



**CURSO
VIRTUAL**



PROYECTOS DE APRENDIZAJE

PASOS PARA SU ELABORACION

MÓDULO 1

MARCO CONCEPTUAL

MÓDULO 2

**PROYECTOS DE APRENDIZAJE.
METODOLOGÍA Y PROPUESTAS
DE EJECUCIÓN**



PRATEC

© **Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.**

Jr. Daniel A. Carrión 866, 2do piso, Magdalena del Mar.
Lima, Perú.

Teléfono: + 51 1 261 2825

pratec@pratec.org / peru.pratec@gmail.com

[https://pratec.org/wpress /](https://pratec.org/wpress/)

<https://pratec.org/pra>

En el marco del Proyecto: "**Promoción de enfoques innovadores para la protección de la diversidad biológica**

y cultural en Perú y Bolivia" 2019-2021. Cooperación Alemana - BMZ; terre des hommes - Alemania.

Equipo de capacitación coordinado por Grimaldo Rengifo Vásquez

Textos: Grimaldo Rengifo Vásquez. PRATEC

Lima, Perú. Agosto 2020.

Diseño y edición: Graciela Ramirez

INTRODUCCIÓN	05
MÓDULO 1: MARCO CONCEPTUAL	12
1. Los Espacios de Confianza Intercultural -ECI	13
2. La Situación significativa	17
a) Desde la perspectiva del docente, del que tiene a su cargo la conducción del proceso educativo	18
b) Desde la perspectiva de un niño o niña campesina o indígena que participa con sus padres y comunidad en actividades en sus espacios de vida.	22
3. Aprender: Aprender haciendo y la recuperación del cuerpo	24
3.1. Necesidad de recuperar el sentido de totalidad en la percepción de la realidad en el currículo educativo	25
3.2. Problema educativo: Visión de mundo segmentada	29
4. Pensamiento relacional	30
5. La Articulación de áreas del currículo. El enfoque globalizador en la enseñanza	36
6. Constitución de la Comunidad de aprendizaje. Encuentro con la Cultura Educativa de la Comunidad	40
7. Competencias	42
MÓDULO 2: PROYECTOS DE APRENDIZAJE. METODOLOGÍA Y PROPUESTAS DE EJECUCIÓN	44
Introducción: Los Desafíos Globales	45
Pasos a tener en cuenta en la elaboración de Proyectos de Aprendizaje	47
PASO I. Uso de Matriz del Calendario Comunal de la Biodiversidad para elegir Situaciones Significativas	48

PASO II.	
Determinación de Situaciones Significativas	53
Ejemplo 1: Matriz de determinación de actividades significativas. Comunidad Nativa Kichwa Nauta. 2018	53
Ejemplo 2: Matriz de situaciones significativas. Puerto Inca. 2014	54
PASO III: Determinación de Proyectos de Aprendizaje: Matriz de Problematización y Determinación de Proyectos de Aprendizaje	58
Ejemplo: Matriz de problematización y determinación de iniciativas y /o proyectos de aprendizaje. Centro poblado San Miguel del río Mayo. 2018	59
PASO VI. Elaborar la Estructura del Proyecto de Aprendizaje	60
VI.1. Planificación	60
a) Planificación curricular intercultural de largo plazo	61
b) Planificación Curricular de Corto Plazo	62
VI.2. Ejemplo de Estructura de Proyecto de Aprendizaje	62
Ejemplo de Matriz de Determinación de Proyectos de Aprendizaje	63
El título del proyecto	65
La Justificación del Proyecto	65
El Objetivo General	65
La Planificación del Proyecto	66
Enlazar y tejer las actividades (desempeños) culturales con las áreas curriculares.	67
Competencias, capacidades y desempeños	68
VI.3. Ejemplo de Proyecto de aprendizaje: “Promovemos la siembra del frejol”	69

INTRODUCCIÓN

En el “Currículo Nacional de Educación Básica” publicado en el 2016, el Ministerio de Educación del Perú, se cita:

“Educar es acompañar a una persona en el proceso de generar estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales, para que logre el máximo de sus potencialidades”.

Si de educar se trata no nos queda otro camino a los docentes que hacer de la educación un ambiente de oportunidades para la niñez y juventud peruanas, y en particular las que anidan en culturas ancestrales, habida cuenta que como dice Holt, lo propio del ser humano es aprender, esa es su naturaleza. Dentro de los límites que nos proporciona un sistema estandarizado como el que tenemos, un prometedor camino posible para acompañar y vigorizar el aprendizaje y la creatividad que son innatos en la niñez: es aplicar instrumentos pedagógicos como los denominados proyectos de aprendizaje.

Proyecto de aprendizaje, lo define el MINEDU como:

“Una forma de planificación integradora que permite desarrollar competencias en los estudiantes, con sentido holístico e intercultural, promoviendo su participación en todo el desarrollo del proyecto. Comprende además procesos de planificación, implementación, comunicación y evaluación de un conjunto de actividades articuladas, de carácter vivencial o experiencial, durante un periodo de tiempo determinado, según su propósito, en el marco de una situación de interés de los estudiantes o problema del contexto”. En: MINEDU: Rutas del Aprendizaje. Los proyectos de aprendizaje para el logro de competencias, educación primaria, fascículo 1. 2013.

Por entroncarse con modos de aprender comunitarios y ser la modalidad que más se articula con el enfoque de competencias, el proyecto de aprendizaje permite, cuando menos para la niñez rural, aprender-haciendo a partir de un saber de utilidad para él o ella y su comunidad, convirtiéndose en una oportunidad para hacer algo nuevo a partir de lo que conocen.



Aprender anuda cuatro dimensiones inseparables de las funciones psíquicas, que según Carl Jung son lo sensitivo, intuitivo, racional y emocional (ver Jung: Jung (1923)¹. Cuando se separa alguna de ellas de las demás, la parte que se separa y sobredimensiona sufre². Esto es lo que sucede actualmente con la enseñanza de materias como lógico-matemática que tienen que ver más con el pensar o lo racional y la abstracción que con el sentir. Los signos matemáticos están desvinculados de la vida cotidiana y las emociones, y lo corporal casi enmudece. Similar situación sucede en áreas como ciencias. Así, *aprender-haciendo* a partir de vivencias y emociones propias que la niñez desarrolla en su comunidad es una de las salidas a esta situación que está impidiendo el despliegue de las capacidades.

Los estudiantes rurales están involucrados vivencial y comprometidamente con las actividades agro-bosquecinas y acuícolas, entre otras, que desarrollan sus familias y comunidad en sus espacios de vida del agua, la chacra, la casa y el bosque. Su

1 "...el sensitivo nos dice que algo existe, el racional nos dice lo que es, el emocional nos dice si es agradable o no y el intuitivo nos dice de dónde viene y hacia dónde va". (Citado en Silver, et al., 2000 pp. 21).

2 Dice Richard Sennett hablando de los peligros de separar mente de cuerpo, y usando el ejemplo del trabajo de diseño asistido por un ordenador, que: "El diseño asistido por ordenador (CAD) podría servir como emblema de un gran desafío que la sociedad moderna debe afrontar: el de pensar como artesanos que hacen un buen uso de la tecnología. "Conocimiento encarnado" es una expresión actual de moda en las ciencias sociales, pero «pensar como artesano» no es sólo una actitud mental, sino que tiene también una importante dimensión social... Los abusos del CAD –diseño en ordenador- ilustran cómo, cuando la cabeza y la mano se separan, la que sufre es la cabeza. En: Sennett, R. **El artesano**. Anagrama, Barcelona, 2009:33.



sobrevivencia pasa por la ejecución de estas actividades encarnadas dentro de un aprendizaje intergeneracional *en y para* la vida.

Tratar estas actividades como núcleos educativos vinculándolas con la diversidad de áreas del currículo, transforma la pedagogía oficial en holística e integradora. La experiencia muestra que para la niñez un camino de este tipo resulta relevante porque captura su interés e imaginación y se entronca bien con la forma holística o integradora que tiene de entender y captar los fenómenos de su entorno inmediato. Basta ver el ánimo de ellos y ellas cuando el docente decreta: "día de campo" -citando un ejemplo amazónico-, para conversar sobre el tema de las chicharras en setiembre o del tema de la pesca en julio. Y les agrada porque regresan al tejido de la vida que es su nudo, y al desempeño armonioso de todas sus facultades psíquicas.

Un tratamiento pedagógico holístico e integrador, no sólo compromete en su ejecución a los estudiantes, sino que articula y establece además un **“espacio de confianza intercultural”** entre el ámbito del aula y el espacio de la comunidad haciendo que entre la comunidad y la escuela brote y se desarrolle una comunicación fluida. Lo que se escucha y hace en la comunidad es lo que se escucha y hace en el aula, y viceversa. Se supera así la **disonancia cognitiva** que sucede cuando la niñez no escucha el eco de la naturaleza en el aula. Ellos y ellas están pescando y el docente escribiendo reglas gramaticales con ejemplos de contextos socioculturales ajenos, y por eso se hallan confrontados con un escenario cultural que los invade y confunde emocionalmente, bloqueándose la posibilidad de aprender saberes novedosos.

Oficialmente se habla de contextualizar el currículo educativo, se habla también de elaborar el calendario comunal. Sin embargo, en contados casos la participación de la niñez y sus experiencias han sido estructurales al diseño y definición de lo que se les ofrece como menú de aprendizaje. Los niños se encuentran con decisiones tomadas de lo que esa semana o mes se desarrollará como contenido educativo. Sucede similar situación con las demandas y expectativas de los padres de familia³. En pocas oportunidades, salvo excepciones, intervienen en los contenidos a tratar. La programación curricular que realiza el docente anticipadamente al inicio del año escolar, termina imponiéndose

³ Fuente: PPT MINEDU. Planificación Curricular en el marco del enfoque por competencias y la EIT/EIB y Rural.

por sobre los intereses de la niñez y de la comunidad. Y aunque existe libertad para luego ajustar temas y didácticas adecuadas al momento, pocas veces se hace porque además las pruebas de evaluación a las que el sistema somete al docente anualmente conspiran contra esta posibilidad. Y, sin embargo, un proyecto de aprendizaje, por definición pasa por el interés y curiosidad del estudiante ¿Qué hacer?

Una salida es hacer, con los estudiantes a inicios del año, el calendario comunal -que en la Amazonía llamamos de la biodiversidad porque compromete los espacios de vida comunales-, definiendo los centros de interés a partir del análisis de las actividades consideradas relevantes o significativas por ellos y ellas. Pero como en proyectos de aprendizaje la competencia concluye en un *saber hacer* y un *saber actuar*, su realización afecta a la comunidad, y si la afecta en un sentido u otro, la presencia de los padres de familia es crucial en la definición, ejecución y monitoreo del proyecto.



Por tanto, se trata de que el dúo **estudiante –docente** se amplíe al trío: **docente, estudiante y comunidad**⁴ para decidir de modo inclusivo la planificación, ejecución y evaluación de las actividades. De este modo la situación significativa a abordar en el proyecto, compromete a todos y todas.

Ponerse de acuerdo los 3 actores sobre los temas educativos deviene en asunto medular, en particular cuando en una cultura como la andina y la amazónica, a la hora de decidir su destino se “manda obedeciendo”. En la comunidad no hay actividad en que no participe el colectivo: uno nace y muere en comunidad. La persona o familia no puede eludir su participación en ella.

En una IE EIB este acuerdo es importante por dos razones más: a) porque son interculturales, y es tan importante la sabiduría que trae el currículo como la originada en la comunidad; y b) porque en un proyecto de aprendizaje que trabaja por competencias, la actividad educativa concluye en una acción –un saber actuar- de servicio a la comunidad.

Esta opción es crucial en comunidades campesinas e indígenas. La niñez aprende de sus padres y de la comunidad las artes de la convivialidad y saberes que tienen una “vinculación umbilical con la vida”⁵. Los aprendizajes son de conocimiento útil, es decir saberes-haceres que sirven para resolver desafíos personales y comunales en la regeneración armoniosa



4 Lo que hago aquí es remarcar y perfilar las razones de la participación comunal. Entiendo que esto lo tiene definido el MINEDU peruano cuando indica que en el proceso de planificación curricular son cruciales: las demandas de los padres de familia; necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes; problemas y potenciales de la comunidad. Fuente: PPT MINEDU. Planificación Curricular en el marco del enfoque por competencias y la EIT/EIB y Rural. Al docente le toca como tareas previas, la caracterización sociolingüística de la comunidad y psicolingüística de los estudiantes; y la caracterización sociocultural de la comunidad.

5 Hablando del conocimiento campesino dice Baraona: “que es un conocimiento con una relación umbilical con la vida. Es una ciencia que no responde sino al imperativo de sobrevivir y que cuando lo abandona podemos temer mayor vulnerabilidad y empobrecimiento de ella, que no precisa siquiera de la palabra escrita para su existencia”. En Baraona, Rafael. “Conocimiento campesino y sujeto social campesino”. En: Tapia, G, editor. **La producción de conocimientos en el medio campesino**. PIIE. Santiago, Chile, 1987: 45.

de la vida humana, sagrada y natural. Si la competencia concluye en un saber actuar no hay duda que la IE debe conducirse en consonancia y coordinación con la comunidad. Los temas entonces son precisos.

Esto no quiere decir que los contenidos tengan que circunscribirse necesaria y directamente a desafíos comunales regulares. Hay eventos comunitarios que suceden de modo inesperado sin que exista una planificación. Por ejemplo, una inundación imprevista derivada de la crisis climática, o un temblor de proporciones.

Pero también la comunidad es receptora cotidiana de nuevas tecnologías que afectan su vida en un sentido u otro: carreteras traen automotores, nuevas embarcaciones traen nuevas técnicas de navegación; instalaciones de internet abren nuevas vías a la información, pistas de aterrizaje permiten observar novedades aeronáuticas, etc., sucesos que entusiasman a la niñez y a todos, estimulándolos a conocer más sobre el origen, estructura, y funcionamiento de las tecnologías.

Los temas son pues variados y cada cual más inquietante que el otro, rebasando el entorno de las actividades propiamente rurales, pues la imaginación de la niñez puede llevar además a explorar temas desconocidos por todos. Mas entre tantas opciones a escoger se imponen criterios que como centros de referencia orienten las decisiones sobre qué es una situación significativa para los y las estudiantes en un contexto así. ¿Cuáles y cómo se seleccionan entonces los temas?

Nos imaginamos que hay prioridades en todo y más aún cuando se trata de actos que comprometen la formación de los futuros comuneros y a la comunidad misma⁶.

En nuestra perspectiva, los centros de interés de los temas significativos se hallan en las actividades de sobrevivencia que realiza la niñez y su familia en los espacios de vida comunera: la casa, la chacra, el bosque y el agua. El saber en comunidades andinas está asociado al hacer, a actividades productivas concretas y necesarias. "Su centro no



⁶ Pero además hay temas éticos y políticos en la elección. Dice Richard Sennett: "Poco después de la crisis cubana de los misiles, aquellos días de 1962 en que el mundo estuvo al borde de la guerra atómica, me encontré por casualidad en la calle con mi maestra Hannah Arendt. La crisis de los misiles la había conmovido, como a todos, pero también la había reafirmado en su convicción más profunda. En La condición humana había sostenido unos años antes que ni el ingeniero, ni ningún otro productor de cosas materiales, es dueño y señor de lo que hace; que la política, instalada por encima del trabajo físico, es la que tiene que proporcionar la orientación." En: Sennett, R. El artesano. Anagrama, Barcelona, 2009: 7.

es la acumulación de conocimientos para la producción más abstracta de nuevos conocimientos -que como dice Tapia⁷-, es típico de la producción de conocimientos científicos, que no están necesaria e indisolublemente vinculados a los procesos de producción y trabajo”.

Tener presente estos saberes-haceres asociados a la regeneración de las comunidades resulta crucial en un momento como el actual en el que los estudiantes y el conjunto familiar y comunal están bombardeados por uno de los tantos venenos que los acosan: la información inútil y trivial, que como la comida chatarra invade los espacios comunitarios extraviando el sentido del buen vivir comunitario. El papel de los medios de información y de las agencias de desarrollo, y el mismo currículo escolar⁸ no siempre va en el sentido de potenciar y vigorizar saberes útiles para la regeneración armoniosa de la vida.

7 Tapia, G. “Algunas reflexiones en torno a la problemática educativa y metodológica de los procesos de desarrollo agrario”. En: Tapia, G, editor. **La producción de conocimientos en el medio campesino**. PIIE. Santiago, Chile, 1987: 23.

8 “En general, enseñamos en las matemáticas cómo resolver problemas que no tenemos, no problemas que vivimos”. Fashed, Munir. **Sanar de la superstición moderna**. En: Tejiendo Voces por la Casa Común. México, 2015: 45. En esta misma dirección Rodolfo Kusch, indica: “Los amautas enseñaban a sus alumnos las cosas de su tierra y sus creencias mediante cordeles, a los cuales agregaban nudos: eran los quipus. Cada nudo equivalía a una palabra nuestra o a una idea. Los usan aún hoy los indígenas para contar ovejas. Cada nudo corresponde a una cosa. Por un lado, había un signo, por el otro, un trozo de la vida que le correspondía. Vida y signo iban de la mano. Era una virtud de las antiguas culturas, pero en el siglo XX hacemos al revés, aprendemos los signos, técnicas, ciencias, pero no sabemos con exactitud a qué aspecto de nuestra vida corresponden”. Kusch, R. “Un maestro a orillas del Lago Titicaca”. **De indios, porteños, y dioses**. 1966. En: didacticadeestapatria.blogspot.com

De modo que las inquietudes que trae la niñez de culturas indígenas están percutidas por intereses que usualmente no pertenecen al mundo de su cultura sino de otras que poco o nada son de utilidad para fortalecer valores y prácticas locales si no de aquello que Vargas Llosa llama “el mundo del espectáculo” y Zygmunt Bauman llama “conocimiento de usar y tirar”⁹. Refiriéndose al arte, el Nobel dice:

Una extraordinaria conspiración de la que nadie habla y que, sin embargo, ha triunfado en toda la línea, al extremo de ser irreversible: en el arte de nuestro tiempo el verdadero talento y la picardía más cínica coexisten y se entremezclan de tal manera que ya no es posible separar ni diferenciar una de la otra¹⁰.

¿Cuál es el horizonte cultural del que partir? Aquí nos inclinamos a favor de los saberes ancestrales: la cultura educativa comunitaria que se alimenta en los espacios de vida de la comunidad, y que se muestran con claridad a la hora de seleccionar los temas significativos. Estos deben ser –sin negar otros- los pilares de sostén del edificio curricular. ¿Por qué razón? Porque son los que han permitido durante centurias y a pesar de la colonización una convivencia en armonía entre humanos y naturaleza dentro de lo que las comunidades sancionan como “buen vivir”, llámese esto **Tajimat Pujut en Awajún**, o Allin Kawsay en Quechua.

9 La educación según Pierre Bourdieu, Zygmunt Bauman, Manuel Castells, Mariano Fernández y Noam Chomsky <http://sociologos.com/.../la-educacion-segun-pierre-bourdieu>.

10 Vargas Llosa, M. El palo de escoba. En: La República, julio 31, Lima, 2016.

De modo que el proyecto de aprendizaje que el docente convoca no tiene sólo que preguntarse **cómo** sino **por qué y para** qué educar.

En una hora en que la educación tiene también que responder a los desafíos del calentamiento global y otras penurias de nuestro siglo, como la pérdida creciente de la biodiversidad, la inseguridad alimentaria, los conflictos interculturales, la pandemia actual, etc., el retorno al respeto entre humanos y naturaleza, y a la crianza de la biodiversidad devienen en temas decisivos a tratar con los estudiantes. Ellos tendrán luego que asumir en libertad su propia responsabilidad en la regeneración de su comunidad y del planeta.

No se trata de cargarlos con un compromiso ajeno, pero si hacerlos co-responsables en la edificación de un presente que es también su futuro. Además, un niño o niña en una comunidad no es un individuo ni se está formando para ello. Es parte de su ayllu, y es ayllu.

En ello la edad también cuenta. Hacer estos ejercicios con niños y niñas de 3 años en un aula cuando deben estar con su familia regenerando la vida en la chacra, su casa o el bosque, no parece adecuarse a las formas culturales en que una responsabilidad personal es compartida. En comunidades ayacuchanas el niño o niña se inicia luego de los 7 u 8 años en el ejercicio de las responsabilidades como autoridad. Esa es para esta cultura la edad para comprometerse junto con las otras autoridades de mayor edad a cuidar o velar por el bien común. Antes

aprende estas artes en el seno de su familia. Por esta razón nos apoyamos en el concepto educativo oficial de "competencias"¹¹. Porque se trata de educar en el sentido del saber actuar, una educación en movimiento y en la complejidad, que se hace a partir de desafíos comunales, algunos de los que, como la crisis climática, pueden hacerse extensivos al planeta.

