramas en base a datos recopilados representando cada respuesta con figuras.</li> <li>- Utiliza e interpreta cuadros de doble entrada, diagramas para representar clasificaciones y ordenar datos</li> <li>- Utiliza cuantificadores propios de su comunidad como grande, mucho, poco.</li> <li>- Resuelve problemas con material concreto en los que tenga que quitar, repartir o agregar en colecciones de hasta 10 elementos.</li> <li>- Explica qué hizo para resolver un problema de agregar o quitar elementos</li> <li>- Establece relación entre símbolo y número de elementos, hasta 10.</li> <li>- Realiza mediciones utilizando su propio cuerpo como la cuarta, los pies, el gema, el brazo, el pulgar, etc.</li> <li>- Valora y utiliza en sus actividades diarias formas de medir que se usan en su pueblo: del ombligo hasta el suelo, del perfil (nariz) a la punta del dedo con el brazo extendido, entre otros.</li> <li>- Ordena objetos de grande a pequeño, de largo a corto, de grueso a delgado, etc.</li> <li>- Compara longitudes y pesos al medir diferentes objetos, animales y plantas de su entorno.</li> </ul>

Capacidades y actitudes	
<b>3 a 4 años</b>	<b>5 años</b>
<p><b>Distintas formas de comunicación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Averigua con sus padres el significado de los diseños que tienen diferentes objetos que se elaboran en su comunidad y los valora.</li> <li>- Escucha con atención los relatos e historias que le cuentan.</li> <li>- Conoce y expresa el nombre de su comunidad y ubica algunos lugares comunes: la cancha de fútbol, la posta, la iglesia, la escuela, la casa comunal.</li> <li>- Se expresa libremente con sus familiares y otros niños con los que interactúa.</li> <li>- Escucha cuentos, observa dibujos de escenas y las relaciona de acuerdo a una secuencia.</li> <li>- Relaciona imágenes de animales con sonidos, dibujos de plantas o frutos con su utilidad.</li> <li>- Relata una historia sencilla, una anécdota vivida usando un vocabulario de acuerdo a su edad.</li> <li>- Reconoce que los libros y revistas contienen mensajes que pueden ser leídos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compara las cantidades y el contenido de diferentes recipientes: contiene más, contiene menos, contiene igual.</li> <li>- Reconoce y describe cuerpos geométricos como cubo, cilindro, etc y los relaciona con elementos del entorno.</li> <li>- Construye formas bidimensionales y tridimensionales con elementos de su entorno.</li> </ul> <p><b>Distintas formas de comunicación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Averigua con sus padres el significado de los diseños que tienen diferentes objetos elaborados en su comunidad y los valora.</li> <li>- Identifica formas de comunicación y se comunica con su entorno natural.</li> <li>- Utiliza elementos naturales como huito, hojas de flores, etc para teñir, dibujar, etc.</li> <li>- Utiliza diversas técnicas plásticas como cerámica, dibujos, pintura, etc.</li> <li>- Escucha cuando los adultos y otros niños le hablan y responde a sus pedidos.</li> <li>- Se expresa libremente con sus familiares y otros niños con los que interactúa.</li> <li>- Identifica la naturaleza y describe los recursos naturales que existen en su chacra y otros lugares de su comunidad: animales, frutas, árboles maderables, plantas medicinales, hojas para las viviendas.</li> </ul>



Capacidades y actitudes	
<b>3 a 4 años</b>	<b>5 años</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra entendimiento sobre la información contenida en las ilustraciones.</li> <li>- Nombra las figuras que observa en libros, revistas y cuadernos.</li> <li>- Expresa sus gustos en relación a los textos que le son leídos.</li> <li>- Diferencia las palabras escritas de las imágenes en diversos tipos de textos.</li> <li>- Utiliza signos escritos no convencionales o letras que se diferencian del dibujo para expresar alguna idea.</li> <li>- Localiza información utilizando imágenes del texto.</li> <li>- Deduce las características de los personajes en diversos tipos de textos.</li> <li>- Reconoce y diferencia textos de uso social (cuentos, tarjetas, listas, carteles).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se expresa claramente y con libertad para dar a conocer sus deseos y necesidades, emociones y disgustos a sus familiares y a otras personas con las que interactúa en su casa y en el CEl.</li> <li>- Escucha cuentos y luego los narra con sus propias palabras y dibuja lo que más le gustó.</li> <li>- Usa diversas formas de comunicación: dramatizaciones, dibujos, pinturas, etc., para relatar vivencias y cuentos que escucha.</li> <li>- Sostiene diálogos con los miembros de su familia con diversos propósitos comunicativos (relatar, comentar, etc)</li> <li>- Canta, presenta adivinanzas, poesías, rimas, trabalenguas, etc.</li> <li>- Realiza descripciones tanto de elementos de su entorno natural o social como de ilustraciones.</li> <li>- Relata historias sencillas sobre hechos de su cultura.</li> <li>- Ordena la secuencia gráfica de un cuento, historia o anecdota escuchada.</li> <li>- Reconoce que hay mensajes que pueden ser leídos en los libros, revistas, etc.</li> <li>- Identifica algunas palabras escritas significativas como su nombre, el de algún otro niño, etc.</li> <li>- Lee imágenes y las describe. .</li> <li>- Produce diversos textos (cuentos, tarjetas, listas, carteles, etc.) utilizando signos escritos no convencionales o letras y explica lo que ha escrito .</li> </ul>

