



UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

**SEGUNDA ESPECIALIDAD EN EDUCACION INICIAL CON MENCIÓN
EN EBI TEMPRANA**

T R A B A J O A C A D É M I C O

**DOCTRINA ANDINA Y LA EIB PRECOZ EN LA IEI N° 345
DE CHIRINPAMPA, SICUANI, 2018**

PRESENTADO POR:

HILDA DÁVALOS CASA

ASESORA:

Mg. TEÓFILA FRANCISCA ROMERO MAMANI

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN
EDUCACIÓN INICIAL CON MENCIÓN EN EBI TEMPRANA**

MOQUEGUA-PERÚ

2020

CONTENIDO

Página de jurado	<i>i</i>
Dedicatoria	<i>ii</i>
Agradecimiento	<i>iii</i>
Índice de contenido	<i>iv</i>
Índice de tablas	<i>vi</i>
Índice de figuras	<i>vii</i>
Resumen	<i>viii</i>

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes	1
1.1.1 Antecedentes extranjeras	1
1.1.2 Antecedentes nacionales	5
1.2 Descripción del problema	9
1.2.1 Problema general	10
1.2.2 Problemas específicos.....	10
1.3 Objetivos	10
1.3.1 Objetivo general.....	10
1.3.2 Objetivos específicos	10
1.4 Motivo	10

CAPÍTULO II

DESARROLLO TEMÁTICO

2.1 Marco teórico	12
2.1.1 Doctrina andina.....	12
2.1.2 Lógica andina.....	12
2.1.3 Pachasofía andina	14
2.1.4 Ecosofía andina.....	14
2.1.5 Sumak kawsay	14
2.1.6 Kuyay ayllu.....	14

2.1.7 Educación inicial.....	14
2.1.8 Interculturalidad.....	16
2.1.9 Formación intercultural a partir de la precocidad.....	16
2.1.10 La interculturalidad en la educación inicial.....	18
2.1.11 Educación intercultural bilingüe.....	19
2.1.12 Globalización y diversidad cultural.....	26
2.1.13 Compatibilidad educativa.....	27
2.1.14 Identidad infantil en la IEI.....	29
2.1.15 Asistencia a la pluralidad.....	33
2.1.16 Medio cultural y naturaleza.....	34
2.1.17 Bilingüismo.....	34
2.1.18 Territorio qanchino.....	36
2.1.19 El servicio educativo rural.....	37
2.2. La Institución Educativa Inicial N° 345 de Chirinpampa.....	38
2.3. Casuística de la investigación.....	40
2.4 Presentación y discusión de resultados.....	42
2.4.1 Presentación de resultados.....	42
2.4.2 Discusión de resultados.....	50

CAPÍTULO III

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

3.1 Conclusiones.....	52
3.2 Recomendaciones.....	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
APÉNDICE.....	56

Índice de tablas

Tabla 1: Se siente unido a sus apus, ríos y valles	43
Tabla 2: Hacen sus juguetes de diversas maneras o formas.....	44
Tabla 3: En su ayllu saben y hacen todos	45
Tabla 4: Se deja cuidar por todos los integrantes de su ayllu	46
Tabla 5: Se comunica hablando en kechwa	47
Tabla 6: Siente apego por sus padres, parientes y ayllu.....	48
Tabla 7: Es wawa, sus juegos son como las fiestas de su ayllu	49

Índice de figuras

Figura 1: Se siente unido a sus apus, ríos y valles	43
Figura 2: Hacen sus juguetes de diversas maneras o formas	44
Figura 3: En su ayllu saben y hacen todos	45
Figura 4: Se deja cuidar por todos los integrantes de su ayllu	46
Figura 5: Se comunica hablando en kechwa	47
Figura 6: Siente apego por sus padres, parientes y ayllu	48
Figura 7: Es wawa, sus juegos son como las fiestas de su ayllu	49

RESUMEN

La doctrina andina y la educación intercultural bilingüe precoz cómo se reflejan en la infancia de 5 años en la Institución Educativa Inicial N° 345 de Chirinpampa, en lo relativo a la doctrina andina en sí, al *sumak kawsay* y al *kuyay ayllu* o el quererse en comunidad. El trabajo académico plantea los siguientes problemas:

¿Cómo es la conexión de la doctrina andina y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa, Sicuani, 2018?

¿Cómo es el enlace del *sumak kawsay* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa, Sicuani, 2018?

¿Cómo es la unión del *kuyay ayllu* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa, Sicuani, 2018?

Efectuado el respectivo análisis, se obtuvo las conclusiones que siguen:

Concorre una conexión reveladora entre la doctrina andina y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa. El 60% se sienten unidos a sus apus, ríos y valles; el 77% hacen sus juguetes de diversas maneras o formas; y, el 77% en su ayllu saben y hacen todos.

El enlace del *sumak kawsay* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa es relativamente menor y a la vez significativa. El 45% Se dejan cuidar por todos los integrantes de su ayllu; y, el 77% se comunica hablando en kechwa.

La unión del *kuyay ayllu* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa es relativamente menor. El 45% sienten apego por sus padres, parientes y ayllu; y, el 48% Son *wawa*, sus juegos son como las fiestas de su ayllu.

El Capítulo I, trata sobre la Introducción, conteniendo los antecedentes, problemas, objetivos y motivo. El Capítulo II, trata sobre el desarrollo temático, comprendiendo la casuística de la investigación, la exposición de los efectos y el debate propio. El Capítulo III trata sobre las conclusiones y recomendaciones.

Palabras Clave: Doctrina andina – EIB precoz – *sumak kawsay* – *kuyay ayllu*.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

A continuación se detallan los precedentes de la doctrina andina en sus dimensiones internacionales y nacionales, para una adecuada comprensión de lo que viene a ser la filosofía andina y su repercusión en la formación bilingüe intercultural precoz.

1.1.1 Antecedentes extranjeras

Se desarrolló un estudio en el allegado país del norte denominado *La cosmología quichua en Ecuador: una vista para la economía fraterna del buen existir*; en la que analiza y concluye que la doctrina quichua es una manera de desentrañar la existencia en totalidad como práctica cadenciosa entre el ser humano y el ecosistema. En Ecuador, la heredad cultural de las poblaciones andinas oriundas se conserva en la noción *sumak kawsay* y su concepto es *ser en totalidad* o *buen existir*. Existir bueno se instituyó en la Carta Política del Ecuador del 2008 a modo de dínamo para la permuta hacia un régimen financiero benéfico fraterno. (Sánchez, 2012)

Un prominente filósofo suizo ha escrito un extenso texto de 413 páginas sobre un tema tan trascendental como la *Filosofía andina sabiduría indígena para un mundo nuevo*; en el que, entre otros aspectos expone los relativo a los principios de la lógica andina, como ser la: relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad. Pilares tan en boga en nuestros días y consecuentemente también tiene su aplicabilidad en el ámbito del EBI precoz. El estudio es fruto de más o menos diez años de convivencia en las comunidades circunlacustres de Perú y Bolivia, dando como fruto la utilidad para todos los campos en la era del conocimiento. (Estermann, 2009)

Se desarrolló en la Universidad Mayor de San Simón de Bolivia la tesis denominada: *Yachay concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en la comunidad campesina de Aucará, departamento de Ayacucho, Perú*. En la que arribó a: El estudio y la unión entre los datos dejan ver que el significado del habla quechua irradia, en innegable dirección, las nociones que los habitantes poseen en afinidad de instruir y asimilar. Yachay en su alcance de ‘asimilar’ supone un compromiso ajustado del novicio en un contorno benéfico que ofrece los acervos, las ocasiones y los faros benéficos que viabilizan las enseñanzas. La idea de “dar lección” se erige, en quechua, encajando en el suceso de ‘asimilar’, yachay, un supeditado comprometido de ‘formar que uno asimile’, yachachiy. El modo de recopilar estas ideas se renueva en los dictámenes y las gestiones de los habitantes con afinidad a las maneras de instrucción y asimilación en la socialización elemental. La asimilación es un acaecimiento más adecuado de la socialización básica y la instrucción un ejercicio más oportuno en áreas como el plantel, en la que existe un comprometido de ‘forjar que alguno asimile’. Descubrimientos que ofrecen mundos

de deliberación para desenvolver debidamente los ejercicios de instrucción y asimilación en un plantel que procure expresar a las carencias y los anhelos de la localidad. (García, 2000)

Se llevó adelante un estudio en la Universidad de Alicante, España denominado: *La Interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores*. Concluyó, que: Los efectos de la exploración nos revelan que concurre una cota de segregación y patriotería, en los salones. Inconvenientes que se vinculan con la coexistencia, en el plantel. (Peiró, 2012)

Como aparejo de composición benéfica, la formación intercultural se ocupa de las minorías, como de las mayorías. La paciencia y la obediencia deben ser los valores que inculquen los esquemas de formación intercultural.

La interculturalidad tiene que avalar una instrucción cierta, en una plataforma al impulso de: asimilar a crear, asimilar a ser, asimilar a asimilar y asimilar a coexistir. En esa dirección, la meta de la interculturalidad será instituir a los educandos de cualesquier conjuntos culturales para adecuar, desdoblar y ser oportuno tanto en el contenido de la sabiduría de recepción como en su sapiencia de inicio.

La formación intercultural no reside en ubicar a los escolares de otros saberes, en los salones, con medidas de aprendizaje. Presume el perfeccionamiento de un cuadro liberal apoyado en valores como la paridad, cooperación, equilibrio e imparcialidad. La formación en valores es primordial, es el modo de forjar talentos de acatamiento a las divergencias. La interculturalidad no debe ser un asunto preciso en la malla curricular.

Es inevitable realizar en las sedes una formación intercultural fundada en un saber educacional en que se divulguen valores.