¹¹ Una competencia es, entonces, un saber actuar complejo en la medida que exige movilizar y combinar capacidades humanas de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades cognitivas y socioemocionales, disposiciones afectivas, principios éticos, procedimientos concretos, etc.) para construir una respuesta pertinente y efectiva a un desafío determinado. En: UGEL No.6. área de Gestión Pedagógica. Lineamientos para la Programación Curricular bajo el enfoque por competencias. Un mayor desarrollo de este concepto se halla en el texto **Currículo Nacional 2016** del MINEDU. En éste: "La competencia se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada. Asimismo, ser competente es combinar también determinadas características personales, con habilidades socioemocionales que hagan más eficaz su interacción con otros. Esto le va a exigir al individuo mantenerse alerta respecto a las disposiciones subjetivas, valoraciones o estados emocionales personales y de los otros, pues estas dimensiones influirán tanto en la evaluación y selección de alternativas, como también en su desempeño mismo a la hora de actuar". Ismael Palacín, director de la Fundación Bofill de Barcelona dice que: "El modelo de competencias se basa en cuatro pilares: aprender a aprender, a saber hacer las cosas, a ser una persona y a convivir. Ya no es una acumulación de saber". En: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2017/06/25/catalunya/1498417457_670004.html?id_externo_rsc=TW_CC

MÓDULO 1

MARCO CONCEPTUAL

Los Espacios de Confianza Intercultural -ECI

1

La Situación significativa

2

Aprender:
Aprender haciendo y la recuperación del cuerpo

3

Pensamiento relacional

4

La Articulación de áreas del currículo

5

Constitución de la Comunidad de aprendizaje

6

Competencias

7



1

Los Espacios de Confianza Intercultural -ECI

Los “Espacios de Confianza Intercultural” (ECI), como su nombre lo indica, son espacios donde niños, niñas, docentes y padres de familia- de cultura diferente a la urbana moderna encuentran un ambiente de cordialidad, cariño, afecto y confianza. Esto por oposición a los espacios que generan desconfianza, miedo, enfermedad y distancia. Estos ECI permiten de un lado, el desarrollo de actitudes, destrezas y facultades asociados a la cultura de origen de la persona; de otro lado su apertura, interés y motivación por conocer, entender, apreciar y aprender los códigos, productos y formas de diálogo de una cultura diferente.

Se trata en primer lugar de afirmar lo que se es, eso que se llama identidad cultural, con la seguridad que brinda saber que aquello que se conoce y hace, es atendible y de igual valía que otro saber. En segundo lugar, se trata de iniciar el aprendizaje de aquello que se desconoce y sobre lo que existe interés y motivación suficiente para conocer.

Para que existan ECI es importante una actitud de crianza recíproca, que todos los que estén allí se sientan criados – docentes y estudiantes, maestros y aprendices-, es decir con las emociones positivas a flor de piel. Un ambiente así permite que la persona confíe su corazón, alma y vida a los demás, y recíprocamente la confianza de los demás retorne hacia

la persona. En estos espacios, niños y niñas se desenvuelven con naturalidad, pues observan que existe continuidad cultural entre su comunidad y el aula, y donde la palabra adquiere su ritmo y tono apropiado.

Un ECI como todo en la vida se cría. No basta que exista una chacra escolar, un taller de música, de tejidos, un aula con audiovisuales o presencia de niños- autoridad. Si estos espacios no son criados de acuerdo al ciclo agrofestivo de la comunidad, es decir haciendo todo con respeto en su lugar y en su tiempo no se produce un ECI. La selección de actividades significativas, permite una conexión natural entre lo que realizan los niños con su familia y lo que acontece en la escuela. **Un ECI es antes que nada un ambiente afectivo de cariño y consideración.** Luego, lo que se haga en



ese ambiente o espacio, sea cual fuese la técnica o el procedimiento pedagógico empleado, será una cuestión de acuerdos básicos entre los que quieren aprender y los que desean acompañar este aprendizaje.

La necesidad de regenerar los ECI en las instituciones educativas se justifica porque su actualización nos brinda la posibilidad de cruzar lo local con temas de preocupación global: la crisis climática, la inseguridad alimentaria y los conflictos entre culturas. Y aquí es donde el proyecto de aprendizaje debe replantear los fines de la educación rural peruana: en plena crisis climática, proyectos de aprendizaje asociados a la agricultura y las artes sanas deben ser apreciadas como una posibilidad para reconectar al humano en su relación filial y sagrada con la naturaleza. Debe privilegiarse una inteligencia basada, no sólo en aquella concepción que la vincula con competencias mentales para resolver problemas, sino en aquellas capacidades de sintonía y armonía del niño o niña con la naturaleza. Es deplorable la evaluación censal y sus criterios de aplicación a la niñez indígena, porque sus inteligencias no cuentan. Si el currículo invisibiliza su saber, la evaluación censal niega su inteligencia.

La chacra indígena, el agua, el monte, y las actividades domésticas deben ser espacios educativos para vivenciar la soberanía alimentaria, pues son espacios que no sólo brindan la posibilidad de acceder a los frutos de la madre tierra, sino que proveen de temas para una reflexión sobre lo que sucede en las chacras de los pequeños agricultores.

Lo que sucede en la chacra por ejemplo, pone en cuestión el modelo hegemónico de inseguridad alimentaria basado en plantaciones homogéneas y alimentos procesados por la agroindustria.

Los modelos productivos dominantes propician la subordinación a esquemas externos de producción y consumo alimenticio. Las concepciones culturales que asocian lo que se produce con lo que se come son invisibilizadas y menospreciadas, y sin embargo, una mirada atenta a **la chacra campesina** puede ser de utilidad para promover una cultura de la salud basada en el comer bien a partir del rescate y valorización de la tradición culinaria local. Se superarían así, no sólo los retos globales, sino los desafíos de la educación intercultural bilingüe, como son:

- ✓ La desterritorialización del currículo
- ✓ su segmentación en áreas; y
- ✓ el marcado uso de la lengua indígena para transmitir contenidos occidentales modernos.

La chacra, como espacio de confianza intercultural, tal vez sea el espacio más profundo de crianza de la otredad: está lo propio como lo ajeno que se ha hecho parte de la familia. Cumple un papel importante en la educación de la responsabilidad y acercamiento íntimo de la niñez a la naturaleza. Lo mismo ocurre con las artes sanas y su práctica, pues en

la destreza que implica su elaboración, el niño y la niña aprenden que el tejer, cantar o danzar, o en la fabricación de un cántaro no sólo son un hacer individual sino una acción comunitaria producto de saber hacer las cosas en su momento y lugar. Con esta visión del mundo, el poblador amazónico y andino ha integrado no sólo instrumentos, insumos, diseños y prácticas nuevas a su repertorio, sino que ha logrado aprender a leer y escribir, destrezas que lo homologa a tener un oficio.

La chacra, como espacio de confianza intercultural, tal vez sea el espacio más profundo de crianza de la otredad: está lo propio como lo ajeno que se ha hecho parte de la familia. Cumple un papel importante en la educación de la responsabilidad y acercamiento íntimo de la niñez a la naturaleza. Lo mismo ocurre con las artes sanas y su práctica, pues en la destreza que implica su elaboración, el niño y la niña aprenden que el tejer, cantar o danzar, o en la fabricación de un cántaro no sólo son un hacer individual sino una acción comunitaria producto de saber hacer las cosas en su momento y lugar. Con esta visión del mundo, el poblador amazónico y andino ha integrado no sólo instrumentos, insumos, diseños y prácticas nuevas a su repertorio, sino que ha logrado aprender a leer y escribir, destrezas que lo homologa a tener un oficio.

La escuela puede y debe ser un escenario de continuidad cultural donde el despliegue del cuerpo, los sentidos y una relación viva con la naturaleza no deben ser reemplazados por una enseñanza abstracta y de relación racional con el



mundo. Los proyectos de aprendizaje intercultural vinculan actividades vivenciales en la casa, chacra, agua, monte de los comuneros, con diálogos interculturales en el aula. Entre ambas: la comunidad y la escuela se genera una dinámica iterativa e incremental que estimula el aprendizaje de lo moderno y los procesos de abstracción que esto implica.

La escuela se convierte así en un espacio de diálogos interculturales donde se amplía el escenario educativo en dos sentidos: diversifica los lugares de aprendizaje y diversifica la docencia. Se hace en la chacra, el agua, el monte y en el aula. Lo promueven los docentes y los sabios de las comunidades. De este modo dialogan la cultura educativa de la comunidad con la cultura educativa estatal en condiciones de equivalencia. El arte del docente de aula consiste en relacionar ambos escenarios generando "zonas de contacto" entre el saber de la comunidad y el que promueve la escuela para superar lo que ahora es un problema: el aprendizaje culturalmente sensible de la lecto-escritura y de la ciencia y la técnica modernas.

Los espacios de confianza intercultural (ECI) para estudiantes y docentes son momentos y lugares en los que vivencian una emoción de alegría y seguridad, porque el saber de todos es valorado, estimado y colocado en condiciones de equivalencia y coexistencia respecto de otras tradiciones cognoscitivas.

Entonces sucede lo que Vachón comenta:

El interculturalismo [. . .] supone experimentar otra cultura, aceptar la verdad de la otra cultura. Por tanto, supone permitir que la otra cultura y su verdad me afecten directamente, me penetren, me cambien, me transformen, no sólo en mis respuestas a una pregunta sino en mis preguntas mismas, en mis supuestos, mis mitos. Por tanto, es un encuentro dentro de mí mismo de dos convicciones. El lugar donde se produce ese encuentro es el corazón (no la mente) de la persona, dentro de una síntesis personal que puede ser intelectualmente más o menos perfecta. No es posible la coexistencia sin la consistencia, es decir, sin penetrar el uno en el corazón del otro. Por consiguiente, se trata de aproximarse al otro desde dentro. Es una escucha contemplativa del otro en la que uno empieza a ver las posibilidades no sólo de soluciones sino también de preguntas fundamentales radicalmente diferentes¹².

12 Esta cita de Vachon lo encontré en un trabajo de Rodrigo Arce Rojas, "**Diálogo e interculturalidad en contextos de conflictos vinculados a los recursos naturales. Manual de Capacitación.**" GIZ, Lima, setiembre 2013: 49. En el texto no existe la fuente de esta cita. Puedo entender que es de Robert a quién conocí en Montreal.



En este sentido, más que un espacio físico, el ECI, es una trama emocional basada en la "compartencia" de propósitos comunes fundados en la aceptación y respeto mutuo entre docente y estudiante, que es al fin y al cabo la finalidad del enfoque intercultural. Se abre así una posibilidad, en un ambiente de aceptación compartido, de que el estudiante se afirme en los saberes propios, y al mismo tiempo despierte sus emociones de agrado para el aprendizaje de conocimientos y prácticas nuevas que pertenecen a ámbitos culturales diferentes. Cuando esto acontece, el aula y todo lugar donde suceda el diálogo mutuo, se convierte en un ambiente donde se despliegan fuerzas espirituales invisibles basadas en la cordialidad, cariño, confianza y respeto mutuos que estimulan el aprendizaje útil.

La base que sustenta a los ECI es la pedagogía de la crianza. No hay uno que enseña y otro que aprende, sino un conjunto de personas que aprenden con agrado temas que desafían las

relaciones de armonía entre humanos y naturaleza. A lo señalado agregaríamos dos situaciones: una es no olvidar que el aprendizaje en el caso de los pueblos indígenas es una mezcla de pensar y sentir, una suerte de senti-pensar, con una fuerte carga emocional y sensorial más que intelectual; y otra es la generación de un espacio de empatía

entre los aprendientes. Esto implica un aula porosa con el ambiente que la acoge. Que el cerco perimétrico no sea un cerco mental. Se evitaría así la disonancia cognitiva que sucede cuando no hay correlación positiva entre la actividad significativa que desarrolla la niñez en su comunidad con el contenido que se le propone en el aula.

2

La situación significativa

Este es un concepto clave en la relación entre calendario comunal de la biodiversidad y la programación curricular, mejor aún si ésta desemboca en la modalidad educativa de proyectos de aprendizaje. La selección de situaciones significativas se realiza a partir de la matriz de saberes que resulta de la investigación de saberes. Es de mucha utilidad para determinar lo que hará el docente en el acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes.

No hacerlo –por seguir una ruta excesivamente textual y de una

programación descontextualizada- ha llevado a que, al proceso de elaboración del Calendario no haya seguido el enlace con la programación curricular. Es por esta razón que el instrumento pedagógico Calendario comunal quedó en la mayoría de los casos como un adorno sin mayor relevancia en el quehacer educativo, cuando podría empatar muy bien con modos de aprender-haciendo, que es lo que caracteriza a un proyecto de aprendizaje.

Con el procedimiento de elegir situaciones significativas se trata de promover aprendizajes que importan para la existencia de la niñez. **Es decir, saberes útiles para la vida cotidiana de modo que arribemos al llamado: “aprendizaje situado”**. El conocimiento útil y situado, sucede cuando una persona encuentra que lo que aprende tiene una aplicación práctica en su quehacer resolviéndole un desafío personal, familiar o comunal. Encuentro dos modos de apreciar el concepto de situación significativa.



a. Desde la perspectiva del docente, del que tiene a su cargo la conducción del proceso educativo.

La formulación oficial dice: “Una situación significativa debe cumplir las siguientes características¹³:

Estar planteada en el marco de un contexto real o **simulado**. Este contexto debe describir condiciones, limitaciones o restricciones que den sentido al reto.

✓ Los retos pueden ser planteados a partir de preguntas que despierten el interés y demanden combinar estratégicamente las competencias necesarias para resolver el desafío.

✓ Un reto debe demandar que los estudiantes usen sus saberes previos y permitirles progresar hacia un nivel mayor de desarrollo del que tenían.

✓ Debe observarse con claridad la relación entre el reto y los productos que realizarán los estudiantes, los cuales nos brindarán evidencia de los aprendizajes”.

Aunque no define lo que es una situación significativa, entiendo que el MINEDU desarrolla estas premisas como criterios a ser valorados a la hora de seleccionarlos.

¹³ MINEDU. Currículo Nacional. ¿Cómo planificar el proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación formativa? Cartilla de planificación curricular para Educación Primaria. Lima, febrero 2017: 12.

Desde esta perspectiva vemos que,

✓ La situación significativa la determina el docente observando su vinculación con el aprendizaje de un tema en un área específica del currículo que esa semana o día enseñará.

✓ El docente indaga e investiga una situación que puede brindarle un universo de símbolos y desafíos a partir de los cuales considera que puede despertar interés en los estudiantes en el aprendizaje de aquello que le dicta su plan de estudio.

En este afán, la selección no siempre la realiza con la participación del estudiante o padre de familia. Puede **simular** situaciones de contexto (como lo dice el MINEDU) y esto no necesariamente es criticable, digamos para un ambiente ciudadano. Mas para un docente que trabaja en el medio rural, el camino para determinar una situación significativa puede seguir otra ruta, pues se halla en un mundo lleno de situaciones que **importan** al estudiante y tienen impacto en su vida. Para el caso que nos ocupa –docentes que laboran en

áreas rurales- la situación significativa puede surgir de la lectura y análisis de la matriz de saberes de los espacios de vida de la comunidad que cobija a la institución educativa, de modo que el contexto puede ser real.

Diremos de paso que la matriz de saberes que se elabora como paso previo al dibujo del calendario es un instrumento que ordena la información que tiene el docente de la diversidad de saberes investigados en la comunidad. Esta matriz proporciona un repertorio amplio de situaciones en las que participa la niñez con su familia en sus cuatro espacios de vida: casa, chacra, monte y agua. El docente, junto con los estudiantes, puede seleccionar aquellas actividades en la que los niños y sus familias participan y se muestran comprometidos en su realización.

En este sentido la determinación de las situaciones significativas no tendría por qué simularse. La selección tampoco es o debe ser arbitraria, pues es elegida con la participación de los estudiantes, preguntándoles en cuales actividades del conjunto que realizan en esa circunstancia del año lectivo están activos y más involucrados, y por tanto más comprometida su atención e interés, es decir su "alma, vida y corazón".

Muchos docentes tienen un origen rural, algunos son de procedencia indígena y conocen de las prácticas bioculturales que se desarrollan en las comunidades, pues las han vivido. Aquellos docentes pueden realizar este procedimiento porque conocen de sobra la vida indígena y campesina, a pesar



que en su formación como docentes no tuvieron la oportunidad de enlazar lo vivido con saberes de otras tradiciones. En este sentido, hacer el calendario y precisar una actividad con sentido para el estudiante es para muchos de ellos recordar sus vivencias. Saben que no había cosa más apasionante en su niñez que haber participado en algunas de estas actividades, haber disfrutado y gozado de ellas, y otras quien sabe haberlas padecido. Pero cualquiera fuese la emoción que le provocó sabe que su mente y corazón se hallaba en la actividad doméstica realizada, y por ello pueden entender cuando se habla de lo que es una situación significativa para un estudiante de origen rural.

Para otros y otras que son de procedencia urbana, participar en salidas a comunidades y elaborar el calendario es todo un descubrimiento sobre el conocimiento que se alberga en las comunidades nativas, y pueden ser capaces de entender entonces aquello que es de interés y motivación para la niñez indígena y rural en general, es decir aquel aspecto de la vida que es de alguna significación en esa circunstancia.

El docente y las situaciones significativas.

En este sentido si en la IE el docente es amable y habla de lo que le sucede al niño y niña y se relaciona con la vivencia local, el estudiante participará, preguntará, desarrollará su imaginación y creatividad. Sentirá que lo dialogado es de su agrado, motivación y disfrute, y porque al fin y al cabo en la superación constante de los desafíos que una actividad le provoca se juega su subsistencia, la de su familia y comunidad. En este sentido una situación significativa tiene dos características:

1 Estar vinculada con actividades en las que participan los estudiantes con su familia. Ejemplo: la pesca estacional del mijano (cardumen de peces) en el verano tropical amazónico, y;

2 La existencia de probadas amenazas ambientales y culturales que desafían la conservación sostenible de los bienes naturales. Ejemplo: la pesca indiscriminada.

Si le es útil lo que le propone la IE enlazará los conocimientos previos que trae de la casa o los aprendidos en ciclos anteriores para ampliar y profundizar lo que ya sabe. Agregará nuevos contenidos –diríamos también nuevas competencias- al material antiguo, de

modo que su práctica cotidiana devendrá consonante y enriquecedora de su vida y la de los demás. Situación significativa y conocimiento útil van de la mano. Entre ambos se sitúa lo que en la programación curricular se denomina **desempeños**. Cualquier persona aprenderá si considera crucial y pertinente para su vida el saber que se le ofrece y mejor aún si es desarrollado dentro de la cosmovisión que la anima.

Las situaciones significativas, cuando emergen de la vida cotidiana, no fracturan la vida y pensamiento del estudiante. Se genera más bien un “espacio de confianza intercultural” (ECI) entre su vivencia y la necesaria reflexión de esta vivencia en la IE. Habrá una sintonía entre lo que vive con su familia y comunidad y lo que vive en el aula. De este modo no

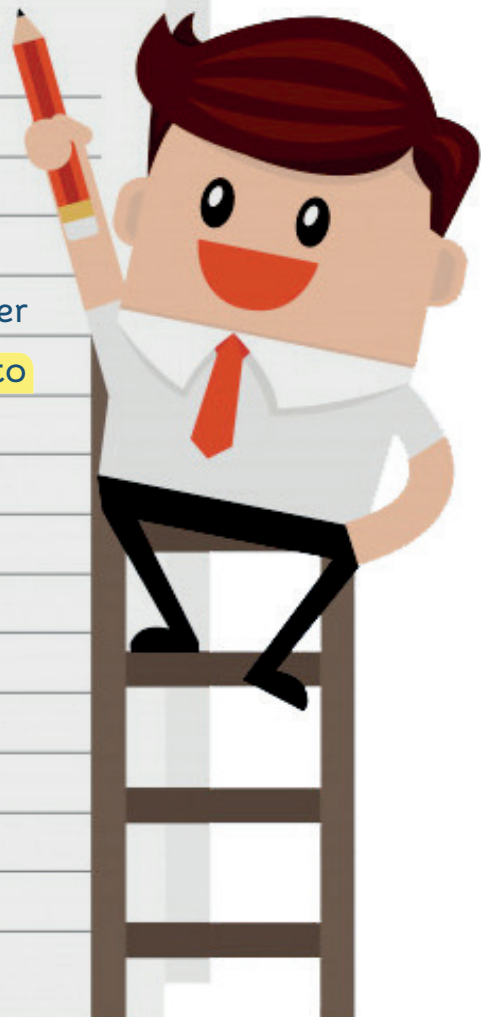


habrá dos melodías de tono, contenido y ritmo diferente en la vida diaria de un estudiante, sino una misma canción en versiones musicales variadas. Pero, como se sabe, esto depende en mucho del docente, de su imaginación y capacidad de empatía con saberes que se entienden en sus respectivos contextos culturales. Hasta ahora nadie le obliga a acompañar aprendizajes pertinentes. Por eso es que el calendario comunal está como está. Ha devenido en una rareza en muchas IE cuando debe ser lo elemental. Lo que se espera entonces del docente es que base su actividad en esta relación

entre actividades comunitarias y las de su currículo, de modo que exista una empatía con las emociones y el pensamiento que la niñez genera entre ambos espacios. De lo que se trata es de forjar lo que hemos llamado: "espacio de confianza intercultural" que vincule la actividad de la comunidad y la de la escuela. Esto puede originar que la escuela participe en las actividades de la comunidad y, cuando menos, promueva la presencia de yachaq's o sabios en la escuela, de manera que en ésta resuenen los acontecimientos que la niñez realiza en la comunidad.

EN BREVE...

y volviendo al tema de las decisiones diríamos que una *situación significativa* para el estudiante vendría a ser aquella **realidad de su contexto** que provoca su interés y motivación por ser un reto que desafía su imaginación, afecta su sobrevivencia y cuyo conocimiento, desarrollo y desenlace está dentro de sus posibilidades de acción.



b. Desde la perspectiva de un niño o niña campesina o indígena que participa con sus padres y comunidad en actividades en sus espacios de vida.