Capacidades y actitudes	
<b>3 a 4 años</b>	<b>5 años</b>
<p><b>Relaciones sociales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Juega solo y con otros niños de su edad, demostrando capacidades para seguir normas sencillas.</li> <li>- Demuestra iniciativa al realizar algunos juegos y usa creativamente como juegos los recursos que tiene a su alrededor.</li> <li>- Asume su rol como integrante de su familia y realiza algunas actividades que le corresponden como: cuidar a los animales, dar de comer a las gallinas y patos, guardar productos, acarrear objetos, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza algunas convenciones básicas de la escritura (de izquierda a derecha y de arriba a abajo).</li> <li>- Diferencia las palabras escritas de las imágenes y los números en diversos tipos de textos.</li> <li>- Localiza información a través del uso de diversos indicios del texto (imágenes, palabras conocidas, título).</li> <li>- Deduce cuáles son las características de los personajes presentados en diversos tipos de textos.</li> <li>- Demuestra entendimiento sobre la información contenida en textos, en ilustraciones y en algunos símbolos escritos.</li> </ul> <p><b>Relaciones sociales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a las autoridades de su comunidad y valora el rol que cumplen para la buena convivencia.</li> <li>- Reconoce y describe los roles de otras personas importantes de la comunidad: el promotor de salud, el curandero, el responsable del vaso de leche, del comedor popular, etc.</li> <li>- Construye normas de convivencia a partir de situaciones problemáticas que se dan en el CEI o programa.</li> <li>- Reconoce las relaciones de parentesco que se dan entre las personas que participan en diferentes actividades socio productivas.</li> <li>- Le gusta los trabajos o producciones que realiza en el CEI y valora lo que hacen sus compañeros.</li> </ul>

## Componente de TERRITORIO

Capacidades y Actitudes	
<b>3 a 4 años</b>	<b>5 años</b>
<p><b>Relaciones espacio - tiempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Juega imitando las actividades que realiza su madre o padre y otras personas de la comunidad.</li> <li>- Maneja algunas nociones de tiempo que se usan en su comunidad: tempranito, en la madrugada, en la tardecita, cuando sale el sol, ahora, ahorita, mañana, pasado mañana, a la hora que come, canta, duerme, etc.</li> <li>- Comprende y utiliza nociones relacionadas con la duración del tiempo: más lento, más rápido, más despacio, rapidito, etc.</li> <li>- Maneja progresivamente el espacio en relación con su cuerpo: al lado, delante, detrás, arriba, abajo.</li> <li>- Se desplaza solo por los lugares cercanos a su CEI y a su casa, demostrando ubicación espacial.</li> <li>- Diferencia las dos grandes épocas de vaciante y creciente, y algunas de las características de cada una de ellas.</li> <li>- Identifica ciertos indicadores del tiempo: sabe que va a venir viento fuerte o llover cuando las nubes se ponen negras, cuando el agua del río o la cocha va a crecer, etc.</li> <li>- Realiza gráficos sencillos de ubicación de su casa hacia ciertos lugares: a la escuela, a la iglesia, a la cancha de fútbol, al río, etc.</li> </ul>	<p><b>Relaciones espacio - tiempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imita actividades sociales y productivas que realizan sus padres y otros adultos de acuerdo a su calendario productivo.</li> <li>- Reconoce y practica juegos de desplazamiento con sus compañeros, con y sin reglas.</li> <li>- Conoce y describe algunos fenómenos naturales: sabe que va a venir viento fuerte cuando ve la nube negra.</li> <li>- Diferencia el día y la noche y las actividades que se dan en estos dos grandes momentos.</li> <li>- Diferencia épocas de crecientes y vaciante.</li> <li>- Identifica ciertos indicadores del tiempo: épocas de floración, épocas de determinadas frutas, épocas en que las taricayas ponen sus huevos, etc.</li> <li>- Maneja el espacio y las nociones que se usan en su comunidad: cerquita, a la vuelta, en la banda, arriba, abajo, a tres vueltas del río, etc.</li> <li>- Ubica su posición y la de los objetos dentro del espacio.</li> <li>- Ubica su casa, el CEI, la casa comunal y otros lugares usando referentes de lugares del territorio y los ubica en gráficos.</li> <li>- Reconoce y explica de manera sencilla el ciclo de vida de los animales, las plantas y los seres humanos.</li> <li>- Identifica los peligros que existen en el medio en el que vive: animales peligrosos, lugares peligrosos, personajes y espíritus malignos.</li> </ul>