Se desarrolló una tesis en la Universidad de Chile, designada *Hacia una educación intercultural: Análisis comparativo de iniciativas estatales y de la sociedad civil*, en la que se llegó a los siguientes desenlaces: La educación intercultural promovida desde el Estado en el programa EIB, se establece como “obligatoria” en los establecimientos con ciertas características, teniendo que cumplir con las exigencias propias de la institucionalidad, mientras que las agrupaciones gestionan espacios y clases para quienes quieran profundizar y revitalizar la lengua y el conocimiento mapuche. Pareciera que ambos escenarios no se conectasen, pero muchos de los monitores tradicionales que participan del PEIB son los mismos que realizan clases o han tomado los talleres impartidos por las agrupaciones indígenas, por lo tanto es fundamental generar mayores instancias de intercambio entre la sociedad civil y el sistema educativo, de esta manera generar puentes y vínculos entre lo que ocurre de manera cerrada en las escuelas, liceos y colegios y lo que ocurre en los espacios auto gestionados. Ya que, para los estudiantes que quieran seguir aprendiendo y vinculándose con estos saberes, son estos los espacios disponibles y abiertos para seguir formándose. (Agar, 2017)

Se precisó que en Chile, el 8,7% de los habitantes por debajo de 18 años es originario. El 26,5% de la cifra está con el perfil de carencia, indicador suficientemente elevado cotejado con el 21,7% de los habitantes no originarios. En la comarca de La Araucanía, el 35% de los infantes y jóvenes es oriunda y atañe al poblado mapuche; el 38,4% vienen a ser indigentes. Su situación de estrechez influye en el desempeño de sus derechos en numerosas extensiones, como son la

formación, la morada, las entradas y demás que afligen sus coyunturas de inserción benéfica. Adyacente con ello, numerosos infantes mapuches sobrellevan segregación e intimidación en diferentes recintos de sus existencias y en la colectividad habitual. (UNICEF, 2013)

1.1.2 Antecedentes nacionales

Se condujo adelante una propuesta concerniente a *Redescubriendo las raíces culturales: Los niños y la biodiversidad en los andes*, pretendiendo revelar la sapiencia educativa, el conocimiento y las disímiles formas de ejercitarse, instruir y coexistir en los ayllus de las concavidades de Pitumarca y Vilcanota, Provincia de Canchis, región Cusco. (Pardo, E. y Achahui, R., 2004)

Se ejecutó un estudio sobre la Cosmovisión y producción de conocimientos en el medio andino-amazónico, en la misma entiende que para el poblador rural andino-amazónico, no importa tanto el acto en sí mismo y su esclarecimiento, sino cómo coexiste, como existió y lo inmortaliza. (Rengifo, 2009)

Concluye diciendo que en una comuna existe pluralidad de ayllus, y cultivarse a conocer - forjar posee sus rutas y liga excelente a únicos con los demás, estableciendo linajes de afecto - *kuyay ayllu*- perfeccionándose el intercambio de educación. (Rengifo, 2009)

Se realizó el *Diagnóstico de la EIB en el Perú* en la que concluyeron que: La EIB, por una parte, anhela a fiar la asimilación educacional venerando el habla originario de los impúberes y jóvenes que atañen a los poblados nativos, así a modo de brindar una enseñanza afín a sus pasajes. Asimismo, intenta avalar la asimilación del español. Por otra parte, insta componer, en el transcurso de instrucción-asimilación, un escenario de coexistencia asentada en la obediencia, el equilibrio,

el coloquio y la permuta entre disímiles formativas que desembocan en el plantel; no solo en los planteles a que concurren los infantes y jóvenes de los poblados oriundos, acaso en todos los planteles de la colectividad. En esa direccional, la estrategia de EIB en Perú suscita, en la alocución estatal, la formación intercultural para cualesquiera y la EIB para los habitantes que exhibe un habla nativa como originaria o como sustituta habla. (Paredes, D., Vera, D., La Serna, K. y Barrionuevo, W., 2014)

No obstante, el análisis asegura que la EIB no obtuvo compendiarse como estrategia que abone aptitud de asimilaciones educacionales ni en el recinto del bilingüismo ni en el contorno de la interculturalidad. Debiéndose a varios porqués, en primer término orgánicos, como el deber de cinco épocas de señorío cultural y de manejos que prevalecían la españolización. Ciertamente, esta postrera ha dejado de ser promovida como un mecanismo forzoso para la evangelización, como en el coloniaje, o para la unificación del país, durante la primera porción del siglo XX. No obstante, la españolización hoy es requerida como un dispositivo forzoso para despachar las postulaciones del mercado ocupacional, adhiriéndose las influencias que aplica la globalización por renovar la asimilación del británico y por obtener los modelos y las idoneidades que crean las catas universales de frutos formativos. Estos apremios respaldan a una mayor uniformización de los quehaceres formativos; conduciendo a una trayectoria inversa a la que suscita la EIB, estimando las divergencias.

El aprieto para hacer rostro a los apremios del mercado ocupacional generalizado se revela por el mínimo compromiso que tienen los grupos benéficos de los poblados indígenas de Perú, en cotejo con sus pares de la miga de la zona,

como ser Bolivia y Ecuador. Ello declara, por qué la EIB fue una estrategia concentrada, descontextualizada del ambiente en que era implementada y anexo al arranque de los regímenes de la época. Contrastando con la práctica de naciones como Ecuador y Bolivia, donde la EIB se impulsó por los propios conglomerados originarios.

En ausencia de energía estratégica prima lo incierto coligado a la ejecución de la EIB: ausencia de didácticos que traten la perspectiva de EIB y/o que sujeten el habla nativo en el que brindarán EIB, insuficiencia de implementos y de mallas curriculares oportunos, así como un restringido manejo de la instrucción en planteles EIB del tramo formación. Incluidas restricciones a los periplos de ordenación de didácticos de EIB que acarrearón a la mediación de la Defensoría del Poblado desde el 2008. A lo que se adiciona el menoscabo de estrategias formativas que respondan brindar una formación intercultural a cualquiera de los discípulos de Perú, no únicamente a los poblados oriundos.

Escribieron *Interculturalidad y educación en el Perú*, concluyendo que: El sector no debe dilatar en procurar a la colectividad oriunda una noción ejecutiva de interculturalidad, para que logre efectuar el ansiado índice guía de todo el régimen formativo. Destacándose el importe de humanidad de la interculturalidad. Los perfiles deben facilitar a entender mediante cruzadas que colmen el recinto de la formación escolarizada y conciencien al poblado oriundo en la penuria de germinar un cuidado sobre nuestra diversidad propia y benéfica, así como el encajamiento en el orbe generalizado. La cruzada observará brindar áreas disgregados de deliberación y discusión sobre la carestía, contingencias y dificultades para las vinculaciones interculturales al interior y en el exterior de la patria. La cruzada

inquirirá inducir un encargo de agregado por un Perú conspicuo en el acuerdo internacional, a la vez que contribuya a vigorizar la frágil conducta liberal. El Ejecutivo deberá guiar como facilitador más que interventor de esta cruzada, en forma de república e interculturalidad, no tendrán como lemas el propósito de inhibirse de cualquier compromiso sobre su consecución. (Zúñiga, M. y Ansión, J., 1997)

Llevaron adelante una publicación nombrada *Interculturalidad y educación básica. Un estudio en una institución educativa peruana*, sintetizando dijeron: Los efectos de la acepción admiten rotular que la interculturalidad mediante los grados de la semejanza cultural, índole, origen y experiencia de las tradiciones son reveladoras, sobrio con propensión a un ras enérgico, como consecuencia del educando, progenitor y/o madre oriundas de los franjas urbano -accesorias de Perú, y la dinámica formativa - didácticas que cumple el establecimiento formativo N° 157: afluencia de bailes, concurrencia de platos originales, afluencia de aptitudes en contextura e declamación de odas en hablas indígenas y los desplazamientos de saberes a los territorios fidedignos del lugar y la región. (Alarcón, M, Alarcón, H, Gutiérrez, V. y Quispe, S., 2015)

La aplicación ejecutada enfoca que en el Establecimiento Formativo N° 157 del contorno de San Juan de Lurigancho, Lima en el 2014, solo un 2.1% de los educandos relatan poseer una semejanza cultural en el grado frágil, un 50.8% en el ras templado y un 47.1% en un ras enérgico.

En el contenido, al deliberar, discurrimos que las áreas interculturales al particular de los salones se componen en conformidades que consienten desapego

de *centrismos* y que auxilian a una concurrencia de ejercicios hincadas en la afirmación, el liberalismo y el respaldo.

1.2 Descripción del problema

Se planteó que el reto adyacente para los didácticos en el esquema de EIB fue dar lección a decodificar y anotar en español y *runa simi*, y la capacitación en asistencia de EIB superficialmente atendió esa insuficiencia sin poseer en recuento el aprestamiento primordial en enseñanzas que manifiesten a los saberes originarios, por muestra a la doctrina así como a varias destrezas formativas proporcionadas. (Valdiviezo, 2013)

Se reafirmó que: En el fragmentado de uno y otro componentes, los Qanchi se tropiezan con un dilema beligerante de robustecer e impulsar su herencia formativa para las contiguas descendencias o asemejar a la instrucción impositiva de mestizaje occidentalizado (que les apruebe más agitación terrestre y mutuo para reacoplarse en ajenos tejidos y funciones) al precio de descartar su identidad social y cultural. (Quintasi, 2006)

Por ende, entiende por el plantel rural, conforme a ciertos sociables de Lari y educandos, deberá contar con reparticiones de formación en doctrina andina, ritos, reciprocidades entre entes de la naturaleza y la concordia comunitaria. (Quintasi, 2006)

En lo pertinente a las lenguas, el plantel rural promoverá, conforme ciertos comunarios de Lari y educandos, la instrucción del *runa simi* y el español con el método competente en dos lenguas. La vigorización del habla uno (decodificar y anotar), del habla ancestral, se forjará con el propósito de causar la probidad filológica y de perfeccionar la afirmación de etnia e identidad.

1.2.1 Problema general

¿Cómo es la conexión de la doctrina andina y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa, Sicuani, 2018?

1.2.2 Problemas específicos

¿Cómo es el enlace del *sumak kawsay* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa, Sicuani, 2018?

¿Cómo es la unión del *kuyay ayllu* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa, Sicuani, 2018?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar la conexión de la doctrina andina y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa, Sicuani, 2018.

1.3.2 Objetivos específicos

Establecer el enlace del *sumak kawsay* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa, Sicuani, 2018.

Instaurar la unión del *kuyay ayllu* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa, Sicuani, 2018.

1.4 Motivo

El estudio de la conexión entre la doctrina andina y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa, Sicuani, 2018, se justifica por lo siguiente:

Es pertinente, porque en el plan curricular de EIB precoz no se logra comprender globalmente la aplicación de la doctrina andina en la instrucción saber-hacer en la educación intercultural bilingüe precoz.

Es significativo, porque la niñez comprendida en EIB se formará de conformidad a la doctrina andina, es decir, de acuerdo a la cosmovisión imperante en su ayllu y la educación en el español que les impartan y otros contenidos.

Es relevante, porque los infantes recibirán educación tanto en la cosmovisión andina y/u occidental. Que en todo caso, es lo que persigue el plan curricular de EIB.

CAPÍTULO II

DESARROLLO TEMÁTICO

2.1 Marco Teórico

2.1.1 Doctrina andina

Se entiende por tal a la filosofía o cosmovisión andina. Como una pachasofía e íntima conexidad con la ecosofía, es decir, la reflexión sobre la existencia del humano sobre la pacha tiene que darse respetando mutuamente las condiciones de permanencia de la naturaleza misma o también denominado pachamama, no pudiendo desvincularse de la misma; y sin preocupaciones de si el tiempo es oro o no, o si es valuable o monetizable, sino todo lo contrario, actuar en atribución del tiempo, favorable o nocivo, su puntualidad o no está relacionado a ello, y en correlato al espacio que duda quepa. (Estermann, 2009)

Desarrollando lo anteriormente precisado tenemos que los factores de la doctrina andina están conformados por la lógica andina o la relacionalidad del todo, la pachasofía o la cosmogonía andina y la ecosofía andina o el medio ambiente en los andes.