Una situación deviene significativa para alguien cuando el acontecimiento no solo le convoca, lo provoca, le interesa, e incita su atención, sino cuando le mueve a realizar alguna acción en el ámbito de esa actividad que le desafía; ya sea para contarla, explicarla, desarrollarla o modificarla. Es significativa porque le inquieta y su cuerpo y mente no tienen

sosiego hasta que no realice alguna actividad que le devuelva quietud y tranquilidad. Una situación significativa, en este sentido, es la vivencia de una emoción que puede ser de agrado o desagrado, pero que predispone a la persona a realizar alguna actividad para profundizar el agrado o resolver lo que le desagrada. Pongamos un ejemplo:

En Pilluana, Picota, San Martín, las familias y con ellas sus hijos se hallan al tanto de las precipitaciones pluviales sobre las minas de sal de las laderas de la margen derecha del río Mishkiyacu. Pilluana se encuentra en la desembocadura del Mishkiyacu con el Huallaga. Cuando las lluvias se presentan de modo intenso, pronto se forman riachuelos que bajan por las fisuras y hendiduras de los domos, los lavan y disuelven en su trayecto la sal por la erosión que originan a su paso. Los riachuelos, cuando llegan al río lo saturan de este mineral y lo convierten en un río salado que sustrae el oxígeno requerido para la vida de los peces que lentamente agonizan. Es momento para que las familias los pesquen con diversos utensilios y sus correspondientes saberes. Si dichas lluvias encuentran a los estudiantes en clase, se inquietan, piden permiso, salen del aula y se van de pesca con sus familiares. En algunos casos si se pronostican lluvias en la mañana, no van a clases. Las familias y sus hijos viven una emoción particular en el río tanto porque la actividad de la pesca es lúdica y de grupos como porque tendrán alimentos para ese y otros días. En la pesca se halla en juego su sobrevivencia. Una situación significativa, en este contexto es la **pesca en el río Mishkiyacu**. De este tipo de sucesos está llena la vida de los estudiantes de las comunidades amazónicas y andinas.

Una situación es pues significativa cuando el acontecimiento en el que participa un estudiante es de consideración para éste. Y es de consideración porque

sobresale, se distingue y es relevante respecto de otras actividades. En cierto tramo del ciclo anual, por ejemplo, en la época de vaciante, cuando el "mijano"

surca, participar en la pesca es crucial para su sobrevivencia y formación como comunero y destaca por encima de las otras actividades domésticas que realiza, provocándole interés y el vivo deseo de ser parte del grupo de pesca. Un niño o niña que participa en las labores de pesca con sus padres vive una emoción y una conexión profunda con la naturaleza de la que se siente parte, y en ciertos casos el orgullo de sentirse útil para su familia y comunidad. Igual sucede cuando participa en la cosecha de frejol, en la extracción de chonta para el puré respectivo en la época de semana santa, o en la elaboración de comidas para las fiestas patronales del pueblo.

Las situaciones significativas son, en este sentido, intrínsecos a la vida cotidiana del estudiante rural. Aprender en el contexto de una situación significativa es como respirar, hace parte de la vida. Nada en su cotidianidad está por gusto o sobra. Lo significativo es lo cotidiano.



Por otro lado, y como es obvio, de un año a otro la situación significativa determinada para una circunstancia puede variar y ser otra. En la vida campesina no existen reproducciones sino recreaciones. Cada año, mes y día es una novedad. Nada es igual en el tiempo y en el espacio en la vida chacarera y montarás. La niñez rural no vive el mundo de la máquina y la repetición. Viven el mundo de la recreación porque no existe un guion homogéneo. La situación significativa será diferente en la época de inundaciones que en la época seca.

En un contexto así los niños y niñas desarrollan o están obligados a desarrollar lo que se ha venido a denominar pensamiento divergente, es decir senti-pensares nuevos y de urgencia que se reflejan en saberes-haceres útiles para resolver situaciones imprevistas y desafiantes.



Aprender: Aprender haciendo y la recuperación del cuerpo

Aprender-haciendo es lo que todo el mundo hace. Sin embargo, en las IE interculturales sucede que el cuerpo de la niñez indígena, acostumbrado a moverse en los espacios de vida, se tensa y endurece porque no encuentra un espacio grato para la locomoción. La rigidez corporal está en relación directa con el pensar. La abstracción mental requiere de un cuerpo quieto, de soledad y concentración como condiciones para leerse uno mismo. Este modo contraría las reglas básicas del aprender indígena, que se instruye con la piel aquello que los humanos y la naturaleza le dicen. Para la niñez indígena, una condición básica en el aprender es vivir una situación emotiva de alegría y haciendo una tarea. En la alegría y en el hacer, su cuerpo adquiere soltura y flexibilidad, que es lo que sucede cuando se hallan en la chacra, en el bosque, y en el agua.

El aprendizaje académico actual – capitaneado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y su conocido PISA-¹⁴ ha privilegiado la mente y las competencias asociadas a la comprensión racional del mundo, y sobre esta base se ha pensado la inteligencia como capacidad mental de un individuo para resolver problemas abstractos. En esa tradición, el cuerpo y los sentidos han sido devaluados, y la naturaleza devino en un recurso natural a ser explotado por una mente que se supone inteligente¹⁵.

14 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés).

15 La inteligencia, para Piaget, es una acción adap-

El cuerpo pasó a ser una entidad discreta, separada, impermeable respecto del ambiente que la rodea: se subordinó e individualizó. Así, la conexión de éste con la naturaleza externa se extravió porque el cuerpo mismo fue al mismo tiempo colonizado por la mente.



Los sentidos, en esta relación colonizadora, se constituyen en el brazo energético de la acción cognoscitiva: el esclavo al servicio de una mente que ordena el mundo de acuerdo a la representación que de ella posee. Este proyecto incubado en la modernidad pervive en los esquemas pedagógicos como la base psicológica del aprendizaje. La naturaleza aparece como el telón de fondo bajo la figura de un objeto, cuyos secretos deberían ser desentrañados por una mente situada fuera de ella.

tativa que prolongando las acciones sensoriomotrices de hábitos y percepciones se hace acción operatoria sobre las representaciones, al actuar interiorizadamente ya no sobre los objetos, sino sobre sus símbolos". En: CILA. Universidad Nacional Mayor de San Marcos; UNICEF, et.al. **Para que crezcan bien. Crianza y capacidades en niños y niñas Asháninca, Shipibo, y Yine del Ucayali.** Lima, 2012: 303.

En una pedagogía intercultural, el propósito es promover la conexión, la relación armónica de humanos y naturaleza en aras de una educación basada en una conducta inteligente entre personas que cuidan la naturaleza al tiempo que son cuidados por ella. Por eso el aprender no puede estar desligado del hacer, el cuerpo no puede estar dissociado de la mente sintiente ni de la naturaleza de la cual es parte, porque es en la vivencia que se aprende.

Como nos lo recuerda Gregory Bateson: "la unidad de supervivencia no es el organismo que se reproduce o la familia, o la sociedad... la unidad de sobrevivencia es un organismo flexible en su entorno"¹⁶. Y ser inteligente con este ambiente o entorno flexible, cual tejido en el que el cuerpo es un nudo, es tener la capacidad de adoptar una conducta que se acople armónicamente al fin de no destruir sus

equilibrios. Sentir y pensar no deben ser apreciados como pares antagónicos sino como un modo en el que la naturaleza corporal se expresa de modo inteligente. Aprender-haciendo es la mejor manera en la que el organismo humano despliega el conjunto de sus facultades psíquicas para regenerarse en el organismo-mundo.

3.1.

Necesidad de recuperar el sentido de totalidad en la percepción de la realidad en el currículo educativo

Uno de los tantos desafíos a resolver en la pedagogía que se desarrolla en contextos educativos interculturales es la recuperación de la totalidad en la percepción de la realidad.

El mundo, la realidad en que vivimos ha sido seccionada y organizada en sistemas homogéneos, que luego han sido apropiadas por expertos en las disciplinas que se han ido formando conforme esta disección se hacía profunda e independiente. A tal punto que en un momento se empezó a hablar de compartimientos estancos entre las partes de la realidad disectada. El currículo educativo heredó este modo de conocer la realidad y se formó a los docentes como especialistas en cada parte de la realidad seccionada, en algunos casos sin posibilidad de que hubiese comunicación recíproca entre éstos¹⁷.



¹⁶ Bateson, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind* (Pasos hacia una ecología de la mente). Nueva York: Ballantine Books. 1972: 450. Citado por Bowers, Chet, en: **Detrás de la Apariencia. Hacia la descolonización de la educación**. PRATEC, Lima, 2002: 86.

¹⁷ Si bien esta división del conocimiento tiene antecedentes en la edad media europea, adquirió particular énfasis cuando se pensó en la educación en el siglo XIX como un sistema fabril incorporando

No es un problema que exista un matemático haciendo lo suyo respecto de un biólogo que hace lo que sabe, y así sucesivamente. La dificultad estriba en que nadie o muy pocos se ocupan de devolvernos una representación íntegra de la realidad estudiada. Por su trabajo, cada especialista puede ser premiado y de hecho muchos lo son en lo que se refiere a la parcela de su competencia. El problema es que luego alguien tiene que hacer “control de daños” de lo que le ocurre a la realidad. Un especialista puede alegar que aquello no fue de su responsabilidad. Por ejemplo, si el maíz transgénico pasó a otros campos no directamente estudiados y promovidos por aquél o aquella especialista, eso no es su problema, pues su responsabilidad acaba en los linderos de su área del conocimiento. Igual puede decir el neurólogo respecto del cardiólogo, etc.

El currículo oficial copia esta estructura analítica que se da por sentado y obvio. **Los contenidos** que presenta a los estudiantes se hallan segmentados y no relacionados. Existe un problema en su presentación. Las áreas no logran coherencia entre ellas, a pesar de que los objetivos finales de carácter educativo lo supongan. La matemática tiene su propio objeto, método y lenguaje, sucede igual con ciencia y ambiente y así.

Cuando se trata de entornos indígenas, se agrega a esto el desencuentro entre el modo vernáculo (relacional y animista) de percibir y entender el mundo, y un mundo mecánico partido en trozos que presenta el docente cuando pretende enseñar las materias. Simplemente los estudiantes no lo entienden.

dentro la división del trabajo que se centra en partes y no en totalidades.

Las sesiones de aprendizaje -la unidad pedagógica básica- derivadas de la aplicación del currículo también presentan fracciones de esta realidad segmentada. Y se convierten en clases especializadas que imparte el docente de acuerdo al área y tema que le toca desarrollar ese día y hora con sus estudiantes. Un estudiante en una mañana puede pasar por más de dos áreas con temáticas y finalidades distintas unas de otras. Véase sino el horario y temas de clases de un estudiante expresado en la variedad de textos que tiene que llevar por día.

En las instituciones educativas de nivel inicial ya se introducen las áreas, siendo 4 las privilegiadas: Ciencia y ambiente, matemáticas, comunicación y personal social¹⁸. Esta separación en materias, ya clásico en el conjunto del sistema, se deriva de la tradición moderna en su percepción del cosmos como “mecánica

¹⁸ Ni la educación inicial se salva de esta división y jerarquización de las ciencias por sobre las humanidades. Criticando este descuido, Martha Nussbaum señala: “El afán de lucro sugiere a los políticos más preocupados que la ciencia y la tecnología son de crucial importancia para la salud futura de sus naciones. No debe haber ninguna objeción a una buena educación científica y técnica, y no sugiero que las naciones dejen de tratar de mejorar en este sentido. Mi preocupación es que otras habilidades, igualmente cruciales, están en riesgo de perderse en el frenesí competitivo, habilidades cruciales para la salud interna de cualquier democracia, y para la creación de una cultura mundial decente, capaz de abordar de manera constructiva los problemas más apremiantes del mundo. Estas habilidades están asociadas con las humanidades y las artes: la capacidad de pensar de manera crítica; la capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como un “ciudadano del mundo”; y la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro.” Discurso que la filósofa norteamericana Martha Nussbaum pronunció el jueves 10 de diciembre de 2015 al recibir el doctorado honoris causa por parte de la Universidad de Antioquia. Revisado la última vez: el 08 de agosto 2020. <https://www.parqueexplora.org/aprende/actualidad/discurso-de-martha-nussbaum>

celeste”, vale decir, una realidad física cuyos componentes se pueden separar. Como dice Grillo:

Estamos frente a un mundo discreto que no es más que la yuxtaposición de partes o componentes distinguibles y separables... Cada objeto a su vez no es más que un conjunto de características desglosables... Estas características cuya suma conforma el objeto no tienen cada una de ellas igual importancia respecto a las exigencias concretas del quehacer práctico productivo presidido por la industria. Las más importantes, en tal perspectiva, se califican de esenciales como permanentes y necesarias para la existencia del objeto, mientras que todas las demás se consideran no relevantes y por lo tanto prescindibles¹⁹.

El sistema educativo cuando se implementó como tal, reprodujo esta segmentación en el conocimiento de la realidad que hasta entonces cabía en una enciclopedia, y se puso a formar especialistas en las ramas que la naciente industria exigía.

Quién sabe una de las primeras fue la separación de aquellas disciplinas orientadas al estudio de lo cultural y de lo natural. Nacieron así las ciencias sociales y naturales, derivadas de la

19 Grillo Fernández, E. Sistemas campesinos de investigación y experimentación. En: Tecnologías Campesinas de los Andes. Primer seminario taller al-tiplánico de revalorización del conocimiento andino. Oruro, 12 al 16 julio, 1988. Programa de autodesarrollo campesino, Oruro; Ministerio de Asuntos Campesinos y Agropecuarios. MACA. Bolivia. Servicios múltiples de tecnologías apropiadas SEMTA. La Paz. Proyecto de Tecnologías Campesinas-CEPIA. Lima, Perú. Pp: 159.

división cartesiana entre la cosa pensante y la cosa extensa. A la que se sumó la jerarquía de las ciencias naturales sobre las sociales. El argumento: la medición y exactitud, y la capacidad de validar empíricamente los supuestos sobre el comportamiento de la materia. Para todo propósito la realidad aparecía como un mecanismo desmontable y jerárquico, como lo señaló Grillo.

Sancionado el mundo como un mecanismo quedaba instruir a los estudiantes en la mejor forma de aprehenderlo. Para Seymour Papert, mentor de la teoría constructorista, la captura por la mente de la realidad externa se hace más sencillo si el mundo es percibido como una realidad desmontable. Para él:

Cuando el conocimiento puede ser partido en trozos que pueden ser apropiados por la mente, es más comunicable, más asimilable, más simplemente construible²⁰.

Este modo de ver la realidad ha sido criticado por la propia ciencia. Tanto porque era perceptible en ciertos ámbitos del saber una sensación de “saber más de cada vez menos”²¹, el cuestionamiento a la visión mecanicista del mundo y el método experimental. Otros lo han criticado por su servicio en la construcción del Estado Moderno.

20 Papert, S. *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas* (Tormentas mentales, niños, computadoras, e ideas ponderosas). Nueva York: Basic Books, 1980: 171. En: Bowers, Chet. **Detrás de la Apariencia**. PRATEC, 2002:93.

21 Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM. México, 2001. Formación humanística del bibliotecólogo: hacia su recuperación. Rodríguez Gallardo, Adolfo. Centro Universitario de Investigaciones bibliotecológicas. 2001, 284 pp. Cita en pp 121.



Hay lo que Morin llama "la ceguera del conocimiento" del especialista. Una jerarquización de las disciplinas por la prevalencia de las ciencias por sobre las humanidades, y un divorcio entre ellas, que no nos está permitiendo a todos el estudio y la regeneración de la vida de modo mancomunado y totalizador. No es gratuito que el sistema pondere más las matemáticas que la educación física, la mente que el cuerpo como si fueran dos realidades diferentes.

Al físico francés que hace reventar una bomba atómica en el Atolón de Mururoa le vale poco la opinión de un ecólogo preocupado por las relaciones entre las mareas, la vida de los peces y el equilibrio precario de la dirección de las corrientes marinas. Su pensamiento se halla colocado en ver la potencia de su bomba y sus eventuales usos militares. Lo es también la cantidad de basura que

anda circulando en la atmósfera producto de naves enviadas por expertos con fines científicos y que ahora andan por allí a su suerte. La crisis ecológica es sólo una de las consecuencias de este modo de ver las cosas. También la crisis social y moral. El cuerpo humano ahora se presenta en trozos: aparatos y sistemas envueltos en un costal llamado piel. Cada parte bajo el control del especialista. Este cuerpo producto de la manera mecánica de ver el mundo impacta en el modo de ver la alimentación y la salud humana.

De momento, empiezan a emerger nuevas aproximaciones al estudio de la realidad como la teoría cuántica, las aproximaciones holísticas²², relacionales

²² "Holística viene del griego holos que significa "todo", "íntegro". Holística, por lo tanto, es un adjetivo que se refiere al conjunto, al "todo" en sus relaciones con sus "partes", la interrelación de todos los seres en el mundo". En: Weil, Pierre. **Holística: una nueva visión y abordaje de lo real**. San Pablo, Bogotá, Colombia, 1993: 11.

y nuevas tendencias en la biología, y en las propias ciencias sociales que todos esperamos abran nuevos escenarios epistémicos de conocer el mundo.

3.2. Problema educativo: Visión de mundo segmentada

El asunto es que estas ciencias y tendencias emergentes todavía no se encuentran y estudian con la fuerza necesaria en el sistema educativo. Se está educando a las generaciones en una visión del mundo y en una forma de conocer conferida por una ciencia segmentada y experimental, muy apegada al modelo industrial de producción. No existe todavía en las instituciones educativas un contrapeso metodológico que abogue por una forma de entender el mundo que valore la cotidianidad perceptiva de las personas. Cualquier conductor de vehículos sabe que cuando maneja tiene que estar atento a un sinnúmero de relaciones entre personas, calles, indicadores de tránsito, estado de su vehículo, etc. Parecería que lo relacional es intrínseco a la vida en donde todo está relacionado. Mas cuando el estudiante va a la escuela estas mismas cuestiones son tratadas de modo distinto y hasta por personas diferentes. Con conocimientos segmentados y parciales difícilmente podremos dar respuesta a los desafíos globales cada vez más interrelacionados, inciertos y multidimensionales que tiene que enfrentar cualquier persona en el mundo de hoy.

En lo que nos concierne, el problema en la educación de la niñez rural andina y amazónica es que esta ciencia corporativa

dominante, no logra ser comprendida por los estudiantes. Los métodos pedagógicos que aprendió el docente en los institutos y universidades no le son de mucha utilidad para resolver estos desafíos. La mayoría de sus métodos se arraigan en la dicotomía sujeto-objeto y en una tradición eurocéntrica de ver y entender aquello que llamamos realidad. Esta visión del mundo como un “patio de objetos” hace conflicto con una manera otra de conocer y explicar el mundo, con la visión animista del mundo²³ y un pensamiento contextual²⁴ cuyo conocimiento no pasa por los protocolos de la ciencia experimental, menos por áreas curriculares fraccionadas. Se trata de un pensamiento relacional.

23 Tomo el concepto de visión del mundo acuñada por el Centro Leo Apostel de la Universidad de Bruselas: “Una visión de mundo es una serie coherente de cuerpos de conocimiento, referida a todos los aspectos del mundo. Esta serie coherente permite que la gente construya una imagen global del mundo y que entienda tantos elementos de sus experiencias como sea posible. De hecho, una visión de mundo puede percibirse como un mapa que usa la gente para orientar y explicar, y a partir del cual pueden evaluar y actuar, y proponer prognosis y visiones del futuro”. En: Note, N. “Reflexiones sobre visiones de mundo, la visión de mundo occidental y el polílogo Intercultural”. En: Haverkort, B; y Reijntjes, C. Eds. **Moviendo visiones de mundo. Reformando ciencias, políticas y prácticas para el desarrollo endógeno sustentable**. COMPAS Latinoamérica. Cochabamba, 2011.

24 Ver: Vandelbulcke, Humberto. **Camino a la Esperanza**. Camino al Buen (Con) Vivir. ALER. Quito, Ecuador, 2017:35. Del pensamiento contextual dice este autor: “A partir de los años 1960 toma fuerza la visión contextual del mundo. Esta visión combate el predominio del racionalismo de otras filosofías e introduce nuevos elementos sobre el sentido de ser y de vivir. Proclama la centralidad de la persona humana, la economía con ética, la convivencia con el Planeta, la riqueza de la interculturalidad y diversidad, la equidad, el talento humano con su capacidad creadora en la colaboración, la construcción colectiva, la solidaridad. El fin supremo de los afanes de la humanidad es alcanzar la felicidad por una vida con sentido de convivencia y solidaridad”.

4

Pensamiento relacional

Argumentando sobre las diferencias entre la ciencia y tecnología andina de la occidental, John Earls, dice:

...consiste en la falta casi total de correspondencia entre sus categorías tocantes a la división del conocimiento del mundo. La astronomía inca, por ejemplo, estaba estrechamente vinculada a la organización social de la producción agrícola; una asociación completamente ajena e ininteligible para las categorías científicas europeas. Una inspección breve de las ruinas de Machu Picchu sirve para resaltar la interrelación inseparable entre la agronomía y la arquitectura andina, mientras una inspección breve de Lima moderna muestra el grado de ignorancia mutua entre los practicantes de las dos ciencias, y de los dos juntos en relación a la organización social²⁵.

Para pensamientos criados en la complejidad y en la "relacionalidad", en la que se aprende desde que se nace en el magma de un saber-hacer agrícola que interrelaciona policultivos con policrianzas, agroastronomía con religiosidad y organización social, y donde se vivencia el mundo como tejido de relaciones, la disección de la realidad en conocimientos parcelados y en unidades que van de lo simple

25 Earls, John. "Problemas metodológicos en el estudio de la tecnología andina y sus fundamentos científicos". En: **Tecnología andina**. Una introducción. Breve biblioteca de bolsillo dirigida por Javier Medina. Hisbol. La Paz, Bolivia, 1990:9.

a lo complejo contraría la manera totalizadora y holística²⁶ de ver el mundo. Morin observa que lo que existe en este tipo de mentalidades son "fuerzas organizacionales complejas innatas que inducen fuertes aptitudes para conocer y aprender"²⁷, agregaría: de manera holística.