Capacidades y Actitudes	
3 a 4 años	5 años
<p><b>Cuidado de la salud personal y ambiental:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practica hábitos de higiene de su pueblo y otros que le ayudan a mantenerse sano: lavarse las manos antes de comer y luego de ir al baño, hervir el agua para tomar, cortarse las uñas, etc.</li> <li>- Identifica sus sentidos y reconoce para qué le sirven: el tacto, el oído, la vista, el gusto y el olfato.</li> <li>- Participa de algunas actividades de limpieza de su comunidad de acuerdo a su edad.</li> <li>- Participa en campañas de cuidado y protección del medio ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona las actividades que realiza en el CEI o en el Programa con los días de la semana y los meses del año, según el calendario occidental.</li> <li>- Realiza gráficos y croquis sencillos que representan diversos espacios de su casa, la escuela y la comunidad.</li> <li>- Representa gráficamente diversos lugares, objetos y personas que se ubican en su casa, en el CEI y en la comunidad.</li> </ul> <p><b>Cuidado de la salud personal y ambiental:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practica hábitos de higiene de su pueblo y otros que le ayudan a mantenerse sano: lavarse las manos antes de comer y luego de ir al baño, hervir el agua, etc.</li> <li>- Practica normas de alimentación e higiene personal de acuerdo a las costumbres de su pueblo y otras que le ayuden a mantenerse sano.</li> <li>- Identifica sus sentidos y reconoce para qué le sirven: el tacto, el oído, la vista, el gusto y el olfato.</li> <li>- Participa en el cuidado de la higiene de su casa, de su CEI y de la comunidad.</li> <li>- Organiza y desarrolla campañas de recojo de basura, cuidado y protección de algunos animales y plantas en vías de extinción.</li> </ul> <p><b>Defensa del territorio y sus recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce el territorio de su comunidad como parte del territorio de su pueblo Kukama-Kukamiria.</li> </ul>
<p><b>Defensa del territorio y sus recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce el lugar donde vive como parte del territorio de su comunidad.</li> </ul>	<p><b>Defensa del territorio y sus recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce el territorio de su comunidad como parte del territorio de su pueblo Kukama-Kukamiria.</li> </ul>

Capacidades y Actitudes	
<b>3 a 4 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica problemas que afectan el territorio de su comunidad, como la basura en la tierra y en el agua, heces de animales alrededor de las casas, etc.</li> <li>- Participa con entusiasmo en campañas y otras acciones para evitar la contaminación del medio: recojo de basura, instalación de botaderos/basureros, reciclaje de vidrios, latas, papel y plásticos, etc.</li> </ul>
<b>5 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica los daños en el territorio de su comunidad ocasionados por diferentes personas.</li> <li>- Identifica problemas de contaminación de su medio: del agua, del suelo, del aire.</li> <li>- Reconoce y valora lo que hace la comunidad para contrarrestar y/o evitar la contaminación.</li> <li>- Sabe cómo actuar en casos de desastres naturales (derrumbes, inundaciones, vientos huracanados) y en accidentes (incendios, derrames de petróleo, naufragios).</li> </ul>



## Componente de ESPIRITUALIDAD

Capacidades y actitudes	
<b>3 a 4 años</b>	<b>5 años</b>
<p><b>Cosmovisión kukama-kukamiria:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a algunos seres de la naturaleza que le pueden hacer daño: shapshico, bufeo, yashingo, sachamama, chullachaqui, anguilla, sirena, yacuruna, cotomachaco, arco iris, truenos, vientos, mapiruri.</li> <li>- Reconoce que existen seres que le protegen y a los que hay que pedir permiso, respetar normas o hacer pagos: madre de la lupuna, la ayahuasca, toe, etc.</li> <li>- Escucha y cuenta relatos de su pueblo sobre el origen de animales, astros, lugares, etc., que le ayudan a ir construyendo su cosmovisión.</li> <li>- Se muestra fuerte y saludable gracias a las curaciones y a un conjunto de prácticas de estimulación proporcionadas por sus padres, de acuerdo a la cosmovisión kukama.</li> <li>- Acepta las curaciones y prácticas de estimulación proporcionadas por sus padres, de acuerdo a la cosmovisión kukama.</li> </ul> <p><b>Valores para el buen vivir:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practica valores de su pueblo, vistos en los adultos, como la reciprocidad, la cooperación, la amabilidad, el respeto, la responsabilidad, etc.</li> <li>- Comparte juegos y juguetes con sus compañeros, siguiendo las normas de reciprocidad, cooperación y respeto de su pueblo.</li> </ul>	<p><b>Cosmovisión kukama-kukamiria:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce y explica que el aire, el agua y el monte tienen madre.</li> <li>- Distingue cantos de aves, sapos y otros animales que anuncian algo: que va a crecer el agua, que alguien está embarazada, que alguien va a llegar, etc.</li> <li>- Cuenta sus sueños y reconoce algunos elementos para su interpretación.</li> <li>- Escucha y cuenta relatos de su pueblo sobre el origen de animales, astros, lugares, etc., que le ayudan a ir construyendo su cosmovisión.</li> <li>- Identifica normas que se deben seguir para no ser cutipado, tener mal de ojo o susto, y las respeta.</li> <li>- Identifica y asume normas que se deben cumplir para realizar algunas actividades, como las fases de la luna.</li> <li>- Se muestra fuerte y saludable gracias a las curaciones y a un conjunto de prácticas de estimulación proporcionadas por sus padres, de acuerdo a la cosmovisión kukama.</li> </ul> <p><b>Valores para el buen vivir:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce y practica valores de su pueblo, vistos en los adultos, como la reciprocidad, la cooperación, la amabilidad, el respeto, la responsabilidad, etc.</li> <li>- Se muestra solidario con sus compañeros y familiares, compartiendo sus cosas y juguetes y usa con responsabilidad lo que otros le prestan, de acuerdo a las normas de su pueblo.</li> </ul>

