

DOCENCIA, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INICIAL

Prácticas docentes
de Educación Intercultural Bilingüe
en Educación Inicial
en contextos andinos y amazónicos

Eduardo León Zamora



PERÚ

Ministerio
de Educación

Viceministerio
de Gestión Pedagógica

Dirección General
de Educación Intercultural,
Bilingüe y Rural

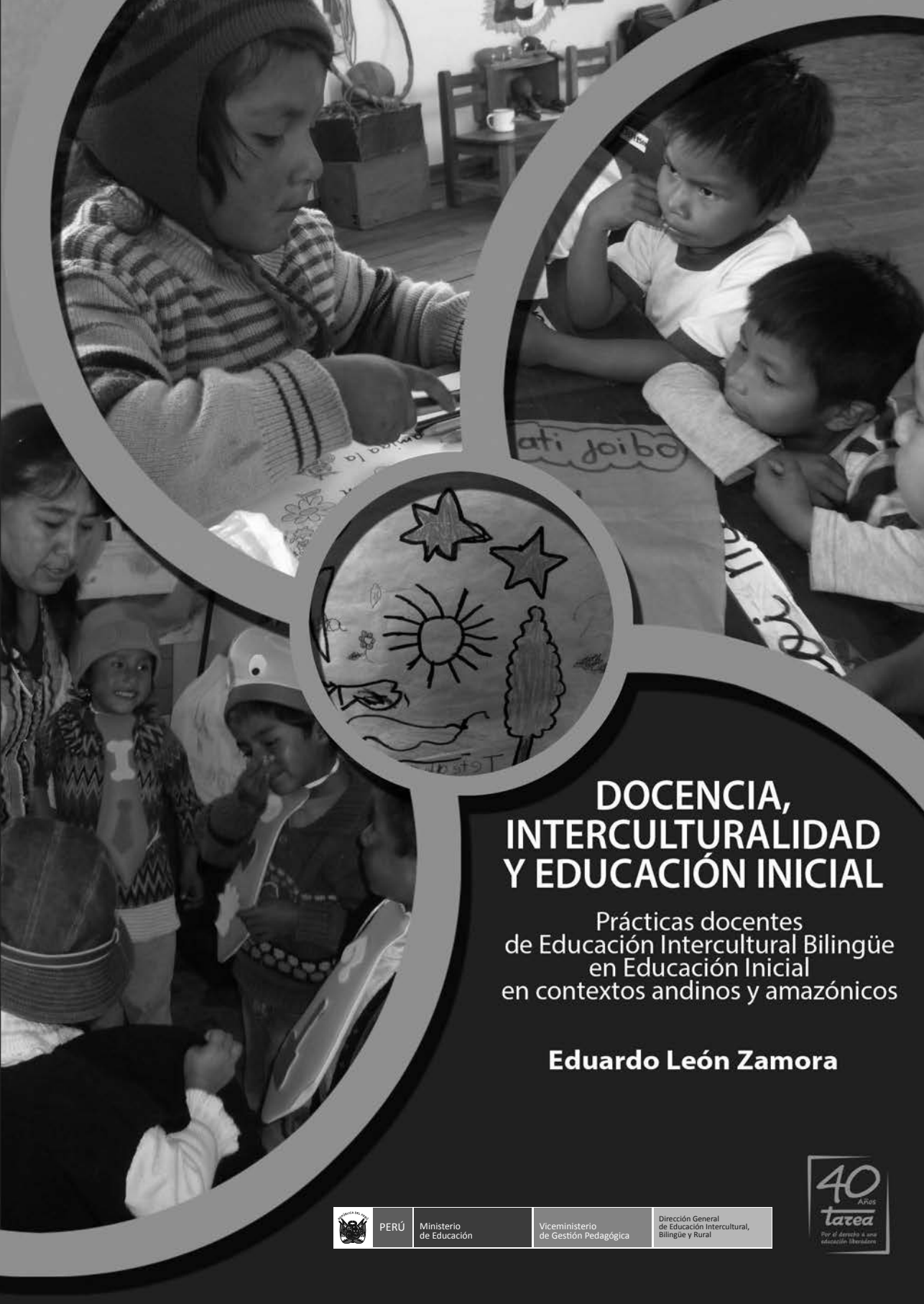
40
Años
tarea
Por el derecho a una
educación liberadora



Eduardo León Zamora estudió su pregrado en la especialidad de Educación Primaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtuvo su grado de Magister en Investigación Educativa en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago de Chile. A lo largo de su vida profesional ha trabajado en los campos de Educación en Derechos de la infancia, Educación en Salud, Educación Ciudadana, Pedagogía de Género, Educación Inclusiva, Educación en la Diversidad Sexual, Educación para el Emprendimiento, Afroeducación y Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles de la Educación Básica Regular; ya sea en el desarrollo de propuestas educativas como en el de políticas educativas, en diseño curricular, en diseño de programas de formación docente, en capacitación y acompañamiento, en elaboración de materiales educativos para docentes y estudiantes e investigación. También ha incursionado en la Literatura con su novela para niñas y niños: Sueño Aymara.

DOCENCIA, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INICIAL

Prácticas docentes de Educación Intercultural Bilingüe
en Educación Inicial en contextos andinos y amazónicos



DOCENCIA, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INICIAL

Prácticas docentes
de Educación Intercultural Bilingüe
en Educación Inicial
en contextos andinos y amazónicos

Eduardo León Zamora



PERÚ

Ministerio
de Educación

Viceministerio
de Gestión Pedagógica

Dirección General
de Educación Intercultural,
Bilingüe y Rural





Ministro de Educación

Jaime Saavedra Chanduvi

Viceministro de Gestión Pedagógica

Flavio Figallo Rivadeneyra

Viceministro de Gestión Institucional

Juan Pablo Silva Macher

Directora General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural

Elena Antonia Burga Cabrera

Director de Educación Intercultural Bilingüe

Manuel Salomón Grández Fernández

DOCENCIA, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INICIAL. PRÁCTICAS DOCENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EDUCACIÓN INICIAL EN CONTEXTOS ANDINOS Y AMAZÓNICOS

es una investigación que forma parte del proyecto “Promoción del derecho de niños y niñas de 3 a 5 años a una educación que atienda su diversidad cultural”, desarrollado desde noviembre de 2012 por Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, en las regiones de Ayacucho y Cusco, gracias al apoyo del Servicio de Liechtenstein para el Desarrollo.

Autor: Aníbal Eduardo León Zamora

Impreso por: GRÁFICA MARCELO E.I.R.L.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2014-16836

ISBN: 978-9972-235-48-1

Primera edición: Lima, octubre 2014

Tiraje: 500 ejemplares

De esta edición:

© **Ministerio de Educación**

Calle del Comercio N° 193, San Borja. Lima 41, Perú. Teléfono: 615-5800
www.minedu.gob.pe

© **Tarea Asociación de Publicaciones Educativas**

Parque Osoros 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú. Teléfono: (51 1) 4240997
www.tarea.org.pe

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad del autor y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de los editores.

Impreso en el Perú.

PRÓLOGO

Este libro es uno de los más importantes que se ha publicado en la última década sobre la educación en el Perú. Y es así pese a plantearse en dos ramas, especializaciones o problemáticas que se suelen mirar como menores: la Educación Inicial y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Con evidencias, testimonios y reflexiones provenientes de tres regiones —Cusco, Ucayali y Puno—, Eduardo León Zamora, su autor, nos lleva por el mundo de las instituciones educativas de Educación Inicial, incluyendo a PRONOEI en el caso de Puno, que funcionan en zonas de población indígena y que procuran tomar en cuenta la diversidad cultural del país con una respuesta adecuada a las necesidades de los niños y niñas que son parte de esa diversidad.

El estudio de Eduardo León ilustra magistralmente las consecuencias de la falta de consenso en el Perú acerca de qué se entiende por el concepto de “interculturalidad” y el rol que este concepto debe tener en la formulación de las políticas públicas. Las maneras de entenderlo van desde los tibios intentos de incorporar las comidas, fiestas y danzas “tradicionales” en programas que siguen discriminando y descalificando toda manifestación de diferencia, hasta las propuestas que ponen a las personas al servicio de la conservación de la lengua y cultura del lugar donde les tocó nacer. Difícilmente podemos esperar que las especialistas, las profesoras y las promotoras comunitarias de la Educación Inicial resuelvan un dilema que el país no ha podido resolver, ni con los esfuerzos de sus más ilustres intelectuales, sus más dedicados líderes políticos y sus más comprometidos dirigentes populares.

Existe un problema de fondo que afecta de modo particular a los programas de Educación Inicial en los pequeños pueblos y zonas rurales que coinciden, las más de las veces, con comunidades indígenas. “Los niños aprenden jugando”, dicen en coro los especialistas, dando voz al conocimiento experto internacional. Los padres de familia, so pena de censura, aprenden a repetir lo mismo, aunque guardan sus dudas

sobre el valor del tiempo que sus hijos dedican a cantar y bailar en un centro Inicial. Frente a eso se levanta el coro de los integrantes de sociedades donde el modelo de la escuela aún no se ha impuesto y el conocimiento experto es la experiencia de siglos: “Los niños aprenden observando y participando”. Es así que la principal estrategia de enseñanza-aprendizaje de los grupos humanos a lo largo de la historia y la prehistoria consiste en asegurar la presencia e interrelación de las generaciones en actividades compartidas.¹ Se entiende que los niños y las niñas mirarán qué hacen y cómo lo hacen las personas mayores, y echarán mano en la medida de sus posibilidades. Sobre todo, crecerán en la comprensión del porqué hacen lo que hacen. En cierto momento se volverán aprendices y ayudantes y en otro momento posterior emergerán como adultos competentes con todo lo que eso significa, incluida la capacidad para llenar de significado las acciones, expresiones materiales y simbólicas, tecnologías e instituciones propias de su grupo y, cuando hace falta, el criterio para recurrir a la ruptura, creatividad e innovación, potencialidades presentes en todo proceso cultural.

Visto así, el dilema mayor de la Educación Inicial concierne a la población urbana. En las ciudades nos hemos resignado a la separación casi total entre el mundo adulto y el mundo infantil. La arquitectura de las urbes conduce a eso: la ubicación y organización de los lugares de trabajo; los sistemas de transporte y comunicaciones, con peligros incluso para adultos; la despersonalización de las relaciones humanas y la circulación de individuos con motivaciones diversas, no siempre bien intencionadas con respecto a los niños. Pese a ello, sigue siendo el caso que la infancia es, entre otras cosas, una preparación para la vida adulta. En respuesta, introducimos en el aula de Educación Inicial los rincones (de la construcción, de la casa, etcétera); el currículo incorpora las instituciones de la comunidad: bomberos, policía, hospital, etcétera; y se traen al aula las actividades adultas como la compra en la tienda o la ida a la oficina, aunque en formas truncadas y muchas veces fantasiosas.

Eduardo León demuestra, en varios pasajes de su libro, la futilidad de querer implantar en las zonas rurales esa concepción de la Educación Inicial. Con niños y niñas que participan con sus familiares en las actividades de siembra, cultivo y cosecha, ¿qué les agrega la dramatización de esas actividades en el aula en nombre de “conocer su

¹ Lancy, David, John Bock y Suzanne Gaskins (editores). *The Anthropology of Learning in Childhood*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2010.

cultura”? Cuando los pequeños están presentes en la vida cotidiana de sus padres, familiares y comunidades, además de los eventos festivos, ¿qué implica estructurar aprendizajes alrededor de acontecimientos que las profesoras conocen menos que los niños y niñas y que dejan de lado el corazón de los mismos: las relaciones sociales que les otorgan significado, que dan la motivación y promueven el compromiso e identificación mutua de chicos y grandes? Para los programas rurales, el riesgo es convertir la cultura viva en un artefacto de laboratorio; en un recuerdo reducido y estereotipado de algún momento pasado en lo que es en realidad un proceso continuo de conflicto, negociación y adaptación a circunstancias permanentemente cambiantes.

El reto es identificar, en las nuevas circunstancias que enfrentan los pueblos indígenas en el Perú —marginación y despojo incluidos— las necesidades de los niños y niñas que no tienen respuesta en la cultura entendida como una lista de comidas, canciones, bailes, calendarios agropecuarios, fiestas, plantas medicinales y cosmovisión, empaquetados dentro de una lengua que alguna vez predominó. En ese sentido, la insistencia de Eduardo León en la incorporación de la educación ciudadana en la Educación Inicial es acertada y abre grandes posibilidades. ¿Qué requieren los niños quechua, aimara, shipibo y otros de la Amazonía para poder reclamar su lugar dentro de la nación diversa y democrática que el Perú aspira ser?

El estudio de León se basa principalmente en la observación del desarrollo de sesiones de clase en centros de Educación Inicial que son reconocidos por ubicarse en la corriente de EIB. El investigador pasó varias semanas en cada una de tres regiones: la zona quechua de Cusco, una zona shipiba de Ucayali y la zona aimara de Puno. Las tres presentan interesantes diferencias y similitudes desde una perspectiva de cambio lingüístico y cultural. El libro no encubre ni perdona las faltas que se cometen en nombre de la EIB en las aulas, incluso de las docentes más comprometidas con el enfoque (muchas veces, a mayor compromiso, mayores abusos). Uno de los grandes aportes del autor es haber encontrado las palabras para señalar esas faltas sin ofender y asignando las responsabilidades donde corresponden con evidencias y argumentación irrefutables. Las profesoras y promotoras acceden a una formación inicial deficiente; el acompañamiento pedagógico que reciben es poco útil; la capacitación y orientación que eventualmente se les ofrece no asegura que tengan herramientas de reflexión y autocrítica; los lineamientos que proporciona la máxima autoridad educativa son confusos, cambiantes e incompletos. Una

de las conclusiones del estudio resume una lista interminable de las cualidades, tareas y competencias que figuran en lo que León Zamora califica como la idealización de las maestras EIB en la Educación Inicial. Queda claro que las frustraciones y decepciones son inevitables. Sobre las profesoras y promotoras, dice el autor: “Con sus recursos y su propio esfuerzo, reman río arriba, tratando de convencer y de convencerse de que es posible conservar las culturas de sus pueblos” (228).

Resulta cuando menos problemático concebir a lenguas y culturas como entes que exigen la defensa de las personas de buena voluntad y convicciones democráticas y progresistas; más aún, concebir a los niños y niñas como los instrumentos de esa defensa. Las culturas mueren —si podemos hablar así— cuando desaparece no la costumbre, sino el porqué de su práctica; desaparece la motivación, el compromiso social y emocional; las palabras, relaciones y acciones terminan drenadas de significado. Convertida en una lista de rasgos, la cultura es un cascarón vacío pero, para nuestro regocijo, el rompecabezas cultural nacional no está hecho de cascarones. No es fácil describir y calificar lo que es, sin duda. Los compromisos sociales, emocionales y políticos de los indígenas del Perú contemporáneo están distribuidos entre muchos lugares, hechos y grupos de referencia. Los significados que atribuyen a sus vidas, con todo lo que acarrearán, son múltiples, y probablemente están llenos de complejidades que apenas intuimos desde fuera.

Hablemos entonces de las faltas de quienes, desde posiciones fuera del sistema educativo, observamos los procesos de cambio cultural y lingüístico en el país y no asumimos el papel que nos toca. Hay grandes ausencias de estudios antropológicos de la niñez, la familia y el orden generacional en todos los pueblos indígenas. Muchos miran en propuestas como la EIB y en los proyectos con niños, niñas y adolescentes de derechos humanos, antirracismo y contra la violencia, la oportunidad para resolver las contradicciones de la vida nacional que los adultos no hemos podido —o no hemos querido— resolver. Antes de descargar la responsabilidad en profesoras de Educación Inicial que soportan innumerables desventajas, quienes estamos en posiciones de privilegio y poder tendríamos que asumir la agenda que León Zamora identifica para la Educación Inicial y la EIB: teorizar las competencias interculturales que hace falta generalizar en la población, difundir las habilidades para enfrentar la discriminación y el racismo propios y ajenos, crear las bases para mejores condiciones de encuentro de los indígenas con la cultura y la lengua dominantes.