Estas fuerzas organizacionales complejas a las que alude Morin como innatas pueden ser desarrolladas o acortadas, dependiendo del ambiente y de la educación que la niñez encuentra en su desarrollo. O cancela su habilidad natural de un pensar holístico por inducción de un pensar causal lineal y segmentado, o mantiene su pensar holístico innato y se mueve entre ambos. Por la experiencia todavía existente en las comunidades, se observa que las artes de la pequeña agricultura de policultivos se desenvuelven dentro de una cosmovisión "animista" totalizadora. El pensar relacional de la niñez comunera se mantiene porque, la escuela a pesar de erosionar esta visión del mundo, no logra cancelarla. La asistencia al aula en este contexto, viene a ser una actividad más, no la única. Los estudiantes junto

26 "La visión holística traduce una perspectiva en la cual "el todo" y cada una de sus sinergias están estrechamente ligados con interacciones constantes y paradójicas" En Weil, P. ob.cit.:11.

27 E. Morin hace una observación a la teoría de Piaget sobre los estadios de desarrollo de la mente que opera de lo simple a lo complejo. Morin afirma que Piaget: "ignoraba que son necesarias fuerzas organizacionales complejas innatas para que haya muy fuertes aptitudes para conocer y aprender. En: **Introducción al pensamiento complejo**: Serie CLA. DE.MA. GEDISA. Barcelona, 2007:158.

sus familias están de cotidiano en la chacra con un senti-pensar relacional y holístico que la actividad agrícola y bosquecina requiere. Pero además por dos consideraciones.

a. En primer lugar, el estudiante chacarero, montará y que vive en y con ríos y cochas, percibe la realidad como una pantalla en movimiento. (En rigor, salvo excepciones, la mayoría lo hacemos así). Son personas en una suerte de participación cotidiana en una danza natural continua. Para percibir y captar los fenómenos en los que están implicados observan las cosas en sus vinculaciones con otras. Entienden el bosque, la chacra y el río como una unidad interrelacionada, mientras que para la ciencia estos 3 espacios son coto de caza de especialistas y así están divididos en las Universidades. La chacra lo es del agrónomo, el bosque del forestal, y el agua del biólogo especializado en aguas continentales.

En cambio, para la niñez rural amazónica la observación y vivencia en estos espacios es relacional, de conjunto, al tiempo que acuciosa y de detalle. El resultado es que para hacer las cosas el pensamiento trama, teje, relaciona, anuda, establece analogías entre situaciones diversas. Y dependiendo de su visión del mundo estas vinculaciones se harán dentro de un contexto ético en que el humano es una trama más del tejido de la vida, y no el sujeto que lo domina.

A nadie se le va a ocurrir conocer al agua de un río extrayendo una muestra de ella y analizarla en un laboratorio. "Inmovilizar el mundo" para observarlo como un objeto o un hecho, no es su modo de vincularse con él. El río es captado por lo que algunos llamarían una mente sintiente. Luego, lo que expresa la persona sobre el río son más las emociones que le provoca – si el río está manso o bravo, si está claro u oscuro, los sonidos que emite antes que el expresar el producto de una mirada intelectual dirigida a escudriñar su esencia, en este caso por los átomos que tiene una molécula de agua. Se queda con el fenómeno en movimiento, con lo que aparece sin preocuparse por una hipotética esencia.

El conocer moderno implica una relación de distancia entre un sujeto y un objeto, pero además penetrar en el objeto más allá de sus apariencias para conocerlo con el logos, con la razón, y de este modo conocer la verdad que esconde hurgando por la esencia de las cosas. Esto significa



una actividad mental racional de “inmovilizar el mundo” y diseccionarlo para conocerlo.

En el senti-pensar del comunero, lo que aparece y lo que intuye es lo cierto. Está ausente la división: apariencia-esencia, el mundo es una sucesión de fotografías en movimiento, una realidad cinematográfica. Priman en la relación las emociones, el sentimiento, el cómo de las cosas, antes que la explicación, el por qué de las cosas, la causalidad.

Hay una palabra quechua: *reqsiy* que es conocer. Rodolfo Kusch distingue entre conocimiento de rostro y conocimiento de corazón²⁸ que es lo que más se acerca a la palabra *yachay*. Este movimiento se observa de modo más intenso y amplio en las sesiones con plantas medicinales que abren la percepción del amazónico.

Esto es lo que Kusch llama pensamiento seminal²⁹. Viene de semen, semilla, origen, fuente³⁰. El pensarse seminal sigue el modelo de desarrollo biológico: acontecimientos y cosas se producen por la fuerza generadora del diálogo entre humanos, y el mundo más que humano. El sentí-pensar seminal borra la distinción entre agente y paciente, y recupera la “agencialidad” de todos: humanos, naturaleza, y deidades.

28 Kusch, R. Pensamiento indígena y popular en América. Obras completas, volumen II: 281. El autor toma como referencia la palabra *riccini* que se halla en el Diccionario quichua de González de Holguín.

29 Kusch, R. Ibidem, volumen II: 473

30 Seminal aquí viene de semilla. Una analogía entre el desarrollo de la planta a partir de la semilla y el pensar humano.



- b. En segundo lugar, el saber se sintoniza con la diversidad de suelos, animales, ríos y climas diversos y cambiantes. La pedagogía comunitaria atiende a la diferencia, es contextual. Dada la diversidad, lo que vale para uno, no lo es necesariamente para otro. Es circunstancial. Lo que es referente para un año no lo es para el otro. No existe un canon pre-establecido y predecible. No se repite un saber-hacer, se recrea en cada circunstancia.

El saber se recrea en armonía de acuerdo a la circunstancia donde se aplica, con la ecología y cultura del comunero. Existe una sintonización espacial asociada al ambiente, al lugar, al sitio; es una sintonización temporal relacionada con el momento y el ciclo de regeneración de las entidades del pacha o microcosmos local. Respeto es justamente hacer las cosas en su momento y lugar. Si se trata de

aprender sobre la caza y sus secretos: su sitio es el bosque y su tiempo es febrero y agosto para los indígenas kichwa-lamas.

Cuando el comunero o comunera recrea o pone en práctica lo aprendido, no dice que está "repitiendo" una práctica. Lo que existe es la continuidad o renovación incesante de un saber, pues repetir un mismo guion puede llevar a equívocos en una ecología tan diversa como la peruana. El comunero que enseña dice: "así lo hago", pocas veces dice: "así lo debes hacer". El aprendiz al aplicar lo aprendido lo "adapta" a la circunstancia espacial y temporal, al lugar y momento recreando lo que sabe. Cada quién recrea un saber a su manera.

Los comuneros andinos y amazónicos para realizar cualquier actividad observan una multiplicidad de señas, es decir manifestaciones de la naturaleza que le indican el momento

oportuno para realizar una actividad. Los ritos de conversación entre las colectividades que conforman su cosmos hacen parte de la práctica. Tienen además en cuenta normas de comportamiento llamados secretos en los que los ciclos del humano tienen que guardar correspondencia con los ciclos de la naturaleza. Existe como una trama ética orientada a criar la armonía que enlaza la vida de cada uno de los miembros del cosmos.

Es en este ambiente que la niñez andina y amazónica desarrolla un pensar holístico, relacional y de detalle. Grillo ha comentado lo que ocurre en la chacra. Añadamos a lo mencionado por él las actividades asociadas a la crianza de animales, al cuidado del huerto, la casa, las artes sanas, las de recolección en el bosque y en el agua, y otras en las que está involucrada de cotidiano la niñez. En un contexto así el pensar se centra más en relaciones que en las entidades en sí mismas.



Respecto al pensar en relaciones más que en esencias e identidades, cito in extenso una nota de Nicole Note.

En la visión de mundo occidental, la categoría del “ser” constituye la principal categoría para aprehender el mundo en su estado más puro. Se concibe al mundo como consistente, en primer lugar, de identidades, tales como humanos, árboles, animales. Estas identidades poseen esencias: características que constituyen parte inherente de su ser. Existen otras características que se consideran contingentes en lugar de sustanciales. Por ejemplo, una relación entre entidades no se considera como parte esencial de estas identidades. Primero existen dos identidades separadas que pueden tener una relación sólo después. Por ello, la autonomía, como característica inherente de una entidad, es una categoría de ordenamiento de primer orden a través de la cual las personas occidentales comprenden la realidad. En el mundo andino, es al revés. La relación se ve como una categoría central, tal vez incluso como la categoría a partir de la cual se puede aprehender la realidad. Todo es relación. De esta manera, aunque en el mundo andino no se articula filosóficamente de esta manera, se podría decir que dentro de la visión de mundo andina la relación se ve como una característica esencial de la vida y, por ello, también de los fenómenos en el mundo. Las visiones de mundo, andina y occidental son interpretaciones pre reflexivas de la experiencia de vivir en el mundo³¹.

31 Note, Nicol. “Reflexiones sobre visiones de mundo, la visión de mundo occidental y el polílogo

Como dice Estermann:

El verdadero *arjé* para la filosofía andina es justamente la relacionalidad de todo, la red de nexos y vínculos que es la fuerza vital de todo lo que existe. No ‘existe’ (en sentido muy vital) nada sin esta condición trascendental³².

Es así que la niñez vivencia, mientras acompaña a sus padres en la chacra, un arte de hacer las cosas localmente y estableciendo relaciones de semejanza y diferencia, de complementariedad y oposición, de proximidad y lejanía, entre las plantas y entre éstas con el ciclo de lluvias, los astros y la comida, por citar algunos elementos de estas vinculaciones. Un pensar analógico que predomina sobre el pensar causal. La agricultura andina y alto amazónica de los kichwa-lamas por ejemplo, se asemeja a una filigrana diversa e interrelacionada, y la vivencia e inteligencia de la niñez es análoga a esta arquitectura paisajística: es diversa. Como dice Lévi-Strauss:

El indígena es un atesorador lógico: sin cesar, reanuda los hilos, repliega incansablemente sobre sí mismo a todos los aspectos de lo real, sean éstos físicos, sociales o mentales. Nosotros traficamos con nuestras ideas, él las atesora³³.

Esta vivencia cuestiona el mito del Intercultural”. En: Haverkort, B; y Reintjes, C. Eds. **Moviendo visiones de mundo. Reformando ciencias, políticas y prácticas para el desarrollo endógeno sustentable.** COMPAS Latinoamérica. Cochabamba, 2011: 118.

32 Estermann, J. Filosofía andina. Sabiduría andina para un mundo nuevo. Instituto Superior Ecuaméxico Andino de Teología. La Paz, 2006:111

33 Lévy-Strauss, Claude. **El pensamiento salvaje.** Fondo de Cultura Económica. México, 2009: 386.



progreso lineal aludido por Munir Fasheh en su "sanar de la superstición moderna". En eso de que: "los niños necesitan moverse desde lo sencillo al complejo y desde un grado al otro"³⁴. Viven ya un mundo complejo y esas fuerzas organizacionales complejas innatas a la que alude Morin de capturar e incorporar elementos de su entorno, asimilarlos, conservarlos, adaptarlos y usarlos van macollando, entramándose en el devenir de su crecimiento.

La niñez andina se cría y cría un pensar complejo, que se hace más profundo y singular en la medida que asume que
34 Dice Munir Fasheh: "Piensen. Con muy pocas excepciones, cada niño árabe (no importa color de piel, género, religión, ni su contexto social y económico) habla el árabe con fluidez a la edad de 2 a 3 años, ¡sin libros de texto, pedagogías, ni evaluación! Y es así con cualquier otro idioma, los niños aprenden el idioma en casa y en su barrio desde pequeños. Todo lo que necesitan es un ambiente real, rico, animado e interactivo. Esta realidad destroza tres mitos: el mito de desigualdad, el mito de que el aprendizaje necesita de la enseñanza, y el mito de que los niños necesitan moverse desde lo sencillo al complejo y desde un grado al otro". En Fasheh, M. **Sanar de la superstición moderna**. Tejiendo Voces por la Casa Común. Mexico, 2015: 31.

el saber, desde su cosmovisión, no es solo prerrogativa humana sino sagrada y natural. Todos saben: humanos, deidades y naturaleza, y su relación con las cosas del mundo no es una relación de sujeto a objeto sino de persona a persona.

Esta visión del mundo genera un sentimiento de "incompletitud". El humano por sí solo no es capaz de captar toda la realidad sino sólo su visión particular. Esta es insuficiente para emprender una actividad. Necesita por ello de la mirada, de la visión, de la luna, de la floración, y del canto de los pájaros o de la visión de las ánimas de las plantas medicinales y de los Apus para sembrar. Se dice por ello, que el humano es un ser "de encuentro".

En breve, el pensamiento relacional amazónico y andino es una manera de participar acogedoramente en un mundo vivo y unido, anudando y regenerando incesantemente y en minga las tramas que contiene, producto del cual el tejido de la vida deviene íntegro y recreado.

Pensamiento relacional

Se infiere entonces, si de acompañar el aprendizaje hablamos, que se debe poner en marcha el denominado enfoque integral o integrado³⁵ para remediar el modo en que la realidad ha sido segmentada por el currículo. Se procura así recuperar el sentido de totalidad perdido en el proceso de fragmentación de la realidad y reproducido cotidianamente, por lo que Earls llama "ceguera interdisciplinaria", a la que nos ha llevado la producción de las áreas en la modernidad. Earls cita el caso de especialistas que estudian lo andino:

El arqueastrónomo, dedicado al estudio de la tecnología precolombina empleada en la computación de periodicidades temporales, probablemente no considera al agrónomo, estudiando la optimización de los factores ambientales en interacción que posibilitan la fijación máxima del nitrógeno en el suelo por el tarwi, como un colega con intereses comunes, y viceversa³⁶.

35 Ishizawa, hace una distinción entre integral e integrado. Dice: "...la comprensión de un problema en su complejidad no se logra con un enfoque integral, es decir, un enfoque que toma en cuenta todos los aspectos del mismo desde cada una de las disciplinas involucradas, sino por un enfoque integrado, es decir, desde el problema mismo poniendo en juego los recursos de cada disciplina. El problema aquí es el tratamiento del todo, de la totalidad, como distinto de, y compuesto por, sus partes." En: Ishizawa, Jorge. **Enfoque sistémico, interdisciplinaria, y desarrollo. Zonas áridas** No. 6(1989-1990): 29-54. Lima.

36 Earls, John. "Problemas metodológicos en el estudio de la tecnología andina y sus fundamentos científicos". En: **Tecnología andina. Una introducción**. Breve biblioteca de bolsillo dirigida por Javier Medina. Hisbol. La Paz, Bolivia, 1990:8.

drásticamente a las ciencias naturales que se ocupan entonces del conocimiento de la naturaleza (lo dado), y dio nacimiento a las ciencias sociales ocupadas del hombre y la sociedad (lo construido).

A la conocida división entre ciencias sociales y naturales, cada bloque de ciencias a su vez empezó a crear sus propias especializaciones y perfilados objetos de estudios, siendo que en cada especialización surgieron también corrientes y lenguajes que le confieren especificidades marcadas a cada disciplina. Así el contacto entre campos o cotos del saber presenta sus propias dificultades, pues no siempre existe un código común, una arena compartida, una zona de contacto desde las cuales vincular disciplinas que han adquirido con el tiempo su autonomía conceptual. ¿Qué hacer? Rochabrún llama a explorar más bien aplicaciones prácticas.

... En general la tarea se hace más fácil cuando las acciones mismas exigen distintas competencias y dan a cada una un lugar específico. De hecho, se aprecia en los últimos tiempos una mayor predisposición y apertura al trabajo conjunto, en particular entre profesiones técnicas y de las ciencias sociales. Un ejemplo pertinente puede ser el actual interés por la llamada "tecnología andina", la cual ha permitido un diálogo entre ingenieros, antropólogos, sociólogos y arqueólogos que se encuentra ahora en pleno desarrollo (Ibid:104)

Parece que este enfoque – el interdisciplinar- y su realización es ahora motivo de reflexión en algunas experiencias educativas. Demanda de los docentes una preparación especial para acompañar una diversidad de intereses propios de los estudiantes y sus proyectos de aprendizaje, que muy pocas instituciones hacen. Requiere de los docentes capacidad para articular temas, para los que no recibió la formación del caso ni un enfoque teórico que los unifique. Las especialidades aparecen para él como la cosa más natural del mundo. Difícilmente se piensa que se trata de una propuesta eurocéntrica y que por haber devenido universal es colonizadora. El mismo docente indígena pocas veces se revela e indisciplina frente a este modo de ver la educación de su pueblo. De modo que una propuesta alternativa al sistema oficial es todavía una promesa.

En el fondo se trata de explorar las posibilidades que brindan ejercicios interdisciplinarios como los que se propone en los proyectos de aprendizaje. La fusión de disciplinas es, a juicio de algunos como Rochabrún, "irrealizable"³⁷.

37 Al respecto Ishizawa, J, señala que: "En el tratamiento de los problemas del desarrollo social se ha propuesto superar la demostrada insuficiencia de la aproximación unidisciplinaria con la formación de equipos multidisciplinarios. En muchos casos se ha empezado suponiendo que "el todo es la suma de las partes", es decir que la simple reunión de especialistas en las disciplinas con sus peculiares perspectivas dará la necesaria comprensión multidisciplinaria requerida para la solución de un problema complejo. Es más, se ha supuesto que las técnicas exitosas del análisis de sistemas –modelos, dinámica de sistemas, simulación- son aplicables sin más al tratamiento de cualquier problema complejo. Varias sorpresas se han encontrado en el camino. Entre ellas la constatación de que las técnicas disponibles – y más aún la exitosas- del análisis de sistemas no son intrínsecamente pluri, multi, y –menos aún- in-

Según este autor:

Creemos más fructífero pensar en términos de contactos interdisciplinarios, pues esta expresión sugiere relaciones muchos más variables y flexibles, relaciones que se amoldan mejor a las prácticas actuales (Rochabrún. Ibidem: 104).

Observo difícil que existan relaciones inter-disciplinarias entre los cultores de las especialidades que existen hoy con bastante acento en la educación básica –en especial en la secundaria-, mientras cada uno siga anclado en un modo de conocer basado en una relación que hace de la naturaleza un objeto al que hay que manejar. Si no existe un cuestionamiento elemental a la episteme que anida en cada disciplina, la realidad seguirá siendo para el especialista un pedazo de territorio-objeto infranqueable para quienes no sean sus colegas. Si no existe conciencia en el docente de que las disciplinas son formas –como señala Tobar- de "naturalización de la exclusión cognitiva"³⁸, las salidas al entrampamiento actual continuarán.

El sistema educativo muestra, sin embargo, una entrada promisoriosa desde los proyectos de aprendizaje y de la terdisciplinarias. Es posible ser –y generalmente se es- radicalmente unidisciplinario en un ambiente multidisciplinario aplicando las técnicas del análisis de sistemas. En: Ishizawa, Jorge. Enfoque sistémico, interdisciplinaria, y desarrollo. Zonas áridas No. 6(1989-1990): 29-54. Lima.

38 Tobar, Javier. Antropologías del sur. Del saber disciplinario a la transdisciplinaria. Universidad del Cauca. Colombia. Presentación en ppt. Chota, Cajamarca, 2016. Cerró su presentación con una frase que me parece ejemplar: "La injusticia social global está ligada la injusticia cognitiva. La batalla por la justicia social, debe ser una batalla por la justicia cognitiva global".

propia experiencia de aprendizaje que vivencia la niñez en las comunidades andinas y amazónicas. Se trata en primer lugar, de “crear nuevas formas de unidad en un ambiente acogedor, de ternura”³⁹ que disipe la relación sujeto-objeto tan presente en la epistemología moderna, recuperando la agencialidad del mundo

“más que humano” y; en segundo lugar, de explorar en la vivencia nativa el pensamiento relacional que anida en ella; y desde allí pensar la pedagogía intercultural para contextos indígenas. Pongamos como ejemplo, esta vez la actividad denominada “siembra de variedades de frejol”.



39 Ver: López Quintás, A. La importancia del pensamiento relacional. En: Fundación Dialnet. Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. ISSN 0210. 4121. No 86, 2009. pp 472

La forma indígena de entender el mundo podría brindarnos caminos promisorios en el aprendizaje de contenidos modernos. Ellos y ellas entienden que las fertilidades de la chacra están asociados a los ciclos de vaciados y crecientes de los ríos, que en la siembra de la yuca se relacionan las características de la raíz, de los suelos, del ciclo de la luna y de las relaciones sociales, entre otros aspectos. Pero ello implica que el docente confiera validez epistémica al saber de los indígenas, que se ponga igual de serio cuando habla del agua como H₂O, y cuando escuche hablar de los secretos y señas que observan cuando limpian un manantial, y que no se ría diciendo que son mitos y supersticiones de los abuelos. Implica que entienda que el lugar del saber no sólo es el aula, que pueden serlo la chacra, el bosque, ríos y cochas; que el saber se expresa verbalmente pero además a través de los ícaros, las danzas, los gestos. Entonces el docente estará en condiciones de integrar las áreas del currículo a partir de la situación significativa.

En este sentido, la tarea del docente es más la de un acompañante que observa su tarea educativa como incremental a la cultura educativa de la comunidad, y no al revés como sucede con el guion pedagógico actual. Los proyectos de aprendizaje pueden ser una vía para posibilitar la creación de espacios de confianza intercultural (ECI) y resolver la práctica actual del docente afincado en áreas.