2.1.2 Lógica andina

Se entiende por logicidad andina no tomando la locución “raciocinio” en una dirección competente y griega, sino como una expresión que exterioriza la ordenación elemental de una innegable tendencia. En su contenido se alterna la ‘coherencia andina’, en sus nociones cardinales ‘racionales’.

Principio de relacionalidad. Implica que lo inseparable está en unión (afín, recíproco) con lo indivisible. La idea capital no es el ‘ser’ valioso, sino la reciprocidad; en consecuencia, para la ideología de los andes, los seres individuales, sumatoriamente a su presencia, no se conciernen en un supletorio instante y alcanzan a instituir un ‘único global’, en trama de enlaces y uniones. A lo inverso: recién en pedestal a la esencialidad de esta disposición de conexión, los sujetos personales se componen como seres.

Principio de Correspondencia. Indica que las diferentes envolturas o zonas de la ‘existencia’ se conciernen de una forma cadenciosa. ‘Relación’ no es idéntico a ‘similitud’ o ‘semejanza’.

Umbral de Simultaneidad. Ni el ‘ser’, ni el ejercicio concurren en ‘unitario’, sino en dupla con su añadidura concreta. La ideología de los andes insta en la noción propia de lo “peculiar”’: es la ‘porción’ ineludible y adicional, que se completa, aledaño a distinta ‘porción’, a la existencia ‘concluida’.

Principio de Reciprocidad. Este umbral no sólo reina en las conexiones sociales (entre sujetos o muchedumbres), se da en el ejemplar de conjunción, siendo intra-humana, entre sujetos y hábitat, o entre sujetos y lo omnipotente. La concordancia en los andes no admite fatalmente una reciprocidad de intercambio autónomo y espontánea, tratándose de un ‘compromiso astral’ que irradia un precepto ecuménico del que el sujeto es su porción.

2.1.3 Pachasofía andina

Es la ideología del mundo o de todo lo existente, deliberación global de la conexión sideral, como expresión del hábito fusionado de los andes de la ‘existencia misma’.

2.1.4 Ecosofía andina

Está referenciado a las conexiones variadas que sostiene el sujeto con su hábitat original contiguo, en el llano de *kay pacha*.

2.1.5 Sumak kawsay

Se definió la categoría como el existir bien y está vinculada al *sumak allpa*, tierra sin mal, así como al *sumak yachay*, que vienen a ser las nociones y prácticas adquiridas. (Hidalgo, F. y Márquez-Fernández, A., 2013)

2.1.6 Kuyay ayllu

Lo preceptuó la categoría precedente como las conformadas por linajes que poseen cuantioso afecto y ternura entre sí, del propio modo pues que un tejido es un signo de mantas cuyos filamentos enlazan humanos, ecosistema y divinidades de modo más tupida y sustentada, y formulan en su concordia el cariño puesto en su producción, en su afabilidad. (Rengifo, 2009)

2.1.7 Educación inicial

Se indicó que la educación inicial crea reseña a varias características de formación y asimilación, dirigidas a los infantes a partir de las incipientes semanas de existencia hasta su entrada al plantel elemental. Se envuelve en ello a establecimientos con variedad de calificativos como parvulario, ruedas tiernas, edenes de puericia, preescolar, focos de cuidado sistémico a la niñez, recintos pueriles, para mostrar pluralidad de pericias y métodos de aplicación a la incipiente pequeñez. (Bravo, D. y Concepción, M., 2012)

Perspectivas de la formación parvularia

La educación inicial se puede visionar en los enfoques siguientes.

Visiones en la mejora de la infancia

En el conjunto se hallan los planteamientos que ubican al partícipe (infante) como eje valioso de la didáctica. La formación, en esa dirección, se gobierna máxime a conducir el impulso de las pericias de la infancia, con el resultado de favorecer ocasiones para la asimilación venerando su libertad.

Sustentada, en las suposiciones del adelanto pueril que destacan la independencia, el hallazgo, la prueba, la corriente. Existe una ficticia ojeada imparcial a la destreza didáctica. Exterioriza exclusiva inquietud y afectación en la expansión de las habilidades congénitas de los infantes. Juega por un currículo formado por las prácticas tiernas.

Visiones en el apresto hacia lo académico

En el conjunto aparecen las estrategias formativas hacia el horizonte tanto en naciones exquisitas y los pobres, que advierten la formación preliminar como una apuesta de urgente decisión, y sus resultados se irán acopiando a lo extenso del rumbo del educando y, más allá, en el ámbito de la existencia fructuosa. En factor de consumación, las divergencias entre los incipientes y los subalternos son ingentes.

Se sostiene, esencialmente, de informes financieros, de valoraciones de efectos de asimilación y de encuentros en el ámbito del temperamento y la formación. Existe una visión deliberada para la formación preliminar como apuesta que causará mercedes hacia el empleo, hacia la labor, hacia una mínima obligación del Gobierno en cierne; inquietud y ahínco en la validez, en el adelanto de

contenidos, en la técnica de la instrucción. En consecuencia, entran de las situaciones y los peculios a destreza, de establecer mallas curriculares concretas legislativamente y encaminados a sapiencias, destrezas y modos conmensurables.

Visiones concertadores y compuestos

En el conjunto residen los aspectos que notan al infante como ente de compromiso, y su formación como habitantes. La formación cosmopolita, la formación intercultural detractiva, la didáctica de especie y las didácticas anti obsesión son ciertas voces crecidamente célebres.

Gusta de las didácticas comprometidas que deliberan el perfil imparcial de la formación. Se gravita en visiones vygotkianos y freirianos, y demás. Existe una visión que resalta la deconstrucción de los métodos de preponderancia en las estrategias y destrezas formativas. Estos matices articulan técnicas de adelanto, asimilación, instrucción y socio didácticos del pasaje. Se ve en ellas inquietud por el perfil liberal y comprensivo de la formación, por mallas curriculares accesibles que esbozan ordenaciones frecuentes.

2.1.8 Interculturalidad

Definieron la interculturalidad como la cualidad de tomar auténticamente el escenario de pluralidad cultural en la que nos ubicamos. Se mudan así en un umbral guía de la mundología propia en el bruñido particular y en primicia superior de los transcurros generales en terso de valores sociales. Obtener la interculturalidad como premisa reguladora en estas dos cataduras instituye un elemental lance en el plan formativo innovador del cosmos de la complejidad ilustrativa que se torna obligado y urgente. (Zúñiga, M. y Ansión, J., 1997)

2.1.9 Formación intercultural a partir de la precocidad

Sostuvieron que la formación intercultural, como se indicó inicialmente, ofrece las preparaciones que permiten un trato más integral entre disímiles castas y saberes, y entre los hombres y mujeres que las forman. (Salazar, M. y Schmitz, V., 2015)

Vieron que al brindarles una formación intercultural a los escolares en prematura época logramos vigorizar en los mismos la apreciación tangible de la diversidad cultural, procurando forjar la paridad de ocasiones para asimilar en el plantel. Sin menospreciar las contribuciones de la formación intercultural se erigirán sujetos que admitan la pluralidad educativa de la colectividad presente y que amparen la paridad de circunstancias hacia los conjuntos etno educativos. De modo, que valdrá establecer un pueblo sin ofuscaciones y más ecuánime, descollando de esta forma las obsesiones de la segregación, la diferencia y la supresión. (Salazar, M. y Schmitz, V., 2015)

Sabemos notar que las primordiales contribuciones que nos procura la formación intercultural a partir de una precoz época es la alineación de pobladores, que adiestra sujetos idóneos de coexistir y colectivizar en fraternidad con sujetos diferentes al mismo; erigiendo, de esta forma, un clima de coexistencia más inestimable hacia el resto.

Sostuvo sobre el sujeto, lo que enreda que posea afirmación, obediencia y beneficio por las opiniones extrañas, continuamente y cuando éstas no cambien frente a las facultades de las personas. A más de, se les ofrece a los escolares mediante la diferencia cultural el contenido de poseer obligación e inquietud por los demás, siendo la habilidad forzosa asistir con la meta y lograr el colectivo preciso. Es cardinal subrayar que la formación en la diferencia cultural pretende

prescindir de todo perfil de segregación o de patriotería y poseer la cabida de forjar un área de aproximación y socialización afables. (Martinez, 2018)

Afirmaron que es esencial mirar que los elementos respaldan a asistir la información ineludible hacia servir aptitudes de diferencia cultural, auxiliando a desdoblar pericias, que consientan que el infante adquiera disparejas vistas, pensando las cataduras educativas de los diversos conjuntos. Mediante esto, los educandos alcanzarán y promoverán recíprocamente a desplegar una mirada más extensa sobre la humanidad donde están, suministrar a los escolares, los pertrechos más apropiados y la compañía imperiosa hacia la posibilidad de efectuar una obra de perfil examinador. En definitiva, se procura suministrar tratos entre conjuntos educativos desiguales en el recinto o al exterior del plantel. (Salazar, M. y Schmitz, V., 2015)

2.1.10 La interculturalidad en la educación inicial

Adujeron que el Perú se configuró por su itinerario en la historia como nación de diversas lenguas y culturas diferentes, dándose continuos destierros en sus habitantes. No existe en Perú una estrategia educativa total y clara en lo que atañe a las hablas. Solo se ha registrado lo representativo de los aborígenes, al lado del español, y siendo conductos en parte de la formación. En otra dirección, el esbozo curricular propio de la EBR ensaya aseverar el bloque en la pluralidad reduciendo las nociones exiguas a lograr finiquitar cada uno de los grados como políticas a continuar hacia la estimación de los mismos. El bosquejo curricular originario constará en coherencia con las metas y elementos de la formación propia; La diferencia cultural es una de ellas, tratando así como consecuencia que el bosquejo sea intercultural en su juicio y diligencia. (Salazar, M. y Schmitz, V., 2015)

Es sustancial indicar que la diversidad cultural no es un árbol colateral del régimen pedagógico de Perú; los bríos y los patrimonios que se presupuestan en el tramo de la instrucción provean efectos notorios, la diferencia cultural será la manivela colateral del Estado. Como se aprecia, por intermedio de la exploración, en el Perú se delibera en la diferencia cultural tocante a las reducciones y conocida hacia ellos; la diversidad cultural está en todas partes y rebasa a la misma; desplegándose cotidianamente. No obstante, está diferido inquirir cómo se desenvuelve en los recintos preliminares de los focos pedagógicos privados de la capital. En el escudriñamiento tratamos asemejar las experiencias pedagógicas en recintos de los infantes de 3 a 4 años; a partir de una visión de diferencia cultural en los polos formativos “F” y “H” privados de Lima. De modo, que se explore la supresión de escolares existentes de forma “intangible” a la orilla del régimen pedagógico. Además, con esta exploración se aspira destacar la valía de un plantel para los demás; que tiene el desenlace de transparentar sus ingresos y lumbreras a traviesos de linajes disímiles, de cultos y realidades socio financieras diferentes.