Eso no es desconocer los aportes de muchas de las personas que desfilan por las páginas del libro. Hay profesoras y directoras que tienen logros y los comparten con sus colegas en redes de docentes; niños y niñas que, con sus rechazos y señales de aprobación, ayudan a guiar el desarrollo de los programas en sus comunidades. Así recordaremos a la niña shipiba, única en su salón que habla la lengua, frente a la profesora que en algún momento tendrá que darse cuenta de que su estrategia de dictado en shipibo no equivale a enseñar la lengua, mucho menos a promover los intereses de sus alumnos.

Dice el autor: “No es solo la EIB la que sigue siendo un proyecto relativamente nuevo. La Educación Inicial, aunque con más larga trayectoria, sigue presentando indefiniciones y contradicciones que la afectan”. Si tengo razón en que los pueblos indígenas y los pueblos rurales no indígenas tienen formas de educar a sus niños y niñas cuya desaparición constituye una pérdida cultural para las sociedades urbanas, parte del desarrollo de la Educación Inicial en los próximos años tiene que girar en torno a la recuperación de esas “otras” prácticas pedagógicas y formas de relacionarse entre las generaciones. Sirvieron a la humanidad para llegar al punto donde nos hallamos. Muchas de nuestras innovaciones culturales han sido de indiscutible beneficio, pero también hemos demostrado una tendencia persistente a desconocer el valor de lo ajeno e inventar mecanismos de opresión apenas reconocibles como tales. Que la educación no sea uno más de ellos. Ésa es la idea-fuerza del libro que Eduardo León Zamora nos entrega. Lo que es aún más importante, es donde apuntan sus muchas propuestas y recomendaciones para la acción.

Jeanine Anderson
ANTROPÓLOGA

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| PRÓLOGO / Jeanine Anderson | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 15 |
| CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO | |
| 1. Marco teórico | 21 |
| <i>Educación Inicial</i> | 21 |
| a. Enfoques centrados en el desarrollo de la niña y el niño | 21 |
| b. Enfoques centrados en la preparación para la escolarización | 22 |
| c. Enfoques articuladores y complejos | 22 |
| <i>Educación Intercultural Bilingüe</i> | 23 |
| a. La EIB asimilacionista | 23 |
| b. La EIB culturalista | 24 |
| c. La EIB crítica o emancipatoria | 24 |
| 2. Objetivos del estudio | 28 |
| 3. Metodología | 29 |
| Criterios de selección | 32 |
| La selección de las experiencias | 32 |

CAPÍTULO II: COMUNIDAD QUECHUA EN EL CUSCO. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CANCHIS

| | |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| La selección | 37 |
| La comunidad | 39 |
| La institución educativa | 42 |
| Las profesoras | 44 |
| Las prácticas docentes de EIB y los discursos | 46 |
| Dominio I: Preparación para el aprendizaje de las y los estudiantes | 46 |
| Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de las y los estudiantes | 79 |
| Dominio III: La gestión de la escuela articulada a la comunidad | 111 |
| Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente | 119 |

CAPÍTULO III: COMUNIDAD SHIPIBA EN UCAYALI. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CORONEL PORTILLO, PUCALLPA

| | |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| La selección | 143 |
| La comunidad | 144 |
| La institución educativa | 146 |
| La profesora | 148 |
| Las prácticas docentes de EIB y los discursos | 149 |
| Dominio I: Preparación para el aprendizaje de las y los estudiantes | 153 |
| Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de las y los estudiantes | 185 |
| Dominio III: La gestión de la escuela articulada a la comunidad | 206 |
| Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente | 209 |

CAPÍTULO IV: COMUNIDADES AIMARAS DE PUNO. INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHUCUITO, YUNGUYO, EL COLLAO

| | |
|-----------------------------------|-----|
| La selección | 219 |
| Las comunidades visitadas en Puno | 222 |
| Las profesoras | 227 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| Las prácticas docentes de EIB y los discursos | 231 |
| Dominio I: Preparación para el aprendizaje de las y los estudiantes | 213 |
| Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de las y los estudiantes | 257 |
| Dominio III: La gestión de la escuela articulada a la comunidad | 279 |
| Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente | 285 |

CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

| | |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| Reflexiones y recomendaciones generales | 300 |
| Dominio I: Preparación para el aprendizaje de las y los estudiantes | 308 |
| Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de las y los estudiantes | 321 |
| Dominio III: La gestión de la escuela articulada a la comunidad | 331 |
| Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente | 335 |

| | |
|-----------------------------|-----|
| BIBLIOGRAFÍA GENERAL | 343 |
|-----------------------------|-----|

El presente estudio se sustenta en la necesidad de profundizar la reflexión y la práctica de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el nivel Inicial de la Educación Básica Regular (EBR), con el fin de contribuir a la consolidación y desarrollo de esta perspectiva pedagógica para brindar una educación de mejor calidad a las poblaciones indígenas.

En vista de que la Educación Inicial es una de las etapas más importantes del desarrollo de las niñas y los niños, y de que el país se encuentra en niveles muy limitados de cobertura y de calidad, resulta relevante un estudio que permita caracterizar las prácticas reales de EIB que se desarrollan en las instituciones educativas y las condiciones que las enmarcan, con el propósito de que se tomen en cuenta en las políticas educativas dirigidas a este nivel. La combinación de ampliación de cobertura con mejora de la calidad es una fórmula que debe garantizar que no se repitan los graves errores cometidos en la universalización de la Educación Primaria.

En la medida en que tanto la Educación Inicial como la educación rural son prioridades de política educativa de la gestión gubernamental actual, es importante que desde la sociedad civil se contribuya con aportes que puedan dar luces sobre los esfuerzos de las docentes de Educación Inicial para que sus instituciones educativas funcionen con calidad en contextos de culturas indígenas.

La estrategia por la que opta el estudio es la de identificar maestras que, a criterio de los funcionarios del sector Educación y algunas organizaciones no gubernamentales, realizan “buenas prácticas” de Educación Inicial desde una perspectiva EIB.

Al decidir acercarnos a las instituciones educativas de comunidades indígenas andinas y amazónicas, nuestra intención inicial fue entrar

en contacto con áreas culturales más tradicionales, donde la lengua materna de las niñas y los niños fuera un idioma originario y donde se conservaran, con mayor intensidad, las tradiciones culturales locales. Esta intención quedó de lado al identificar a las profesoras que serían objeto de indagación: todas ellas trabajaban en comunidades al pie de carretera o cerca de ciudades intermedias o pueblos grandes; y esto marcaba una gran diferencia. Como dice la profesora Nadia Accopuma, del Cusco:

“Yo creo que nuestra zona, toda la zona del ande, yo la dividiría en dos escenarios: Una de la zona alta, en donde su lengua materna es el quechua, y los chicos deben trabajar en quechua su proceso de aprendizaje y trabajar el castellano como segunda lengua. Y nosotros, los que estamos más pegados a la ciudad, a pie de carretera; que tenemos como lengua materna el castellano pero debemos revitalizar, revalorar y fortalecer la lengua quechua”.

Este hecho tuvo como aspecto positivo el acercamos a una realidad bastante extendida y muy compleja en el Perú: comunidades cada vez más articuladas a la sociedad nacional, donde el choque cultural entre lo tradicional y lo moderno está configurando nuevas experiencias, nuevas miradas y nuevas identidades. Se trata de comunidades en las que hace menos de una década todos, grandes y pequeños, hablaban quechua, aimara o shipibo, y en las que hoy las nuevas generaciones tienen el castellano como lengua materna. Los idiomas originarios son segunda lengua de algunos pocos niños o niñas. Muy pocos, en realidad. La mayoría sabe algunas palabras y expresiones; otros se niegan a hablarlo.

Las niñas y los niños se visten a la usanza peruano-occidental. Sus padres y madres tienen una relación más dinámica con otros espacios fuera de la comunidad, están más articulados con el mercado local, circulan activamente por los diversos circuitos comerciales de su provincia y acceden a trabajos ocasionales o más permanentes en actividades como las que ocupan en la minería informal o en la construcción, como los comuneros de Chirinpampa en el Cusco. Los aimaras son quienes, en forma más intensiva, se mueven por variados espacios locales, regionales, nacionales e internacionales con sus mercancías e iniciativas de emprendimiento. Muchas veces, de manera ocasional o permanente, las familias viajan con todos sus integrantes.

En ese contexto de contactos y relaciones, inicialmente económicos, en diversos espacios culturales se van entretejiendo nuevos vínculos, y las identidades se van redefiniendo en procesos subjetivos o familiares, de acuerdo con las lealtades construidas, los conflictos experimentados, las necesidades sentidas y las conveniencias evaluadas.

El mundo andino y el mundo amazónico se nos presentan como mundos en tránsito, en proceso de cambios profundos. Todo se modifica vertiginosamente. Las aspiraciones y las expectativas de la gente también cambian. Su forma de verse a sí mismos, como pueblos, se transforma.

A todo esto se suman las actitudes de muchas docentes, indígenas y no indígenas, que perciben su trabajo como el de empleadas estatales y no como el de servidoras públicas. Esto puede incidir en la manera en que se asume su responsabilidad laboral. Mirarse como una trabajadora mal pagada; percibir las distancias y las dificultades de traslado al centro de trabajo como un sacrificio; ver que la exigencia del trabajo docente no es compensada con una buena remuneración económica, y tomar su nombramiento como un anclaje laboral definitivo sin ningún riesgo de inestabilidad —de modo que, regularmente, incumplir sus funciones no signifique riesgo alguno de sanción o despido—, influye en ciertas conductas que perjudican a los beneficiarios de su actividad laboral.

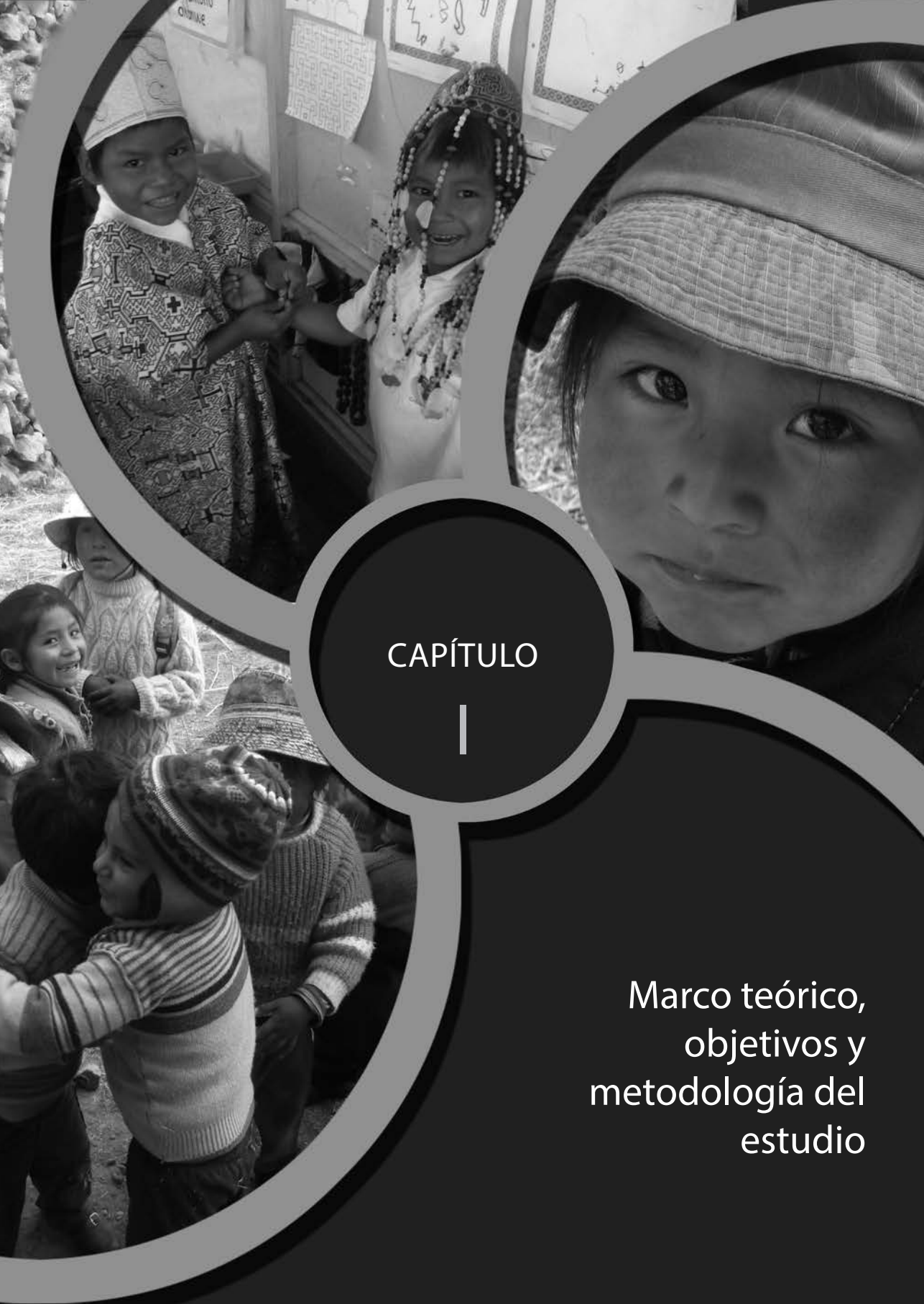
Hay maestras que están convencidas del papel que puede jugar la educación en la vida de sus niñas y niños con una apuesta por el mantenimiento o la revitalización de la cultura. Ésas son las docentes que buscan, experimentan, crean y prueban cada día. Y, acertada o equivocadamente, son las que responden, con prácticas reales, a los desafíos cotidianos de una EIB que requiere ser vista con más acuciosidad desde las aulas para evitar idealizaciones que lleven a discursos y políticas educativas desenchufados de la realidad.

No todo va hacia una misma dirección: hay quienes reman a contracorriente. En ese proceso, la escuela EIB se erige como un espacio de resistencia, con sus apuestas y contradicciones, como un lugar de afirmación cultural. Nos encontramos con maestras que tienen otras miradas y otras prácticas que promueven el desarrollo de una identidad en medios adversos donde todo se empieza a desdibujar.

A estas maestras y a sus experiencias vamos a referirnos. A su empeño y a su compromiso. A sus aciertos, pero también a sus dificultades y errores. Son profesoras que apuestan hoy por la Educación Intercultural Bilingüe. Profesoras comunes y corrientes. Algunas lidian solas en su trabajo; otras participan de algún programa estatal de formación docente, y una recibe algún tipo de apoyo de una organización no gubernamental.

Maestras con una mochila bien o poco equipada, docentes que con recursos insuficientes, sin mucha claridad de enfoques y en medio de cambios curriculares que afectan sentidos, contenidos y prácticas, se esfuerzan, con motivación y empuje, en hacer la diferencia. Esa diferencia está dada por un compromiso con niñas y niños de carne y hueso; no con la infancia en términos ideales, tampoco con la cultura indígena: es un compromiso con su pueblo, con su comunidad.

Este estudio se ha realizado por iniciativa de Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.



CAPÍTULO

|

Marco teórico,
objetivos y
metodología del
estudio

1. MARCO TEÓRICO

E

l estudio se sitúa en la intersección de dos campos del conocimiento: la Educación Inicial y la Educación Intercultural. Intersección sobre la que no se ha producido suficiente conocimiento aún y sobre la que hay todavía diferentes interrogantes y posturas en nuestro país. A continuación presentamos, de manera general, los parámetros conceptuales dentro de los que estamos comprendiendo una Educación Inicial —con enfoque EIB— de calidad.

EDUCACIÓN INICIAL

En la actualidad se podrían categorizar los enfoques de Educación Inicial en tres grandes bloques que hemos organizado y clasificado así a partir de la revisión de distintas propuestas:

a. ENFOQUES CENTRADOS EN EL DESARROLLO DE LA NIÑA Y EL NIÑO

En este grupo se encuentran todas aquellas propuestas que colocan al sujeto (niña o niño) como centro vital de la pedagogía. La educación, en ese sentido, se dirige básicamente a acompañar el desarrollo de las potencialidades del sujeto, con el fin de propiciar oportunidades para el aprendizaje respetando su autonomía (Froebel, Montessori, Decroly, Pikler).