La visión holística andina y amazónica podría ayudarnos a resolver la segmentación del conocimiento de la realidad, a juntar ciencias con humanidades, a devolver la unidad de lo partido, a una mejor comprensión del mundo, y a un mayor compromiso y solidaridad con éste. Pensar y conocer de manera relacional podría sernos de utilidad a la hora de plantear nuevos paradigmas educativos democráticos y al alcance de todos.



6

Constitución de la Comunidad de aprendizaje. Encuentro con la Cultura Educativa de la Comunidad

Existe cada vez más en una fracción de la comunidad científica nacional e internacional consenso en reconocer a las comunidades andinas y amazónicas como las depositarias de saberes y prácticas asociadas a la conservación de la naturaleza y de la cultura. Son de particular interés el Convenio sobre la Diversidad Biológica y la Lucha contra la Desertificación. Parece que estamos en buen camino, cuando menos en un sector importante de la Academia, aquél asociado a la conservación de la biósfera, y que reconoce el llamado conocimiento tradicional y el papel que juegan los sabios y mayores de las comunidades en la transmisión intergeneracional de saberes.

Este ambiente es propio de una comunidad de aprendizaje entre la

cultura educativa de la comunidad y la cultura educativa oficial, cuando de implementar proyectos de aprendizaje se trata. En un contexto así, el proyecto de aprendizaje se caracteriza por ser incremental. Suma, agrega, incrementa saberes otros al bagaje sapiencial que poseen los estudiantes y la comunidad. Como dijimos, las comunidades viven también los efectos de las crisis globales, y sus saberes no siempre son suficientes, sea porque no los poseen o porque los que tienen no les son útiles por la naturaleza novedosa de las crisis. Requieren por tanto de saberes de tradiciones diferentes a las suyas para regenerar en armonía sus relaciones entre humanos y el mundo más que humano. Una comunidad plural de aprendizaje se impone.

En las instituciones educativas el agente impulsor de estos diálogos es el docente. Su papel es apoyar y acompañar a los estudiantes y a la comunidad en un gran ejercicio de facilitación de la sabiduría local y el diálogo de saberes con tradiciones otras. Frente a los desafíos globales como el cambio climático, la pérdida creciente de biodiversidad y la inseguridad alimentaria ninguna tradición por separada tiene las respuestas para todo. Por la naturaleza y alcance de los problemas se necesita del concurso de todas las tradiciones. La diversidad de opciones es necesaria para mantener la estabilidad de la vida.



Siendo la tradición cultural andino amazónica el eje desde el cual se parte en la formulación de un proyecto educativo, pues es la que ha generado en los Andes y la Amazonía importantes centros de diversidad biocultural no debe, sin embargo, ser la única. La práctica campesina e indígena muestra que en la vida cotidiana se requiere del concurso de todos los enfoques para superar los desafíos ambientales, económicos y culturales.

En el país la interculturalidad se ha convertido en uno de los principios rectores que orientan la perspectiva de bienestar de las comunidades. Esto implica que en el diseño y ejecución de las iniciativas debe haber una pluralidad de opciones técnicas y culturales, dialogando en condiciones de equivalencia para enriquecer la diversidad y al mismo tiempo superar los factores que la impidan o debiliten.

En una época de incertidumbres, las certezas han dejado lugar a los esfuerzos colectivos de regenerar saberes y generar

otros a partir de los aportes de las tradiciones culturales regionales y de las historias personales de los participantes. Una gestión apropiada requiere superar la desconfianza en las fortalezas de los estudiantes y aceptar con humildad que los docentes no tenemos conocimiento cierto de las condiciones locales ni de las consecuencias de nuestra intervención, que nos permita hacerla con efectividad por nosotros mismos.

En la perspectiva del proyecto de aprendizaje no existen los que enseñan y los que aprenden, no existen los que saben y los que no saben. Entendiendo la existencia de una diversidad de horizontes epistemológicos de creación y regeneración de conocimientos se debe encontrar, en cada ocasión, aquel horizonte cognoscitivo que ayude mejor a recuperar la relación de armonía entre humanos y naturaleza, y uno de éstos puede estar anclada en la cultura educativa de la comunidad sin excluir posibilidades que brindan otras culturas educativas.



Competencias

Competencia viene del latín: *com*=juntos, y *petere*= buscar⁴⁰. La etimología añade al concepto pedagógico acuñado por el MINEDU la noción de sociabilidad y solidaridad, el saber actuar en grupo y para beneficio comunitario; lo que oficialmente se llama como "sentido ético de la vida".

De lo mencionado, hay tres aspectos de las competencias que merecen atención. En primer lugar, rescatemos su etimología latina: *com*= juntos; *petere*= buscar; hacer juntos las cosas, una definición bastante alineada a la palabra quechua: minga= participación comunitaria en hacer las cosas. Trasladado al plano educativo significaría que competencia, desde la etimología, es igual a una minga de saberes para resolver un desafío real de los estudiantes en función de un propósito determinado.

En segundo lugar, la competencia se define oficialmente como el saber actuar en la vida. Llegar a saber algo para saber actuar en un mundo incierto, implica el despliegue de un conjunto de facultades psíquicas en las que se combina el pensar con el sentir, las sensaciones con la intuición⁴¹. Pero además implica el

40 En: Group of Lisbon (Grupo de Lisboa). **Limits to competition**. MIT, Press, 1995.

41 Las sensaciones ofrecen una aprehensión directa de las cosas a través de nuestros cuerpos físicos; los sentidos indican que algo existe. El pensamiento interpreta lo que está allí en forma lógica y racional; dice qué es ese algo existente. El sentir asigna una valencia negativa o positiva a cada encuentro, y coadyuva a dar valor al fenómeno. Dice si es agradable o no; mientras la intuición otorga un



desarrollo de capacidades que permitan a uno estar informado, desarrollar las destrezas para el saber hacer, y estar dispuesto a querer hacer algo, es decir tener el interés, motivación y la actitud y aptitud para hacerlo.

Pero una competencia, y esto en tercer lugar, se origina en potencialidades o retos y desafíos que estudiantes, comunidad y docentes consideran cruciales mejorar o superar de modo que la vida fluya. Saber actuar, en este sentido no es sencillo, pues en un mundo incierto hay que enfatizar el desarrollo de lo que se llama pensamiento divergente, es decir competencias asociadas al desarrollo de resiliencias que eviten el desánimo frente a las dimensiones de un desafío. Estimo que los proyectos de aprendizaje son los que mejor se ajustan al desarrollo y cristalización de estos propósitos.

sentido de su significado más profundo por medio de contenidos y conexiones más profundas. En Ishizawa, J. **Comunidades epistémicas para el diálogo de saberes**. Delgado y Rist, ed. AGRUCO, Cochabamba, 2016:139.

¿Esto quiere decir que vamos a prescindir del conocimiento occidental moderno? Los padres de familia han argumentado que no, que ambos saberes son necesarios y útiles en la superación de los actuales desafíos locales y globales, para muchos de los cuales la tradición ancestral no tiene las respuestas. De allí su solicitud del “*iskay yachay*” en las instituciones educativas.

Afincarse en la raíz de la educación comunitaria es importante, pero puede suceder -reiteramos-, que frente a los desafíos actuales se requiera de opciones tecnológicas que están en el horizonte de la ciencia y la técnica modernas. No hay tradición en el uso de la energía eólica en muchas comunidades para generar energía lumínica. Si la tecnología está disponible puede ser una opción trabajar sobre ella para resolver un problema en la comunidad. La praxis comunera no sólo se mueve en el terreno de los saberes ancestrales sino rastrea, como un radar, opciones que se hallan en su propia tradición como en otras tradiciones cada vez que se presentan situaciones novedosas en su quehacer. Ejemplos de novedades los encontramos en cada momento y situación.

¿Pero cómo discriminar aquello útil de lo inútil? Los comuneros han colocado como la base del *iskay yachay*: la recuperación del respeto⁴². Partir del respeto equivale a decir que todos los saberes son necesarios y válidos si ellos concurren a fortalecer la armonía de la vida comunitaria en todas sus dimensiones: respeto a la naturaleza, a los humanos, y a lo sagrado. La clave es

42 Los otros dos pilares son la enseñanza de los oficios campesinos, y de la lectoescritura.

aquello que podríamos denominar como valores⁴³.

Los comuneros son conscientes de la necesidad de saber de lecto-escritura y todo lo que ello significa como camino al conocimiento de lo moderno, a lo que se agrega el aprendizaje de los oficios. Para lo suyo les basta la oralidad, cuando menos hasta ahora, pero reconocen que en el momento eso es insuficiente como conocimiento útil. Necesitan de la diversidad de opciones, pero desde una base de valores compartida: la solidaridad, el compartir, la ayuda mutua, el cariño, el respeto y consideración a todo lo existente. Este es el sentido teleológico de las competencias.

No olvidemos que lo mejor que le puede suceder a cualquier persona y más a un niño es hacer las cosas que le apasionan y gustan, y esto se halla dentro de las posibilidades que brindan los proyectos de aprendizaje, cuando menos en teoría.



43 Dice Howard Gardner que: “Ser inteligente y ser persistente no es suficiente para que un hijo llegue a ser un buen profesional. Es indispensable habilidades con fines positivos y éticos”. En: **5 consejos de Howard Gardner para madres y padres en su educación**. Para mayor información visite la siguiente entrada: <http://xurl.es/dce3m>

MÓDULO 2

PROYECTOS DE APRENDIZAJE



1

Uso de Matriz del Calendario Comunal de la Biodiversidad para elegir Situaciones Significativas

2

Determinación de Situaciones Significativas

3

Determinación de Proyectos de Aprendizaje: Determinación de Proyectos de Aprendizaje: Matriz de Problematicación y Determinación de Proyectos de Aprendizaje

4

Elaborar la Estructura del Proyecto de Aprendizaje

Como hemos visto, un proyecto de aprendizaje parte de un desafío, reto, dificultad o problema relacionado con una situación significativa que se ha priorizado a partir del Calendario comunal de la biodiversidad. Desafíos se enfrentan de cotidiano en las comunidades indígenas y rurales del país.

Los Desafíos Globales

Perú es el primer país en Suramérica, y tercero en el mundo –luego de Bangladesh y Honduras- que a menos que hagamos algo en sentido contrario a las actuales tendencias, sufrirá las consecuencias del cambio climático en curso. Al fenómeno de la crisis climática se agrega la incansable extracción de especies maderables que tiene su cuota en el descalabro ambiental en curso, en particular en la Amazonía. En las comunidades indígenas peruanas es ostensible la modificación sin rumbo ni orden de la foresta amazónica y de los abrevaderos de agua andinos. La diversidad es reemplazada por monocultivos, prácticas contaminantes de industrias extractivas; invasión de tierras, la siembra clandestina de coca y la instalación de pastizales para el pastoreo extensivo. Todo esto está contribuyendo de modo grave a la alteración de los ciclos de la biósfera: llueve menos y de modo imprevisible, no se sabe a ciencia

cierta cómo será el ciclo de vaciantes y crecientes y el calor reinante en ciertas zonas está haciendo insoportable la vida de todos⁴⁴.

En las comunidades indígenas de la Amazonía y de los Andes Altos existe oro y a pesar de los controles, se observan numerosas formas en que este es extraído, socavando no sólo los cursos de ríos y vertientes, desapareciendo enormes extensiones de bosques y montañas, sino contaminando su curso y la vida que alberga. Se afirma que minerales pesados reposan no sólo en el cuerpo de los peces sino de las personas. La inseguridad alimentaria y la erosión de la biodiversidad que corroe diariamente la sobrevivencia de los estudiantes y sus familias como consecuencia del

44 En la última década se ha producido dos hechos que han preocupado a los indígenas del Ucayali por su anomalía. Una sequía en el 2006 cuando era momento de las lluvias y en el 2010 el fenómeno inverso: una inundación fuera de época. Los indígenas afirman que “el clima es un desorden”. Tomando como referencia los datos meteorológicos de la estación de Pucallpa - una zona caracterizada por la deforestación y la urbanización, en cuyo seno se halla la más grande Reserva Comunal del Perú: El Sira- se observa que la curva tradicional de precipitaciones se invierte en algunos años de la década del 90 y de la primera del siglo XXI. Si en la década del 90, lo excepcional estuvo en el año 1993 y 1995; la frecuencia en la década del 2000 al 2010, se manifestó en 4 oportunidades: 2002; 2003; 2006 y 2008. El fenómeno, al parecer, se va haciendo más frecuente. Estas irregularidades afectan los ciclos de maduración de los frutos del bosque y de reproducción de los animales y los ciclos productivos de las chacras. Sus impactos modifican los ciclos hortícolas, del agua y en la fenología del bosque, afectando todo el sistema de sobrevivencia de las familias. Por otro lado, en el año 2000 la temperatura, según la estación meteorológica de Pucallpa subió en uno de los días de febrero hasta los 45 grados y descendió hasta los 9 grados centígrados, situación similar sucedió el año 1994 con los friajes que causaron serios daños a la salud de la niñez.

calentamiento global se viven en el sistema educativo no con la urgencia deseable. Ha enfocado sus objetivos y finalidades a superar las pruebas ECE, pero poco a cooperar de modo decisivo en la resolución de los desafíos globales. Si bien el Artículo 8º. *De los Principios de la Educación peruana* en su inciso g, considera crucial “el desarrollo de la conciencia ambiental, que motiva el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el desenvolvimiento de la vida”, en la práctica cotidiana del docente no tiene la importancia que la crisis exige. Lo que se brinda como educación ambiental formal se queda en los linderos del aula y limitada a lo que se ha venido a llamar medidas de “eficiencia”. Esto no es suficiente, menos aún en la perspectiva de lo que los indígenas llaman el “buen vivir” en la que vale tanto lo humano como lo no humano.

Las crisis globales que afectan la vida de todos los peruanos no se hallan en el marco de las prioridades de la Educación en general y la Educación Intercultural Bilingüe en particular, subsumida como está a las orientaciones de la EBR (Educación básica regular). La prioridad se halla en la competitividad mundial, en una carrera sin fin por dotarse de las capacidades técnicas para asemejarse a los países industrializados, y todo ello sin reparar los daños ecológicos que implica esta carrera de progreso sin freno que tiene como ganadores a los de siempre. Materias que exigen una cuota alta de abstracción como lógico-matemática y comunicación integral han empezado desde fines del siglo XX a tener la preferencia cuando se habla

de calidad educativa. El cuerpo y las emociones, y con ello otras competencias en el aprendizaje para la vida han sido devaluados.

La formación de docentes está encarrilada a mejorar sus capacidades intelectuales y metodológicas, de modo que puedan lograr competencias intelectuales en los estudiantes en el marco de estas preferencias curriculares que tienen como referencia la ciencia y la técnica modernas y un sistema de evaluación internacional – el PISA- que le es afín.

A pesar de que muchas instituciones educativas en las comunidades indígenas de la Amazonía y de los Andes son interculturales, el diálogo de saberes y la consulta previa en materia educativa son todavía más declaraciones que realidades. La Educación Intercultural



tiene, en este sentido, el enorme desafío de juntar lo que contaminantes de todo tipo hacen extraviar: la relación de respeto del humano con el mundo más que humano. Esa es su finalidad. Su visión de regenerar y recrear el vínculo de sintonía entre el humano y la naturaleza le obliga a ser parte de las propuestas para recuperar el ciclo sanador de la vida. Si los asedios a la naturaleza no han concluido ya con un descalabro de proporciones mayúsculas ha sido, en parte, por la acción de personas e instituciones preocupadas por el destino del mundo, pero principalmente por la resistencia indígena, sea contestando

y luchando contra los depredadores de siempre, sea afirmándose en sus modos propios de vincularse con la naturaleza. Esta última resistencia es el tema que nos ocupa o preocupa en la medida que ésta se basa en la sabiduría tradicional, un saber acorralado por la preponderancia del conocimiento moderno transmitida todavía de modo dominante por el sistema escolar. El problema es pues, no sólo político o económico sino educativo. El tema es: cómo hacer del saber ancestral una fuente del diálogo de saberes dentro de las instituciones educativas y cómo comprometer a éstas en la conservación del ambiente.

ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE INTERCULTURAL PASOS A TENER EN CUENTA

PASO PREVIO:
Haber elaborado
el Calendario Comunal
de la Biodiversidad



1
USAR LA MATRIZ DEL
CALENDARIO COMUNAL PARA
ELEGIR LAS SITUACIONES
SIGNIFICATIVAS A PRIORIZAR

2
ELABORAR
LA MATRIZ DE
DETERMINACIÓN
DE SITUACIONES
SIGNIFICATIVAS

3
ELABORAR LA MATRIZ
DE DETERMINACIÓN DE
PROYECTOS DE APRENDIZAJE

4
ELABORAR LA
ESTRUCTURA DEL
PROYECTO DE
APRENDIZAJE

5
ARTICULAR
LAS ÁREAS DE
APRENDIZAJE DEL
CURRÍCULO

Paso 1.

Uso de Matriz del Calendario Comunal de la Biodiversidad para elegir Situaciones Significativas

Ofrecemos aquí un ejemplo en extenso de la Matriz del Calendario comunal de la biodiversidad de la provincia del

Dorado en San Martín, recogido por la Dirección Regional de San Martín.

CALENDARIO COMUNAL DE LA BIODIVERSIDAD DE LA PROVINCIA DE EL DORADO
San Martín, Perú

2020

Elaborado por: UGEL EL DORADO, Diplomado en Biodiversidad Andino Amazónica y Educación Intercultural, Convenio Waman Wasi / Universidad Nacional Agraria de la Selva -UNAS / Dirección Regional de Educación de San Martín.

Logos: terre des hommes, terre des hommes, HelpAgg Deutschland, Waman Wasi, DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE SAN MARTÍN.

Los insumos obtenidos en la construcción del calendario sobre las actividades y saberes que la comunidad desarrolla a lo largo de un año posibilitará la programación curricular anual a través de la selección de situaciones significativas, es decir aquella actividad

mensual que tiene importancia para el desarrollo de la comunidad y que permitirá el desempeño de múltiples aprendizajes para los estudiantes no solo de índole cognitivo sino también en las exploraciones sociales, emocionales y de servicio a la comunidad.

Las actividades significativas se reconocen como aquellas actividades importantes de cada mes que representen algún reto para la comunidad, como por ejemplo: en el mes de marzo, la comunidad realiza cosecha de frejol y se está observando que últimamente existe la aparición de plagas, esto se podría evitar si se coloca atención en las señas o en la práctica de secretos que los abuelos conocen, pero que la nueva generación no toma en cuenta; sumado a esto se aprecia que en los hogares ya no consumen frejol porque prefieren consumir arroz o fideos.

Entonces se vislumbra como una consecuencia de estas actitudes, la pérdida de la diversidad de frejol y con ello se afecta la seguridad alimentaria de la población. Es entonces cuando el docente juega un rol importante al identificar que esa actividad –la siembra y cosecha de frejol– puede ser parte de su labor pedagógica a través de proyectos de aprendizaje en los que pueda promover la recuperación de saberes y técnicas para el cultivo del frejol, evitando así las plagas, otorgar información a las nuevas generaciones del valor nutricional de este alimento y reforzar la valoración a las sabidurías ancestrales.


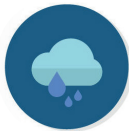


De esta manera la actividad cultural se convierte en un propósito educativo y a través de una actividad vivencial con la comunidad va desarrollando su labor formativa en coherencia con la cultura local.




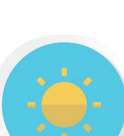

Es un momento de análisis y reflexión que acerca la escuela a la comunidad, permite que las programaciones curriculares tengan un sentido práctico dirigido a la

comunidad evitando programaciones abstractas, poco concretas sin propósito para la comunidad. Así se otorga una intención a la educación, un propósito colectivo que une a la comunidad con la escuela. Desde hace mucho tiempo la escuela se separó de la dinámica cultural. A través de esta herramienta se puede conectar con la esencia comunitaria y con el fin mismo de educar desde el fortalecimiento de las propias raíces hacia el conocimiento crítico de lo externo. Las estructuras formales de las Instituciones Educativas y el propio Currículo Nacional otorgan la posibilidad de “Adecuación Curricular” para este fin (EIB - MINEDU 2018), sin embargo, es de responsabilidad docente prepararse y mantenerse actualizado para explorar nuevas experiencias educativas.


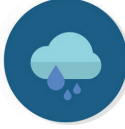

Cada mes del calendario comunal de la biodiversidad tiene variadas actividades, dependiendo del espacio de vida, de la condición del clima, de la influencia de los astros, de la dinámica en sí de la comunidad. El docente tiene que evaluar y elegir una **situación significativa** que posteriormente será la que oriente toda la planificación curricular de corto plazo. Esta elección es cooperativa, es decir en trabajo en equipo con los docentes de la institución educativa, incluso si se realiza entre docentes de redes educativas de una misma cuenca geográfica sería más beneficioso para la población. Siempre recibiendo la opinión de los padres y madres de familia, las autoridades comunales, los niños, jóvenes y la población en general, pues serán ellos los que sostengan las prácticas educativas a programar.