2.1.11 Educación intercultural bilingüe

La EIB tiene aproximadamente 40 años de presencia en nuestro país. Sin embargo, sus prácticas no están tan extendidas como quisiéramos, ni son tan sólidas. En la mayoría de escuelas públicas de zonas rurales indígenas, por ejemplo, se han desarrollado escasamente, pues no se cumplen las tres condiciones mínimas que actualmente reconoce el Ministerio de Educación (MINEDU) para considerar que una escuela es EIB:

- Que tenga didácticos que saben y estiman el conocimiento de sus escolares y operan en perfil verbal y escrito su habla nativa, así como el español. Del mismo modo, enseñados y sepan utilizar las visiones y talentos de EIB.
- Que tenga una malla curricular y una oferta didáctica que razonen las preparaciones, métodos, tradición y valores de la sabiduría de los escolares, de distintas sabidurías y de las ramas científicas.
- Que sitúe de implementos pedagógicos hacia los disímiles espacios en el habla nativa de los escolares como en español (siendo L1 o L2).

Corrientes de la EIB

Asimilacionista

Reúne a todas aquellas posturas de la EIB como una vía de integración de los pueblos indígenas a la sociedad hegemónica. En esta línea, la presencia de la lengua originaria en la escuela es solo un medio para crear mejores condiciones de castellanización y para la recepción de conocimientos de la cultura dominante. La interculturalidad es de un solo sentido: los conocimientos llegan desde la cultura externa; los propios no tienen lugar en el currículo o pueden llegar a tener una presencia marginal.

En esta corriente podemos ubicar las políticas de educación pública de los Estados modernos en los procesos de ampliación de los sistemas educativos hacia las zonas rurales y a las prácticas tradicionales de los docentes que han atendido a las poblaciones indígenas desde una perspectiva civilizatoria. Tiene vigencia aún hoy en día, pero fue hegemónica hasta los años 60 del siglo pasado.

Culturalista

Se desarrolla con fuerza entre las décadas 70 y 80 del siglo XX. Podemos decir, integra dos líneas de trabajo diferentes: en un primer momento puso mayor énfasis en la dimensión lingüística de la EIB, promoviendo un enfoque aditivo y de mantenimiento de las lenguas originarias en las escuelas, y más adelante dirigió su atención a la dimensión cultural.

En su desarrollo ha trabajado con mayor intensidad y compromiso la cuestión intracultural como base del impulso formativo de los poblados originarios. De la incorporación de contenidos de la cultura indígena en el currículo oficial ha evolucionado hacia propuestas curriculares con matrices epistemológicas originarias. En esta corriente, las dimensiones propiamente educativa e intercultural de la EIB no fueron desarrolladas con la misma profundidad que la dimensión cultural, lo que constituye una debilidad y un obstáculo para el desarrollo de experiencias más logradas.

Crítica o Emancipatoria

Se nutre de una conceptualización crítica de la interculturalidad que ha ido desarrollándose desde la década de los 90 del siglo acaecido en el cuadro de la lucha estratégica de los poblados originarios en Latinoamérica, y del desarrollo de los conceptos de colonialidad y subalternidad.

En esta dirección, la EIB aparece como una herramienta de lucha política e ideológica contra el *statu quo* y de construcción de nuevas vinculaciones de las poblaciones originarias y la colectividad más amplia. A las dimensiones cultural y educativa se suma la política: la EIB no es solo una cuestión de aprendizajes culturales pertinentes, sino también de generación de una nueva cultura ciudadana y de reconstrucción de las instituciones desde una perspectiva que dialogue con las

diferentes experiencias culturales de todos sus ciudadanos y todas sus ciudadanas y que ponga fin a las situaciones de opresión de los pueblos indígenas.

La EIB crítica es la corriente más joven y más potente que se ha generado. Sin embargo, se desarrolla de manera problemática y con contradicciones, especialmente en el ámbito estatal. Los discursos avanzan más rápido que las prácticas, y estas últimas no siempre se condicen con los discursos. Es posible que todo sea parte de una estrategia a la espera de mejores condiciones políticas, pero en un país donde el Estado es visto como la autoridad, viejos planteamientos como la diversificación curricular como opción de la EIB, o la insistencia de la instrucción del español como L2 sin programas específicos para ello, ya no tienen forma de sustentarse.

La superación de las cuestiones vinculadas a la interculturalidad y a la pedagogía EIB siguen siendo déficits por superar en esta corriente. Pero también la necesidad de diálogos más abiertos y menos confrontacionales que aporten al desarrollo de una EIB diversa y rica.

Las experiencias de esta modalidad educativa se han desplegado y se despliegan, principalmente, en el marco de proyectos, programas o iniciativas focalizadas, impulsadas por el Estado, por las organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD), por organismos de cooperación internacional, pero también, de manera individual o colegiada, por docentes de diversas instituciones educativas. Varias de ellas son ampliamente conocidas y reconocidas por su concepción, propuesta y desarrollo. Sin embargo, sus resultados en materia de aprendizajes están aún lejos de las expectativas esperadas.

Son cuatro, a nuestro juicio, los problemas serios de EIB en el contorno de las estrategias formativas en nuestro país:

- La EIB se ha ido desarrollando sin una conceptualización que articule lo pedagógico, lo intercultural y lo bilingüe de manera adecuada. Cada una de estas dimensiones ha hecho sus propios recorridos, y no necesariamente se han encontrado. No se han materializado estas conceptualizaciones con iniciativas y orientaciones técnicamente sólidas, ni en el nivel metodológico ni en el curricular. Las que se han impulsado no siempre han sido validadas en la práctica y tampoco han sido evaluadas seriamente. Se sostiene, básicamente, sobre aspiraciones y deseos, pero muy poco en evidencias que den cuenta de que las cosas funcionan.
- La escasa investigación realizada, lo que ha impedido enriquecer una propuesta de EIB seria y en forma epistemológica, antropológica, curricular y didáctica.
- El conjunto de debilidades existente en la articulación intercultural entre conocimientos y experiencias de los diferentes pueblos indígenas y no indígenas. Un énfasis mayor —y muchas veces único— en la cultura originaria de los infantes deja de lado los saberes de otras orillas culturales. Y aunque se entienda y se valore el esfuerzo y los avances en la dimensión intracultural, lo intercultural tiene que ir encontrando su cauce.
- El predominio, en el ámbito de la EIB, de un discurso culturalista ideologizado y poco enraizado en prácticas pedagógicas efectivas que se basan en el participacionismo y el voluntarismo; se sustituye así el debate conceptual argumentado y se obstaculiza el desarrollo de políticas educativas EIB sólidas, fundadas en evidencias que provienen de la evaluación, la sistematización y la investigación.

Sintetizando tenemos, el debilitamiento de un proceso de desarrollo político y pedagógico sistemático de la EIB.

Es interesante, también, notar cómo diferentes profesionales critican el carácter occidental de la educación en zonas rurales sin que se hayan generado aún las condiciones y los conocimientos para hacer un cambio radical en otra dirección. Por ejemplo, se afirma que es preciso tomar en cuenta las conceptualizaciones indígenas de la infancia. Hay aproximaciones a algunas pocas culturas en algunos estudios antropológicos y pedagógicos; específicamente, a escala de las grandes culturas andinas. Existe poco o nada sobre ellas en los pueblos amazónicos. ¿Son compatibles estas conceptualizaciones con el enfoque de los derechos y lo democrático que proponen la DIGEIBIR y muchos otros? Se pretende que se tomen en cuenta las formas de aprender y las estructuras cognitivas de la niñez indígena. ¿Se conocen estas formas de aprender de las niñas y los niños y sus estructuras cognitivas en su marco cultural? ¿Están sistematizadas, o pretendemos seguir planteando que las educadoras se lancen como antropólogas duchos o psicólogas expertas a la caza de la comprensión de estos procesos, que son difíciles de captar en el corto plazo y sin las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias? La propia escuela es vista —porque lo es— como una institución occidental. Sin embargo, rechazar la educación inicial con este criterio pone en franca desventaja a nuestros niños y niñas indígenas. ¿Se ha pensado en otra institucionalidad diferente, alternativa a la escolar? ¿Puede transformarse la escuela a tal punto que pierda su esencia occidental y se convierta en un artefacto cultural distinto que corresponda culturalmente al mundo indígena?

Hay también quienes rechazan la educación inicial porque propicia demasiado pronto la inducción de los infantes en la cultura europea. Plantean, es mejor que la socialización e instrucción de estos traviesos que continúe incontaminado en el marco de los propios patrones de crianza indígena. ¿Es eso lo mejor? ¿Mejor en qué sentido? ¿A partir de qué criterios?

Se dice también que la educación inicial responde a parámetros pensados para otros niños y niñas. En realidad, la escuela es una institución importada. ¿Cómo podría “endoculturizarse” la educación inicial en contextos indígenas? ¿Qué tendría que cambiar? ¿Deben seguir siendo la autoestima, el desarrollo de habilidades sociales, el juego y la educación psicomotriz aspectos centrales de una educación indígena? Pero la propia cultura local, ¿cómo puede ser la materia prima de los currículos? ¿De dónde obtienen las maestras los saberes de la ilustración particular? El MINEDU y otras iniciativas proponen que las docentes investiguen, que decidan con la población qué contenidos incorporar en el currículo. Otra vez, la cuestión del participacionismo. Es correcto: las familias y la comunidad deben participar en esta decisión; pero ¿cuál debe ser la función de las profesoras en estos diálogos que definen el currículo? ¿Pueden sustentar y explicar a las familias cuáles son los aprendizajes fundamentales que hay que garantizar? ¿Podrían discriminar qué aprendizajes corresponden a la socialización familiar y cuáles a la educación en las instituciones educativas?

Hay, pues, una serie de interrogantes en las que se prueban respuestas, se ensayan propuestas y se debaten alternativas. En un proceso en el que la EIB está en construcción, muchas respuestas pueden ser provisionales, probarse; pero, desde la política pública, es necesario sentar las condiciones para que lo provisional no se

convierta en una orientación permanente. La investigación debe ponerse en primer plano. La validación y la evaluación de los programas y propuestas, también.

La presente indagación se encuentra enfilada en el régimen de la EIB crítica o liberadora, por las características arriba señaladas.

En el territorio qanchino ello se reflejó en las interrelaciones entabladas entre la comunidad, las instituciones de educación inicial y las organizaciones representativas del ámbito rural; que en forma conjunta rediseñaron el perfil curricular y el desempeño docente en materia de la impartición de la educación intercultural bilingüe.

2.1.12 Globalización y diversidad cultural

Refirieron que existimos en un orbe integrado en que la relación entre las disímiles sabidurías del mundo se transformó en asomo habitual. Esta situación exige a concentrar en las carteras pedagógicas de las diversas naciones de la región, el argumento de la pluralidad de forma urgente. A partir del grado preliminar apremia desenvolver en los infantes una forma de reparo al recato del sujeto y el acatamiento a la multiplicidad. (Bravo, D. y Concepción, M., 2012)

Una de las secuelas de la universalización es la acentuación de las inmigraciones, lo que produce en el seno de las naciones exista un escenario de diferencia cultural. A más de los exilios, en la región coexisten otros conjuntos propios, bajo las propias legislaciones, con similares facultades y compromisos, pero numerosas veces con hablas, usos y credos desiguales.