Se nutre, principalmente, de teorías del desarrollo infantil que enfatizan la autonomía, el descubrimiento, el ensayo, el movimiento. Hay una aparente mirada neutral a la práctica pedagógica. Manifiesta especial preocupación y énfasis en el despliegue de las facultades innatas de la niña y el niño. Apuesta por un currículo modelado por las experiencias infantiles.

Un ejemplo de este enfoque se puede encontrar en instituciones educativas con visión pikleriana.

b. ENFOQUES CENTRADOS EN LA PREPARACIÓN PARA LA ESCOLARIZACIÓN

En este grupo aparece la mayoría de políticas educativas para el nivel tanto en países ricos como en los que no lo son, que ven la Educación Inicial como una inversión de primer orden cuyos frutos se irán recogiendo a lo largo del sistema escolar y, más adelante, durante la vida productiva. En materia de implementación, las diferencias entre los primeros y los segundos son enormes.

Se nutre, principalmente, de estudios económicos, de evaluaciones de resultados de aprendizaje y de hallazgos en el campo de la psicología y la educación. Hay una mirada intencionada hacia la Educación Inicial como inversión que producirá beneficios para el mercado, para el trabajo, para una menor carga del Estado a futuro; preocupación y énfasis en la eficiencia, en el desarrollo de capacidades, en la tecnología de la enseñanza. Por lo tanto, se ocupan de las condiciones y los recursos a disposición, de instituir currículos definidos normativamente y orientados a conocimientos, habilidades y actitudes medibles.

Un ejemplo de este enfoque se puede apreciar en el currículo inglés.

c. ENFOQUES ARTICULADORES Y COMPLEJOS

En este grupo están aquellas perspectivas que ven al niño y a la niña como sujetos de derechos, y su educación como la formación de ciudadanos y ciudadanas. La educación ciudadana, la educación intercultural crítica, la pedagogía de género y las pedagogías antiprejuicio son algunas de sus expresiones más conocidas.

Bebe de las pedagogías críticas que cuestionan el carácter neutro de la educación. Se apoya en enfoques vygotskianos y freirianos, entre otros. Hay aquí una mirada que enfatiza la deconstrucción de los sistemas de poder hegemónicos en las políticas y prácticas educativas. Estas perspectivas articulan procesos de desarrollo, aprendizaje, enseñanza y socioculturales del contexto. Se ve en ellas preocupación por el carácter democrático e inclusivo de la educación, por currículos abiertos que plantean orientaciones generales.

Es ejemplo de este enfoque el Diseño Curricular de Educación Inicial de Argentina.

Como toda categorización, la anterior no da cuenta de toda la realidad. Tampoco plantea que las categorías establecidas son herméticamente cerradas, que no hay contacto e influencias entre ellas.

El estudio se sitúa y se desarrolla en el marco de los enfoques articuladores y complejos, que, además de ser una opción, consideramos, tienen más posibilidades de vincularse mejor con la corriente de Educación Intercultural Bilingüe crítica, que es la que asumimos. El eje de la observación y análisis de las experiencias que aquí estudiamos ha sido, fundamentalmente, la articulación de los procesos de desarrollo infantil, del aprendizaje, de la enseñanza y del contexto en las concepciones y las prácticas educativas que se despliegan en la escuela.

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 cuente con docentes que conocen y valoran la cultura de sus estudiantes y manejan en forma oral y escrita su lengua originaria, así como el castellano. Asimismo, que hayan sido formados y apliquen los enfoques y estrategias de EIB.
- Que tenga un currículo y una propuesta pedagógica que consideren los conocimientos, técnicas, historia y valores de la cultura de las y los estudiantes, así como los de otras culturas y de las ciencias.
- Que disponga de materiales educativos para las diferentes áreas, tanto en la lengua originaria de los estudiantes como en castellano (sean éstas como primera o segunda lengua) (DIGEIBIR 2012).

Podemos también identificar diferentes corrientes que se han desarrollado sobre la EIB. Sin pretender ser exhaustivos, presentamos las tres que, consideramos, agrupan la mayoría de iniciativas y propuestas:

a. LA EIB ASIMILACIONISTA

Reúne a todas aquellas posturas que ven 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 condicio-

nes para la castellanización y para la recepción de conocimientos de la cultura dominante. La interculturalidad es una vía 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.

b. LA EIB CULTURALISTA

Se desarrolla con fuerza entre los años 70 y 80 del siglo XX. Podemos decir que 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 desarrollo educativo de los pueblos indígenas. 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 han sido desarrolladas con la misma profundidad que la dimensión cultural, lo que constituye una debilidad y un obstáculo para el desarrollo de experiencias más logradas.

c. LA EIB CRÍTICA O EMANCIPATORIA

Se nutre de una conceptualización crítica de la interculturalidad que ha ido desarrollándose desde los años 90 del siglo pasado en el marco de la lucha política de los pueblos indígenas en América Latina, 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 relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad mayor. 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 expe-

riencias 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 los de diversificación curricular como opción de la EIB, o la insistencia de la enseñanza del castellano como segunda lengua 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 que todos tenemos.

Son cuatro, a nuestro juicio, los más serios problemas de la EIB en el ámbito de las políticas educativas 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 que siga alimentándose en materia epistemológica, antropológica, curricular y didáctica.

LA INVESTIGACIÓN SE PROPUSO COMO OBJETO DE ESTUDIO LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EIB EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INICIAL. EN LA MEDIDA EN QUE NOS INTERESÓ RECOGER ESTAS PRÁCTICAS DOCENTES REALES, CARACTERIZARLAS Y DAR CUENTA DE LOS PROCESOS Y EFECTOS PRODUCIDOS, RECURRIMOS A DIVERSAS FUENTES DE INFORMACIÓN.

- 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 las niñas y los niños deja de lado los conocimientos de otras canteras culturales. Y aunque se entienda y se valore el esfuerzo y los avances en la dimensión intracultural, la 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.

En síntesis, se ha debilitado 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 derechos y 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

duchas 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 otro que corresponda culturalmente al mundo indígena?

Hay también quienes rechazan la Educación Inicial porque propicia demasiado pronto la inducción de las niñas y los niños en la cultura occidental. Plantean que es mejor que la socialización y educación de estos niños y niñas continúe incontaminada 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 conocimientos de la cultura local? 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.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

E

l estudio se planteó los siguientes objetivos:

- Caracterizar las prácticas pedagógicas EIB que se desarrollan en el espacio escolar de la Educación Inicial.
- Analizar las prácticas pedagógicas de maestras de Educación Inicial en contextos indígenas, para identificar factores que las fortalecen o debilitan.
- Recoger conceptualizaciones y estrategias pedagógicas de Educación Intercultural Bilingüe desde la reflexión y la práctica de maestras de Educación Inicial.
- Fortalecer una corriente de trabajo a favor de la interculturalidad en el nivel de Educación Inicial, y difundir los hallazgos identificados.

3. METODOLOGÍA

E

l estudio realizado es de carácter cualitativo. Sin llegar a ser estrictamente un estudio de caso, se centró en las experiencias de maestras y promotoras educativas comunales de Educación Inicial en tres contextos culturales diferentes: zona andina quechua, zona shipiba amazónica y zona altiplánica aimara.

Las observaciones se llevaron a cabo durante dos semanas en cada institución educativa, salvo en el caso de Puno, donde se optó por seguir el trabajo de más maestras. Por eso, a diferencia de las otras regiones, en Puno se observó a cuatro docentes y a dos promotoras del Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI). Cada observación tomó uno o dos días.

La investigación se propuso como objeto de estudio las prácticas pedagógicas de EIB en las aulas de Educación Inicial. En la medida en que nos interesó recoger estas prácticas docentes reales, caracterizarlas y dar cuenta de los procesos y efectos producidos, recurrimos a diversas fuentes de información. Principalmente, al registro etnográfico de sesiones de aprendizaje, con el fin de captar en profundidad los procesos que se desarrollan en las clases. Nos interesaron, particularmente, los modos de intervención docente, las interacciones con sus estudiantes y entre estudiantes, los contenidos de aprendizaje y su tratamiento pedagógico.

Nos preocupó, también, recoger información de primera mano provista por los actores directamente involucrados en la experiencia. Para ello, realizamos entrevistas en profundidad y revisamos documentos pedagógicos que nos permitieron obtener una mirada global de todo el proceso, con énfasis en las reflexiones de las maestras de aula, sus propuestas de programación curricular y las estrategias metodológicas desarrolladas.

Por último, y en la medida en que correspondió y fue posible, se echó una mirada a cómo se trabaja la gestión institucional y su influencia en la implementación de una propuesta EIB.

La decisión de trabajar sobre tres realidades culturales diferentes se sustentó en la finalidad de garantizar una aproximación global a una pluralidad de contextos culturales que diera cuenta de la diversidad en el país y de las diferentes formas de trabajar con ella.

La observación en las aulas y el análisis de la información recogida en el trabajo de campo se realizaron tomando como referencia los cuatro dominios identificados en el Marco de Buen Desempeño Docente, porque consideramos que éste ayudaba a organizar mejor estos procesos, aunque no se buscó hacer una referencia específica a las competencias propuestas en este documento del Ministerio de Educación.

También se tuvo como referencia conceptual el enfoque de EIB crítica y lo que hemos convenido en llamar “enfoques articuladores y complejos de la Educación Inicial”. En términos operativos, tomaremos en cuenta los criterios formulados en *La Escuela Intercultural Bilingüe: Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad* (Burga, Hidalgo y Trapnell 2011) sobre desempeños docentes, a los cuales se incorporaron algunos otros, provenientes de la reflexión sobre la Educación Inicial. Los criterios, con sus indicadores específicos, corresponden al componente “desempeños docentes y gestión” (véase el cuadro de la página siguiente).

El estudio se desarrolló en los siguientes momentos:

- Primer momento: Preselección de las maestras por funcionarios y funcionarias del MINEDU, Dirección Regional de Educación (DRE), Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y las ONGD. Selección final de las maestras a cargo del investigador.
- Segundo momento: Observación de las sesiones de clase, registro etnográfico de eventos pedagógicos y revisión de documentos de programación curricular de las maestras.
- Tercer momento: Análisis y reflexión de las experiencias a través de entrevistas en profundidad con las maestras.
- Cuarto momento: Producción de la información. Interpretación de información a partir del discurso y de la práctica docente.
- Quinto momento: Redacción del informe final.

DESEMPEÑOS DOCENTES

| Criterios | Indicadores |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Docentes con competencias para promover procesos de aprendizaje desde una perspectiva intercultural, que toman en cuenta la diversidad cultural y lingüística de su región y país. | <p>Docentes tienen una reflexión propia y articulada sobre la Educación Inicial y la Educación Intercultural.</p> <p>Docentes planifican actividades pedagógicas de corto y mediano plazo y las implementan tomando en cuenta la cosmovisión, los planes de vida, la lengua, los conocimientos y tradiciones de los pueblos originarios.</p> <p>Docentes desarrollan estrategias metodológicas que articulan saberes propios y de otras culturas.</p> <p>Docentes desarrollan sus actividades pedagógicas articulando los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de desarrollo infantil y del contexto cultural.</p> <p>Docentes se reconocen como miembros de un pueblo y se identifican con su herencia cultural y su lengua originaria en su accionar diario.</p> <p>Docentes motivan la participación de agentes de la comunidad como educadores para transmitir los conocimientos locales, y planifican las clases con ellos.</p> |
| Docentes dominan la lengua materna y la segunda lengua de sus estudiantes, y les dan un tratamiento pedagógico adecuado a ambas para su enseñanza. | <p>Docentes tienen dominio oral y escrito del castellano y de la lengua originaria de las niñas, los niños y la población a la que atienden.</p> <p>Docentes planifican el uso de la(s) lengua(s) indígena(s) y el castellano.</p> <p>Docentes desarrollan habilidades comunicativas orales y escritas en la segunda lengua de sus estudiantes, sea ésta el castellano o la lengua originaria.</p> <p>Docentes utilizan la lengua indígena y el castellano de manera oral y escrita, sea como primera o segunda lengua, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.</p> <p>Docentes elaboran materiales con contenidos culturales locales.</p> |

GESTIÓN

| Criterios | Indicadores |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Se cuenta con un modelo de gestión pedagógica e institucional de la escuela concertado entre los docentes y la comunidad. | <p>Los docentes tienen espacios de autoformación en EIB.</p> <p>La institución educativa (IE) aprovecha pedagógicamente espacios de aprendizaje en el marco de actividades sociales y productivas de la comunidad.</p> <p>La IE respeta y expresa la valoración de la identidad cultural de las familias.</p> <p>Existen mecanismos de participación de las familias y la comunidad que recogen las tradiciones institucionales locales.</p> |

CRITERIOS DE SELECCIÓN

Los criterios que se proporcionaron a todos aquellos agentes que colaboraron en la identificación y selección de las profesoras fueron:

- Maestras con una buena *performance* como docentes de Educación Inicial.
- Maestras que aplican el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe.
- Maestras de ámbito rural.
- Maestras que trabajan con población indígena.
- Maestras que hablan la lengua originaria de la comunidad.

Se consideró también que las niñas y los niños tuvieran una lengua originaria como lengua materna, pero no fue posible cumplir con este criterio. En todos los casos las maestras sugeridas por nuestros aliados enseñaban a niñas y niños que tenían el castellano como lengua materna y un manejo incipiente de una lengua originaria como segunda lengua.

LA SELECCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

Desde el momento inicial, TAREA se planteó realizar el estudio en tres regiones culturalmente distintas del Perú. Se tenía claro que se trabajaría en comunidades andinas, amazónicas y afroperuanas, aunque no se habían definido con precisión las regiones.

En forma preliminar, TAREA determinó que la búsqueda de las maestras con buenos desempeños podría hacerse en el marco de algunas experiencias de ONGD reconocidas por su trabajo en EIB, pero luego de varias exploraciones y por diferentes razones, nos decantamos, preferentemente, por identificar experiencias de instituciones educativas que sean reconocidas por las DRE y UGEL.

Se solicitaron referencias a funcionarios de ONGD, del MINEDU (Sede Central), DRE, UGEL, PELA, PRONAFCAP,¹ expertos en el campo de la EIB y a trabajadores de UNICEF en regiones del interior. La identificación de docentes resultó más difícil y tomó más tiempo del que imaginamos inicialmente. Nuestros referentes sentían muchas dudas para identificar a las maestras. Reiteradamente, escuchamos como respuesta que “las profesoras recién están empezando a aplicar un enfoque EIB”. En otros casos, en varias regiones, nos quedamos esperando una respuesta que nunca llegó. La realidad fue mos-

1 PELA: Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje. PRONAFCAP: Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente.

trándonos que nuestro supuesto inicial de que la EIB en la Educación Inicial era aún incipiente, resultó real.

En el caso de la región andina fue, relativamente, más rápida la identificación de docentes que tuvieran experiencia EIB y que les estuviera yendo bien. Sin embargo, en las visitas de verificación nuestra forma de valorar los criterios establecidos no necesariamente coincidía con la de nuestros aliados. Aun así, la búsqueda tomó menos tiempo que en otras regiones. Finalmente, seleccionamos una comunidad quechua de Canchis, en el Cusco, y varias comunidades aimaras de las provincias de Chucuito, Yunguyo y el Collao.

En el caso del Cusco, a pesar de que TAREA no había previsto tomar en cuenta a alguna profesora de alguno de sus proyectos, la búsqueda nos llevó, a través de buenas referencias, a una profesora que trabajaba con esta institución. Y, luego de la visita de verificación realizada en la institución educativa, se decidió considerarla como una de las experiencias por estudiar.

Con respecto a la identificación de alguna maestra en la región amazónica, la búsqueda fue más difícil. Un argumento que escuchamos con frecuencia fue que “las mejores maestras de Educación Inicial están trabajando, actualmente, como acompañantes pedagógicas en programas del Ministerio de Educación (PELA, PRONAFCAP) o como especialistas en las DRE y las UGEL”. Finalmente, nos decidimos por dirigirnos a Ucayali, región mejor conocida por el investigador, para realizar en forma más directa la búsqueda. Seleccionamos en esta región a una comunidad shipiba.