## 7. Recomendaciones metodológicas: hacia una didáctica intercultural

Las formas en que los niños y niñas de comunidades indígenas aprenden se han convertido en un tema de estudio de gran importancia en los proyectos de atención a la primera infancia, tanto promovidos por las ONG como por el Estado. Varios programas de educación intercultural bilingüe, inclusive, han hecho pequeñas investigaciones sobre el tema.

Pese a los estudios realizados y a los documentos sistematizados, existen dificultades para presentar la información de tal manera que sirva para la definición de una didáctica adecuada a los niños y niñas indígenas. Es probable que el problema esté en la forma en que la información suele ser sistematizada, principalmente a través de descripciones de lo que hacen los niños, las niñas y los padres, pero hace falta un paso intermedio entre esta información y el currículo que es, precisamente, “la mediación pedagógica”, un segundo nivel de sistematización que nos permita convertir lo visto en la vida cotidiana en estrategias didácticas para el aula, en formas de interacción que pueden ser desarrolladas, estimuladas y “adaptadas” para su uso en la escuela.

En efecto, algo que hay que tener en cuenta es que, reconocer las formas en que los niños aprenden en la vida cotidiana y en su socialización natural en la casa y en la comunidad no significa tener la metodología de enseñanza para la escuela ni lo que se hará en esta. La mayoría de las situaciones en las que el niño y la niña aprenden fuera de la escuela son, precisamente, situaciones que no existen en la escuela y se dan en lugares particulares: la casa, la chacra, el río, la comunidad en general, con personas que no son la maestra ni los compañeros de clase, sino la mamá, los hermanos, el padre, los abuelos, etc. Son situaciones diferentes y lo que la escuela o la educación escolar con perspectiva intercultural tiene que hacer es recoger los “principios” pedagógicos implícitos en estos procesos formativos y tratar de usarlos en la escuela, adaptándolos a la nueva situación. Si bien se pueden realizar actividades fuera del aula y programar acciones muy similares a aquellas que los niños viven fuera de la escuela, como trabajar en la chacra, en el río, en el bosque, etc., es importante tener en cuenta que la situación de aprendizaje siempre será diferente.

La educación escolar se caracteriza por ser un proceso previamente planificado y, en esa medida, requiere de ciertos pasos y de determinados recursos y materiales, pues se orienta a un logro concreto, tiene un propósito y las acciones que se desarrollan buscan alcanzar ese logro u objetivo. Esto, sin embargo, no descarta la existencia de un margen de improvisación y la posibilidad de salir de lo planificado, pero, en esencia, es un acto preconcebido y preestablecido. En esa medida, y volviendo a las sistematizaciones realizadas sobre las formas de enseñanza y aprendizaje en los contextos indígenas, sigue haciendo falta el nivel intermedio de mediación pedagógica que permita que la valiosa información procedente del entorno del niño y niña sea convertida en principios y estrategias pedagógicas para ser usadas en la práctica educativa escolar.

En la presente propuesta no se pretende dar ese “paso intermedio”, pues ello requiere una investigación y un trabajo muy particular orientado específicamente a este objetivo. Lo que presentamos a continuación es un conjunto de reflexiones en torno a cómo aprenden los niños y niñas indígenas, lo que debe ser tomado en



cuenta por las profesoras(es) de inicial al momento de planificar y desarrollar los procesos de aprendizaje. Se trata de un conjunto de recomendaciones sobre los temas comunes desarrollados en la educación inicial.