MÓDULO II

Meses	Ciclo clima	Calendario Comunal de la Biodiversidad de la Provincia de El Dorado – San Martín			
		Casa	Chacra	Monte	Agua
1. Enero		<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de mote, chicha. - Preparación de diversos platos con carne del monte. -Vara cacharina o entrega de mando. -Desmotada y golpeada de algodón. -Realizan la hilada del algodón en torno o en shukshu. -Realizan torcidas de hilo en torno. -Realizan tejidos de chumbes y pretinas, llicas y tarrafas. -Toma de purgas 	<ul style="list-style-type: none"> -Cosecha de maíz campaña grande. -Siembra de yuca, mallki de plátano. -Cosecha de cacao, huaba, caimito, zapote, yuca, plátano. -Práctica de la ayuda mutua o choba choba. -Siembra de algodón. -Crianza de gallina. -Cosecha de algodón 	<ul style="list-style-type: none"> -Caza de animales en menor proporción: el añuje, ratón, conejo, picuro o majas, el zorro, etc. -Fructificación de algunos árboles como tamamuri, llanchama y manchinga. -Recojo de plantas medicinales: sanango y ajosacha. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento del caudal del río. -Pesca de cangrejo con llica. -Pesca de yucas (camaroncitos) -Escaza pesca
2. Febrero		<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de mote, chicha de maíz. -Preparación de diversos platos con carne del monte. -Elaboración de pates. -Preparación de remedios caseros: chuchuwasha, sanango y ajo sacha. -Preparación de platos de comida con cangrejo y yucas: ninajuane, sopitas. -Desparasitación a la familia con resina de ojé. -Toma de purga. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cosecha de maíz campaña grande. -Preparación del terreno: roso, corte, despurmar o picacheo) -Siembra de maíz campaña chica. -Siembra de frejol huasca, habitas, chiclayo, allpa, etc. -Cosecha de puspino, palta, piñas. -Recojo de resinas medicinales. -Cosecha de piña 	<ul style="list-style-type: none"> -Caza de animales en menor proporción: el añuje, ratón, conejo, picuro, el zorro, pichiquitos, etc. -Extracción de la resina del mashonaztí -Fructificación de algunos árboles como tamamuri, llanllama, manchinga, etc. -Preparación de los tacarpos. -Extracción de la resina de ojé 	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento del caudal del río. -Abundancia de cangrejo y yucas. -Escasez de peces
3. Marzo		<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de chicha de maíz y yuca (masato). -Elaboración de chumbis, alforjas, pretinas, cenidores. -Preparación de platos de comida a base de cangrejo, callampas. -Preparación de rosquilla, ñuto, puchku, chicha de maíz y yuca. -Celebración de la patrona de la provincia "San José" 	<ul style="list-style-type: none"> -Cosecha de maíz (campaña grande). -Deshierbo o chaleada de la chacra de maizal. -Cosecha de frejol fresco huasca. -Sacada de yuca -Siembra del frejol de palo (puspino). -Siembra del palo de yuca. -Crianza de gallinas 	<ul style="list-style-type: none"> -Caza de animales: el añuje, zorro, conejo, ratón, picuro o majás, etc. -Abundante frutos en los árboles del monte. -Recolección de callampas: trueno, mojarra y puca. -Floración de plantas maderables. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento del caudal del río. -Abundancia de cangrejo y camarón. -Elaboración de trampas de yuca para cangrejos.
4. Abril		<ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de esteras. -Preparación de puré y juane de chonta. -Preparación de chicha de maíz. -Preparación de platos de comida a base de cangrejos. Awiwas y bolashos 	<ul style="list-style-type: none"> -Siembra de frijol (huasca, panamo, chiclayo, habitas), (después de semana santa). -Cosecha de cacao. -Siembra de caña dulce. 	<ul style="list-style-type: none"> -Abundancia de awihuas, bolashos. -Extracción de la chonta. 	<ul style="list-style-type: none"> -Poca producción de peces. -Pesca de cangrejos.

<p>5. Mayo</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de humitas. -Preparación de chicha y mote. -Preparación de purgas medicinales. -Juane y ahumado de Suri. -Elaboración de canastos a base de bombonaje, shallma y tamushi. -Tejido de llica -Preparación de comidas a base de pescados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cosecha de maíz choclo. Cosecha de frijol. -Siembra de mallky de plátano. -Siembra de palo de yuca. -Siembra de sacha papa, dale dale. -Abundancia de maní -Cultivo de chacras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Recojo de resinas medicinales: sangre de grado, llanchama, chimicua. -Abundancia de suri. -Extracción de bombonaje, shallma y tamushi 	<ul style="list-style-type: none"> -Pesca de bujurquis, bagres, mojarras
<p>6. Junio</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de comida a base de carachamas. -Preparación de rosquilla, ñuto, puchku. -Preparación del juane. -Preparación de lechonapi -Tejido de tarrafas. -Elaboración de artesanía: tiestos, ollas y tinajas. -Preparación de mazato. 	<ul style="list-style-type: none"> -Siembra de maní. -Cosecha de hoja de bijao. -Cosecha de yuca. -Cosecha de sacha papa. -Cultivo de la chacra -Cosecha de frejol panamito 	<ul style="list-style-type: none"> -Florecimiento de los árboles. -Caza de animales en menor proporción. 	<ul style="list-style-type: none"> -Disminución del caudal de los ríos y quebradas. -Pesca de cangrejos con yuca.
<p>7. Julio</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de lechonapi, upe, inchiucho, mote, cuchi cuero, humitas, pescado pango. -Preparación de chicha -Construcción de tambos. -Preparación de purgas a base de plantas medicinales 	<ul style="list-style-type: none"> -Cosecha de maíz choclo. -Cosecha de frijol verde (campana chica). -Cosecha de maní, dale dale, sachapapa y michuksi. 	<ul style="list-style-type: none"> -Recojo de plantas medicinales. -Extracción de árboles como paliperro, capirona (para hacer tambos). -Extracción de cortezas -Construcción de la chapana. 	<ul style="list-style-type: none"> -Disminución del caudal de los ríos y quebradas. -Pesca de carachamas, camarones, bagres, cangrejos y churos.
<p>8. Agosto</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de chicha, -Preparación de mote, upe, masato y chapo. -Comidas con carne del monte y carachamas. -Elaboración de tejidos (chumbes y pretinas). -Elaboración de almidón. -Elaboración de tiestos, tinajas y ollas. -Preparación de purgas para cazar animales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Preparación del terreno para la campana grande de maíz. (rosado, corte, purma). -Quema de la chacra. -Cosecha de algodón. -Siembra de frejol de verano (panamito, Chiclayo y habitas). -Cosecha de yuca, plátano. 	<ul style="list-style-type: none"> -Caza de venado, sajino, carachupa, picuro o majaz. -Extracción de resinas y corteza de plantas medicinales. -Construcción de chapanas, 	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución del caudal de agua de los ríos y quebradas. -Pesca de carachamas y churos. -Camarones, cangrejos, churos y bagres.
<p>9. Setiembre</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de lechonapi e inchik uchu. -Preparación de Juane de pescado. -Preparación de la chicha de maíz. -Preparación de comidas con frijol huasca. -Construcción de tambos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Siembra del maíz campana grande. -Cosecha de frejol huasca. -Cosecha de frejol puspino. -Cosecha de maní -Siembra de algodón. 	<ul style="list-style-type: none"> -Floración de los árboles. -Chapaneo (caza de animales del monte). -Sacar hoja de polponta, shapaja 	<ul style="list-style-type: none"> -Pesca en mayor proporción con instrumentos artesanales: tarrafa, red, flecha y anzuelo.

MÓDULO I

<p>10. Octubre</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de la chicha de maíz y yuca. -Preparación de juane de yuca con puspino. -Elaboración de tiestos, tinajas. -Preparación de mingado, lechonapi, café. 	<ul style="list-style-type: none"> -Deshierbo o chaleada del cultivo de maíz. -Sembrado de frejol puspino. -Cosecha de cocona. 	<ul style="list-style-type: none"> -Recojo de callampa, congompe. -Caza de zorro, conejo, picuro (en días de verano). 	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento del caudal del agua. -Rocojo de yucas y cangrejos.
<p>11. Noviembre</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de pretinas y chumbis. -Preparación de chicha y masato. -Fiesta de los tolentones (almas). -Preparación de juane y ninajuane de bagre. -Preparación de sopa de cangrejos. -Selección de semillas para almacenar. -Almacenamiento de las semillas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cosecha de frejoles. -Cosecha de plátano. -Cosecha de yuca. -Podación de cacao. -Deshierbo de las chacras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Recojo de callampa. -Recojo de congompe (caracol). -Extracción de sangre de grado, llanchama. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento del caudal del agua. -Recojo de cangrejo. -Pesca de bagres con anzuelo.
<p>12. Diciembre</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de humitas. -Preparación de chocolate de cacao. -Elaboración de cerámicas. -Preparación de purgas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cosecha de maíz choclo, campaña grande -Abundancia de mangos. -Siembra de maní. -Siembra de frejol huasca. -Cosecha de shimbillo. -Cosecha de caimito. 	<ul style="list-style-type: none"> -Caza menor de animales para año nuevo. -Extraen de cortezas de bolaquiro, sanango y murcuhuasca 	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento del caudal del agua

Paso 2.

Determinación de Situaciones Significativas

Como se puede apreciar, el cuadro matriz anterior correspondiente al Calendario Comunal, tiene columnas que anotan las actividades en los 4 espacios de vida: casa, chacra, agua y bosque o monte.

En este paso 2, lo que requerimos es añadir una columna a la derecha del último espacio de vida que señale la "situación significativa" que hemos de priorizar en conjunto con los estudiantes y padres de familia.

Ejemplo 1:

Matriz de determinación de actividades significativas. Comunidad Nativa Kichwa Nauta. 2018

En este ejemplo de matriz de actividades significativas se aprecian las diversas actividades que desarrolla una familia indígena y las ocurrencias que se suceden en el mes de marzo en los espacios de vida de la comunidad nativa Kichwa de Nauta, Provincia El Dorado, en la región de San Martín, en el año 2018.

Las columnas: Mes, Clima, Casa, Chacra, Monte y Agua, salen del Calendario comunal. La última columna nos permite anotar la priorización de la actividad del Calendario, en este caso, del espacio Chacra, mes de marzo. La situación significativa priorizada a trabajar en marzo será: "Siembra de frejoles puspino".

Matriz de determinación de actividades significativas. Comunidad Nativa Kichwa Nauta. 2018.

Mes	Clima	Casa	Chacra	Monte	Agua	Situación significativa
Marzo	Iluvioso	Preparación de chicha de maíz y masato. Elaboración de tinajas y tiestos. Elaboración de chumbis.	Deshierbo o chaleada del maizal. Siembra de frejoles (puspino) Siembra de plátano. Siembra de yuca.	Caza de animales: añuje, venado, sajino, picuro, majaz. Abundancia de frutos. Producción de callampas. Recolección de caracoles.	Aumento del caudal del río. Abundancia de cangrejo y camarón.	Siembra de frejoles (puspino).

Fuente: Pérez Tello, María Carolina. Diversidad de saberes de crianza de los espacios de vida de la comunidad nativa Kichwa de Nauta, y su incorporación al currículo de primer grado del nivel primaria de la institución educativa No. 0276 "Jesús Mori López", del distrito de San José de Sisa, Provincia de El Dorado, Región San Martín. Monografía para optar el grado de Diplomado en Biodiversidad andino amazónica y educación intercultural. Universidad Agraria de la Selva. 2018: 71.


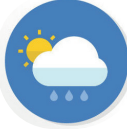
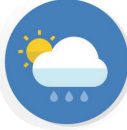
Ejemplo 2: Matriz de situaciones significativas. Puerto Inca. 2014.




Meses	ECOLOGÍA DE LOS 3 ESPACIOS DE VIDA			ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS
	AGUA	BOSQUE	CHACRA	
ENERO	Creciente del río. Escasez de peces, aparición de anguilas.	Aparición de reptiles, grillos, gusanitos, etc.	Recalce de plátano, yuca, producción de pijuayo	Siembra y cultivo del plátano. (Espacio CHACRA)
FEBRERO	Pesca con anzuelo, mallas en quebradas y en río grande: carachama, cunchi, sardina, sábalo.	Producción de requia; sapohuayo, hoja de hiporuro. Florecimiento de pashaca, capirona, punga, lupuna, pona. Producción de frutas comestibles y silvestres. Reproducción de aves: paujil, loros.	Rozo de purmas: cañabravas, ceticos. Mantenimiento de chacras. Cosecha de pijuayo.	Recolección de frutos del bosque (Espacio BOSQUE)
MARZO	Pesca con huaca en quebradas. Presencia de anguilas. Migración de peces al río grande: boquichico, paco, lisa, sábalo. Aparición de cangrejos, bagres, sardinas, huevera del zúngaro negro. Reproducción de garzas.	Extracción de bolaina, estoraque, shihuahuaco. Producción de shimbillo. Presencia de motelo, shicua. Producción de cetico con que se alimenta el oso perezoso, engorde de animales: majaz, mono, sachavaca, paujil, venados, etc.	Quema y siembra de frejol poroto. Limpieza de chacras en bajal: maní, frejol, Chiclayo. Siembra de plátano, camote, arroz, yuca.	La Migración de peces: El mijano (Espacio AGUA)


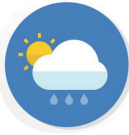
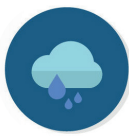
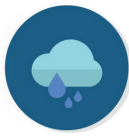
En este cuadro vemos que los estudiantes, docente y padres de familia han priorizado en enero una actividad del espacio de vida Chacra, en febrero del espacio Bosque, y en marzo del espacio Agua. Se trata de elegir la actividad que involucre al mayor número de alumnos, así como su interés y participación en las acciones comunales. Esas acciones

priorizadas se nombran: Situaciones significativas a trabajar como Proyectos de aprendizaje.

A continuación, dejamos un ejemplo completo de la matriz de elección de situaciones significativas correspondientes al ejemplo que usamos para la Región de El Dorado.

Meses	Ciclo Clima	Determinación de Situaciones Significativas a partir del Calendario Comunal de la Biodiversidad de la Provincia de El Dorado – San Martín				Actividad Significativa
		Casa	Chacra	Monte	Agua	
MARZO		<ul style="list-style-type: none"> - Preparación de chicha de maíz y yuca (masato). -Elaboración de chumbis, alforjas, pretinas, cenidores. -Preparación de platos de comida a base de cangrejo, callampas. -Preparación de rosquilla, ñuto, puchku, chicha de maíz y yuca. - Celebración de la patrona de la provincia "San José" 	<ul style="list-style-type: none"> - Cosecha de maíz (campaña grande). - Deshierbo o chaleada de la chacra de maizal. - Cosecha de frejol fresco huasca. - Sacada de yuca - Siembra del frejol de palo (puspino). - Siembra del palo de yuca. - Crianza de gallinas 	<ul style="list-style-type: none"> -Caza de animales: el ajuje, zorro, conejo, ratón, picuro o majás, etc. -Abundantes frutos en los árboles del monte. -Recolección de callampas: trueno, mojarra y puca. -Floración de plantas maderables. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento del caudal del río. -Abundancia de cangrejo y camarón. -Elaboración de trampas de yuca para 	Cosecha de frejol
ABRIL		<ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de esteras. -Preparación de puré y juane de chonta. -Preparación de chicha de maíz. -Preparación de platos de comida a base de cangrejos. Awiwas y bolashos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Siembra de frijol (huasca, panamo, chiclayo, habitas), (después de semana santa). -Cosecha de cacao. -Siembra de caña dulce. 	<ul style="list-style-type: none"> -Abundancia de awihuwas, bolashos. -Extracción de la chonta. 	<ul style="list-style-type: none"> -Poca producción de peces. -Pesca de cangrejos. 	Siembra de diversidad de frejoles
MAYO		<ul style="list-style-type: none"> - Preparación de humitas. -Preparación de chicha y mote. -Preparación de purgas medicinales. -Juane y ahumado de Suri. -Elaboración de canastos a base de bombonaje, shallma y tamushi. -Tejido de llica -Preparación de comidas a base de pescados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cosecha de maíz choclo. Cosecha de frijol. -Siembra de mallky de plátano. -Siembra de palo de yuca. -Siembra de sacha papa, dale dale. -Abundancia de maní -Cultivo de chacras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Recojo de resinas medicinales: sangre de grado, llanchama, chimicua. -Abundancia de suri. -Extracción de bombonaje, shallma y tamushi. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pesca de bujurquis, bagres, mojarras. 	Preparación de remedios caseros con plantas nativas de mi comunidad.

<p>JUNIO</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación de comida a base de carachamas. -Preparacion de rosquilla, ñuto, puchku. -Preparación del juane. -Preparación de lechonapi -Tejido de tarrafas. -Elaboración de artesanía: tiestos, ollas y tinajas. -Preparación de mazato. 	<ul style="list-style-type: none"> -Siembra de maní. -Cosecha de hoja de bijao. -Cosecha de yuca. -Cosecha de sacha papa. -Cultivo de la chacra. -Cosecha de frejol panamito 	<ul style="list-style-type: none"> -Florecimiento de los árboles. -Caza de animales en menor proporción. 	<ul style="list-style-type: none"> -Disminución del caudal de los ríos y quebradas. -Pesca de cangrejos con yuca. -Pesca de cangrejos con yuca. 	<p>Las costumbres de mi pueblo: San Juan</p>
<p>JULIO</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación de lechonapi, upe, inchiucho, mote, cuchi cuero, humitas, pescado pango. -Preparación de chicha -Construcción de tambos. -Preparación de purgas a base de plantas medicinales 	<ul style="list-style-type: none"> -Cosecha de maíz choclo. -Cosecha de frijol verde (campana chica). -Cosecha de maní, dale dale, sachapapa y michuksi. 	<ul style="list-style-type: none"> -Recojo de plantas medicinales. -Extracción de árboles como paliperro, capirona (para hacer tambos). -Extracción de cortezas -Construcción de la chapana. 	<ul style="list-style-type: none"> -Disminución del caudal de los ríos y quebradas. -Pesca de carachamas, camarones, bagres, cangrejos y churos. 	<p>Reforestación con planta nativas</p>
<p>AGOSTO</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de chicha, -Preparación de mote, upe, masato y chapo. -Comidas con carne del monte y carachamas. -Elaboración de tejidos (chumbes y pretinas). -Elaboración de almidón. -Elaboración de tiestos, tinajas y ollas. -Preparación de purgas para cazar animales. -Preparación comidas a base de carne ahumada. 	<ul style="list-style-type: none"> -Preparación del terreno para la campana grande de maíz. (rosado, corte, purma). -Quema de la chacra. -Cosecha de algodón. -Siembra de frejol de verano (panamito, Chiclayo y habitas). -Cosecha de yuca, plátano. 	<ul style="list-style-type: none"> -Caza de venado, sajino, carachupa, picuro o majaz. -Extracción de resinas y corteza de plantas medicinales. -Construcción de chapanas 	<ul style="list-style-type: none"> -Disminución del caudal de agua de los ríos y quebradas. -Pesca de carachamas y churos. -Camarones, cangrejos, churos y bagres. 	<p>Las artesanías de mi comunidad</p>

SETIEMBRE		<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de lechonapi e inchik uchu. -Preparación de Juane de pescado. -Preparación de la chicha de maíz. -Preparación de comidas con frijol huasca. -Construcción de tambos 	<ul style="list-style-type: none"> -Siembra del maíz campaña grande. -Cosecha de frejol huasca. -Cosecha de frejol puspino. -Cosecha de maní -Siembra de algodón. 	<ul style="list-style-type: none"> -Floración de los árboles. -Chapaneo (caza de animales del monte). -Sacan hoja de polponta, shapaja. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pesca en mayor proporción con instrumentos artesanales: tarrafa, red, flecha y anzuelo. 	La siembra del maíz
OCTUBRE		<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de la chicha de maíz y yuca. -Preparación de juane de yuca con puspino. -Elaboración de tiestos, tinajas. -Preparación de mingado, lechonapi, café. 	<ul style="list-style-type: none"> -Deshierbo o chaleada del cultivo de maíz. -Sembrado de frejol puspino. -Cosecha de cocona. -Cosecha de 	<ul style="list-style-type: none"> -Recojo de callampa, congompe. -Caza de zorro, conejo, picuro (en días de verano). 	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento del caudal del agua. -Rocojo de yucas y cangrejos. 	Los platos típicos de mi comunidad
NOVIEMBRE		<ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de pretinas y chumbis. -Preparación de chicha y masato. -Fiesta de los tolentones (almas). -Preparación de juane y ninajuane de bagre. -Preparación de sopa de cangrejos. -Selección de semillas para almacenar. -Almacenamiento de las semillas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cosecha de frejoles. -Cosecha de plátano. -Cosecha de yuca. -Podación de cacao. -Deshierbo de las chacras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Recojo de callampa. -Recojo de congompe (caracol). -Extracción de sangre de grado, llanchama. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento del caudal del agua. -Recojo de cangrejo. -Pesca de bagres con anzuelo. 	Elaboración de tejidos
DICIEMBRE		<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de humitas. -Preparación de chocolate de cacao. -Elaboración de cerámicas. -Preparación de purgas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cosecha de maíz choclo, campaña grande -Abundancia de mangos. -Siembra de maní. -Siembra de frejol huasca. -Cosecha de shimbillo. -Cosecha de caimito. 	<ul style="list-style-type: none"> -Caza menor de animales para año nuevo. -Extraen de cortezas de bolaquiuro, sanango y murcuhuasca 	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento del caudal del agua. 	Las frutas nativas de mi comunidad

Esta matriz es la herramienta que une el saber local con el currículo, de ahí la importancia de elegir bien la situación significativa de cada mes, puede significar importantes aprendizajes para los estudiantes.

Contando con las Situaciones Significativas construidas y argumentadas, el docente ya puede elaborar una matriz anual de adecuación curricular uniendo los saberes locales (desempeños) con los propósitos del currículo nacional (Competencias y capacidades). Lo que sigue es la organización de la planificación de corto plazo.

Paso 3.