Ante la imposibilidad de identificar a alguna maestra que trabajara desde una perspectiva afro en Educación Inicial, luego de una larga búsqueda y numerosas consultas, se optó por realizar un estudio específico sobre los problemas y aspiraciones a los que debe responder una educación con perspectiva afrocéntrica, que será próximamente presentado.

Los nombres de las comunidades y de las maestras han sido cambiados con el fin de respetar su privacidad. Igualmente, se han modificado los nombres de especialistas, acompañantes y coordinadoras de PRONOEI. Las regiones en las que se desarrolló la investigación fueron Cusco, Ucayali y Puno.



CAPÍTULO
II

Comunidad quechua en el Cusco

Institución
Educativa de
Canchis

LA SELECCIÓN

En el Cusco recibimos información sobre una buena maestra en Canchis. Se trataba de una docente que participaba en un ámbito de intervención de TAREA Asociación de Publicaciones Educativas. La informante insistió en que la profesora reunía ampliamente las características que se solicitaban para el estudio, así que viajamos a la comunidad de Chirinpampa para explorar la posibilidad de realizar el estudio allá.

En la institución educativa no se encontró a la profesora recomendada, Nadia Accopuma, porque, como directora, estaba en una reunión de la Municipalidad sobre el presupuesto participativo del siguiente año, en el que se estaba proponiendo construir un nuevo local para la IE.

Ante esta situación, se observó y entrevistó a la profesora de 3 y 4 años, Rosa Camino, quien estaba trabajando ese día, también, con las niñas y niños de 5 años. A pesar de que la profesora Camino señaló que era la directora quien tenía una buena experiencia en EIB, ella misma demostró que estaba trabajando con bastante criterio en esta modalidad educativa. En efecto, durante los dos días que observamos su trabajo en el aula comprobamos que cumplía con varios de los criterios de referencia. De esta manera, se pudo observar que:

- Desarrollaba su sesión de aprendizaje a partir de una actividad culturalmente situada.
- Articulaba la cultura local con aprendizajes previstos en el DCN de una manera integradora.
- Tenía una reflexión propia sobre la Educación Inicial y la EIB.
- Su práctica se basaba en principios de la pedagogía contemporánea en el marco de la EIB: promoción de la autonomía de las niñas y los niños; libertad

para que se expresen; establecimiento de la disciplina a través del diálogo y de normas consensuadas; trabajo centrado en la actividad infantil, etcétera.

- Las aulas estaban ambientadas con producciones de las niñas y los niños y, también, con imágenes y textos de la cultura quechua y de la cultura occidental-peruana.

En estas condiciones, se tomó la decisión de realizar el estudio en esta institución educativa a partir de la observación y el diálogo con la profesora Rosa Camino. Inferimos que si la profesora observada señalaba que era la otra maestra quien tenía mayor experiencia en EIB, era muy probable que fuera así, ya que ella misma estaba desarrollando una interesante experiencia en esta modalidad.

LA COMUNIDAD

C

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.

En el ámbito cultural, Chirinpampa se encuentra en un proceso de cambios importantes y rápidos. Su cercanía a Sicuani está llevando a su población a adquirir hábitos cada vez más urbanos en diferentes aspectos: en lo que concierne a patrones de consumo, expectativas de vida, de entretenimiento, de crianza de hijos e hijas, etcétera. La directora de la IE, Nadia Accopuma, señala:

“[...] ya la comunidad no tiene sus patrones de crianza muy puras, si se quiere llamar así. Ya estos han sido un poco transculturizados, se podría decir”.

Esto se hace más intenso cuanto mayor poder adquisitivo tiene la familia o cuanto más joven son la madre y el padre:

“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. Una madre de familia dice:

“Eso nomás ya les gusta. Ya no ya, antiguo. La pollera, a veces. Ya no se ponen ojotas. Zapatos, eso nomás se ponen. Ya no quieren poner, ya. ¡Por qué ya no se pondrán! ¡Por qué ya no harán las costumbres! No sé, profesor”.

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.

En general, el quechua se ha convertido en un idioma de uso restringido a situaciones domésticas y a interacciones con personas adultas mayores. Las niñas y los niños aprenden castellano como lengua materna. Es el caso de Daisy, una niña de 3 años. Su madre, Sebastiana, intenta explicar por qué tiene el castellano como lengua materna:

“A eso nos hemos acostumbrado a hablar en más castellano. Y, a eso, la niña se ha acostumbrado a hablar en castellano”.

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”.

Las costumbres ancestrales y las prácticas culturales ligadas a las actividades agropecuarias se van perdiendo notoriamente. Otra madre de la comunidad señala, refiriéndose a las tradiciones del pago a la tierra (*Pachamama*) o a los *apus*:

“De mi edad casi no, creo ya no hacen, ya no creemos nada, en esas cosas [...] Ya tantas cosas que han pasado. Nosotros tenemos fe en el señor nomás”.

Según refiere la directora de la IE, estas 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 Proyecto Educativo Institución (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”.

De hecho, Chirinpampa es aún una comunidad rural. Si bien la agricultura va perdiendo importancia, todavía demanda una gran inversión de energía de la unidad familiar; sin embargo, es seguro que los crecientes ingresos de otras fuentes económicas y la integración a la ciudad de Sicuani en un futuro próximo la irán relegando progresivamente. De hecho, en el diagnóstico del PEI se afirma que un 52,55% de padres de familia declara trabajar como empleado u obrero fuera de la comunidad.

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

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

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.

La escuela alberga a aproximadamente 20 niñas y niños de 3 a 5 años. Tres personas trabajan allí: la directora, que es a su vez profesora de 5 años; la profesora Rosa, que tiene a las y los estudiantes de 3 y 4 años, y un auxiliar varón.

La institución educativa, como ya señalamos, tiene una infraestructura vieja y sus bases han sido severamente afectadas por una inundación reciente. Sin embargo, el hecho de que se le dé mantenimiento permanente genera la impresión de una situación distinta, porque todos sus ambientes están muy bien pintados, ordenados, limpios y bien equipados. Aun así, el estado real del establecimiento es tan malo que la directora está intentando que en el presupuesto participativo municipal se incluya la construcción de un nuevo edificio.

La IE cuenta con cinco ambientes habilitados para el trabajo educativo, todos bien equipados con materiales didácticos. Uno de ellos se usa para las clases de Matemática, otro para las de Comunicación, un tercero para biblioteca y la dirección, el cuarto para educación psicomotriz y el último es empleado como cocina y comedor. Los baños tienen adecuadas instalaciones sanitarias, y la escuela cuenta también con servicios de agua y desagüe.

Un cerco perimétrico rodea el terreno de la institución educativa, que tiene un amplio espacio de unos 2000 metros cuadrados. Cerca de las aulas están los juegos: columpios y toboganes, entre otros.

Tal vez el problema mayor de la IE sea la escasa cantidad de estudiantes con la que cuenta. Como sucede en muchas escuelas rurales andinas, el número de estudiantes se ha reducido drásticamente en los últimos años y, aunque se advierte una ligera elevación del índice de natalidad, hay pocos niñas y niños en la comunidad.

LAS PROFESORAS

N

adia Accopuma es la directora del plantel y profesora de aula. Natural del Cusco, trabaja con los niños y las niñas más grandes: los de 5 años. Labora en la institución educativa de la comunidad de Chirinpampa desde hace 16. Es egresada del Instituto Pedagógico Túpac Amaru, de Tinta, y tiene una maestría en Gestión Educativa. Actualmente realiza un doctorado en la misma especialidad.

Solo gracias a la formación en servicio conoció la Educación Intercultural Bilingüe, y desde entonces, hace unos 14 años, emprendió un camino que no ha dejado hasta la fecha.

La profesora Accopuma es líder de una agrupación de docentes EIB llamada *Chiqaq Ñan* y en el Laboratorio Pedagógico de Docentes de Educación Inicial de Sicuani.

Por su parte, la profesora Rosa está apenas en su segundo año de trabajo en esta IE. De sus cinco años de experiencia como profesora, éste ha sido, en su opinión, el de mayores aprendizajes profesionales. La profesora nació y se educó en la ciudad de Arequipa:

“La desventaja mía es haberme formado en una ciudad donde no se habla, en Arequipa, por ejemplo, no se habla quechua para nada porque es como que te discriminan”.

En su formación inicial no conoció nada sobre la EIB:

“En los cursos que había, se ceñían básicamente a la currícula o al sílabo. No incluía pues la EIB”.

Ha sido gracias al trabajo colegiado con su directora que la profesora se ha sensibilizado y aprendido el significado de la EIB. Y si nos atenemos a su discurso y su práctica, constatamos que el resultado ha sido efectivo.

Ambas maestras trabajan de manera cooperativa. Comparten diversas clases y actividades. La planificación y la evaluación también las realizan conjuntamente.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE EIB Y LOS DISCURSOS

C

omo se ha explicado en el primer capítulo de este estudio, las prácticas docentes se analizarán teniendo como referencia los cuatro dominios del Marco de Buen Desempeño Docente del MINEDU. Asimismo, se tomarán en cuenta los criterios formulados en la ya citada obra de Burga, Hidalgo y Trapnell (2011), que han sido adaptados para el nivel de Educación Inicial.

DOMINIO I: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

Este dominio es central en el trabajo docente. Y aunque muchas veces se presume que con él solo se alude al diseño de las clases, implica también procesos y conocimientos más profundos por parte de las maestras. En realidad, preparar las clases es producto de la aplicación de saberes que se han interiorizado sobre el desarrollo infantil, el aprendizaje, las didácticas de diferentes áreas curriculares, el contexto sociocultural o el manejo de perspectivas pedagógicas y propuestas educativas. Sin todo ese *background* especializado, es difícil que una docente pueda diseñar adecuadamente su trabajo en el aula.

De modo particular en el caso de maestras que pretenden trabajar desde una perspectiva de EIB, la preparación es, como se verá a continuación, mucho más compleja, pues aquélla que se requiere para el aprendizaje de estudiantes indígenas encierra otros conocimientos no previstos necesariamente en su formación inicial.

Un punto de particular importancia es el de la articulación de la Educación Infantil con la Educación Intercultural Bilingüe. En la medida en que la experiencia EIB en este nivel es más reciente, también lo son las propuestas, modelos o ideas para articularlas en los mejores términos. Nos encontramos en un proceso en

construcción, de modo que resulta idealista pensar que en el encuentro de estos dos campos ya se tienen resueltas todas las interrogantes y que todos los caminos han sido ya allanados. Falta, aún, mucho por recorrer.

Las maestras han tenido experiencias distintas, profundas y efectivas en su acercamiento a la EIB

La preparación para el aprendizaje de las y los estudiantes, especialmente si los niños y niñas con los que se trabajará son indígenas, implica un largo proceso formativo, diversos aprendizajes y diferentes actividades.

Una de las condiciones que distintos especialistas en EIB reconocen como clave para el desarrollo de esta modalidad educativa es la valoración de las culturas originarias por las maestras y los maestros. La apreciación de culturas que han sido estigmatizadas y excluidas socialmente no es, en general, el punto de partida en la experiencia formativa o profesional docente; es más bien el punto de llegada a partir de una inflexión profunda de sus modos de ver el mundo.

Tanto la profesora Nadia como la profesora Rosa experimentaron distintos procesos para llegar a entender qué era la EIB y comprometerse con el desarrollo de la cultura quechua. Antes de trabajar desde un enfoque de Educación Intercultural Bilingüe, la primera de ellas no tomaba en cuenta el conocimiento indígena: “Yo soy una persona que he sido formada muy pegada a lo occidental”.

Nacida y criada en una zona urbana, como la mayoría de gente citadina de la región Cusco, su familia construyó una distancia en relación con la gente del campo. Era necesario diferenciarse; sus referencias eran las de un mundo urbano no indígena:

“[...] nosotros no teníamos ese contacto armonioso con la chacra, con los pobladores. Mi abuela tenía bastantes ahijados que le ayudaban en el cultivo de sus chacras y todo eso; pero a lo mucho, nosotros íbamos un rato a querer comer la caña de choclo, pero solo eso. Pero así como hoy me esfuerzo y trato y quiero relacionarme con la gente del campo. No, no ha sido muy estrecha. Siempre hemos estado distanciados de la gente del campo”.

Antes de venir a enseñar a Chirinpampa, la profesora había laborado en Sicuani, solo en la ciudad. No trabajaba nada de la cultura andina: “Todo solo de la cultura occidental. Todo, absolutamente todo”.

Por su parte, la profesora Rosa venía de una experiencia laboral en las provincias altas del Cusco, donde la EIB no se tomaba en cuenta. Cuando llegó a Chirinpam-

ESTAMOS AFIRMANDO QUE CUANDO UNA MAESTRA, ADEMÁS DE MANEJAR ADECUADAMENTE LA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN BILINGÜE, SE IDENTIFICA CON ORGULLO CON SU PUEBLO, ESO SE CONVIERTE EN UN FACTOR POSITIVO. ES CUANDO ESTE FACTOR SE SUMA A OTROS QUE SE PRODUCE UN EFECTO IMPORTANTE.

pa, tenía algunas ideas erróneas sobre la EIB y no se sentía una maestra de tal modalidad:

“Antes, yo pensaba que EIB solo era quechua. Que solamente la profesora venía y hacía su clase en quechua y eso era EIB. Pero cuando yo llegué aquí, mi horizonte se abrió. Como yo soy de otro lugar, no era de aquí. Y me dijo la profesora Nadia: ‘Somos profesoras de EIB’. Y yo no me sentía EIB porque yo decía: ‘Yo no hablo quechua’. Yo decía: ‘Yo no soy EIB’. Y la profesora Nadia me dijo: ‘Sí eres EIB. Desde el momento que estás pisando la comunidad, ya eres EIB’”.

La profesora Rosa tuvo suerte de encontrar en su institución educativa a una maestra que ya tenía una larga trayectoria en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe, pero que personalmente había seguido un recorrido más complejo para llegar hasta allí. En efecto, la formación que recibió la profesora Nadia en el Instituto Pedagógico de Tinta no la había preparado para trabajar en áreas rurales ni para entender la importancia de la cultura en la educación: “... en nuestra formación inicial no tuvimos esa formación intercultural”.

Su interés por la cultura andina surgió de su trabajo en esta comunidad. Los primeros años trataba de incorporar el contexto local en las actividades, para hacerlas más pertinentes, pero desde una perspectiva bastante materialista:

“Sí contextualizábamos, pero utilizándolo a la *pacha*, utilizándolo a todos los componentes de la naturaleza como instrumentos. Por ejemplo, decíamos, vamos a hacer clasificación con papa, con maíz, con trigo; pero no respetábamos las características propias de clasificación que tienen cada una de las comunidades”.

En realidad, no tenían en cuenta los significados culturales. La papa, el maíz, las habas eran objetos que podían ser usados como material didáctico, sin considerar la relación de las personas del lugar con sus productos ni la visión andina tradicional sobre esa relación:

“Creo que mi formación en Educación Bilingüe Intercultural nació por el motivo de que he venido a trabajar en esta comunidad y he visto no solamente que los niños son castellanohablantes, que no solamente los niños viven con una perspectiva desde el mundo occidental, moderno, sino que también hay otras formas de vivir, otras maneras de comunicarnos”.

Desde el punto de vista cultural, la realidad de Chirinpampa era totalmente diferente cuando la profesora llegó a la comunidad:

“Cuando yo venía acá, los chicos no tenían ni cuadernos limpios. Traían solo los cuadernos de sus hermanos mayores. Y además de que yo no los comprendía muy bien porque ellos antes —le hablo de 16 años a 17 años atrás— los chicos manejaban más la lengua quechua. Hoy esto se ha revertido, lastimosamente diría yo; pero bueno, estamos viviendo tiempos diferentes”.

Solo en contacto con TAREA, una ONGD de larga trayectoria en el campo educativo que empezaba a trabajar en Canchis, fue que la profesora cambió radicalmente su perspectiva: “Junto con TAREA; yo abrí los ojos de la interculturalidad con TAREA”. Por esos años, recuerda la profesora, esta ONGD no trabajaba con docentes de Educación Inicial, solo con los de Primaria:

“Pero TAREA ha tenido años de incidencia en esta zona, pero no con el nivel de Educación Inicial. Sí acogió a un grupo de profesoras de Inicial. Éramos la ‘yapita’ del grupo de Primaria. Y allí hemos estado, aprendiendo de los ‘profes’ de Primaria”.