Lo delantero constriñe a los regímenes formativos a obtener una visión de diferencia cultural; el empalme entre sujetos con desiguales compilaciones de saberes y filológicos, precisa a los regímenes instructivos a desenvolver tácticas que

asistan a la equidad y la protección de vinculaciones equilibradas, en que resalte la paridad de facultades, aparte del matiz de la tez, de dónde se es, casta, credos, libidine o realidad socio-financiera.

En colectividades liberales, la formación es evocada a brindar a los habitantes, las idénticas ocasiones de impulso particular y de progresar como conjunto para la composición, la asistencia y respaldo. La instrucción Preliminar, mediante fondos, tácticas, peculios y acciones adecuadas y tejidas, da los iniciales movimientos hacia la postura en destreza de estos bosquejos.

Interrogó ante la carestía de promover una sabiduría sudamericana, anterior a los canjes y acuerdos fructuosos, no sería útil que los infantes de estas naciones sepan en sus fábulas, en sus recreaciones, en sus coros, en sus sabidurías y en demás acciones, lo que poseen de usual y lo que es disparejo con otros impúberes de la comarca. En la ilustración general, corresponde examinar sus sobresalientes contribuciones, para que alcancen a los chiquillos y no las adaptaciones mercantiles que empantanan a estas naciones. (Peralta, 2004)

2.1.13 Compatibilidad educativa

Sostuvo que la instrucción es porción de la sabiduría, la formación enreda una serie resaltante en el quehacer de promover, endosar y conservar la sabiduría, y por ende de erigir obligación y fomentar capacidades a partir de los incipientes abriles de existencia. La sabiduría se concibe a partir de la perspectiva social-humano-educativo, a modo de un ligado coherente e incremento de instauraciones de ideas y útiles producidos por una colectividad, en contestación a un régimen de carencias, y siendo escogidas mediante una experiencia real se establecen como pertenencia

benéfico propio para su labor y progreso, estando cedidas, situadas, inspeccionadas y variadas en un aspecto solícito, afín con los supervivientes canjes. (Peralta, 2004)

El bosquejo de estas tácticas pide que el profesor o profesora, comience de un análisis de las insuficiencias y rasgos socioeducativas de los impúberes; equipare los modelos didácticos y los conocimientos que los mismos transfieren de su hábitat hogareño y general, comprometiendo:

-Saber la procedencia de los infantes: la agrupación de origen, cuáles son los estándares de urbanidad de sus cunas, cómo brincan los chiquillos, los credos y leyendas de la entidad de origen, siendo naturalezas esenciales para una seria mediación educativa del pedagogo.

-Instaurar un coloquio didáctico: en el recinto figurará un temple de acatamiento a los contrastes y una plática educativa inquebrantable, que alcance concertar desiguales modales y maneras de existencia, ya que la meta es obtener la progresión propia y fusionada del conjunto.

-Establecer normas de avenencia: la coexistencia benéfica se abona cuando los órganos de un conjunto cooperan con pautas que fueron contendidas y concertadas al mismo tiempo. Esto admite a los segmentos del fusionado considerarse representado del acatamiento de estas reglas y medidas y por ende las venere y repare y los restantes de igual forma lo forjen.

Contenido de la instrucción: la educación de contenido se consigue cuando el pedagogo de forma innovadora maneja disparejos tácticas, tales:

- Las iconografías muestran el escenario socioeducativo de los infantes.
- Las teatralizaciones y diversiones de listas simbolizan contextos típicos para los impúberes.

- Producción de florestas nobiliarias.
- Examen y observación en conjunto de leídas y fábulas.
- Producción de vitrinas superficiales, directorios de diversidad cultural, cubiertas.
- Cartografías de nociones.
- Reciprocidades de diferencias culturales.
- Esparcimientos de funciones.
- Recreaciones usuales.
- Demás.

Estas y distintas destrezas establecen la porción del propósito de gestión perfilado por el o la pedagoga hacia el impulso de la semejanza educativa de los infantes. Hacia el resultado de esta meta es preciso que los componentes educativos estén establecidos de forma totalizada contigua a los restantes compendios de la malla curricular del horizonte preliminar.

2.1.14 Identidad infantil en la IEI

Indicó que el impulso de la soberanía y la semejanza de lo tierno, sobre su situación de supeditado de facultades disímiles, sobre la cognición de sí propio, sobre la reciprocidad precisa con su linaje y su erudición de principio. En esta dirección, la instrucción, a partir del horizonte preliminar, debe afanar hacia la edificación de la semejanza particular de los impúberes, en contextos de nociones establecidos en el afecto y el acatamiento a la multiplicidad educativa. (Zabalza, 1996)

Prototipo de este ideal de entorno didáctico es el estándar de plantel infantil que subraya Zabalza, encauzada sobre unos comprendidos manifiestos para los infantes, como ser: la instrucción filológica, dibujo-pintura, irrefutable, motriz y melodiosa; este plantel facilita gran cuidado a la correspondencia con la casta y la

colectividad. Razona a más de obtener un plantel pueril de aptitud, se requiere desplegar en los chiquillos, emancipación, semejanza y capacidades. En seguida, un breve destacado que el ensayista provee a estas nociones:

Emancipación: comprendida como arquitectura de la aptitud de operar y “ser bueno” uno y de existir en forma fraterna con los demás.

Semejanza: comprendida a modo de sazón de un perfil propio efectivo y una conmoción de seguridad en sí propio y en sus aptitudes.

Aptitudes: comprendidas como obra de la vocación de hacer suyo y valerse debidamente de los métodos representativo-educativos.

La línea particular y general es porción de la malla curricular de formación preliminar, obtiene reconocer a disímiles denominaciones, sino continuamente describe un transcurso que envuelve distintas extensiones. Estas extensiones, inter accesorias entre sí, alcanzan cataduras del adelanto y apreciación de sí propio, la semejanza, la emancipación, la avenencia con el restante del conjunto, el ser parte de una agrupación, de una sabiduría y orden.

Desarrollo de la identidad infantil

Precisaron que el acoger progresivo de la semejanza se efectúa a través de la edificación de la cognición de la presencia de sí propio como ser autónomo de los demás, y vía el hallazgo de los rasgos y caracteres que les valen para concretar como sujeto con finalidad y distintivos ajustadas, disparejos de los restantes. (Bravo, D. y Concepción, M., 2012)

Hacia el salubre impulso de su semejanza, los impúberes precisan considerarse deseados, admitidos y en un medio de acatamiento por sus progenitores, parentela, pedagogos y otros moldeados cercanos. A través de la

vinculación incesante con los otros integrantes del conjunto, los infantes manifiestan y estiman sus tipologías propias y de parentela, concretan su semejanza sensual, se juzgan confiados de sí propios, despliegan su autoestima y ensayan a reverenciar a los otros.

Los impúberes abordan a desplegar su semejanza a partir del instante del origen, en la medida que sus carencias elementales son compensadas, se les indica con cariño, se les oye y reverencia sus emociones y pluralidad; es sustancial asimismo, que el trato de los mayores con los chicos sea sólido, cordial, cortés en las cadencias de la instrucción particular, y consientan a ellos, averiguar con todo albedrío su contexto y extender sus contingencias psicofísicas.

Concluyendo enfatizamos la necesidad que desde el grado preliminar se afane la edificación de la semejanza del ser globalmente con el impulso de la emancipación.

Independencia:

La formación del presente no se imagina solo ajustada en la obtención de saberes, el transcurso formativo existe orientado, a más de, en la alineación de habitantes auto bastantes. En esa dirección el plantel a partir del grado preliminar asume que ocuparse para desdoblar la independencia, comprendida esta como aptitud de proceder por sí propios que impulsan los chiquillos, en la medida que los mayores que circundan les incitan y proveen la ocasión de preferir sus acciones, tomar sus oportunas medidas, discutir con albedrío, preferir, resolver y tomar progresivamente compromisos sobre sus hechos. La independencia ofrece la eventualidad a los infantes de estar al tanto de su ente, sus rasgos propios, les facilita

firmeza, familiaridad y regocijo, al tiempo que agranda el poderío de sus destrezas físicas, socio entusiastas e ilustradas.

La institutriz o preceptor del grado preliminar alcanza el impulso de la independencia de los infantes, cuando formula esparcimientos, acciones y planes para que intervengan de forma emancipado, obtengan seguridad, transporten a efecto sus decisiones y planteamientos y remedien realidades inciertas.

En seguida se afronta la cuestión de la coexistencia por suponer que es distinto de las valías que el plantel del presente es invocada a impulsar.

Convivencia:

Educarse a existir con los demás en reflexión de Delors, es uno de los vitales objetivos de la formación moderna. El reto es contestar a la interrogante ¿es viable idear una formación que admita impedir los problemas o corregir de modo apacible, promoviendo la noción de los otros, de sus sabidurías y de su idealismo? Esta instrucción marcha conducente a asimilar a ser inter accesorio, a estimar lo habitual y los contrastes, situándose en la esfera de los demás, incitando el acatamiento y los modos no impulsivas de información, tan así además los valores de variedad, razón recíproca y la concordia.

Hoy “educarse a existir adyacentes” es un anhelo cooperado por los Estados liberales del orbe. Hacia la obtención de este fin a partir el grado preliminar, el plantel debe respaldar vinculaciones de seguridad, pasión, asistencia y adherencia, basadas en el acatamiento a los otros y en las pautas y moral de la colectividad a la que conciernen los impúberes.

En este rumbo el contexto en los focos de formación preliminar será favorable a que cada infante revele quién es, y lo descubra mediante prácticas

estimulantes, las pedagogas y pedagogos contarán con ciertos modelos de urbanidad de las raleas y las tradiciones de existencia, para juntar a la práctica cotidiana bases de su sabiduría específica, como ser locuciones cordiales del habla originaria, modelos de urbanidad, comestibles y usos coligada al bienestar de los menesteres principales de los infantes. Es esencial que en el foco pedagógico como en la morada, los mayores forjen contextos donde los impúberes inviten, se totalicen y sus arrojos y frutos sean apreciados.

2.1.15 Asistencia a la pluralidad

Desde la Reunión internacional de formación para todos, llevada adelante en Tailandia en 1990, nace la tendencia que esboza renovados bríos de contestaciones a la pluralidad. Aparece el plantel continente, la cual rastrea que el plantel manifieste a las insuficiencias de cualesquier educandos, bajo la señal que todo el conjunto de los infantes se determina por su pluralidad.

Posteriormente, la UNESCO, en el coloquio internacional sobre insuficiencias didácticas especiales elogiada en Salamanca en 1994, enfatiza en sus cierres la carencia de un plantel comprensivo, indicando que “los planteles usuales de perfil continente son el contorno más seguro en batallar los defectos racistas, instaurando agrupaciones de parabién, erigiendo una colectividad comprensiva y obteniendo la formación para los demás: facilitan una formación vigorosa a la masa de los impúberes y optimizan la energía y, en postrimero expresión, la reciprocidad coste-confianza del indiviso régimen pedagógico. (Torres, 1999)

Conforme a los diseños preliminares, se concibe forzoso acatar y estimar las técnicas usuales, sin relegar los distintivos particulares de los impúberes; se rastrea por ende, la mesura entre lo usual y lo particular en cada conjunto. Se debe tener

presente las divergencias en los períodos y géneros de asimilación de cada escolar. El plantel asume adecuarse a las divergencias y no los escolares a las pretensiones del plantel.