### 7.1. Algunos aspectos de la socialización de los niños y niñas kukama-kukamiria a tomar en cuenta en la selección de estrategias metodológicas

#### El cuidado de los niños y niñas menores de 3 años

Las madres suelen estar cerca a sus hijos, sean varones o mujeres, mientras realizan sus actividades, tanto en la casa como en la chacra, principalmente cuando son bebés y están lactando aún. Pero en los últimos años se ha podido observar que cuando los niños(as) ya no lactan, es decir, a partir de los 2 años, aproximadamente, las madres prefieren dejar a sus hijos en la casa con uno o varios de los hermanos mayores mientras van a la chacra o a realizar algunas diligencias.

Son los hermanos mayores quienes se hacen cargo de los pequeños, desde los 7 años, aproximadamente, y asumen todo lo que implica su cuidado: darles de comer, cuidar que nada les pase, hacerlos jugar, limpiarlos y cambiarlos cuando se ensucian, bañarlos (en algunos casos y dependiendo del tiempo en que se ausenta la madre), etc. Si bien tradicionalmente han sido las madres las que fundamentalmente se han hecho cargo de los niños(as), en la actualidad se ve con mucha frecuencia que son los hermanos(as) mayores, a partir de los 7 u 8 años, quienes se hacen cargo de los menores mientras los padres trabajan en la chacra, en la pesca, etc. Esta situación debe tomarse en cuenta a la hora de planificar cualquier acción educativa, pues demuestra un cambio en las relaciones entre la madre y el niño(a) y los hermanos(as) y el niño(a).

#### ¿A qué juegan los niños?

Como en toda cultura, los niños y las niñas imitan lo que hacen los adultos, así como a los animales y seres que conocen o de los que escuchan hablar. Lo que cambia, entonces, y en donde precisamente está la riqueza y la particularidad cultural, son las actividades que realizan los adultos y que lo niños imitan, y lo que hacen los animales y otros seres que viven en su medio, a los que también imitan. Por ello, juegan a imitar:

Las actividades productivas de sus padres.

El comportamiento y la forma de actuar en determinados eventos sociales como la minga, la fiesta, las actividades deportivas, las asambleas, las veladas, etc.

Las formas de bailar, de vestir, de interactuar.

Por otro lado, les encanta jugar a construir objetos que son parte de las actividades productivas de sus padres y de la cultura material de sus pueblos, como flechas, canoas de toma, casitas, vasijas de barro, pucunas, máscaras, etc.

Los niños y niñas tienen una batería de juegos entre los que aparecen algunos introducidos en tantos años de contacto cultural, pero los desarrollan con ciertas particularidades propias, como es el caso del fútbol, “mata gente”,



kiwi. Juegan con otros niños de su edad, casi siempre a la pesca, a la caza, a la familia, a la siembra, al cuidado y cosecha de la chacra, entre otros.

Por todo esto, es importante que los niños(as) de educación inicial tengan espacios para jugar libremente y que el docente les proponga otros juegos que considere importantes para desarrollar sus habilidades.

### ¿Qué cosas hacen los niños además de jugar?

Los niños y niñas ayudan a sus padres en las diversas tareas de la casa, como barrer el patio y la casa, cultivar debajo del emponado y en el patio alrededor de la casa, traer agua, alcanzar cosas, hacer jugar al bebé.

Son muy independientes en sus tareas y responsabilidades, como vestirse y comer solos, también al bañarse solos en el río o en la cocha, pero con algún adulto cerca.

Es importante señalar que los niños y niñas empiezan a diferenciar sus actividades y roles de acuerdo con su género a partir de los 5 y 6 años. Antes de eso, ambos realizan actividades muy similares: juegan solos y, dependiendo de la situación de cada familia, con otros niños y niñas de su edad o mayores que ellos; están casi todo el tiempo con la mamá y, por tanto, participan de las actividades que ella realiza. Es decir, hasta los 5 años las diferencias de género en las actividades que realizan no son muy marcadas, lo que no significa que no tengan ciertas preferencias por determinados tipos de juegos o por ciertos juguetes: hacer aviones, jugar a la pesca, jugar a la casita o a la cocinita, etc. Pero hay muchos juegos comunes y comparten varias actividades sin diferencias de género. A partir de los 5 o 6 años, los niños varones empiezan a acompañar más al padre o al abuelo y a realizar actividades vinculadas a los varones: pescar, cazar, abrir la chacra y hacer el rozo, la tumba y quema, fabricar instrumentos de caza y pesca, hacer canoas, casas, trampas, etc. Las niñas se quedan con las mamás y fortalecen las actividades vinculadas a su género, según la cultura kukama-kukamiria, como sembrar y cosechar, cuidar y hacer el mantenimiento de la chacra, cocinar, lavar, recolectar frutas y plantas silvestres, sembrar plantas medicinales y preparar remedios, entre otros.