Un factor favorable a la implementación de una perspectiva de EIB en las aulas se produjo cuando la maestra se reconoce y se identifica como miembro del pueblo originario al que pertenecen sus estudiantes. No quiere decir esto que toda maestra debe pertenecer al mismo pueblo del que provienen sus estudiantes. No: estamos afirmando que cuando una maestra, además de manejar adecuadamente la perspectiva de educación bilingüe, se identifica con orgullo con su pueblo, eso se convierte en un factor positivo. Es cuando este factor se suma a otros que se produce un efecto importante.

El mero hecho de ser indígena y reconocerse como quechua, por ejemplo, sin manejar un enfoque EIB, no constituye, en sí, un factor relevante para la educación de la niñez indígena. Más aún: podemos decir, con seguridad, que es mejor contar con una docente que sabe trabajar con un enfoque de EIB, aunque no sea indígena.

La profesora Nadia ha atravesado un proceso interesante de reconocimiento y afirmación de su identidad. A diferencia de muchos docentes de origen indígena que intentan profundizar la distancia entre sus raíces y sus aspiraciones, esta maestra hizo un viaje hacia su interior y reconoció su ascendencia quechua:

“Yo sí tuve una gran reflexión. El año 98 debe ser, o 99. Ya no recuerdo bien. Cuando ya estábamos trabajando con TAREA [...] Sacamos una revista en Chiqaq Ñan porque nos asociamos ya como maestros EIB. Nos dijeron que debíamos sacar un artículo. Nunca había escrito nada. De repente una cartita o algo así, pero así formalmente para ser publicado, nunca. Escribí un artículo titulado ‘¿Quién soy?’. Yo realmente quería saber quién era, de dónde provenía. Con todas las vivencias y experiencias entre los colegas, con los colegas y con otras personas más de la misma comunidad y de otras comunidades. Yo decía: ‘Yo soy una de ellas. Mis padres son uno de ellos’. Cuando escribí el artículo tuve que averiguar los orígenes de mis abuelos, de mis tatarabuelos, y, efectivamente, soy de raíces indígenas. Ese día sembré en mi corazón y reconocí mis orígenes. Sembré la gran semilla. ¿Por qué negar mi origen? ¿Por qué no reconocer otras formas de vivir o, mínimamente, por qué no respetarlas?”

Este tipo de experiencia profunda en el ámbito personal es lo que Mezirow denomina “aprendizaje transformacional”. Y éste es un concepto clave, a mi juicio, para concebir y planificar la formación docente en EIB. El aprendizaje transformacional implica cambios profundos en el Yo. Señala Mezirow (2009: 50):

“El aprendizaje transformacional es siempre, en algún grado, un cambio epistemológico más que un cambio en el repertorio comportamental o un aumento en la cantidad o en la profundidad del conocimiento”.

Indica este autor que tales cambios implican necesariamente modificaciones en el propio marco de referencia, es decir, transformaciones en las perspectivas y en las percepciones de los sujetos. Estamos refiriéndonos a cambios profundos que transforman la vida profesional e, incluso, la vida personal de un individuo.

Este aprendizaje llevó a la profesora Nadia a constatar que la identidad es un tema central en la formación de una docente:

“Yo creo que la afirmación cultural y la identificación cultural es muy fundamental. Es muy fundamental porque nosotros hemos construido nuestra forma de ser en un contexto que no nos pertenecía. Entonces, es fuerte la discriminación; y lo peor es que [los docentes] discriminamos a nuestros propios hermanos [indígenas]; entonces, entre hermanos nos discriminamos”.

Del autorreconocimiento al conocimiento de la cultura andina hay un largo camino. La profesora Nadia descubrió que esto no dependía de la curiosidad ni del interés intelectual. Tuvo que entender que para ingresar al mundo indígena, de la forma en que ella quería, solo había un camino:

“Yo creo que lo fundamental es primero ubicarnos en qué contexto estamos trabajando, conocer el contexto en el que estamos trabajando. ¿Y cómo vamos a identificarlo y conocerlo? Simplemente viviendo, conviviendo y armonizando con la comunidad y con todos los elementos de la *pacha*. También con la naturaleza, con las deidades, con los *runas*, con los *hatun runas*, con los *huch'uy runas*. Con todos ellos, solo así y en una relación armoniosa. Antes, generalmente, al profesor se le veía como la autoridad, no como un amigo, no como la parte del *ayllu*”.¹

La profesora se hizo parte del *ayllu*. Nos relata que trabajó con ellos en las chacras, *chacchō*² coca con los vecinos de la comunidad, hizo pagos a la tierra con ellos, aprendió el quechua. Solo entonces le abrieron las puertas y pudo empezar a conocer la cultura quechua. Actualmente reconoce que sigue en ese proceso, y que le falta mucho por conocer.

En el caso de la profesora Rosa, el trayecto fue distinto. Ella no se reconoce como maestra indígena; aparentemente, no lo es. Pero sea cual fuere su identidad, no ha avanzado en ese análisis y búsqueda, aunque sí ha tenido un proceso de desarrollo relevante al reconocer la importancia de la cultura en la educación de sus niñas y niños, y al comprender la relevancia de la EIB en la educación de la niñez indígena. Más aún: al intentar llevar a la práctica concreta todo lo que va aprendiendo.

Actualmente, en su segundo año de trabajo en la comunidad, la profesora Rosa reconoce:

“Somos una institución EIB, netamente. Tenemos que incluir lo que es cultura, porque no solamente es quechua, sino son costumbres, tradiciones y un montón de cosas más [...]. Siempre tratamos de estimularlos mucho en lo que es la cultura, lo que son su identidad”.

Gracias al trabajo cercano con la profesora Nadia, la profesora Rosa comprende mejor la EIB y enfatiza lo intracultural:

1 *Runa*: Persona. *Hatun runas*: Ciudadanos y ciudadanas. *Huch'uy runas*: Niños y niñas. *Ayllu*: Parentela. Constituyó la célula fundamental, formada por el conjunto de descendientes de un antepasado común.

2 Masticó.

“Bueno, [la EIB] para mí es una educación basada en su propia cultura, partiendo de su propia realidad, de sus propias costumbres. La EIB es muy amplia. Implica muchas cosas: desde el pensamiento andino que implica el manejo de todas sus creencias, de todas sus costumbres”.

Y también se ha enriquecido con el conocimiento de la cultura andina. Su participación en Chiqaq Ñan y en el Laboratorio Pedagógico de Sicuani ha contribuido también en su desarrollo profesional como docente EIB:

“Aquí se tiene mucho en cuenta el pensamiento de que la *Pachamama* y todo lo que hay en ella, son seres vivos. Y por tanto, debe respetárseles. Hay que cuidarlos, preservarlo. Igual, el agua. Entonces, eso incluye la filosofía de cuidar el medio ambiente. Y mucho atesoran lo que son sí sus *apus*. Son muy representativos de ellos. El agua, las *pachas*, las *cochas*. Y la *Pachamama*, en sí que, el pago a la tierra. Que no se pierda esto y las costumbres. También en cuanto a la crianza de las chacras, desde el momento que van a sembrar, los rituales que se hace antes de la siembra”.

Las maestras incorporan los conocimientos de la cultura quechua en la programación

Pasar del conocimiento de una cultura a su inclusión en el currículo es todo un proceso. Éste empieza con el calendario socioproductivo. La IE 345 cuenta con este calendario, que ha sido elaborado con el apoyo de las familias que tienen niñas y niños en la IE, así como de diversos miembros de la comunidad, especialmente las personas más ancianas, los *yachaq*,³ que son quienes más conservan las tradiciones de la comunidad: “Para mí ha sido muy fundamental construir nuestro calendario comunal, porque a través del calendario comunal nosotros podemos incorporar toda la sabiduría andina en nuestra labor pedagógica”.

La elaboración del calendario tomó varios meses, de tres a cuatro. No se hizo de manera continua:

“Hicimos con participación de los padres de familia. 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. Además de la participación de los padres de familia, tenemos que incorporar a los

3 *Yachaq*: Persona que sabe.

ancianos de la comunidad que los denominamos los *yachaq*, que también se están perdiendo por la edad y todo eso. Se nos están yendo nuestros *yachaq*. Entonces ha sido con la participación de los padres, de los *yachaq* y de los miembros de la comunidad también”.

La profesora Nadia usó diferentes recursos para motivar a los participantes:

“Primero se les ha sensibilizado con videos. Hay videos que nos hablan sobre la cultura, cómo viven en esto. Hemos sensibilizado con eso y hemos hecho después los talleres. Lo plasmaban a través del dibujo y también a través del diálogo. Los *yachaq*, a través del diálogo. Teníamos que ir con nuestras grabadoras y conversar con ellos. Ni siquiera en una forma rígida, disimuladamente, porque así nomás no se sueltan ellos. No tenían mucha confianza con nosotros”.

El calendario elaborado registra diferentes ciclos que forman parte de la vida de Chirinpampa:

“Lo hemos dividido en dos épocas: época lluviosa y época seca. [...] En base a esto también gira lo que es las actividades agro-festivas, ritualescas y juegos populares que hemos considerado en el calendario como una manera de recuperar un poco de nuestras comunidades, debido a que la influencia del mundo occidental es muy fuerte ya en las comunidades aleñañas a la ciudad, que estamos a pie de carretera. Como que los juegos populares se han ido perdiendo. En el primer anillo hemos considerado los juegos populares, además considerando que el juego es la metodología más importante, es la estrategia más fundamental para el trabajo con los niños. Lo hemos dividido por meses los juegos populares; entonces, durante los diferentes meses tratamos de incorporar estos juegos en nuestra institución educativa [...].

En el segundo anillo está específicamente la crianza de la chacra. En allí consideramos los productos y las actividades agrícolas propias de la comunidad: la crianza de las habas, la crianza del maíz, del trigo y de algunas hortalizas. Pero acá está aterrizado específicamente lo que podemos trabajar con los niños, está la papa, el maíz y las habas, distribuidos también en cada uno de los meses como requiere la crianza en la chacra. En el tercer anillo está considerado las actividades ritualescas y festivas de la comunidad, las costumbres, las tradiciones. Está el carnaval, visita a nuestros muertos, el cantarúa, virgen del Rosario, Cruz Velacuy, San Juan, el Kunucuy. Hay actividades que se realizan en la institución y hay otras actividades también que solo participan a través de sus familias y su comunidad”.

Como se puede apreciar, el calendario ha tratado de incorporar diferentes aspectos de la vida comunal. Parece que se convierte, así, en el instrumento crucial para

EL DCN PERUANO ES UN DOCUMENTO ENREVESADO. LA ALUSIÓN A TANTOS Y TAN DIVERSOS ELEMENTOS GENERA CONFUSIÓN EN NUESTROS DOCENTES: PROBLEMAS, NECESIDADES, CALENDARIO CÍVICO, CALENDARIO COMUNAL, VALORES Y TEMAS TRANSVERSALES SE CONVIERTEN EN UNA AMPLIA Y CONFUSA FUENTE DE DIVERSOS CONTENIDOS ESCOLARES.

desarrollar la dimensión intracultural del currículo real. En realidad, en el calendario conviven experiencias que vienen de tradiciones originarias y otras que no. Por ejemplo, todos los juegos infantiles que registra son de origen urbano, y es muy posible que la mayoría de ellos hayan llegado a la comunidad ya bien avanzado el siglo XX, a través de la escuela. La gallinita ciega, el trompo, las cometas o el matagente no tienen raíces andinas; aunque la profesora Nadia explica: “El calendario comunal nos va a poder guiar a trabajar mes a mes las diferentes actividades propias de la comunidad”.

Lo cierto es que este valioso instrumento no es el único que orienta la marcha pedagógica de la institución educativa. De hecho, el calendario no es la fuente exclusiva de contenidos de la cultura local que se han de trabajar. La profesora señala que el calendario cívico, los temas transversales y los valores propuestos en el DCN, los problemas y necesidades locales son también fuente de contenidos importantes.

Para nuestra sorpresa, ella no menciona explícitamente los contenidos del DCN como fuente primordial de lo que se enseña en el aula. Tal vez, simplemente, lo da por sobreentendido. Pero sí hace referencia a las *Rutas de Aprendizaje*, una reciente propuesta del Ministerio de Educación de tratamiento metodológico de contenidos curriculares alternativos al DCN. Sobre ellos, la profesora señala que están tratando de incorporarlos a partir de su lectura, pero esto se hace difícil en la medida en que no todo el sistema escolar está orientado aún por las *Rutas de Aprendizaje*:

“Hoy estamos reflexionando y trabajamos con las *Rutas de Aprendizaje*. Y las *Rutas de Aprendizaje* están basadas al desarrollo de capacidades. Pero nos remitimos al SIAGIE para ingresar nuestras notas. Y no las han cambiado... o sea, todos los indicadores de evaluación de nuestros niños que están pegados desde el 2011 son las mismas hasta con el cambio de las *Rutas de Aprendizaje*. Entonces, eso hace de que... no sé... comentando y conversando con mis colegas decíamos: ‘Estamos trabajando un cosa, pero nos piden que evaluemos otra’. Entonces, el Ministerio debe tener un poquito de cuidado en estos

aspectos porque lastimosamente nos regimos a estas normas, a estas reglas de juego dentro de la educación”.

No extraña que la profesora Nadia empiece a ver con buenos ojos las *Rutas de Aprendizaje*. El DCN peruano es un documento enrevesado. La alusión a tantos y tan diversos elementos genera confusión en nuestros docentes: problemas, necesidades, calendario cívico, calendario comunal, valores y temas transversales se convierten en una amplia y confusa fuente de diversos contenidos escolares, como indica esta docente:

“La programación curricular a largo plazo, hemos tratado de hacerlo en base a todos los insumos que se necesitan para generar las unidades didácticas. Hemos considerado los problemas priorizados, estos los hemos hecho agarrar con los temas transversales. Y hemos considerado dentro de ello también el calendario comunal y el calendario cívico. Dentro del calendario comunal, el calendario lúdico”.

La revisión de la programación anual nos pone sobre el terreno real. La programación no se agota en el calendario comunal. La profesora Nadia es clara al respecto:

“También consideramos lo que se trabaja en la cultura occidental, los contenidos universales que también nos pide la currícula o las capacidades universales”.

En las páginas 56 y 57 presentamos una síntesis de la programación anual.

Es importante señalar que los contenidos de la programación anual se trabajan en el marco de la red y no reflejan, necesariamente, lo que quizá las profesoras de Chirinpampa hubieran programado de manera más autónoma.

Los contenidos y actividades que han sido resaltados en letras cursivas y negras están directamente ligados al nivel local. En total, suman 16 unidades didácticas entre proyectos de aprendizaje, módulos y unidades de aprendizaje. Ocho son módulos, lo que quiere decir que se trabajan por lo general en un solo día. Los demás son proyectos o unidades, lo que significa que se desarrollan durante una o dos semanas.