La IEI actual asume el desafío de adjudicarse “que el umbral esencial del plantel continente es que todos los impúberes convendrían en cultivarse contiguos cuando fuere viable, y que los planteles habituales deben mostrarse de acuerdo y contestar a las varias carestías de sus escolares, creando a la vez una secuencia de bienes para contestar a estas carencias. (Torres, 1999)

2.1.16 Medio cultural y naturaleza

El contorno es un único compuesto, en el que los componentes de la naturaleza y sociedad se conciernen y se median recíprocamente plasmando un régimen eficiente de interacciones en indisoluble mutación. Es sustancial que los impúberes, a más de equiparar los múltiples componentes que lo consienten, gradualmente anden revelando y acertando las vinculaciones entre diferentes cosas, anomalías y actos, hacia expresarse y portarse con innovación diferenciando el contorno de la naturaleza y social.

Conforme a lo antepuesto es ineludible impulsar, a partir de los iniciales abriles de existencia, rutinas de atención de sí propio y del entorno. La reciprocidad con el contorno, media el perfeccionamiento de aptitudes conocedoras que admiten a los infantes, rastrear el lugar y manejar métodos e instrumentos hacia disipar inconvenientes, diseñar conjeturas, y proceder en las cosas y el contorno para innovar.

2.1.17 Bilingüismo

Esta terminología entendida como la usanza de dos lenguas diferentes por parte de una personalidad o una comunidad de las mismas.

Refirieron que la lengua como importante elemento de la sabiduría y por ende de la alternancia de los infantes, redime una función trascendente en el plantel al período de ceder umbrales y moral. Las divergencias entre caracteres socio filológicos se conciernen continuamente con la inconstante “género social”, que en varios intervalos se descifra que los sujetos de layas más perjudicadas poseen una carencia filológica, en circunstancias lo que poseen es una de carencia socioeducativa. (Bravo, D. y Concepción, M., 2012)

Lo antecedente causa, en diversos momentos, graves problemas socio pedagógicos, máxime en infantes procedentes de raleas de emigrados o de las layas más despojadas, ya que al alcanzar el plantel, estos hallan un pasaje expresivo sinnúmero de periodos disparejo, tanto en el ambiente de los conexos expresivos, como en la reciprocidad cordial que se instaura entre los segmentos del conjunto que inter despliegan en el área del educando.

Aparte de la ralea, el suburbio y el plantel, son asimismo agrupaciones filológicas, porción del pasaje educativa, el cual alcanza todos los componentes o didácticos, benéficas, implementos y espiritualidad que forman el ambiente de origen del infante y que estipulan los desempeños y rutinas del habla verbal y cifrada. (Bravo, D. y Concepción, M., 2012)

La mutación entre la morada y el plantel obtiene formar condiciones chocantes que consiguen forjar grandemente arduo el acomodo de los impúberes al contorno educativo. El escenario se vuelve más espinoso para los chiquillos procedentes de conjuntos postergados, por ende se estimarán las prácticas y

símbolos socio filológicos que los infantes transfieren al régimen educativo, con el resultado que logren acoger y obtener asimilaciones demostrativas, ello fusionado a un contexto cordial y de obediencia a la pluralidad favorece al positivo impulso del temperamento pueril. Aprender el habla originaria, el medio y las prácticas que los infantes acarrearán consigo al plantel auxilia a optimizar su semejanza y su pundonor.

2.1.18 Territorio qanchino

Se define como tal, el territorio geográfico, económico, cultural y social de la actual Provincia de Canchis, cuya capital es Sicuani. La terminología Qanchis es bastante difícil de definir en kechwa; pero nos atenderemos a la precisada por el folklore como danza de origen inkaico, ejecutada por los nativos de las comarcas de Kanchis y Quispicanchis de la región Cusco.

Canchis contiene ocho distritos: Sicuani, Maranganí, Checacupe, Pitumarca, Tinta, Combapata, San Pedro y San Pablo.

La provincia de Canchis, terruño atávico de los Qanchi, se halla situada en la concavidad elevada del torrente Wilkanota, en la Región del Qusqo. Tiene una extensión de 3,999.27 Km² y una elevación media de 3,548 m.s.n.m. Posee como demarcaciones por el norte con Quispicanchis y Acomayo, por el sur con la Región Puno, por el este con la Región Puno y Quispicanchis y por el oeste con Espinar, Canas y Acomayo.

Aseveró que las referencias permiten afirmar la presencia de una comarca y un conjunto socio formativo y filológico Qanchi a partir de épocas mucho antes de los inkas en escenario soberano. Es más, el notable narrador que reseña a los Qanchi como nacionalidad es el inka Garcilaso de la Vega. (Quintasi, 2006)

Precisó que en 1780 en espacio Qanchi-K'ana es donde comienza y se consagra una de las sublevaciones originarias de renombre y fue conducida por José Gabriel Condorkanki, siendo afrontados y vencidos por los morenos ibéricos. Disposición implacable que extinguió toda representación y atributo de potestad y prerrogativa de la nobleza inka del Qusqo que andaba recobrándose en diferentes lugares y catálogos en la corporación de ultramar. (Quintasi, 2006)

2.1.19 El servicio educativo rural

Precisó que la masa comunal posee muy vigente el bajo horizonte de atributo de la asistencia formativa en las franjas campestres. Este contexto sería arrojado a elementos tanto de resarcimiento de expertos (pagas) como de experiencia técnica y moral (negativa instrucción). Es más, ciertos pedagogos y comunarios revelan el escenario correspondiendo con la desaprobación “destino del saber” de los traviesos del labrantío. . (Quintasi, 2006)

Escuela zona de formación y rescate del territorio qanchino

Afirmó que la escuela rural en el territorio qanchino representa un espacio privilegiado y trascendental para que las vigentes y procreaciones venideras asuman más contingencias para vigorizar su saber y además disponer vía a la colectividad oriunda en mejores situaciones, y tal vez fortalecer una reciente expresión de Perú. En esa dirección, los sentires corren a partir de exponer ciertos dilemas de misión formativa, del contorno pedagógico y de antelaciones de instrucción / asimilación ordinarias, humanidades y tecnologías (ciencias, destrezas y maneras). Asimismo, su inquietud camina más allá cuando piden todavía la formación de mayores en la generalidad. (Quintasi, 2006)

La misión formativa en el plantel campestre

Toda labor didáctica seria y corporativa, hacia el forjar dinámica y efectiva, posee una misión eficaz. Por ende, el delimitar el perfil más seguro de regir los términos es de inaugural antelación a exhibir. En ese rumbo, los conjuntos instituidos hacia la exploración plantean a partir de una misión de intercambio, cruzando por un ajuste en la potestad educativa y alcanzando inclusive el “*casi*” personal brío.

Una tarea didáctica, conforme al sentir de ciertos comunarios supliría la acción en los planteles campestres de Canchis. Por ende, alcanzaría el fomento didáctico causado en la agrupación como la faena grupal en asiento a lo instituido legalmente por el Estado (agrupación - enseñanza).

La enseñanza en el plantel rural

Afirmó que el plasmar debidamente su tarea en merced de la instrucción de los impúberes, la enseñanza campestre debe tener con algunas condiciones y grados de evaluación. En consecuencia, se exigen 4 circunstancias y/o grados de evaluación de experto. La inaugural circunda entre la obligación particular moralista y propensión; la subalterna requiere la constante instrucción en auxilio y la afirmación de la decidida tarea educativa del Estado; el tercero sugiere la llamada colectiva en comisión de alcanzar el excelente ejercicio competitivo y el cuarto, en el parecido rasgo de la faena mutua, propone el mando corporativo en el nombramiento del didáctico campestre. (Quintasi, 2006)

2.2. La Institución Educativa Inicial N° 345 de Chirinpampa

Chirinpampa es una comunidad que se encuentra al pie de la carretera, muy cercana a la ciudad de Sicuani (10 minutos en transporte público), a 3548 msnm. Tiene 335 habitantes, aproximadamente. La mayoría de las familias se dedica a actividades agropecuarias que se comparten, a través del varón, con otras que se llevan a cabo

fuera de la comunidad, como comercio y albañilería en Sicuani, y minería en Madre de Dios.

Bueno, yo tengo más presencia de padres de familia jóvenes. Entonces esa nueva generación ha sido influenciada fuertemente por lo occidental y se han ido dejando muchas sabidurías ancestrales de lado. Y también esto de la discriminación hace que los padres de familia no hablen abiertamente de su cultura con nosotros. Los hábitos de vestido, por ejemplo, se han modificado: cuanto más joven es la persona, más tiende a vestir a la usanza urbana. (Accopuma, 2014)

Basta ver la vestimenta con la que las niñas y los niños de Inicial van a su centro de estudios: visten ropas que son comunes a cualquier niño o niña de zona popular en Lima.

Dice que es solo una cuestión de “haberse acostumbrado”, pero más adelante, cuando habla sobre la vergüenza que sentía antes al hablar quechua, da la razón de fondo, la discriminación:

En mi caso, yo hablaba en quechua. En Sicuani hablaban en castellano. Nosotros estábamos más discriminados hablando en quechua. Y ya, por eso, mis hijos también están aprendiendo a hablar en castellano. (Versión de Madre de Familia)

Según refirió la Directora de la IE, las pérdidas son mayores, especialmente, en el campo del mundo espiritual y ritual. Sin embargo, prácticas como la minka o el ayni aún persisten. En el Plan Educativo Institucional (PEI) de la IE 345 se señala que:

“A pesar de la pobreza que se vive y de la fuerte influencia de la modernidad, aún se conservan costumbres ancestrales como el *ayni* y la *minka*, especialmente en la agricultura; en eventos importantes como en la construcción de viviendas o cuando las instituciones requieren mejorar los servicios hacia su comunidad”.

En las observaciones en el recinto constatamos que los propios infantes de Inicial veían con perplejidad los intentos de su maestra de hacerles ver que ellos y ellas eran campesinos.

La institución educativa de Chirinpampa se creó en el año 1987. Antes funcionó en esta comunidad un PRONOEI. Y aun cuando su infraestructura está muy maltratada por el tiempo y las inundaciones del río Vilcanota, cuando uno ingresa en el establecimiento se encuentra con un ambiente muy agradable. Parece nuevo. En síntesis, un ambiente en el que cualquier niño o niña se sentiría a gusto.

2.3. Casuística de la investigación

Aplicación del programa

Programa: Doctrina andina y la educación intercultural bilingüe precoz

Datos generales:

1.1 IEI N° 345 de Chirinpampa

1.2 Nivel: Inicial

1.3 Edad: 5 años

1.4 Lugar: Sicuani - Canchis - Cusco

1.5 Duración: 4 días

1.6 Investigadora: Hilda Dávalos Casa

Fundamentación

El desarrollo de la propuesta está guiada bajo los parámetros del diseño curricular del Ministerio de Educación, mismo que desarrolla fundamentos de la doctrina andina proporcionando situaciones de aprendizaje y favoreciendo la manifestación de la cosmovisión en los andes del niño y niña de su ayllu y el querer en comunidad.