## 7.2. El enfoque intercultural al abordar algunos temas propios de la educación inicial

Cada vez se hace más evidente que las formas de enseñanza y aprendizaje no son neutras y que están estrechamente vinculadas a aspectos culturales. Muchas de las estrategias que la pedagogía moderna propone para los distintos niveles del sistema educativo son insuficientes y poco efectivas para el logro de los aprendizajes con alumnos provenientes de determinados contextos, por mucho que se apliquen y se cumpla los pasos y recomendaciones de los expertos. Es por ello que los procedimientos metodológicos y la didáctica que se propone a los futuros docentes, que se emplea con ellos mismos en su formación docente, deben ser revisados a la luz de los patrones de aprendizaje y socialización vividos en el medio sociocultural.



## Nociones de tiempo y espacio

Trabajar desde una perspectiva intercultural implica explorar la concepción que los niños(as) tienen del espacio y el tiempo. Se suele considerar que estas nociones son universales y se concibe de la misma manera en cualquier lugar y cultura; sin embargo, estas tienen distintas connotaciones en las poblaciones descendientes de los pueblos originarios.

Las docentes del nivel inicial deben tener la capacidad de comprender las representaciones que hacen los niños y niñas que están a su cargo. Si analizamos la literatura oral indígena (cuentos, leyendas y mitos), observaremos que muchos relatos parecen no tener una secuencia “lógica”, pero en realidad lo que vemos es una forma distinta de organizar los eventos y sucesos, formas que responden a una manera diferente de organizar el tiempo. En cada lengua existen términos que indican los momentos del día y de la noche, así como otros que indican las épocas en las cuales se divide el tiempo por periodos más largos. Los kukama-kukamiria desarrollan sus actividades productivas y festivas sobre la base de esta forma particular de organizar el tiempo.

Igualmente, los maestros deben conocer la forma en que los niños y niñas de las comunidades representan gráficamente los espacios, ya que no siempre responden a nuestros parámetros, y se llega a creer que es un problema de “falta de perspectiva”, cuando en realidad se trata de otra perspectiva y una forma distinta de representar lo concreto.

El/la docente debe ser consciente de la importancia de recoger y fortalecer estas nociones propias en los infantes. A partir de los 5 años, pero sobre todo en la educación primaria, debe desarrollar otras nociones más lineales de construcción del tiempo (etapas, uso del calendario occidental y mediciones del tiempo) y manejar representaciones gráficas estandarizadas (mapas, croquis y otros tipos de gráficos) que le permitirán el desarrollo de habilidades para el uso del calendario gregoriano-universal. Esto no será difícil de lograr en la medida en que diversas actividades pedagógicas se orienten a ello.

## La familia-parentesco

Este es otro tema tratado en el currículo y debe ser abordado tomando en cuenta las características de las familias kukama-kukamiria. Más allá de los conceptos de familia nuclear y extensa, es importante que los niños(as) de inicial reconozcan cómo son sus familias, quiénes viven con ellos, qué hace cada uno, cómo tratan a los demás o cómo se relacionan con cada una de las personas con las que viven: mamá, papá, hermanos, cuñados, primos, abuelos, etc. Por ello, la profesora de inicial debe analizar las características concretas que tienen las familias de los niños y niñas de las comunidades kukama-kukamiria, tanto en zonas rurales como urbanas, así como las relaciones, normas de convivencia, cooperación, obligaciones que se dan entre ellos, etc.







## Los distintos elementos de la cultura kukama-kukamiria

Es importante que los temas relacionados con la cultura sean planteados de manera integral. Los niños y niñas del nivel inicial, así como de otros niveles y grados educativos, deben conocer el marco en que se realizan los eventos de su comunidad, como fiestas, danzas, cantos, etc., y qué papel cumplen ellos en estas actividades. De igual manera, deben conocer con qué finalidad y en qué procesos productivos y sociales se dan ciertas actividades, como la artesanía, entre otras, y de qué manera pueden participar.

## Los relatos y la cosmovisión

Los kukama-kukamiria, como todos los pueblos indígenas, tienen una riqueza increíble de cuentos y relatos sobre diversos temas de su realidad. Estos relatos, sin embargo, no son simples “cuentitos”, sino narraciones complejas que albergan increíbles historias sobre el origen del mundo, del universo, de las personas, de los animales y de todo lo que existe. Es decir, estos relatos encierran la explicación o visión del mundo que tienen los kukama-kukamiria. Por ello, es importante que los niños y niñas los escuchen de sus mismos abuelos, padres y madres, en los ambientes y momentos en que los suelen contar. La profesora de inicial debe contribuir a preservar esta práctica en las familias a través de actividades o usando algunos de estos relatos de manera pedagógica para hacer hincapié en los valores que transmiten, para comprender algunas normas sociales propias de sus pueblos, etc.

## La identidad: lo local, lo regional y lo nacional

La identidad personal y social contiene varias dimensiones y en su conformación intervienen una multiplicidad de aspectos, muchos de los cuales surgen en el transcurso de la vida. Por ello, la identidad no está predeterminada mecánicamente, se va enriqueciendo y desarrollando. Según nuestro interlocutor y el contexto en que nos encontremos, el uso que se hace de ella puede variar, se puede asumir una u otra dimensión o aspecto de la identidad.