Por otro lado, 20 unidades didácticas no están directamente vinculadas con la cultura local, pero 12 sí tienen que ver con aprendizajes relacionados con la edad de los niños y las niñas y con conocimientos cercanos a su experiencia. Seis están más asociadas a temas que forman parte de las concepciones particulares de las docentes de la red, sin ninguna conexión significativa con la experiencia de

la cultura local ni con la infancia, como la elaboración de tarjetas navideñas, la fiesta de santa Rosa de Lima o el Día de los Jardines.

| Mes | Unidades didácticas | Algunas actividades significativas (solo se registran ejemplos de actividades) |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Marzo | Proyecto de aprendizaje: Vamos al jardín | Organización de nuestras aulas |
| | <i>Módulo: Participemos en la Semana Santa</i> | <i>Fiestas de Semana Santa Recogiendo las plantas medicinales</i> |
| | Módulo: El agua | No figuran |
| Abril | Proyecto de aprendizaje: Conociéndome soy feliz | A veces me siento así |
| | <i>Módulo: Mi gran cosecha</i> | <i>Recogiendo habas verdes de nuestra chacra</i> |
| | Módulo: Día Mundial del Libro Infantil | No figuran |
| Mayo | <i>Proyecto de aprendizaje: Elaborando el álbum de los trabajadores de mi comunidad</i> | <i>Conociendo los oficios y profesiones de mi comunidad</i> |
| | Módulo: Cruz Velacuy | Participemos de la Fiesta de la Cruz |
| | Proyecto de aprendizaje: Elaborando un regalo para mamá | Elaborando un presente para mamá |
| | Proyecto de aprendizaje: Festejemos los jardines | La historia de nuestros jardines |
| | Módulo: San Isidro Labrador | Participemos de la Fiesta de San Isidro Labrador |
| | Módulo: La papa es de nuestro Perú | Preparando ricos potajes con nuestra papa |
| Junio | Unidad de aprendizaje: Cuidemos nuestra salud y conservemos nuestro medio ambiente | Conozcamos cómo prevenir la IRA |
| | Módulo: Recordando a mi bandera | Recordando la jura de la bandera [Cuaderno de trabajo del MINEDU, p. 81] |
| | Proyecto de aprendizaje: Valoremos la cultura de la región Cusco | Conozcamos nuestros instrumentos |
| | Módulo: san Pedro, san Pablo | Visitando la feria para realizar el trueque |
| Julio | Módulo: Elaboramos un presente para papá | Elaboramos un presente para papá |
| | Módulo: A mi maestra con cariño | Versos para mi maestra |
| | Unidad de aprendizaje: Valoremos nuestra identidad festejando a nuestra patria | Descubro las regiones naturales |

| Mes | Unidades didácticas | Algunas actividades significativas (solo se registran ejemplos de actividades) |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Agosto | Unidad de aprendizaje: La Fiesta del Señor de Pampacucho | Elaborando flores para el Señor de Pampacucho |
| | Módulo: Servicio a la tierra | Ofrenda a la tierra |
| | Proyecto de aprendizaje: Elaboremos juguetes para jugar con el viento | Elaboramos nuestras cometas |
| | Módulo: Santa Rosa de Lima | No figuran |
| | Proyecto de aprendizaje | Elaborando un álbum de los medios de transporte |
| Septiembre | Proyecto de aprendizaje: Mi familia | Cómo nos divertimos en familia [Cuaderno de trabajo del MINEDU, pp. 45-47] |
| | Unidad de aprendizaje: Valoremos la naturaleza | Cuidadores de parques y jardines [Cuaderno de trabajo del MINEDU, p. 131] |
| | Proyecto de aprendizaje: Mi comunidad | Cómo puedo comunicarme con el presidente de la comunidad [Cuaderno de trabajo del MINEDU, p. 111] |
| Octubre | Proyecto de aprendizaje: Conociendo los medios de comunicación | Conociendo las diferentes emisoras |
| | Proyecto de aprendizaje: Conociendo nuestra provincia de Canchis | El mapa de Canchis y sus siete distritos |
| | Proyecto: El agua es vida | Elaboremos trípticos |
| | Proyecto de aprendizaje: Nuestros alimentos son importantes para crecer sanos y fuertes | |
| | Módulo: Virgen del Rosario | Participemos de las celebraciones de la Virgen del Rosario |
| Noviembre | Proyecto de aprendizaje: Evitemos las enfermedades diarreicas agudas | Preparando la panetela |
| | Proyecto de aprendizaje: Los animales y sus derivados | Conociendo los animales de la granja [Cuaderno de trabajo del MINEDU, p. 39] |
| | Proyecto de aprendizaje: Los derechos del niño y de la niña | Elaboramos el álbum de los derechos |
| Diciembre | Proyecto de aprendizaje: Te esperamos con alegría, Jesús | Elaboramos tarjetas navideñas |

Llama la atención que 7 unidades didácticas estén relacionadas con el catolicismo, lo que muestra que las profesoras de Educación Inicial consideran que es una función importante de los Jardines el adoctrinamiento en una confesión religiosa específica. Solo una unidad tiene relación directa con la espiritualidad andina no católica: la ofrenda a la *Pachamama*:

“Hemos incorporado los valores que van en forma transversal a todas las unidades didácticas y las actividades propias de la institución educativa como son las celebraciones por el día de la institución educativa. En algunos casos hay instituciones educativas que tienen su patrón y allí también se considera eso. Entonces, todos estos insumos nos han generado unidades didácticas; ya sean proyectos de aprendizaje, unidades de aprendizaje o módulos. Para todos los meses hemos hecho este ejercicio. Entonces en cada uno de los meses tenemos una gama de unidades didácticas. Algunos meses trabajamos una unidad didáctica, dos unidades didácticas, tres. De acuerdo a cómo nos bote los insumos. Y también los módulos, con actividades específicamente o actividades que tengamos que reforzar si no quedaron en los chicos”.

El análisis de esta programación nos permite establecer algunas observaciones. En primer lugar, el calendario comunal no determina la mayoría de los temas que se seleccionan para las unidades didácticas, lo que significa que su papel no es tan decisivo como señala la profesora Nadia. Sin embargo, como ya se ha indicado, en el desarrollo de las actividades propias de las unidades didácticas y en la programación diaria de esta IE sí hay una preocupación explícita por contextualizar la mayoría de ellas desde el punto de vista cultural.

En segundo lugar, los contenidos propiamente curriculares, directamente vinculados a las áreas del Diseño Curricular Nacional, no se explicitan en la programación anual: solo son visibles en la de mediano y corto plazo.

Una tercera observación relevante tiene que ver con la cantidad de unidades didácticas que las maestras desarrollan durante el año (36). Esto significa un promedio de 3,6 por mes, lo que, a su vez, implica que las maestras deben planificar unidades didácticas por lo menos tres veces al mes. Ésta es una cifra excesiva e innecesaria; sería más que suficiente, creemos, diseñar una unidad por mes. La planificación e implementación de tantas unidades es agobiante y merma la calidad del trabajo de las docentes. El énfasis, que debería estar puesto en los procesos pedagógicos que se desarrollan en las aulas, se desplaza inútilmente a los procesos de programación.

La programación anual es tomada como una definición panorámica de lo que se llevará a cabo durante el año. No profundiza sobre los contenidos ni las actividades que se han de desarrollar, lo que tiene sus ventajas y desventajas. La profesora Nadia explica que esta programación es flexible y provisional. Señala que puede ser modificada de acuerdo con la evaluación que haga la maestra del desarrollo de las actividades a lo largo del tiempo. Dice que nunca se implementa tal cual estuvo prevista. Sin embargo, es preciso indicar que, no obstante esta aseveración, se constata que la programación anual se ejecuta casi tal cual estuvo diseñada en líneas generales. Un factor que refuerza esta práctica es el trabajo de red que se realiza, que presiona, de alguna manera, a que todas las maestras sigan un mismo guion programático que facilite la reflexión y la evaluación sobre actividades que se están desarrollando en todas las instituciones de manera simultánea.

La programación contempla grandes contenidos que se trabajan en la mayoría de instituciones educativas de Educación Inicial. Se puede decir, por lo tanto, que en esta IE —y, más ampliamente, en esta red de instituciones educativas— lo intracultural no agota el trabajo educativo, sino que se tratan contenidos propios de la cultura escolar del país.

Lo que uno va descubriendo en el trabajo de las profesoras de Chirinpampa es que, aun cuando el calendario comunal no es la principal fuente de contenidos que se desarrollan en las aulas, sí constituye la materia de inspiración fundamental para la contextualización de los aprendizajes. En efecto, la revisión de la programación anual podría dar la imagen de que se trabajan muchos contenidos similares a los de una zona urbana costeña; pero al analizar las unidades didácticas —y, más aún, al entrar en las aulas y observar las clases—, uno se da cuenta de que la cultura local se respira por todos lados. No hay actividad que no sea contextualizada: desde aquéllas de Matemáticas hasta las de educación psicomotriz. Hay una conciencia y una práctica que aprecia que la cultura es más una experiencia que la simple selección de contenidos:

“Las capacidades de otra cultura o de la ciudad, como quien dice, y que también nos pide la currícula; eso lo incorporamos a través del calendario comunal, porque el fortalecimiento de las capacidades y el contenido tiene que desarrollarse en el tiempo y en el momento que se está viviendo en ese instante. En ese momento, quiere decir que por ejemplo, que yo no puedo estar hablando en este mes de junio de situaciones que no se están viviendo en el contexto”.

En otras palabras, la maestra nos dice que todos los contenidos se filtran a través del calendario comunal. La profesora Nadia entiende que la educación de sus niñas y niños parte de su propia cultura: “Siento que hay que partir de los

NADA ESTÁ COMO ADORNO, TODO TIENE UN FIN EDUCATIVO ESPECÍFICO Y UN USO PERTINENTE EN LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA; Y TODO ESTÁ AL ALCANCE DE LAS ESTUDIANTES Y LOS ESTUDIANTES, PORQUE ESTÁ PENSADO PARA ELLAS Y ELLOS. [...] MERECE RELEVARSE LA PERTINENCIA CULTURAL DE LA AMBIENTACIÓN, PUES PERMITE QUE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SE RECONOZCAN Y RECONOZCAN LO SUYO.

conocimientos propios. Ahí el niño va a poder expresar mejor su sabiduría. Va a poder verbalizar con mayor libertad. Uno no puede hablar de lo que no sabe”.

Lo general se transmite a través de experiencias culturalmente significativas. La profesora Rosa lo expresa de esta forma: “La EIB nos sirve para que a través de toda la gama de costumbres, de tradiciones, el niño pueda interiorizar mejor las nociones que se les presenta o las capacidades que queremos desarrollar”.

El tratamiento de los contenidos desde una perspectiva EIB, contextualizados a partir de la referencia al calendario comunal, permite que las niñas y los niños puedan interiorizar los aprendizajes propuestos en el currículo.

No toda la experiencia de la cultura quechua o de esta comunidad se expresa en el calendario. La profesora Nadia es consciente de eso:

“Sí. Hay algunas actividades. Por ejemplo la parte ritualasca. Es una parte que nos falta investigar, creo yo. Saber qué tanto de participación tienen los niños en estas actividades por ejemplo. Eso es todavía algo que todavía nos falta recorrer. Por ejemplo el día de ayer se ha celebrado el Kunucuy. Es el día más frío de esta época en nuestra zona. Entonces allí, en las familias, hacen su fogatita para calentar a nuestra *Pacha*, para calentarnos nosotros. Y, además, marcan a sus ovejitas en San Juan. Esa actividad, por ejemplo, se está perdiendo en la comunidad. Pero ahora, viniendo, yo he visto algunas ovejitas marcadas y me paré allí a preguntar a la mamá. Y me dice: ‘Sí, hemos marcado a nuestras ovejas’. Esas actividades que, por ejemplo, se realizan fuera de horario de clases, no podemos incorporarla dentro del calendario de nuestra institución educativa. Las mencionamos como actividades propias de la comunidad, que las hacen, de alguna u otra manera, algunas familias. Y solo aterrizamos en que dialogamos, conversamos con los niños. Y hay algunos niños que nos cuentan que efectivamente sí hicieron eso en sus hogares”.

Pero lo más relevante de esto es que la cultura quechua y sus saberes no se agotan en el calendario comunal. Existen diversos conocimientos que, además, no tienen que ser recogidos en este calendario. El calendario comunal es un instrumento con determinados alcances y usos. Además, no expresa ni los sentidos ni los contenidos de los eventos que registra; simplemente, da cuenta de ellos. Las maestras, como insiste siempre la profesora Nadia, deben seguir profundizando para comprender el significado de la cultura.

Finalmente, no queremos dejar de señalar que la IE de Chirinpampa cuenta hoy con su calendario comunal impreso a todo color: “En el año 2011 TAREA hizo un trabajo específico con Inicial, en donde hemos construido un trabajo un poco pertinente a nuestra cultura, pero solo se sacó un tiraje mínimo”.

La programación en su laberinto

Para la profesora Nadia, la planificación es un aspecto central en su labor: “Yo no sé cómo podría haber maestras que trabajen sin una planificación. No entraría dentro de mi ser, de mi forma de trabajar. Siento que la planificación es fundamental. Sí se hace también una planificación, obviamente, pertinente”.

En los últimos años, en Educación Inicial ha habido cambios importantes con respecto a la planificación. Estos cambios, lejos de facilitar el trabajo de las maestras, lo ha vuelto más complicado. Al respecto, la profesora Nadia dice que, ahora, planificar es:

“No solo complejo, sino —cómo te puedo decirte— hasta estresante. Si tú preguntas a una maestra, creo que somos más felices ejecutándolas que planificándolas [las actividades]. Con eso no quiero decir que la planificación no es fundamental. Para mí, la planificación es fundamental. Es mi ruta. Sé a dónde estoy yendo. Sé qué quiero hacer. El problema es que no hay las orientaciones pertinentes a través de las UGEL”.

Dada la importancia que asignan estas maestras de Educación Inicial a la programación, es comprensible que los cambios que se propongan en este ámbito generen desazón y conflictos; más aún cuando rompen con las tradiciones establecidas y carecen de fundamentos sólidos. Los cambios en la programación no son recientes, vienen desde el año 2009, y las maestras de este nivel aún no logran adecuarse a las modificaciones que se propusieron:

“Ha salido una guía, en el año 2009 todavía. Una guía metodológica del Ministerio de Educación en donde nos dicen que debemos trabajar no solamente las unidades didácticas. O sea, antes solíamos hacer nuestra unidad didáctica, incorporar lo que era Matemática. Allí quedábamos, obviamente integrando todas las áreas. A partir del año 2009 nos dicen que debemos trabajar por momentos pedagógicos y dentro de los momentos pedagógicos está el juego libre, está psicomotricidad, la hora de lectura, la hora literaria —¿psicomotricidad te dije, no?—, arte y creatividad. Dentro de la hora literaria está también música. Está la unidad didáctica como momento pedagógico. Y está también... Bueno, nosotros hemos incorporado lo que es el tratamiento de lenguas, el quechua como segundo idioma. Entonces son ocho momentos pedagógicos que debemos trabajar divididos en un horario, distribuidos en un horario. Pero nos dicen que debemos trabajar así, pero no nos dice cómo lo debemos trabajar. Allí hasta ahora tenemos un problema”.

Esta propuesta de trabajar por momentos pedagógicos viene del PRONAFCAP. En realidad, más que de momentos pedagógicos se trata de momentos específicos para trabajar las áreas curriculares. El nombre da lugar a confusión, porque parece tratarse de una propuesta de secuencia de momentos de aprendizaje. Lo sorprendente es que dentro de estos momentos hay uno que se denomina “unidad didáctica”.

En otras palabras, a las profesoras se les ha indicado que hay un “momento pedagógico” que se denomina “unidad didáctica”. Ésta es una reinterpretación bastante *sui generis* de lo que entendemos en educación por unidad didáctica. La unidad didáctica, como su nombre lo indica, es una *unidad*, es decir, articula diversos aprendizajes, les da *un* sentido específico, un marco articulador que permite desarrollarlos en un tiempo y en un proceso didáctico globalizador. La profesora Nadia expresa con claridad la confusión que están viviendo las docentes:

“Pero no sabemos cómo incorporar los momentos, si dentro de la unidad didáctica o trabajar en forma separada. Porque si lo metemos dentro de la unidad didáctica, estaríamos metiendo a los otros momentos pedagógicos dentro de un momento pedagógico, que también es la unidad didáctica. Allí tenemos un conflicto que, la verdad, nadie nos esclarece”.

En síntesis, las profesoras diseñan su unidad didáctica, en la que deben incluir los momentos pedagógicos, que son, básicamente, las áreas curriculares. Lo absurdo es que se plantea que dentro de la unidad didáctica hay un momento para desarrollar la unidad didáctica. Nada más descabellado. En este cambalache, la unidad didáctica pierde totalmente su sentido: no hay

nada que le dé unidad didáctica a momentos pedagógicos que se disparan en cualquier dirección.