Objetivos:

Objetivo general:

Aplicar el programa para optimizar la doctrina andina y su conexión con la educación intercultural bilingüe precoz.

Objetivos específicos:

Enlazar el *sumak kawsay* con la EIB precoz.

Unir el *kuyay ayllu* con la educación intercultural bilingüe precoz.

Metodología

El método que se usó en la exploración es el inductivo, tipo descriptivo y enfoque cualitativo.

Técnicas e instrumentos

Técnicas

Test de doctrina andina

Análisis documental

Instrumentales de recopilación de información

Cuestionario

Población

8 infantes de la IEI N° 345 de Chirinpampa, Sicuani.

Muestra

8 infantes de 5 años.

Recolección de datos

Para la realización de esta indagación se aplicó una serie de instrumentos de acuerdo a las peculiaridades y en función a las necesidades adecuadas de la información.

Como instrumentos de recolección de datos fueron:

- Cuestionario impreso
- Lápices
- Lapiceros
- Borradores

Y para obtener información bibliográfica se desarrolló:

- Visitas a páginas web
- Consultas bibliográficas
- Consulta de tesis en línea

Procesamiento estadístico

Se valió del método de procesamiento estadístico de Microsoft Excel.

2.4 Presentación y discusión de resultados

2.4.1 Presentación de resultados

Para obtener los resultados, se efectuó la aplicación del Cuestionario sobre la doctrina andina a los 08 infantes de 05 años de la IEI N° 345 de Chirinpampa del distrito de Sicuani, provincia de Canchis y región Cusco, que vienen a ser la población y muestra de la presente indagación, la que se presenta a continuación.

Conexión de la doctrina andina y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa

Tabla 1: *Se siente unido a sus apus, ríos y valles*

Niños, niñas	f	%
Vanessa	1	10%
María	1	10%
Jefferson	1	10%
Milady	1	10%
Lourdes	1	10%
John	2	20%
Christian	1	10%
Sharon	2	20%
Total	8	100%



Figura 1: *Se siente unido a sus apus, ríos y valles*

Comentario: En las Representaciones 1 se obtiene que el 60% de los niños y niñas se sienten unidos a sus apus, ríos y valles, y el 40% no se identifican con los mismos. Lo que implica que existe una conexión significativa entre la doctrina andina y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa.

Tabla 2: *Hacen sus juguetes de diversas maneras o formas*

Niños / niñas	f	%
Vanessa	1	11
María	1	11
Jefferson	1	11
Milady	1	11
Lourdes	1	11
Jhon	1	11
Christian	1	11
Sharon	2	23
Total	8	100

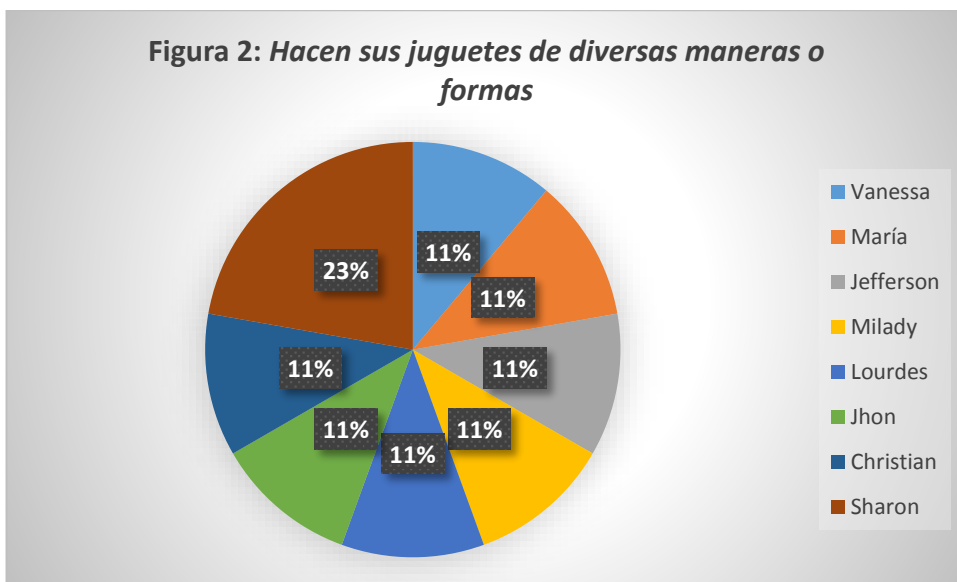


Figura 2: *Hacen sus juguetes de diversas maneras o formas*

Interpretación: En la tabla y figura 2 el 77% de los niños y niñas hacen sus juguetes de diversas maneras o formas. El 23% lo efectúa de única forma. Lo que implica que existe una conexión significativa entre la doctrina andina y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa.

Tabla 3: *En su ayllu saben y hacen todos*

Niños / niñas	f	%
Vanessa	1	11
María	1	11
Jefferson	1	11
Milady	1	11
Lourdes	1	11
Jhon	1	11
Christian	1	11
Sharon	2	23
Total	8	100

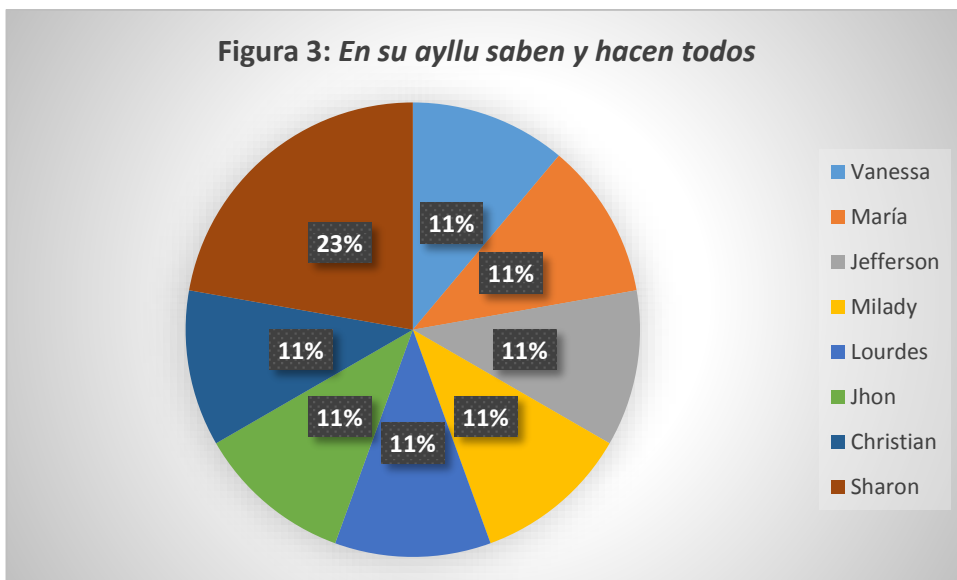


Figura 3: *En su ayllu saben y hacen todos*

Comentario: En las representaciones 3 se obtiene que el 77% de los niños y niñas en su ayllu saben y hacen todos. El 23% no saben y hacen en forma conjunta. Lo que viene a ser que existe una conexión significativa entre la doctrina andina y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa.

Enlace del *sumak kawsay* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa

Tabla 4: *Se deja cuidar por todos los integrantes de su ayllu*

Niño / niña	f	%
Vanessa	1	9
María	1	9
Jefferson	1	9
Milady	2	19
Lourdes	2	18
Jhon	1	9
Christian	1	9
Sharon	2	18
Total	8	100

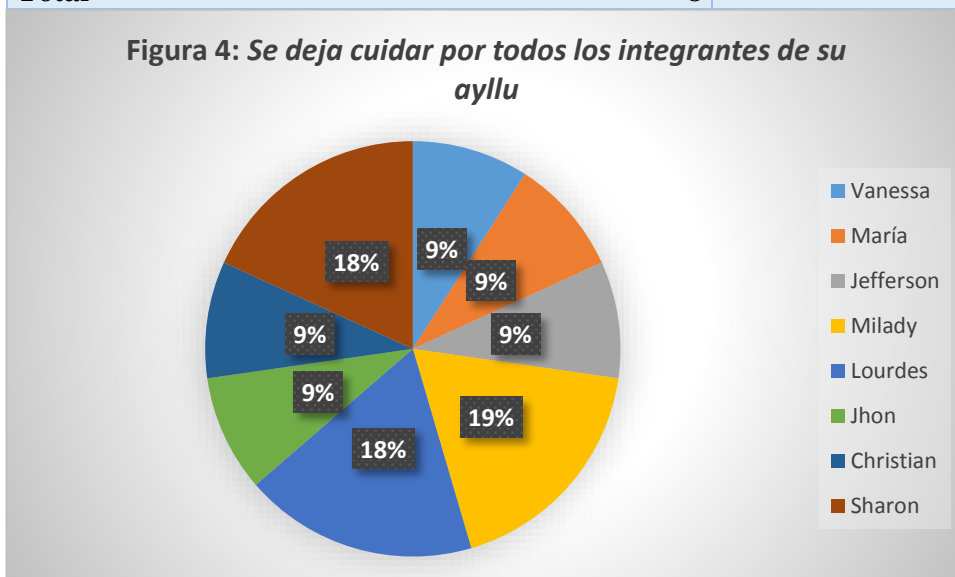


Figura 4: *Se deja cuidar por todos los integrantes de su ayllu*

Interpretación: En la tabla y figura 4 el 45% de los infantes se dejan cuidar por todos los integrantes de su ayllu, y el 55% de los mismos no se deja cuidar por los mismos. Lo que implica que el enlace del *sumak kawsay* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa es relativamente menor.