Determinación de Proyectos de Aprendizaje: Matriz de Problematización y Determinación de Proyectos de Aprendizaje

Habiendo elegido la "Situación significativa" para un determinado mes, se trata en este paso de construir la propuesta de un Proyecto de Aprendizaje. Para ello, debemos pasar esa situación elegida por varios pasos de reflexión conjunta: Desafíos, causas, consecuencias y alternativas. Al finalizar esta secuencia, obtendremos el nombre y propuesta del Proyecto de aprendizaje consensuado y construido de forma conjunta entre los alumnos, docentes y si se puede, por los padres de familia.

Por ejemplo, tomemos la actividad de pesca en Pilluana, San Martín. La comunidad y la escuela detectaron un problema en la actividad en la que se hallan involucrados los estudiantes. El problema detectado fue la **pesca comercial**, que usando técnicas de pesca masiva destruye la posibilidad del acceso al conjunto de las familias que tradicionalmente viven de la pesca, y que lo hacen con medios artesanales y en grupos de cooperación. Este problema

apareció en el proceso de priorizar las actividades de la matriz del Calendario comunal.

De modo que el desafío es la pesca irracional, para llamarlo de algún modo. Planteado así el proyecto, la propuesta para resolver esta situación o cuando menos contribuir a su resolución, es diseñar y ejecutar controles comunales.

El proyecto educativo, en una situación así podría formularse propositivamente de la siguiente manera: ***"promovamos la pesca racional en nuestro río"*** o ***"apoyemos el control comunal de la pesca en el río Mishkiyacu"***.

En esta perspectiva la IE y la comunidad no caminan por separado, establecen alianzas para el logro del buen vivir comunitario. La escuela además tiene otro producto, uno más intangible: el del aprendizaje, destinado al logro de desempeños educativos en las denominadas áreas curriculares.

Para llegar a tal formulación se requiere antes elaborar una matriz en la que se coloque, al lado de la situación significativa, los desafíos o problemas, las causas que la originan, las consecuencias

a la que lleva (en el caso de Pilluana menos comida para los hogares), y las alternativas que pueden estar en el propio patrón de conocimiento tradicional o de otra tradición. La ruta es la que sigue:

Pasos para elaborar la Matriz de Determinación de los Proyectos de Aprendizaje



Un ejemplo, expresado desde la elección de otra situación significativa -la cosecha de frejol- toma la forma de la siguiente matriz:

Ejemplo

Matriz de problematización y determinación de iniciativas y /o proyectos de aprendizaje. Centro poblado San Miguel del río Mayo. 2018.

Mes	Situación significativa	Desafíos	Causas	Consecuencias	Alternativas	Nombre del proyecto de aprendizaje
Abril	Cosecha de frejol	Escasez de variedades de frejol.	Pérdida de diversidad por presencia de monocultivos	Disminución de productos y comidas de la zona.	Siembra de variedad de frejoles	Sembramos diversidad de productos y variedades de frejoles.

Fuente: Romero, Percy. Diversidad de saberes de los espacios de vida indígena y su incorporación al currículo educativo del área de ciencia, tecnología y ambiente del segundo grado de la IE 0754 "José Abraham Ramírez Hernández" de San Miguel del Río Mayo, distrito de Tabalosos, provincia de Lamas, Región de San Martín. Monografía para optar el grado de Diplomado en Biodiversidad andino amazónica y educación intercultural. Universidad Agraria de la Selva. 2018: 68.

De este modo, la propuesta final del proyecto—cuando ésta se planifique—sería de un lado un conjunto de capacidades y competencias a lograr en las diversas áreas (lo intangible); y de otro un estatuto de control de la pesca (lo tangible) como una acción destinada a la remediación ecológica determinada como desafío en la matriz de determinación de proyectos

de aprendizaje. Similar proceso se puede realizar con otros proyectos.

Sobre la tecnología de la elaboración de proyectos de aprendizaje existe una abundante literatura y guías para que el docente pueda desarrollarlo con pertinencia cultural.

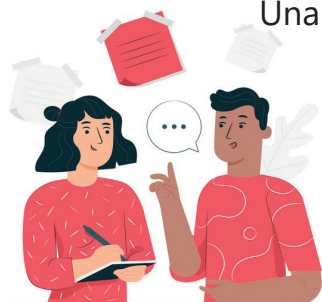
Paso 4.

Elaborar la Estructura del Proyecto de Aprendizaje

4.1 Planificación

Antes de entrar en la planificación bueno es dividir por segmentos una actividad como la pesca, de modo que el proyecto pueda tener una duración más amplia.

Una posibilidad es esta:



- a) conozcamos nuestros ríos y quebradas;
- b) conozcamos la diversidad de peces;
- c) aprendamos de las técnicas e instrumentos de pesca;
- d) valoremos y preparemos una feria de comidas a base de pescado; y
- e) elaboremos normas comunales de control de la pesca en nuestros ríos.

Ejemplo: La pesca del mijano.
Mes: junio. Actividades por semana.

Proyecto Educativo:

“Protejamos nuestros ríos y quebradas de la pesca indiscriminada”

Actividades por semana:

1	Nuestros ríos y quebradas.
2	Los peces en nuestra comunidad.
3	Instrumentos y técnicas de pesca.
4	Consumo de los peces.



Los docentes antes de desarrollar acciones educativas tienen que organizar y equilibrar lo mejor de su experiencia pedagógica para llegar a los estudiantes. La forma de hacerlo es con la empatía que establece con su entorno, conociendo la procedencia cultural de sus estudiantes,

de los padres de familia y la comunidad en general para luego desarrollar una planificación curricular coherente, armónica con el tiempo, los ciclos tanto de la naturaleza como de la comunidad o barrio donde labora.

a. Planificación curricular intercultural de largo plazo

Conectar con la comunidad es el primer paso para realizar la diversificación curricular a través de la elaboración del calendario comunal de la biodiversidad, esta es una herramienta que ayuda a crear una realidad educativa acorde a las

potencialidades, demandas e intereses de aprendizaje de la comunidad, los padres de familia y estudiantes. En cada mes se señala un listado de actividades que la comunidad realiza con variadas temáticas de saberes y conocimientos.

b. Planificación Curricular de Corto Plazo

Una vez construida la matriz de Determinación de las situaciones significativas anual, se procede a la planificación de las unidades didácticas mensuales a través de las unidades de

aprendizaje o proyectos de aprendizaje. (El MINEDU – EIB le llama proyecto integrador), es decir se realiza la planificación de corto plazo.



4.2

Ejemplo de Estructura de Proyecto de Aprendizaje

Para las acciones interculturales de corto plazo se propone la modalidad de proyecto de aprendizaje, puesto que a través de esta herramienta se puede seleccionar las competencias, capacidades y desempeños curriculares que sean acordes y coherentes con la situación significativa a desarrollar, es decir, a la realidad de la localidad.

Los estudiantes pueden ejecutar por sí mismos las actividades apoyados de los sabios de la comunidad y acompañados por los docentes que van ajustando los procesos didácticos de acuerdo a las dinámicas de enseñanza- aprendizaje que se desarrolla en la comunidad misma desde tiempos ancestrales. El docente ya no dedica tantas energías en la elaboración de los materiales pedagógicos ya que al desarrollarse el proyecto de aprendizaje en la propia comunidad se utilizan los recursos del lugar. Las evaluaciones son colectivas y se van retroalimentando en la medida que los procesos de aprendizaje de los saberes locales van avanzando y se retroalimenta con la sabiduría comunitaria. Los estudiantes se colocan metas y el aprendizaje se da en un ambiente en movimiento, lúdico y adecuado al entorno social y natural.

Otra ventaja de trabajar con proyectos de aprendizaje es que se termina en un producto concreto, visible y útil, que puede contribuir a la comunidad y que desafía al estudiante a elaborar argumentos y habilidades para la información de los resultados tanto a otros estudiantes

como a personas mayores (comunidad). El proyecto permite que sea la comunidad educativa en un trabajo colaborativo quien conduzca al estudiante.

Para determinar los Proyectos de Aprendizajes interculturales se parte de las situaciones significativas identificadas y seleccionadas que son analizadas y reflexionadas para darle un sentido y propósito al proceso de formación. Se inicia visualizando el desafío o la amenaza que rodea a esa situación observada y que queremos fortalecer a través de la práctica educativa.

¿Qué ocasiona que esta actividad no se desarrolle adecuadamente? Se analizan las causas y consecuencias colocando atención en la coherencia con la propuesta de alternativa cultural que se desea recuperar o fortalecer. Finalmente se redacta el título del proyecto de aprendizaje que deberá incluir los desafíos que se pretenden atender.



Ejemplo de Matriz de Determinación de Proyectos de Aprendizaje

Mes	Situación Significativa	Determinación de los Proyectos de Aprendizaje				Título Proyecto de Aprendizaje
		Desafío o Amenaza atendida	Causas	Consecuencias	Alternativas (tradicionales/modernas)	
MARZO	Siembra de frejol (puspino).	<p>Aparición de plagas en el tronco y vainas.</p> <p>Olvido de los saberes de cultivo del frejol y su diversidad</p> <p>Desconocimiento del valor nutricional del frejol puspino.</p>	<p>Desconocimiento de las señas y secretos para la siembra.</p> <p>Escasez de puspino en la comunidad.</p> <p>Poco consumo del puspino por los pobladores.</p>	<p>Poca siembra en épocas distintas.</p> <p>Niños anémicos</p>	<p>Averiguar las señas y secretos de la siembra.</p> <p>Siembra escalonada.</p> <p>Sensibilizar a la población sobre el valor nutritivo del puspino.</p> <p>Preparación de distintos platos a base de frejol puspino.</p>	Averiguamos sobre los secretos y señas de la siembra del frejol puspino y preparamos diversos platos
ABRIL	Siembra de maní	<p>Aparición de plagas.</p> <p>Conocer las fases lunares para la siembra.</p>	<p>Siembras cada vez en menos áreas.</p> <p>Escasa producción de maní.</p>	<p>Consumo mínimo de maní en las familias. Erosión de la diversidad culinaria en base al maní.</p>	<p>Difundir las fases lunares para la siembra.</p> <p>Sensibilizar sobre la importancia del consumo de maní en nuestras comidas.</p>	Conozcamos los secretos y señas para la siembra del maní y el uso tradicional en las comidas.
MAYO	Las plantas medicinales de nuestra comunidad	<p>Desconocimiento del valor curativo de las plantas medicinales de la comunidad.</p> <p>Escaso uso de las plantas medicinales.</p>	<p>Poca transmisión de saberes de los expertos de la comunidad a los niños y jóvenes.</p>	<p>Pérdida de saberes medicinales ancestrales.</p>	<p>Conocer el valor curativo de las plantas medicinales de la comunidad</p>	Indagamos sobre los beneficios de las plantas medicinales de nuestra comunidad
JUNIO	La patrona de nuestra comunidad.	<p>Perdida de costumbres ancestrales en las fiestas patronales</p>	<p>Poca práctica de las costumbres.</p> <p>Perdida de sus tradiciones.</p>	<p>Desvalorización de lo nuestro.</p>	<p>Revalorar las costumbres.</p>	Revaloramos nuestras costumbres patronales.
JULIO	Preparación de bebidas típicas.	<p>Consumo de productos comerciales envasados.</p>	<p>Rechazo al consumo de las bebidas ancestrales.</p> <p>Desconocimiento de la preparación.</p>	<p>Aumento de consumo de bebidas envasadas, con preservantes.</p> <p>Deterioro de la salud.</p>	<p>Sensibilización sobre el consumo de bebidas típicas.</p> <p>Averiguar cómo se prepara.</p> <p>Comparar el valor nutritivo entre las bebidas típicas y las envasadas.</p>	Promovamos la preparación y consumo de la chicha de maíz.
AGOSTO	Preparación del terreno para la siembra del maíz	<p>Quemas inoportunas.</p> <p>Uso de insecticidas.</p>	<p>Cambio climático.</p> <p>Excesivo uso de insecticidas.</p>	<p>Modificaciones de los ciclos de siembra y cosecha.</p> <p>Empobrecimiento del suelo.</p>	<p>Reforestar las zonas adyacentes a los ojos de agua, zanjas, quebradas.</p>	Preparamos la chacra preservando prácticas ancestrales

SETIEMBRE	El chapaneo	Escasez de animales del monte.	Tala indiscriminada Desconocimiento de las épocas de apareo y preñez de los animales. Desconocimiento de los secretos de la caza para mantener el equilibrio con la naturaleza.	Desequilibrio de la naturaleza (monte-hombre).	Sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la reforestación. Averiguar sobre los secretos del chapaneo.	Incentivamos la caza discriminada de animales manteniendo la armonía con la naturales.
OCTUBRE	Elaboración de tinajas y tiestos.	Producción cada vez menor de tiestos y tinajas.	Escasa transmisión de saberes de padres a hijos. Desconocimiento de la importancia de su valor cultural.	Extinción del arte de la cerámica kichwa. Desvaloración de saberes.	Elaboración de tiestos y tinajas.	Difundamos y elaboramos el valor de nuestra cerámica.
NOVIEMBRE	Elaboración de pretinas y chumbis.	Pérdida de costumbres	Escasa transferencia de conocimientos sobre tejidos de padres a hijos.	Disminución de tejidos a base de hilo.	Transmitir los conocimientos ancestrales de tejidos de chumbis y pretinas.	Promovemos la elaboración de tejidos.
DICIEMBRE	Preparados con maíz choclo.	Bajos precios. Abundancia de maíz choclo para el consumo.	Poco aprovechamiento del maíz choclo.	Poco aprovechamiento del maíz choclo.	Sensibilizar sobre el valor nutritivo del maíz choclo. Preparación de diversos platos con maíz choclo.	Conociendo las diversas formas de preparación de platos a base de maíz choclo.

El título del proyecto

El título del proyecto de aprendizaje expresa la situación significativa y el desafío identificado con la alternativa de solución que el equipo docente junto con los padres y estudiantes plantearon.

Se redacta de una manera amigable, que indique una acción que incluye a todos: estudiantes, padres o comuneros y el propio docente (nosotros).

La Justificación del Proyecto

La justificación se redacta leyendo la Matriz de determinación de Proyectos de Aprendizajes ya trabajada. Se empieza nombrando el desafío o amenaza que se pretende atender para luego señalar las causas y las consecuencias que trae consigo ese desafío. Generalmente están orientados a temáticas como pérdida de respeto a la naturaleza ocasionando crisis ecológica, pérdida de la biodiversidad, inseguridad alimentaria, cambio climático, también puede tratarse de la pérdida de respeto entre

seres humanos produciéndose crisis de valores, descomunalización, olvido de la solidaridad, ayuda mutua, entre otros y por último la disminución de espacios y tiempos para la manifestación de rituales, la espiritualidad y lo sagrado. Estas variadas temáticas de desafíos mundiales serán atendidas con alternativas culturales locales por tanto se procede a explicar brevemente la acción, los resultados y beneficios para la comunidad.

Actividad cultural priorizada/ Experiencia Significativa	Desafío o amenaza atendida	Causas y consecuencias	Alternativas tradicionales y/o de otras culturas	Nombre del Proyecto de Aprendizaje

El Objetivo General

El objetivo es redactado de acuerdo al título del proyecto y los objetivos específicos se derivan de las actividades priorizadas que se plantean realizar.

El siguiente paso es:



La Planificación del Proyecto

La planificación empieza tomando opinión de los estudiantes y padres de familia, situación que se ha desarrollado en la elaboración del calendario comunal de la biodiversidad y en la determinación de la situación significativa. Se plantean preguntas muy básicas que son motivadoras para la conversación y el recojo de la opinión de los demás.

- ✓ ¿Que sabemos?
- ✓ ¿Qué queremos saber/hacer?
- ✓ ¿Cómo lo haremos?
- ✓ ¿Qué necesitamos?
- ✓ ¿Cómo nos organizamos?
- ✓ ¿Cuándo lo haremos?



Luego de recibir la opinión y llegar a acuerdos, con los estudiantes y padres de familia, el docente pedagogiza las acciones comunitarias previstas a través de la **planificación de los aprendizajes del proyecto**. Es en este momento en el que el docente despliega arte y cariño en establecer las actividades tanto culturales como curriculares, la metodología, los recursos pedagógicos, los objetivos de aprendizaje, los insumos y materiales, la

evaluación de resultados. Se convierte en un mediador cultural en el cual demuestra afecto por la comunidad en la que labora y voluntad para generar un fortalecimiento cultural y promover mejoría en su entorno basada en el buen vivir asimismo propicia pedagogías para la formación del estudiante que sean coherentes a sus necesidades y potencialidades de aprendizaje.

Ental sentido, se desarrolla dos momentos en la planificación. La planificación de los aprendizajes culturales esperados y la planificación de los propósitos de aprendizaje curriculares con la integración de áreas curriculares. Es importante hacer el esfuerzo de planificar las acciones culturales de manera ordenada y en una sección aparte para que no se diluya en la malla curricular de integración de áreas al definir competencias, capacidades y desempeños.

Al planificar los aprendizajes culturales esperados se puede utilizar una matriz que recuerde la situación significativa seleccionada para ese mes y la problematización o desafío que se va atender, para luego redactar las actividades culturales que se realizarán como alternativa de solución. De esta manera no se pierde el objetivo y se pueden escoger las actividades más coherentes y que estén relacionadas a los desafíos. Asimismo, establecer los productos del proyecto, es decir lo tangible y concreto que se pueda mostrar como resultado de la aplicación del proyecto, los productos también son evidencias que se pueden estimar y registrar en la evaluación.

Situación Significativa Seleccionada	Desafío o Amenaza Atendida	Desempeños / Actividades Culturales formulados para atender el desafío.	Producto	Nombre del Proyecto de Aprendizaje

Una vez identificadas las actividades globales, es necesario el desglose de las mismas para luego planificar las sesiones de aprendizaje en secuencia y coherencia con el ciclo de la naturaleza, el ciclo de

la actividad en la comunidad, y también las necesidades de aprendizajes de los propios estudiantes.

El siguiente paso es:

Enlazar y tejer las actividades (desempeños) culturales con las áreas curriculares

Es en este momento en el que se planifica el diálogo de saberes, el docente organiza las actividades culturales en relación a los contenidos del currículo nacional, en tal sentido ayuda el siguiente cuadro en enlazar las áreas sin profundizar aún en las competencias y capacidades sino

más bien de manera general de modo tal que lo prioritario en este momento es concentrarse en la planificación del as actividades (desempeños) culturales.

El siguiente cuadro ayuda a visualizar estas sub-actividades:

Desempeños /Actividades Culturales formulados para atender el desafío. ¿Qué haremos?	¿Cómo lo haremos? Actividades	¿Qué necesitaremos?	Area curricular

Una vez desarrollado la parte cultural con detalle y en colaboración con los padres de familia, sabios de la comunidad, lo que sigue es preguntarnos:

¿Qué aprendizajes del currículo nacional logran los estudiantes con este proyecto?



Competencias, capacidades y desempeños

Esta situación permite precisar las potencialidades y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que están expresadas en el Currículo Nacional como Propósitos de Aprendizaje es decir Competencias, Capacidades, Desempeños, Enfoques transversales. Se revisan las competencias, las capacidades y desempeños y se van eligiendo de acuerdo al nivel de los estudiantes. Este momento es lo que cotidianamente planifican los docentes área por área curricular.

Para no correr el riesgo nuevamente de perder o que se diluya la actividad cultural ayuda colocar una columna en la cual se jala del cuadro anterior el saber local con el área curricular identificado. Suele pasar que cuando no se tiene en mente la actividad cultural, la extensión y magnitud de las competencias y capacidades puede confundir o dominar la mente perdiéndose al final de la planificación, el propósito cultural.

PERSONAL SOCIAL			
Competencia	Capacidad	Desempeños	Desempeños / Actividades Culturales formulados para atender el desafío.

El siguiente cuadro indica las competencias de Currículo Nacional que pueden ser utilizadas en la planificación

curricular intercultural de acuerdo a EIB – MINEDU 2018

Las competencias que pueden incluir la sabiduría local en su desarrollo	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 16, 21, 28 y 30.
Las competencias que con muchas limitaciones pueden incluir las sabidurías locales	3, 10, 11, 12, 17, 18, 22 y 23
Las competencias que no están formuladas para incluir nociones de las culturas locales	4, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 29 y 31

Fuente: EIB - MINEDU. La Educación intercultural y la planificación curricular. Diciembre 2018.

Depende del docente desarrollar arte en la secuencialización y adecuación curricular. La pre- planificación desarrollada con los estudiantes y padres de familia permitirá que luego el docente pueda elegir las competencias y capacidades más afines a los propósitos de la Situación Significativa cuidando de ser coherentes con los saberes ancestrales.

Ayuda mucho elaborar un planificador semanal de actividades que orienta el cumplimiento de las actividades culturales seleccionadas y que les permitirá vivenciar con la comunidad el aprender haciendo, de manera lúdica, con buen ánimo, y respetando las propias formas de aprender que se desarrollan en la comunidad.

4.3. Ejemplo de Proyecto de aprendizaje: “Promovemos la siembra del frejol”

I.- Datos Informativos

- Institución Educativa : N° 0277 –B “Carlos Díaz Reátegui
- Enfoque Transversal : Ambiental y Orientación al Bien Común.
- Grado : 3°
- Ciclo : IV
- Duración : 4 Semanas
- Docente : Híldeman Tuanama Del Águila
- Director (a) : Nori Pinedo Fernández

II- Justificación:

Los pobladores de la comunidad Nativa Copal Sacha Santa Cruz utilizan el frejol que se siembra en la localidad para la alimentación de los niños, jóvenes y adultos. Esta especie es sembrada en las chacras familiares. Los expertos (yachaq) de la comunidad saben los secretos y señas para una buena siembra y cosecha, así también saben preparar diversos tipos de platos en base a frejol; sin embargo, en la actualidad se hace notorio la escasez en el consumo de este producto porque no se realiza la nueva siembra en una segunda campaña, y se desconoce su valor nutritivo. Las nuevas generaciones ya no conocen y desvalorizan las prácticas de los sabios de la comunidad corriendo el riesgo que se pierda algunas variedades de esta planta con el tiempo. Frente a esta situación nos preguntamos: ¿Cómo podemos promover desde la escuela la siembra del frejol? ¿Es posible recuperar las señas y secretos para una buena siembra? El presente proyecto se justifica porque impulsará la siembra de variedades de frejol en las chacras con la finalidad de revalorarlas como insumo de una adecuada alimentación, y así mejorar la seguridad alimentaria y la toma de una conciencia ambiental al consumir lo que la chacra produce.