Las profesoras de Educación Inicial de Canchis, hasta ese momento (junio del 2013), no habían recibido, formalmente, las nuevas orientaciones de las *Rutas de Aprendizaje*. Las han leído por iniciativa propia. Mientras tanto, en su red de profesoras van tratando de resolver este embrollo intentando encontrar una lógica:

“Allí tuvimos nosotros también unos serios conflictos. En todo caso, ya no le pondríamos arriba en el encabezamiento programación de la unidad didáctica, sino le pondríamos programación de los momentos pedagógicos. Y de repente allí sí englobaría todo. Ahora, te decía que estamos trabajando en equipo. Somos en total como 35 maestros que estamos trabajando así. Hemos dicho que vamos a ver cómo nos va. Entonces, es un carnaval pues, porque acá tengo programado lo de mi unidad, acá tengo programado lo de mis momentos pedagógicos”.

Estas profesoras intentan resolver estos enredos a toda costa. La interrogante que surge es: ¿Por qué deben asumir lógicas que no tienen sentido, cuando están desarrollando su trabajo de manera competente? El problema es que las maestras, aun cuando estén encontrando formas más pertinentes de hacer su trabajo, se sienten en la obligación de seguir las orientaciones emanadas, en algún momento, del Ministerio de Educación. Y decimos en algún momento porque con la nueva gestión⁴ esas orientaciones han quedado sin efecto. Se da libertad de programación a las docentes, pero, lamentablemente, las orientaciones anteriores ya han sido asumidas en los niveles intermedios del sector Educación e interiorizadas por sus agentes.

Aquí queda claro que la autonomía profesional no es relevante, a pesar de poder de que la maestra puede dar cuenta de un buen trabajo. En este caso se pone en evidencia el papel negativo que puede jugar la burocracia educativa frente a maestras que, a pesar de las condiciones en las que tienen que trabajar, y laborando de manera competente, se ven obligadas a adecuarse a orientaciones poco pertinentes de especialistas que actúan, sin una reflexión crítica sobre las prácticas docentes, y que se preocupan más por imponer lo que consideran que son las orientaciones técnicas correctas.⁵

4 Se refiere a la de la exministra Patricia Salas.

5 Recuérdese que el trabajo de campo de esta investigación se efectuó entre junio y noviembre del 2013.

“Ahora nuestro reto es incorporarlo. Ya, pero con esos grandes conflictos, ¿cómo lo incorporamos? Estamos así. Bueno, hemos llegado a la conclusión de que: ‘hagámoslo, veamos qué dificultades tenemos y luego lo volvemos a reformular’”.

En otras palabras, las buenas maestras que han encontrado una manera de desarrollar prácticas más efectivas tienen que enfrentar, además de las difíciles condiciones en las que trabajan, el boicot de propuestas poco razonables.

Una de las consecuencias más visibles de esta “propuesta de programación” es que las maestras sienten —y, en efecto, así sucede— que no tienen tiempo para hacer todo lo que se proponen y corren para lograr que cuatro bloques —es decir, cuatro momentos de la programación— calcen con el tiempo de la jornada pedagógica cada día. El efecto de esto es que las actividades pedagógicas pierden calidad. Les comienza a preocupar más cumplir con los tiempos que generar oportunidades que estimulen el pensamiento, las emociones, la creatividad de sus niñas y niños. No hay tiempo para que ellas y ellos opinen, para escucharlos, para reflexionar, para interactuar. La pedagogía pierde.

La esperanza está en que este proceso, aunque complejo y crítico, está siendo tomado con cuidado: lo van a probar. Al menos, estas maestras tienen espacios para reflexionar en equipo. Cumplen con lo que les indica la burocracia, pero al implementarlo, como suelen decir, van a ver si es pertinente o no. Una actitud seria pero un esfuerzo innecesario, porque la propuesta no tiene consistencia. Como dicen los cusqueños, “a la vista será”.

Las maestras ambientan y organizan el espacio escolar de acuerdo con el contexto cultural y las necesidades pedagógicas

Las aulas de la IE de Chirinpampa revelan una gran preocupación de las maestras por la ambientación. Como se explicó en la presentación, la IE 345 tiene varias salas en uso. Cada aula está ambientada de acuerdo con el área curricular que se desarrolla en ella. Esta peculiar organización de los ambientes no es casual, sino producto de un proyecto de innovación impulsado por la directora, Nadia:

“El proyecto de innovación se llamó ‘Aulas especializadas, una manera diferente de aprender’, y se implementó con el motivo de descongestionar el aula debido a que se sentía y veía demasiada saturada. Así nació la idea de implementar las aulas de Matemática, Comunicación, psicomotricidad, la biblioteca, el aula multiusos. Cada una de ellas ambientadas e implementadas adecuadamente, acorde a las características de cada área y a la edad de los niños y niñas”.

Las niñas y los niños entran a trabajar en ambientes preparados cuidadosamente para proporcionarles los materiales didácticos que usarán y los recursos didácticos que utilizarán las maestras, cada día, para estimular los aprendizajes. Todos los ambientes están letrados. La palabra escrita está presente en todos los espacios: nombran los lugares, los materiales, los objetos. Hay carteles de diversos usos y lemas alusivos a los ambientes. Cada mañana, las maestras suelen “hacer leer” a sus estudiantes lo que dice cada letrero. Aunque, en realidad, resulta un tanto tedioso realizar esa actividad cada día en forma mecánica, y podrían utilizarse de una manera más dinámica y ligada a situaciones de aprendizaje específicas, lo cierto es que a las niñas y los niños les queda claro que la palabra escrita expresa ideas.

Desde que ingresan en la IE, los niños y las niñas entran en contacto con carteles que son de gran utilidad. Lo primero que hacen en su institución educativa es dirigirse a la dirección para registrar, en el cartel de actividades, aquéllas que escogen realizar en ese momento inicial de la mañana, cuando les toca juego libre. La mayoría ya identifica los carteles aun “sin saber leer”. Colocan el cartelito de la actividad seleccionada bajo su nombre, que también reconocen, y se van inmediatamente a la sala donde jugarán. Las actividades son variadas: pueden escoger leer un libro; armar rompecabezas, tangrams, bloques de madera u objetos con legos; dibujar; hacer actividades de psicomotriz; jugar con juguetes, a la cocinita, etcétera. Sus opciones son muchas. Y todos los materiales se encuentran muy ordenados en estantes especialmente dispuestos para su tamaño. Durante las actividades iniciales de juego libre, las niñas y los niños se dirigen, con autonomía, a los estantes y toman los materiales que les interesan.

Los materiales están muy bien conservados. Se los guarda en diferentes envases de plástico y cajas de cartón; también pueden estar apilados ordenadamente sobre repisas. Las profesoras ponen atención a que se saquen y se guarden con cuidado, una vez que el tiempo del juego ha terminado. Todo vuelve a quedar en perfecto orden; así se forma un hábito de conservación de los materiales.

A diferencia de lo que se ve en muchos Jardines de zonas rurales, las imágenes de niños y niñas que cuelgan de las paredes sí muestran sus rasgos andinos y sus vestidos tradicionales. También las imágenes de animales y objetos son familiares a su localidad. Los adornos, los bordes de los carteles, las combinaciones de los colores, los textiles: todo remite a expresiones culturales del mundo andino.

En el aula de Comunicación se pueden observar diversos carteles, escritos en quechua y castellano. Hay, por ejemplo, un alfabeto quechua (el Achahala) con

LO CULTURALMENTE DISTINTO NO ESTÁ EN LO DIAMETRALMENTE DIFERENTE NI LO GEOGRÁFICAMENTE DISTANTE; LO DIFERENTE YA ESTÁ, INCLUSO, EN LA PROPIA LOCALIDAD. EL DIÁLOGO INTERCULTURAL SE DESARROLLA TAMBIÉN EN LA PROPIA CULTURA. LAS DISTINTAS CULTURAS DIALOGAN EN EL SENO DE LA COMUNIDAD Y AL INTERIOR DE LOS PROPIOS SUJETOS.

dibujos y palabras de esta lengua, cuidadosamente elaborado; también uno castellano. Carteles de normas de convivencia y de responsabilidades, y uno, de asistencia, *sui generis*, que simula un *quipu*. Las niñas y los niños hacen un nudo para representar que han asistido. Al final de la semana cuentan cuántas veces han venido a clases y cuántas han faltado.

La sala de Comunicación también tiene su teatrín para teatro en una esquina y otro para títeres. Estos espacios de dramatización surgieron a raíz de un proyecto de innovación llamado “Formando líderes comunitarios”, que nos explica la profesora Nadia:

“Se implementó debido a que nuestros niños y niñas participaban en diferentes concursos literarios, de canto, declamación de poesías y narración de cuentos en diferentes escenarios de nuestra provincia de Canchis. Ellos se mostraban muy temerosos y retraídos por los micros, luces, cortinas, globos y demás ambientación, a pesar de que lo hacían muy bien en nuestra institución educativa. Por ello decidimos implementar este proyecto innovador, implementando nuestro sector con todas estas características que definen estos tipos de escenarios, y así poder familiarizarnos con éstos. Y además de incorporar algo de oratoria para perder los temores de hablar en público y en distintos lugares”.

También hay papelotes con textos de poemas, canciones y cuentos, todos con sus respectivas ilustraciones. Asimismo, mapas del Cusco y del Perú. Adelante, en un pizarrín, están las ilustraciones de la clase del día; por ejemplo, Manco Capac y Mama Ocllo saliendo del lago Titicaca.

Un cartel grande señala, en quechua, que allí ellos hablan dos lenguas. Debajo del cartel aparece un gran mural con palabras con cada letra del quechua y sus familias silábicas, y, a su costado, un cartel para las producciones literarias de los pequeños. Junto a la ventana hay un colgador para los mandiles que se ponen en sus clases de quechua. Y, junto a la pizarra, un cordel para colgar sus creaciones.

Un rompecabezas gigante de corrospum es usado como una alfombra; allí se echan los niños y las niñas para leer, armar, jugar, conversar, revolcarse:

El pequeño Elías saca un grupo de bloques y los lleva a la mesa. Concentradamente, empieza a construir. Sin proponérselo, está desarrollando nociones de tamaño, proporcionalidad, espacio, equilibrio. Trabaja con serenidad y autonomía. Está jugando y está aprendiendo. (Registro de observación.)

En el aula de Matemáticas hay muchos materiales: para construir, para ensartar, para enlazar, para modelar, para apilar, para encajar, etcétera. Todos los días, las niñas y los niños encuentran algo interesante y atractivo en qué ocuparse. Trabajan solos o en pareja. Lo que más llama la atención es el ambiente de tranquilidad que se respira, la concentración de cada niña y cada niño, el trabajo cooperativo que se desarrolla en un clima de armonía.

Cuando los niños y las niñas tienen materiales variados, en cantidades adecuadas y asequibles, en un ambiente amplio y cómodo, desarrollan sus actividades con satisfacción y sin conflictos, porque las condiciones creadas para el aprendizaje son apropiadas.

También el ambiente de Matemáticas está lleno de grandes carteles en las paredes. Se presentan los números con sus correspondientes numerales y escritos, también en quechua y en castellano. Se aprecia información vinculada a las formas, colores y tamaños; a las posiciones: arriba, abajo. Carteles sobre figuras y cuerpos geométricos. Hay, también, espacios específicos para colocar sus producciones. En el patio se cuenta con juegos: los columpios y toboganes están bien pintados y conservados. No hay peligros de accidentes. En el recreo, especialmente, pero también en la hora de entrada y en la de salida, es la actividad favorita.

Además de las salas de Comunicación y Matemáticas, se cuenta con una para actividades psicomotrices. Es grande y tiene espejos para que los niños y las niñas puedan realizar las observaciones pertinentes de sus cuerpos, sus movimientos, sus interacciones. Tienen diferentes pelotas, sogas, ula-ulas. En el piso de madera es posible echarse cómodamente.

La dirección funge también como espacio de biblioteca. Allí los niños y las niñas acceden libremente a los libros y los leen. Siempre hay quienes escogen la tranquila actividad de lectura como una de sus favoritas. Pero en otras actividades se aprovecha la biblioteca, ya sea para que la profesora cuente cuentos o para ver videos.

Finalmente, impresiona el espacio del comedor, que ofrece una imagen totalmente opuesta a la que da la mayoría de espacios donde los niños y las niñas toman sus alimentos en las zonas rurales, que se caracterizan por ser los peores lugares del centro educativo: oscuros, sin mobiliario, compartidos con almacenes de muebles y objetos, fríos. En Chirinpampa el ambiente es luminoso, limpio, ordenado, y dispone de un buen mobiliario (modesto, pero bien presentado). Los niños y las niñas toman sus alimentos en las mejores condiciones, como es su derecho.

Son varias las cosas que merecen relevarse de la ambientación de la IE de Chirinpampa. En primer lugar, su sentido pedagógico. Nada está como adorno, todo tiene un fin educativo específico y un uso pertinente en la vida cotidiana de la escuela; y todo está al alcance de las y los estudiantes, porque está pensado para ellas y ellos.

En segundo lugar, merece relevarse la pertinencia cultural de la ambientación, pues permite que los niños y las niñas se reconozcan y reconozcan lo suyo. En tercer lugar, el orden y la conservación de todos los materiales, cuidado en el que las niñas y los niños tienen una activa participación. En cuarto lugar, la variedad y cantidad de materiales de los que disponen, lo que enriquece enormemente su experiencia de aprendizaje. Todos estos materiales con los que cuenta la IE 345 son producto de la gestión eficiente de su directora, la profesora Nadia.⁶

Las maestras preparan acuciosamente las sesiones de aprendizaje

Por lo general, cada actividad pedagógica requiere de materiales para poder desarrollarse apropiadamente. La profesora Nadia, por ejemplo, se preocupa por cada detalle de la actividad que va a realizar en sus clases. Los materiales son uno de sus mayores focos de atención. Esto lo pudimos constatar en la forma como preparó su sesión para el Día del Campesino. En primer lugar, buscó a una madre de familia para que les hablara a sus estudiantes sobre los campesinos, porque la profesora Nadia considera que es importante la participación de los familiares en la tarea educativa y porque era pertinente que, en una comunidad campesina, fuera una campesina quien hablase sobre la experiencia de dedicarse a las labores agrícolas.

La profesora escogió a la madre de Vanessa, una niña de su aula, y la convenció para que fuera a hablar delante de sus niñas y niños. Le explicó de qué se trataba

6 Trataremos con mayor detalle este tema más adelante, al abordar la dimensión de gestión.

la actividad y que podría conversar con ellas y ellos. Y le contó lo que harían sus pequeños. La señora aceptó.

La profesora Nadia había planificado que, en un momento de la actividad, diferentes estudiantes llevarían a la invitada, la madre campesina, trastos de barro con semillas de algún producto que se cultiva en la comunidad. Para esto, la profesora tuvo que conseguir diferentes trastos de barro y semillas para ellos. Decidió poner papas, habas, maíz, trigo y avena, por lo que tuvo que ir al mercado de Sicuani a adquirir estos productos.

Para después de la presentación de la invitada, la profesora había planificado una escenificación en la que ella misma haría de campesina. Cuando representaba diferentes tareas de la chacra, sus niñas y niños debían adivinar qué instrumento estaba usando. Y precisamente con base en esos instrumentos la profesora iba a hacer que sus niñas y niños produjeran textos libres que dieran cuenta del uso o las características de tales herramientas.

Para otro momento de trabajo, la profesora había planificado que sus niñas y niños armaran en cartulina los instrumentos de labranza y, luego, los peguen y pinten. Posteriormente debían escribir sus ideas desde su propio nivel de escritura. Para eso la profesora tuvo que dibujar cinco instrumentos diferentes; luego, llevarlos a sacar fotocopias para todos; y, finalmente, recortar uno por uno en partes más pequeñas.

Como se puede apreciar, son varias las horas de trabajo que implica poder llevar a las aulas lo planeado para una sesión de aprendizaje. Al tiempo que ocupa el diseño de la actividad se agrega el utilizado para contar con todo lo que requiere la clase para ser implementada adecuadamente. Así sucede con cada sesión diaria: hay que pensar en qué actividad es más adecuada para los niños y las niñas; si están o no en capacidad de hacerla; si la actividad será estimulante; si la secuencia de momentos es coherente y consistente; si la propuesta es culturalmente pertinente; si los recursos que se necesitan pueden ser conseguidos o no; si se cuenta con los medios para comprar aquello que se requiere; si se dispone del tiempo para conseguirlos.