Tabla 5: *Se comunica hablando en kechwa*

Niño / niña	f	%
Vanessa	1	11
María	1	11
Jefferson	1	11
Milady	1	11
Lourdes	1	11
Jhon	1	11
Christian	1	11
Sharon	2	23
Total	8	100

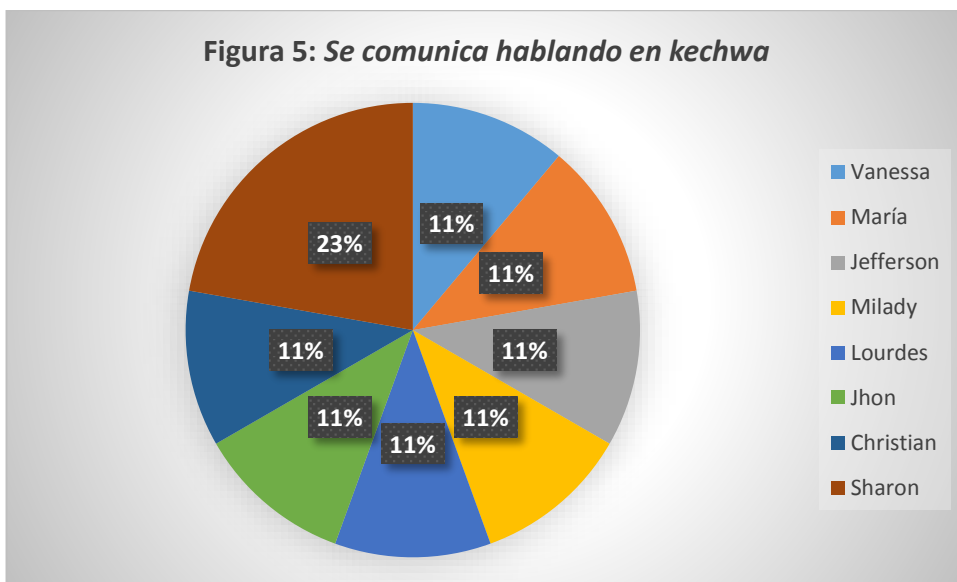


Figura 5: *Se comunica hablando en kechwa*

Interpretación: En la tabla y figura 5 los niños y niñas se observa que el 77% se comunica hablando en kechwa, el 23% lo hace en otra lengua. Lo que enreda que el enlace del *sumak kawsay* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa es significativa.

Unión del *kuyay ayllu* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa

Tabla 6: *Siente apego por sus padres, parientes y ayllu*

Niños / niñas	f	%
Vanessa	1	9
María	1	9
Jefferson	1	9
Milady	1	9
Lourdes	1	9
Jhon	2	19
Christian	2	18
Sharon	2	18
Total	8	100

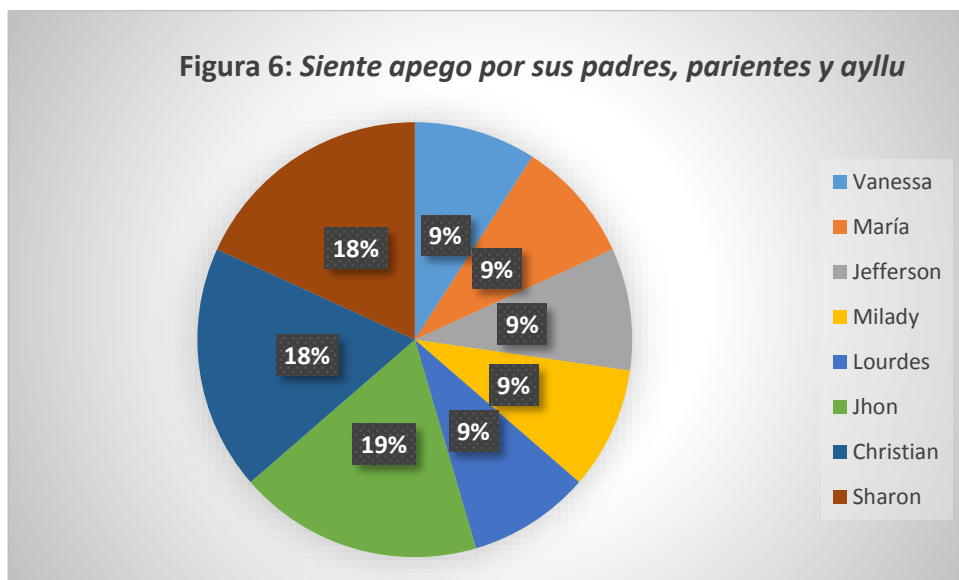


Figura 6: *Siente apego por sus padres, parientes y ayllu*

Comentario: En las representaciones 6 se tiene que el 45% de los infantes sienten apego por sus padres, parientes y ayllu. El 55% no sienten apego. Lo que implica que la unión del *kuyay ayllu* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa es relativamente menor.

Tabla 7: *Es wawa, sus juegos son como las fiestas de su ayllu*

Niños / niñas	f	%
Vanessa	1	12
María	1	12
Jefferson	1	12
Milady	1	12
Lourdes	1	13
Jhon	1	13
Christian	1	13
Sharon	1	13
Total	8	100



Figura 7: *Es wawa, sus juegos son como las fiestas de su ayllu*

Comentario: En las representaciones 7 se tiene que el 48% de los niños y niñas son wawa, sus juegos son como las fiestas de su ayllu. El 52% manifiestan que sus juegos no son como las fiestas de su ayllu. Lo que enreda que la unión del *kuyay ayllu* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa es relativamente menor.

2.4.2. Discusión de resultados

En el trabajo académico se resaltó la aportación de información importante, considerando que el objetivo es la conexión significativa entre la doctrina andina y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa. El 60% se sienten unidos a sus apus, ríos y valles; el 77% hacen sus juguetes de diversas maneras o formas; y, el 77% en su ayllu saben y hacen todos.

Sánchez Ramos (2012) ha desarrollado un estudio en el allegado país del norte denominado *La ideología quichua en Ecuador: una visión hacia el patrimonio copartícipe del buen existir*; en la que analiza y concluye que la doctrina quichua es una manera de desentrañar la existencia en totalidad como práctica cadenciosa entre el ser humano y el ecosistema. En Ecuador, la heredad cultural de las poblaciones andinas oriundas se conserva en la noción *sumak kawsay* y su concepto es *existencia en totalidad* o *buen existir*. El existir bueno fue instituido por la administración del 2008 en la Carta Política ecuatoriana como dínamo de la permuta a un régimen financiero general fraterno.

Estermann (2009) en la *Filosofía andina sabiduría indígena para un mundo nuevo*; en la que entre en otros aspectos expuso lo relativo a los principios de la lógica andina, como ser la: relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad. Pilares tan en boga en nuestros días y consecuentemente también tiene su aplicabilidad en el ámbito del EBI precoz.

Pardo y Achahui (2006) en su Ensayo pretenden revelar la sapiencia educativa, el conocimiento y los disímiles formas de ejercitarse, instruir y coexistir en los ayllus de las concavidades de la provincia de Canchis, región Cusco.

Rengifo (2009) concluye diciendo que en una agrupación existe pluralidad de ayllus, y cultivar saber-hacer cuenta con vías y liga excelentes para todos, estableciendo linajes de afecto - *kuyay ayllu*- es la reciprocidad de ilustración próspera.

Los *kuyay ayllu* viven constituidos por raleas que poseen cuantiosa cordialidad entre sí, de igual forma como un tejido es un destino de mantas cuyos filamentos unen personas, hábitat y omnipotencias de modo más tupida y profusa y enuncian en su concordia el afecto puesto en su elaboración, en su urbanidad. (Rengifo, 2006)

De las encuestas efectuadas se desprende que el enlace del *sumak kawsay* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa es relativamente menor y a la vez significativa. El 45% se dejan cuidar por todos los integrantes de su ayllu; y, el 77% se comunica hablando en kechwa.

Asimismo, que la unión del *kuyay ayllu* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa es relativamente menor. El 45% sienten apego por sus padres, parientes y ayllu; y, el 48% son wawa, sus juegos son como las fiestas de su ayllu.

CAPÍTULO III

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

3.1 Conclusiones

Primera

Se concluye que existe una conexión significativa entre la doctrina andina y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa. El 60% se sienten unidos a sus apus, ríos y valles; el 77% hacen sus juguetes de diversas maneras o formas; y, el 77% en su ayllu saben y hacen todos.

Segunda

Se concluye que el enlace del *sumak kawsay* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa es relativamente menor y a la vez significativa. El 45% se dejan cuidar por todos los integrantes de su ayllu; y, el 77% se comunica hablando en kechwa.

Tercera

Se concluye, que la unión del *kuyay ayllu* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa es relativamente menor. El 45% sienten apego por sus padres, parientes y ayllu; y, el 48% son wawa, sus juegos son como las fiestas de su ayllu.

3.2 Recomendaciones

Primera

Se recomienda, fortalecer la conexión significativa entre la doctrina andina y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa. En lo referente al sentimiento de unidos a sus apus, ríos y valles; en el hacer sus juguetes de diversas maneras o formas; y, en su ayllu saben y hacen todos.

Segunda

Se recomienda, reforzar el enlace del *sumak kawsay* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa. En lo relativo a que se dejan cuidar por todos los integrantes de su ayllu; y, en la comunicación en kechwa.

Tercera

Se recomienda, reforzar la unión del *kuyay ayllu* y la EIB precoz en la IEI N° 345 de Chirinpampa. En lo que respecta al apego por sus padres, parientes y ayllu; y, en que son wawa, sus juegos son como las fiestas de su ayllu.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar. (2017). *Hacia una educación intercultural: Análisis comparativo de las iniciativas estatales y de la sociedad civil. Tesis*. Universidad de Chile, Santiago.
- Alarcón, M, Alarcón, H, Gutiérrez, V. y Quispe, S. (2015). *Interculturalidad y educación básica. Un estudio en una institución educativa peruana. CONSENSUS 20*, 62-80.
- Bravo, D. y Concepción, M. (2012). *Fundamentos de la educación inicial*. San José - Costa Rica: CECC/CICA.
- Estermann, J. (2009). *Filosofía Andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: ISEAT.
- García, F. (2000). *Yachay Concepciones y sobre Enseñanza y Aprendizaje en la Comunidad Campesina de Aucará, Departamento de Ayacucho, Perú*. Tesis. UMSS, Cochabamba.
- Hidalgo, F. y Márquez-Fernández, A. (2013). Contrahegemonía y Buen Vivir. *LIBRARIUS Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 18, N° 61*, 97-110.
- Martinez, E. (2018). Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas N° 31*, 329-330.
- Pardo, E. y Achahui, R. (2004). Redescubriendo las raíces culturales: Los niños y la biodiversidad en los Andes. *LEISA Revista de Agroecología*, 60-72.
- Paredes, D., Vera, D., La Serna, K. y Barrionuevo, W. (2014). *Diagnóstico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú*. Lima: DEIB.
- Peiró, S. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria N° 13*, 127 - 139.

- Peralta, M. (2004). *En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica*. Madrid: OEI.
- Quintasi, M. (2006). *"Más allin mejor kanankuta munnaku..." Visión educativa de la "Nación" Qanchi*. La Paz Bolivia: Plural editores.
- Rengifo, G. (2009). *Cosmovisión y producción del conocimiento en el medio andino-amazónico*. Lima: PRATEC.
- Salazar, M. y Schmitz, V. (2015). *Prácticas Educativas en el Nivel de Inicial desde la Educación Intercultural*. Lima: PUCP.
- Sánchez, F. (2012). La cosmovisión quichua en Ecuador: una perspectiva para la economía solidaria del Buen Vivir. *Cuadernos Americanos N° 142*, 39-51.
- Torres, J. (1999). *Educación y Diversidad: Bases didácticas y organizativas*. Málaga - España: Ediciones Aljibe.
- UNICEF. (2013). *INTERCULTURAS*. Santiago: Andros Impresores.
- Valdiviezo, L. (2013). Cosmovisiones indígenas y sobre la interculturalidad en las construcciones. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 99-123.
- Zabalza, M. (1996). *Calidad de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, SA de ediciones.
- Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.