Hay que tener en cuenta que, desde la perspectiva de los pueblos y comunidades indígenas, lo individual está articulado a lo colectivo y esto marca la manera de construir y asumir la identidad personal y social. Por ello, es importante construir la identidad desde la educación inicial, trabajando con los niños y niñas desde su esquema corporal, sus características físicas, su nombre y el significado y origen que tiene. Igualmente, es importante reconocer el ambiente familiar, identificar a las personas con las que viven y el tipo de parentesco que tienen con ellas. Reconocer, igualmente, las responsabilidades que tienen para con ellas, el trato que deben darles, lo que les ayudará a desarrollar el sentido de pertenencia a una familia. Igualmente, irán desarrollando el sentido de pertenencia a una comunidad al hacerlos conscientes de que viven con otras familias en una comunidad, y a reconocerlas como parte de un grupo mayor al que pertenecen.

Aunque sabemos que los niños(as) menores de 5 años todavía no tienen conciencia del mundo que existe más allá de sus comunidades, es importante





que se les hable de que son parte de una región y de un país. Esto se puede hacer mostrando ilustraciones de otras lugares, como la costa y la sierra, y de las diferencias en la forma de vestir, hablar, trabajar, vivir, comer, construir sus casas, etc., muchas de ellas producto de las diferencias geográficas y climáticas. Aunque el niño(a) no logre entender dónde están estos lugares, sí es consciente de que existen personas y lugares en otros espacios que viven de otra forma, y va tomando conciencia de la diversidad que caracteriza al país. Por otro lado, va desarrollando una idea sana de su identidad y de las diferencias entre las personas y los lugares, sin teñirlas de juicios de valor.

### Los valores

El tema relacionado a la dimensión axiológica de la formación de la persona debe ser tomado en cuenta para ser tratado desde la primera infancia y desde una perspectiva intercultural. Si bien es importante considerar el estudio de los valores universales, también es necesario fortalecer y difundir los valores de la cultura propia de los niños y niñas kukama. En la educación inicial es fundamental que estos valores, como la cooperación, el intercambio, la relación con la naturaleza y el colectivismo en determinadas actividades que siguen vigentes en la cultura, sean trabajados a partir de los relatos y de la observación de las prácticas cotidianas en las que participan los niños y niñas.

## 8. La evaluación

La evaluación de los aprendizajes es un proceso que permite identificar, valorar las potencialidades y conocer los logros de aprendizaje. La evaluación también nos permite conocer las condiciones que favorecen o dificultan dichas potencialidades y logros.

La evaluación se asume como un proceso continuo de seguimiento del desempeño y de las actitudes de los niños y niñas. Su objetivo es recoger información sobre los avances que va logrando cada uno de ellos con el fin de tomar decisiones oportunas que permitan mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación permite al docente reflexionar sobre su práctica educativa y, por ello, puede considerarse parte de su proceso de autoformación.

### 8.1. ¿Qué se evalúa?

Se evalúa todo lo que el niño experimenta o hace. Es importante observar qué hace, cómo lo hace, con qué finalidad, con quiénes, cómo participa en las actividades propuestas por el docente o por sus compañeros, cómo se relaciona con ellos, su iniciativa, su creatividad, su imaginación.

### 8.2. ¿Cómo y con qué se evalúa?

Se puede evaluar a través de la observación continua, el análisis de sus productos y su participación oral.



Observación continua	Análisis de productos	Participación oral
Registros anecdóticos	Juegos	Diálogos
Diarios	Expresión corporal	Socializaciones
Listas de control o cotejo	Producciones artísticas	

Es muy importante asegurar que la evaluación se dé en condiciones naturales que propicien la confianza y la seguridad del niño(a) y que no entre en contradicción con sus formas culturales de interacción y aprendizaje. Desde un enfoque intercultural, que reconozca la existencia de diferentes formas de aprender y de evaluar los aprendizajes, es necesario incorporar las formas propias de evaluar el desarrollo de capacidades y actitudes. En tal sentido, se debe tomar en cuenta, y se debe considerar como referentes de la evaluación, las pautas culturales de interacción y comunicación al momento de desarrollar los procesos de observación, análisis de productos y niveles de participación oral.

Los educadores incorporarán a los padres y madres en los procesos de evaluación de sus hijos e hijas con el fin de conocer sus apreciaciones y propuestas en relación al avance logrado, lo que ayudará a enriquecer la visión que se ha formado el docente sobre las potencialidades y logros de sus estudiantes.

La calificación se determinará de acuerdo con la siguiente escala:

Escala de calificación	Escala de calificación
Literal	Descriptiva
<b>A</b>	El estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo estipulado.
<b>B</b>	El estudiante está en camino de lograr aprendizajes previstos y requiere de acompañamiento.
<b>C</b>	El estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes. Aún evidencia dificultades para su desarrollo y necesita mayor acompañamiento.