III. Objetivos:

III.1. Objetivo General:

Propiciar que los estudiantes de la N° I.E. N° 0277 –B “Carlos Díaz Reátegui” recuperen el conocimiento adecuado y la preservación de las señas y secretos en la siembra del frejol, fortaleciendo sus conocimientos sobre la importancia en la alimentación y la crianza de la diversidad propia de su comunidad.

III.2. Objetivos específicos:

- Incentivar a los estudiantes del 3° grado de la N° I.E. N° 0277 – “Carlos Díaz Reátegui” la siembra de las diversas variedades de frejol.
- Reflexionar con los estudiantes sobre el conocimiento y la utilidad de conocer las señas y secretos para una adecuada siembra de frejol.
- Conocer el valor nutritivo del frejol en la alimentación de los niños.

IV. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE

Selección y definición de una situación o un problema del contexto. Sensibilización. Pre planificación con los estudiantes. Determinación del título del proyecto. Planificación del proyecto por el docente.

Está basada tanto en las competencias, capacidades y desempeños seleccionados del CNEB; así como en la sabiduría de la comunidad respecto al cuidado del espacio de vida; casa, chacra, monte y agua. Este tema fue seleccionado del calendario comunal de la biodiversidad de acuerdo a la programación anual elaborada con los padres de familia. En este proyecto se trabajará de manera transversal las áreas de comunicación, matemática, personal social, y ciencia y tecnología, arte y cultura, educación física, religión y segunda lengua (quechua).

VI.1. Pre-planificación participativa con los niños y niñas del 3° grado. (Planificación negociada con los niños/jóvenes)

¿QUÉ SABEMOS?	¿QUÉ QUEREMOS SABER/HACER?	¿CÓMO LO HAREMOS?
<ul style="list-style-type: none"> - Que hay muchas variedades de frejoles en la comunidad. - Hay sabios en la comunidad que saben señas y secretos para el adecuado sembrío y cosecha del frejol. -En muchas familias se está perdiendo estos saberes. -Que hay muchas personas que siembran frejoles. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuáles son las variedades de frejol que produce nuestra comunidad y cómo se utiliza en la alimentación diaria. -Que señas y secretos se deben usar para un adecuado sembrado del frejol. -Quiénes son los expertos de nuestra comunidad que nos pueden compartir sus sabidurías de siembra y cosecha. -Beneficios nutritivos del frejol. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificando a los expertos de la comunidad, invitando y recibiendo a los expertos para que nos compartan sus sabidurías en cuanto a la siembra y cosecha del frejol. -Registraremos la información brindada por los expertos en cartillas. -Investigando la nutrición que aporta los frejoles en una adecuada alimentación y sus formas de preparación. -Elaboraremos una infografía. Sembrado y cuidados de los frejoles -Feria de exposición de dibujos del proceso de siembra, cosecha y uso de los frejoles.

¿QUÉ NECESITAMOS?	¿CÓMO NOS ORGANIZAMOS?	¿CUÁNDO LO HAREMOS?
Identificar a los expertos o sabios. Conversar con los sabios, papelotes, plumones, colores.	En equipos de trabajo con la ayuda de nuestros sabios, padres, madres, y maestra.	22 de junio al 2 de agosto: 27 días

VI.2. Planificación de los aprendizajes del proyecto

(Planificación elaborada por el docente) Hace realidad lo acordado con los estudiantes y los que intencionalmente propone el docente.

¿Qué aprendizajes significativos culturales logran los estudiantes con este proyecto?

Sugerencias de actividades culturales estratégicas. En toda actividad cultural seleccionada se tomó en cuenta las siguientes dimensiones del saber amazónico.

Dimensiones del saber amazónico
Diálogo con la naturaleza: Señas e indicadores
Organización: ayuda mutua
Ritualidad: evocación de permiso a las entidades sagradas.
Recreación de tecnologías y saberes que son actuales en la vivencia cotidiana (chakra).
Convivencia entre personas con los seres de la naturaleza y las entidades sagradas.
Recetas en base a frejol consumidos en la localidad

VI.2.1. Aprendizajes Culturales Esperados

SITUACION SIGNIFICATIVA SELECCIONADA	PROBLEMATIZACIÓN Y/O DESAFÍOS (Trabajados con los niños y niñas)	DESEMPEÑOS FORMULADOS PARA RESOLVER EL DESAFIO (Los desempeños se pueden precisar)
-Siembra del frejol. Cuáles son las variedades de frejol que produce en nuestra comunidad y se utiliza para la alimentación diaria. -Que señas y secretos se deben usar para un adecuado sembrado del frejol. -Quienes son los expertos de nuestra comunidad que nos pueden compartir sus sabidurías de siembra y cosecha. -Beneficios nutritivos del frejol.	•Pérdida del conocimiento de algunas señas o secretos para sembrar el frejol. •Desconocimiento del valor nutritivo del frejol. •Rescate de los saberes ancestrales. •Exponer, comunicar los productos obtenidos en el proyecto.	. Visitamos a un experto de la comunidad para que nos explique sobre las señas y secretos el sembrío y cosecha del frejol. •Describir la importancia de consumir el frejol •Elabora una infografía sobre el frejol •Incorpora vocabulario de uso frecuente. •Soluciona problemas multiplicativos de comparación de cantidades de frejol. •Busca información acerca de cómo se realizaba la siembra del frejol en el Incanato. •Elabora una cartilla con señas y secretos del frejol. •Comparte con sus compañeros las costumbres de su familia sobre el consumo del frejol. •Escribe en quechua una adivinanza al frejol. •Cuida la naturaleza. Realizamos una investigación sobre el valor nutritivo del frejol. Elaboramos nuestra cartilla de saberes sobre las señas para sembrar el fréjol.

TÍTULO	Promovamos la siembra del frejol.
TIEMPO	27 días
PRODUCTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de cartillas de señas o secretos de la siembra del frejol. • Elaboración de recetas sencillas de frejol. • Elaboración de una infografía sobre el frejol. • Álbum de problemas multiplicativos de compra y venta de frejol. • Huacos como depósitos de frejoles.

VI.2.2. Secuencia de Actividades Culturales

¿QUÉ HAREMOS?	¿CÓMO LO HAREMOS?	¿QUÉ NECESITAREMOS?	ÁREA
Sensibilizando sobre el proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogando sobre los saberes de la familia en frejoles. • Que variedades de frejoles de la comunidad conocen. • Saben cómo y para se siembran los frejoles: ¿qué queremos saber de los frejoles?, ¿cómo vamos a saber?, ¿cuándo lo vamos a hacer?, ¿quiénes lo harán?, ¿qué necesitamos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas. • Papelotes y plumones. 	C y T Comunicación
Planificamos el proyecto con los niños	Los estudiantes responden a la pregunta: ¿Cómo podemos promover desde la escuela la siembra del frejol? ¿Es posible recuperar las señas y secretos para una buena siembra? la docente anota en un papelote.	<ul style="list-style-type: none"> • Papelote, Papel bond. 	Comunicación
Realizamos una entrevista a un experto de la comunidad sobre las señas o secretos para una adecuada siembra y cosecha del frejol y cuanto se cosecha.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboramos una carta al experto para realizar la entrevista. • Elaboramos el guion de preguntas. • Recibimos la visita del experto para aplicar la entrevista. • Ordenamos la información recogida. • Elaboramos problemas multiplicativos de comparación. • Elaboramos un álbum de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos. • Coordinar con las familias a visitar. 	Comunicación Matemática.
Visitamos a una experta de la comunidad para que nos explique sobre cómo se consume el frejol en las familias.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboramos carta para la experta de la comunidad. • Preparamos las preguntas a realizar a la experta • Elaboramos una ficha para registrar la información. • Visitaremos a la experta de la comunidad. • Dialogaremos con la experta. • Los estudiantes hacen preguntas y registran información. • Elaboran un recetario de comidas en base a frejol. • Elaboramos adivinanzas del frejol en quechua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar la ficha de registro de información. • Recetario en hojas bon • Frejol 	Personal social. Comunicación quechua
Investiga sobre el nombre científico, y el valor nutritivo del frejol.	<ul style="list-style-type: none"> • Investigamos el valor nutritivo del frejol. • Nos organizaremos en pares para elaborar la infografía • Revisamos nuestros escritos y editamos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer infografías • Papelote, colores, plumones. 	Comunicación C y T Arte y Cultura
Elaboramos huacos representando la fertilidad de la tierra.	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujamos los huacos. • Lee información • Modela con arcilla • Elabora su huaco como depósito de frejoles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas informativas • arcilla 	Arte y cultura PS
Exposición de los productos el proyecto en la feria pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizamos el ambiente. • Preparamos carteles. • Realizamos invitaciones a nuestros padres de familia. • Exponemos los trabajos obtenidos en el proyecto en la feria pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesas, sillas • Papelotes, plumones. • Catálogo. 	Comunicación PS AyC
Evaluamos la ejecución del proyecto de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntaremos ¿cómo nos fue durante la ejecución de nuestro proyecto?, ¿llegamos a cumplir con lo acordado? • Observaremos la tabla de planificación. • ¿Cuáles fueron las más difíciles?, como les fue en la entrevista? ¿Todos participaron en los equipos de trabajo? • ¿Los estudiantes escriben en una hoja qué les gustó del proyecto?, ¿Qué fue lo más difícil? ¿Qué debemos mejorar para la próxima vez? 		Personal social

VI.2.3. Propósito de aprendizaje e Integración de Áreas Curriculares

ÁREA	COMPETENCIAS/CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE
COMUNICACIÓN	<p>Se comunica oralmente en su lengua materna</p> <p>Obtiene información del texto oral.</p> <p>Infiere e interpreta información del texto oral</p> <p>Adecua organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>Utiliza recursos no verbales y para verbales de forma estratégica.</p> <p>Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interactúa con los expertos en siembra y cosecha de frejol formulando preguntas, explicando sus respuestas y haciendo comentarios relevantes. Utiliza un vocabulario pertinente recurriendo a normas y modos de cortesía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa haciendo preguntas en la entrevista al experto en siembra y cosecha de frejol. • Interactúa cuando dialoga sobre los beneficios del frejol en la alimentación.
	<p>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</p> <p>Obtiene información del texto escrito.</p> <p>Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Infiere información anticipando el contenido del texto, a partir de algunos indicios (silueta del texto, tamaño de la letra) y deduciendo características de personajes, animales, objetos y lugares. Sabe el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado, establece las relaciones lógicas (causa-efecto y semejanza-diferencia) a partir de información explícita e implícita del texto. • Interpreta el sentido global del texto, explicando tema, propósito, enseñanzas, relaciones texto-ilustración, así como adjetivaciones, motivaciones de personas y personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentra el significado de las palabras según el contexto. • Identifica las partes que se presenta en la infografía. • Responde las interrogantes sobre los beneficios nutritivos del frejol.
	<p>Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna</p> <p>Adecua el texto a la situación significativa.</p> <p>Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe diversos tipos de textos, adecuándose al destinatario y tipo textual de acuerdo al propósito comunicativo, e incorporando un vocabulario pertinente así como algunos términos propios de los campos del saber. • Reflexiona sobre el texto que escribe, revisando si se adecúa al destinatario, propósito, tema y tipo textual, así como la coherencia entre las ideas, el uso de algunos conectores y referentes, vocabulario pertinente, además de los recursos ortográficos empleados para mejorar y garantizar el sentido de su texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora tu infografía referente al frejol y su valor nutritivo. • Elabora una cartilla de señas o secretos de la siembra y cosecha del frejol. • Reflexiona sobre sus escritos.

MATEMÁTICAS	<p>Resuelve problemas de cantidad.</p> <p>Traduce cantidades a expresiones numéricas.</p> <p>Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones.</p> <p>Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.</p> <p>Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa su comprensión de la centena como unidad superior, del valor de posición de un dígito en números de tres cifras y los representa mediante equivalencias, de la comparación de cantidades; de los números pares e impares; así como de la propiedad conmutativa de la adición, del significado de la multiplicación y división, y de la relación inversa entre operaciones. Para esto usa diversas representaciones y lenguaje matemático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa con diversas formas la multiplicación en problemas. • Resuelve problemas de compra y venta de frejol. • Resuelve problemas multiplicativos de comparación.
	<p>Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.</p> <p>Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones: Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas.</p> <p>Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modela características geométricas de los objetos del entorno, identificados en problemas; con formas bidimensionales y tridimensionales (cuerpos redondos y compuestos) y sus elementos; así como datos de ubicación y recorridos de objetos, a cuadrículas y croquis. 	<p>Exploramos los cuerpos geométricos y los relaciona con la venta del frejol.</p>
	<p>Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre.</p> <p>Representa datos con gráficos y medidas estadísticas o probabilísticas.</p> <p>Comunica su comprensión de los conceptos estadísticos y probabilísticos.</p> <p>Usa estrategias y procedimientos para recopilar y procesar datos.</p> <p>Sustenta conclusiones o decisiones con base en la información obtenida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emplea procedimientos de recolección y organización de datos usando encuestas, entrevistas sencillas, tablas de frecuencia, para resolver problemas estadísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representa datos en barras y elabora conclusiones.
CIENCIA Y TECNOLOGÍA	<p>Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.</p> <p>Problematiza situaciones para hacer indagación.</p> <p>Diseña estrategias para hacer indagación</p> <p>Genera y registra datos e información.</p> <p>Analiza datos e información.</p> <p>Evalúa y comunica el proceso y resultados de su indagación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hace preguntas acerca de cómo se siembra el frejol y elabora una posible respuesta evidenciando la relación causa – efecto. • Hace preguntas acerca de hechos, fenómenos u objetos naturales y tecnológicos que explora y observa en su entorno, plantea posibles respuestas al describir sus predicciones, en base a sus experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora una cartilla de saberes.
	<p>Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo.</p> <p>Comprende y usa conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Describe, en base a fuentes documentadas con respaldo científico, que el frejol cumplen un rol en el ambiente que habitan y aplica estos conocimientos a situaciones cotidianas. Por ejemplo: el niño describe que el frejol cumple una función para los seres vivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce como recurso natural indispensable al frejol.

<p>CIENCIA Y TECNOLOGÍA</p>	<p>Explica el mundo físico basándose en conocimiento sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo.</p> <p>Comprende y usa conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo.</p> <p>Evalúa las implicancias el saber y del quehacer científico tecnológico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Describe las característica y la importancia del frejol 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción nutricional de las plantas de frejol.
<p>PERSONAL SOCIAL</p>	<p>Construye interpretaciones históricas.</p> <p>Interpreta críticamente fuentes diversas.</p> <p>Comprende el tiempo histórico Elabora explicaciones sobre procesos históricos</p>	<p>Obtiene información sobre el pasado en textos cortos, así como en edificios antiguos y conjuntos arqueológicos de la localidad, valorando su importancia e identificando al autor o colectivo humano que los produjeron.</p> <p>*Narra hechos o procesos históricos claves en su región, reconociendo más de una causa y algunas consecuencias</p>	<p>Se informa si los incas sembraban el frejol Como se realizaban las siembras en el Perú antiguo.</p> <p>Narra la gran historia del Perú en una línea de tiempo.</p>
<p>PERSONAL SOCIAL</p>	<p>Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.</p> <p>Comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales.</p> <p>Maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente.</p> <p>Genera acciones para conservar el ambiente local y global</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona los problemas ambientales que afectan la extinción de algunas variedades de frejol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombra los problemas ambientales que afecta la buena cosecha del frejol.
<p>ARTE Y CULTURA</p>	<p>Aprueba de manera crítica manifestaciones artístico – culturales. Percibe manifestaciones artístico – culturales.</p> <p>Contextualiza manifestaciones artístico-culturales. Reflexiona creativa y críticamente sobre manifestaciones artístico – culturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usa los sentidos para identificar con la ayuda del docente los elementos visuales y táctiles del frejol en sus variedades. • Comenta sobre los posibles significados en base a lo investigado y emite una opinión personal sobre ella. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pone en práctica la dátilo-pintura al pintar el sembrío del frejol.
<p>ARTE Y CULTURA</p>	<p>Crea proyectos desde los lenguajes artísticos. Explora y experimenta los lenguajes artísticos. Aplica procesos creativos. Evalúa y comunica los procesos y proyectos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Combina y busca alternativas para usar la arcilla como práctica tradicional de su comunidad para expresar de diferentes maneras sus ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa su creatividad al diseñar huacos como depósitos de frejoles.
<p>QUECHUA COMO SEGUNDA LENGUA</p>	<p>Se comunica oralmente en quechua como segunda lengua. Obtiene información del texto oral. Infiere e interpreta información del texto oral. Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa en forma oral mensajes breves y sencillos del ámbito familiar y comunal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe una adivinanza en quechua al frejol.

<p>Educación religiosa</p>	<p>Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al dialogo con las que le son cercanas.</p> <p>Conoce a Dios y asume su identidad religiosa y espiritual como persona digna, libre y trascendente.</p> <p>Cultiva y valora las manifestaciones religiosas de su entorno argumentando su fe de manera comprensible y respetuosa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la convivencia cristiana basada en el dialogo, el respeto, la comprensión y el amor fraterno. 	<p>Aprendemos el valor de la paciencia. (crecimiento del frejol)</p> <p>Aprendemos de la parábola del sembrador.</p>
<p>Tecnología de información y comunicación</p>	<p>Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC Personaliza entornos virtuales.</p> <p>Gestiona información del entorno virtual.</p> <p>Interactúa en entornos virtuales. Crea objetos virtuales de diversos formatos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Navega en entornos virtuales y realiza búsqueda de información sobre plantas el frejol. 	
<p>Gestiona su aprendizaje de manera autónoma</p>	<p>Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.</p> <p>Define metas e aprendizaje.</p> <p>Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje.</p> <p>Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Determina con la ayuda de un adulto que necesita aprender considerando sus experiencias y saberes previos para realizar una tarea. 	

V.- ORGANIZACIÓN SECUENCIAL DE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE:

Sesión 1: Sensibilizando sobre el proyecto.	Sesión 2: Planificamos el proyecto con los niños
Sesión 3: Realizamos un guion de preguntas para el experto en siembra y cosecha de frejol. • Elaboremos una carta al experto para realizar la entrevista.	Sesión 4: • Recibimos la visita del experto para aplicar la entrevista (Ordenamos la información recogida).
Sesión 5: Elaboramos la cartilla de señas y secretos para la siembra del frejol	Sesión 6: Multiplicamos de diversa formas cantidades de frejol (pág. 47-M)
Sesión 7: Leemos "Valor nutritivo de frejol"	Sesión 8: Conocemos las plantas y las técnicas de protección de las plantas. (pág. 37-C y T)
Sesión 9: ¿Cómo descubres el pasado? (pág. 71 PS)	Sesión 10: Leemos "Nos adaptamos al ambiente" (pág. 95- C)
Sesión 11: • Elaboramos carta para la experta de la comunidad. • Preparamos las preguntas a realizar a la experta y elaboramos una ficha para registrar la información.	Sesión 12: • Visitaremos a la experta en comidas con frejol de la comunidad.
Sesión 13: • Elaboran un recetario de comidas en base a frejol.	Sesión 14: • Participamos en el homenaje al maestro de mi escuela.
Sesión 15: ¿cómo eran las sociedades prehispánicas? (pág. 75- PS)	Sesión 16: Resolvemos problemas multiplicativos de comparación de cantidades de frejol. (pág. 53-M)
Sesión 17: Conocemos un valioso bien natural (pág.59-CyT)	Sesión 18: Elaboramos una infografía del frejol. (pág. 103-C)
Sesión 19: Descubro como reacciono cuando me siento avergonzado(a) (pág. 22T)	Sesión 20: Exploramos los cuerpos geométricos.(pág. 57-M)
Sesión 21: Resolvemos problemas de división de cantidades de frejol.	Sesión 22: La parábola del sembrador (R)
Sesión 23: La dactilo pintura del frejol.	Sesión 24: Presentación de nuestra infografía (pág. 109-C)
Sesión 25: Elaboramos un álbum de problemas.	Sesión 26: Elaboramos huacos incaicos con arcilla
Sesión 27: Participamos en la II feria pedagógica 25 -07-2019	Sesión 28: • Elaboramos adivinanzas del frejol en quechua.
Sesión 29: La parábola de la semilla de mostaza. (R)	Sesión 30: Organizamos e interpretamos la información en gráficos de barras. (pág. 61-M)
Sesión 31: Elaboramos una línea de tiempo de nuestra gran historia. (Pág. 79)	Sesión 32: Evaluamos la ejecución del proyecto de aprendizaje. • Preguntaremos ¿cómo nos fue durante la ejecución de nuestro proyecto?, ¿llegamos a cumplir con lo acordado? • Observaremos la tabla de planificación. • ¿Cuáles fueron las más difíciles?, como les fue en la entrevista? ¿todos participaron en los equipos de trabajo? Los estudiantes escriben en una hoja qué les gustó del proyecto, ¿Qué fue lo más difícil? ¿Qué debemos mejorar para la próxima vez?

Bibliografía: cuaderno de trabajo de 3° grado, libros 3°, DCN, programación anual, internet, saberes locales.