### 8.3. Los registros y actas de evaluación

En la medida en que el currículo haya sido organizado en áreas distintas de las que estructura el DCN, será necesario hacer una correspondencia de los



componentes del nuevo currículo y de las áreas del DCN. Por ello, se recomienda tomar en cuenta las siguientes indicaciones al momento de llenar los registros y las actas de evaluación:

Áreas del currículo	Áreas del DCN
Espiritualidad	Personal Social
Autonomía Relaciones espacio-tiempo Discriminación y clasificación Números, áreas y mediciones Distintas formas de comunicación Relaciones sociales	Lógico Matemática Lógico Matemática Lógico Matemática Comunicación Integral Personal Social
Territorio	Ciencia y Ambiente
Identidad	Personal Social Comunicación Integral en el caso del kukama-kukamiria como L2





## BIBLIOGRAFÍA

AIKMAN Sheila.

2004 La educación indígena en Sudamérica. Lima, IEP

Antolinez, Inmaculada: Entre-tejidos: procesos de socialización en el pueblo Tikuna. Procesos de formación en vida. FORMABIAP. Iquitos, 2006.

Apple, M. y Beane, J. (comps.): Escuelas democráticas. Morata. Madrid, 1990.

AMEIGEIRAS, Aldo y Elisa Jure (Comp.)

2007 Diversidad Cultural e interculturalidad. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento Bs As.

ANSION, Juan y Fidel Tubino.

2007 Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú Lima.

BURGA Elena,

2007 Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes – EDUBIMA: Una experiencia de construcción curricular participativa (Sistematización) Azángaro - Puno. Lima, CARE.

BURGA, Elena

2005 Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad. Ministerio de Educación.

FORMABIAP

2000 Propuesta de Uso de Lenguas. Documento de trabajo. Iquitos.

Formabiap: Cuadernos con trabajos del ciclo no escolarizados de estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe. 1998- 1999- 2000.

Formabiap: Cuadernos de trabajos de fase no presencial de las estudiantes de educación inicial intercultural. 2007.

Formabiap: Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural para la zona de Reserva Nacional Pacaya Samiria. Iquitos, 2006.

Formabiap: Diagnóstico para la elaboración del programa curricular diversificado de educación primaria intercultural para la zona del Pacaya Samiria.

Giroux, H.: La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI. México, 1993.

Ministerio de Educación: La educación inicial en el marco de la Ley General de Educación. Lima, 2005.

Ministerio de Educación: Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2007–2011. Lima, 2007.





Ministerio de Educación: Marco de la propuesta pedagógica e institucional para la intervención en Áreas Rurales (2005-2007). Lima, 2006. Mimeo.

Ministerio de Educación: Comisión Técnica de Educación Inicial. Balance Estadístico de la Educación Inicial en el Perú en los Inicios del Nuevo Siglo. Lima, Agosto 2002.

#### MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2005 Propuesta Pedagógica para la Educación Intercultural Bilingüe. Documento de Trabajo. Lima

Ministerio de Educación: Propuesta pedagógica de educación inicial bilingüe intercultural. Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural – DINEIBIR. Lima, 2006.

Molinero, Vanetty: Sistematización del proceso de Formación Docente en Educación Inicial Intercultural en los pueblos tikuna y kukama-kukamiria, periodo 2005-2006. Formabiap. Iquitos, 2006.

Ochoa, Silvia: Abrir paso al desarrollo humano y social desde la primera infancia. Ministerio de Educación. Mimeo. Lima, 2002.

ROBLES Ana María (Coordinadora)

2007 Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social Normas Legales 1990–2007, Lima CARE Perú.

TRAPNELL Lucy.

2008 Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación acción en dos escuelas de la Amazonía Peruana. Lima, IBC

VIGIL Nila y Zariquiey Roberto.

2003 Ciudadanías inconclusas. Lima PUCP

VIGOTSKY, Lev Semenovich.

1979. "Pensamiento y Lenguaje

WALSH Catherine,

2009 Interculturalidad Estado y Sociedad, luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito Ed. Abya Ayala.

WALSH, Catherine:

2002 La interculturalidad en la Educación MED

ZAVALA Virginia.

2007 Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de Casos. Lima, CARE-IBIS

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

**TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA**

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA

CORREO E.: [tareagrafica@tareagrafica.com](mailto:tareagrafica@tareagrafica.com)

PÁGINA WEB: [www.tareagrafica.com](http://www.tareagrafica.com)

TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582

LIMA - PERÚ



AIDSESP

Asociación Interétnica de Desarrollo  
de la Selva Peruana - Aidesep



Instituto Superior de Educación  
Pública Isep-Loreto



Programa de Formación de Maestros Bilingües  
de la Amazonía Peruana - Formabiap

Rainforest Foundation Norway