Todas las ideas no vienen en un instante, ni todas quedan al final. Hay que barajar diversos criterios y tomar decisiones. Y, luego, se necesita tiempo para preparar. A veces también ocurre que se invierte mucho tiempo en preparar un material cuyo uso es tan específico que no vale la pena el esfuerzo y el tiempo invertidos. Tal fue el caso de una clase de la profesora Nadia, para la

que dedicó varias horas en elaborar unas láminas de distintos instrumentos musicales de la zona, muy bien diseñados, pintados y forrados. Sin embargo, se limitó a mostrarlos durante breves segundos y a nombrarlos durante una clase de Arte.

Las maestras planifican experiencias para desarrollar competencias interculturales

En las experiencias de educación intercultural se ha puesto, en la práctica, mayor atención a la intraculturalidad —es decir, a los contenidos propios de la cultura originaria— que a los contenidos de otras culturas; menos aún se ha atendido la interrelación de conocimientos de diferentes culturas.

Esta tendencia puede entenderse como un intento de balancear la presencia absolutamente asimétrica de los contenidos de la cultura occidental frente a los de la cultura originaria en el currículo, y como una alternativa de reafirmación cultural. Sin embargo, este importante esfuerzo demanda tomar como siguiente paso avanzar en la dimensión intercultural. El currículo desarrollado en pueblos indígenas debería construirse precisamente a partir de los contenidos culturales propios, pero tomando también en cuenta los de otras culturas en el marco de un tratamiento intercultural.

Por otro lado, también se constata en las experiencias de Educación Inicial la tendencia a referirnos a la cultura occidental, primero, como un objeto único y uniforme que se identifica con la cultura de lugares lejanos como Lima o los centros de poder internacional.

En el caso de la profesora Nadia, resultan particularmente interesantes e inusuales varias cosas. En primer lugar, una referencia permanente a dos culturas —la originaria local y la occidental— como fuente de contenidos para el trabajo educativo con sus niños y niñas. A pesar de que la apreciación de los contenidos de la cultura originaria es grande, también lo es su valoración del trabajo con contenidos de la cultura occidental. Nadia alude así a esto:

“No solo trabajo el fortalecimiento de la cultura en la IE, sino estoy tratando de que sea una interculturalidad. Que mis niños sepan desenvolverse en su contexto y en otros contextos. Es por eso que observas en la infraestructura y la ambientación del aula que lo haga mirando las dos culturas”.

La profesora es consciente de que la realidad es compleja y dinámica. Los comuneros y comuneras, sus niñas y niños, circulan por diferentes espacios culturales, y se relacionan permanentemente con el mundo exterior a su comunidad. No solo

en la vida real, sino a través de los medios de comunicación. Hay que situarse frente a esto de manera equilibrada:

“No quiero solo quedarme en el chauvinismo, quedarme cerrada solo en mi cultura. Estamos viviendo en un mundo globalizado en donde la tecnología y los medios de comunicación es muy fuerte. Pero tampoco tenemos derecho de quitarles a los chicos lo que realmente les nace y lo que quieren hacer”.

En segundo lugar, obsérvese con atención lo que expresa la profesora cuando desarrolla su idea de interculturalidad: “Que mis niños sepan desenvolverse en su contexto y en otros contextos”. La profesora no hace referencia, aquí, a contenidos de la cultura occidental en el sentido de conocimientos, sino de competencias prácticas. Ser intercultural, para ella, es moverse fluidamente entre dos mundos distintos:

“Mis chicos deben saber comer con cuchara y tenedor en una mesa y comer en un *ayllu*, de la mano. En el recreo comemos en *ayllu* y en el almuerzo, en el comedor. No quiero caer en el chauvinismo de quedarme encerrada en mi cultura. Estamos viviendo en un mundo globalizado. La influencia de la tecnología y los medios es muy fuerte”.

¿Y de qué otras maneras concibe la maestra esta idea y la desarrolla en su planificación? De una forma a la que se hace referencia en el campo de la EIB:

“No solo me cierro en las actividades de la comunidad. Planifico actividades para sacarlos mucho a mis chicos a Sicuani. Llevo a mis chicos a participar en actividades, concursos, desfiles cívicos, narración de cuentos. Ellos están presentes allí. Vamos como somos y nos reciben tal como somos. Y ése es uno de nuestros objetivos: ser como somos. Exigir que nos respeten, que sepan que ésta es nuestra forma de vivir, de hablar”.

La profesora está atenta a las actividades que se desarrollan fuera de Chirinpampa para llevar a sus niñas y niños. Entiende que no hay nada más rico que vivir la experiencia del contacto directo, de la interacción con los otros. Y no solo promueve actividades escolares de este tipo:

“Entonces, ya casi fiestas acá en la IE no hacemos. Nos vamos a las fiestas de allá, a Sicuani. Y en septiembre, como lo típico es ir al campo, nosotros recibimos también a los chicos de Sicuani acá. Vienen acá, los atendemos de igual forma. O también solemos ir a las aguas termales en donde se concentra también harta gente. Tratar de llevarlos a lugares donde hay bastante gente para que ellos pierdan el miedo. Antes para subir al carro, ellos lloraban. Y también

A VECES, LA ATRIBUCIÓN DE LEGITIMIDAD A LA VOZ DE LA AUTORIDAD MINISTERIAL HACE QUE SE SALGAN DE SU PROPIO Y BUEN CAMINO; EN OTRAS, EL MANEJO INADECUADO DEL TIEMPO EJERCE UNA PRESIÓN DIRECTA SOBRE SU FORMA DE TRABAJO Y AFECTA SU CALIDAD. EN SÍNTESIS, ESTÁN EXPUESTAS A LAS MISMAS SITUACIONES Y PROBLEMAS QUE VIVEN TODAS LAS MAESTRAS.

con sus mamás he hablado: ‘Ustedes, bien gracias, se van a pasear ustedes a Sicuani, Claro, con sus espositos, se van, y ¿vuestras *wawas*, ¿qué?’. Entonces les pido que también los lleven a la ciudad a los chicos. Y sí, ahora los jalan, los llevan. Les digo, por ejemplo, que en tiempo de la Feria de Pampacucho me los lleven. Y los llevan. Entonces, de una u otra manera, los chicos ya, con más naturalidad, se relacionan con los niños de otros pueblos”.

En tercer lugar, prevalece una idea de que lo otro no es lo que está lejos, en otras partes del Perú; lo otro, lo occidental, está a la vuelta de la esquina, en Sicuani, a unos cuantos kilómetros de la comunidad. Es allí donde la población campesina de Chirinpampa se confronta con lo no campesino, con lo no rural, con el mundo castellano-hablante.

Lo occidental, pues, está también en el mundo andino. Forma parte de él, aunque a algunos no les guste. Es en ese mundo citadino andino donde los campesinos quechuas de esta comunidad enfrentan las asimetrías culturales. No se confrontan con limeños ni con “gringos”, sino con los sicuaneños:

“Yo decidí participar y no perderme ninguna actividad que se generen en la ciudad. ¿Por qué? Porque mis chicos se desenvuelven en el campo y se desenvuelven en la ciudad. Son niños que hacen su primer grado en la ciudad, entonces yo tengo que prepararlos para eso, para que puedan lidiar con niños de la ciudad. Para que no se sientan mal al lado de un niño de la ciudad. Para que con sus propias maneras de ser, sus propias maneras de vivir, ellos se hagan respetar. Y obviamente ellos respeten a ellos [a los otros]”.

La discriminación y el racismo se respiran muy cerca de su comunidad. Y a pesar de que, cada vez más, los chiripampinos intentan mimetizarse con los sicuaneños, siempre hay formas de identificarlos y estigmatizarlos como indígenas. Finalmente, los sicuaneños también necesitan diferenciarse para no ser identificados por otros como indios.

Esta percepción de la diversidad y de su ubicación en escenarios cercanos, e incluso dentro de la propia comunidad, tiene una gran riqueza, le da una perspectiva realista a la maestra: “Siento que en nuestro país están presentes las dos cosas, en el mismo momento, en el mismo tiempo, en el mismo espacio”.

Su visión la aleja de modelos de interpretación cultural distorsionados e idealizados de la realidad indígena. Lo culturalmente distinto no está en lo diametralmente diferente ni lo geográficamente distante; lo diferente ya está, incluso, en la propia localidad. El diálogo intercultural se desarrolla también en la propia cultura. Las distintas culturas dialogan en el seno de la comunidad y al interior de los propios sujetos:

“Y este año nos ha tocado tener una niña, un poco con esas características, porque ha vivido en la ciudad: Sharon. Y les cae muy mal. Sharon no es simpática para el resto de los niños. Por más que John, María, son también de carácter especial, pero están allí, allí juegan, chocan con sus amigos, discrepan. Pero a Sharon no, siento que no la toleran. Y creo que ésa es pues la forma de ser de los niños del campo. Y ellos en buena hora tienen a Sharon porque van a chocarse con ese tipo de niños también allá en Sicuani. Entonces tienen que aprender a lidiar”.

En cuarto lugar, en el discurso educativo de la interculturalidad, la profesora Nadia asocia, acertadamente, el tema a la cuestión del empoderamiento, de la discriminación cultural y del racismo:

“Yo he visto, yo he vivido en carne propia también muchas, cómo puedo decirte, muchas... No sé cómo decir. No sé si llamarlo fracasos o llamarlo tristezas. Pero me sentí mal. Me chocaba, me dolía. Decía: ‘No es justo’. Cuando a través de la UGEL se lleva diferentes eventos, por ejemplo con participación de los niños y las niñas. Entonces, allí tú puedes ver clarísimo cómo son excluidos los chicos de las comunidades”.

Lleva a la práctica esta intención clave de la interculturalidad crítica y pone sobre ruedas formas de desarrollar competencias interculturales: “[...] y que los chicos se tengan que desenvolver en forma natural sin tener... sin pensar que la forma cómo son, les tenga que avergonzar a ellos, primeramente”.

Nadia considera que lo más importante en la Educación Inicial es:

“[...] afirmarse como persona y ser considerado como persona; y promover a que las demás personas también lo respeten. O sea, no solo me cierro en

las actividades de la comunidad. Salgo mucho a Sicuani. Saco mucho a mis chicos a participar en los desfiles cívicos, concursos de lectura, narración de cuentos. Ellos están presentes ahí. Vamos como somos y nos reciben tal y como somos también. Y ése es uno de nuestros objetivos: ser lo que somos en cualquier escenario. Mostrarnos como somos en cualquier escenario. No solamente pedir, sino exigir que nos respeten. Que sepan que ésta es nuestra forma de vivir, que ésta es nuestra forma de hablar”.

El punto de partida de la educación intercultural es, también, la afirmación de la identidad. De esta manera, articulando ambos enfoques, las maestras ponen cimientos sólidos a su trabajo educativo.

Al final del proyecto de aprendizaje referido al Cusco, las profesoras Nadia y Rosa planifican una salida a la Feria de Marangani. En esta actividad observamos, directamente, qué significa esto de la interculturalidad y de desarrollar competencias interculturales. La salida a la feria pone a las niñas y los niños en contacto con la realidad extracomunitaria. Se relacionan con comerciantes, de origen campesino como ellos, que quieren malbaratear los productos agrícolas que han llevado para hacer trueque. Observan, y participan en menor grado, en la negociación entre la maestra y los comerciantes. Observando, aprenden a defender un buen precio para sus productos, a rechazar malas propuestas. Consiguen un mejor trueque para su maíz y se van felices obteniendo más pitillos de los que inicialmente les ofrecieron.

También, se enfrentan al abuso de los transportistas que quieren cobrarles más de la cuenta a las profesoras y sus estudiantes o, simplemente, no los quieren llevar a su destino porque pagan menos que los demás pasajeros. Las niñas y los niños ven cómo la profesora se enfrenta a estos malos choferes y cobradores. Y observan cómo ella recurre a la autoridad policial para resolver el problema.

También gozan del entretenimiento urbano que ofrece la feria: juegos mecánicos y para saltar. Se divierten a morir.

En la feria no solo ven productos tradicionales de diferentes lugares, sino también, y principalmente, la producción industrial de personajes de la televisión y el cine que ellos reconocen:

—Niña: Ahí esta Kung Fu Panda.

—Niño: ¡Shrek!.

Todos los personajes de la televisión son reconocidos con entusiasmo por las niñas y los niños de la IE.

Constatamos que, en efecto, las incursiones urbanas a las que hace referencia la profesora son una rica fuente de vivencias interculturales.

Las profesoras conocen el campo de la Educación Inicial

Conocer las especificidades del nivel educativo donde se ubica su trabajo como maestra es clave en el dominio de “Preparación para el aprendizaje de los niños y las niñas”. Estas especificidades aluden a varias cosas: al conocimiento de enfoques, del desarrollo infantil, del respeto de los derechos de la infancia, de las áreas, dominio de didácticas y comprensión de los procesos de aprendizaje de niñas y niños:

“Yo creo que una educación pertinente, pertinente a sus características propias como persona, a sus características socioculturales dentro de un *ayllu*, y también una educación pertinente a su edad, porque el grado y los estilos, las formas de aprendizaje de cada uno de estos chicos no es homogéneo, es diferenciado”.

Esta permanente asociación entre la Educación Inicial y la Educación Intercultural Bilingüe es un elemento central en el modo de pensar de la profesora Nadia. Y refleja un nivel de reflexión que le ha permitido entender la importancia de la articulación de ambas. Todo niño y niña es visto en el marco de su cultura; el desarrollo individual y la dimensión sociocultural deben ser atendidos desde la educación.

Al hablar de corrientes pedagógicas de Inicial, la profesora Nadia alude básicamente a Montessori; también hace referencia a Piaget y al constructivismo; y menciona a Freire por la importancia que le da a lo sociocultural. Su discurso pedagógico siempre tiende a articular los aportes que inciden tanto en lo individual como en lo social.

La autonomía del niño y la niña, su papel clave en la construcción de sus conocimientos, la importancia del trabajo cooperativo y el papel de los saberes previos son conceptos que están presentes en el discurso de las maestras. Y también, en mayor o menor grado, o con más o menos frecuencia, aparecen asimismo en su práctica. También hay momentos de mayor directivismo, de mayor protagonismo docente, de mayor discurso verbal de las maestras. Pero hay asimismo un esfuerzo por ser más coherente. Más específicamente, al hablar de temas didácticos la profesora Nadia maneja cuestiones centrales referidas a las distintas áreas.

La profesora Rosa tiende menos a desarrollar sus ideas en el ámbito verbal. Es en su práctica donde es posible observar cuáles son sus opciones y su comprensión

del alumno o la alumna, o sobre la cultura. Una de las cosas que más llama la atención en sus aulas es el trato que brinda a las y los estudiantes. Enfrenta siempre con una actitud serena y con acierto los comportamientos de aquellos niños y niñas que rompen las reglas básicas de comportamiento. No muestra ansiedad ni ira ni fastidio. Sus reacciones son siempre medidas, controladas. Es rápida y creativa para plantear medidas que, por un lado, no rompan con el desarrollo de su clase, y que, al mismo tiempo, sean efectivas. Puede, por ejemplo, relacionar una conducta desafiante de un niño o niña con la actividad que desarrolla:

“—Profesora: Ah, John está corriendo por el salón, lo que nos recuerda que es el momento de hacer el tren. Vamos a ponernos detrás de John, que se ha recordado lo que nos tocaba hacer. Gracias, Johncito”.

En general, tiende a evitar que se note que alguien está rompiendo la regla, para que no se cree la sensación de que ese niño tiene poder para perturbar la clase. Conduce la sesión atenta a las reacciones de sus estudiantes. También tiende a recordar las normas de manera sutil y en el momento oportuno. Además, llama la atención haciendo preguntas reflexivas. “¿Podremos entender si nos ponemos a conversar por nuestro lado?”.

La profesora Rosa muestra mucha capacidad para llegar a sus niños y niñas, para crear un clima de trabajo armonioso y estimulante. No evita encarar los problemas que surgen en el aula, pero los aborda por lo general quitándole su carga conflictiva.

Nadia, extremadamente cuidadosa con que todo lo que ha planificado se desarrolle tal como lo previó, tiene mayores problemas en el manejo del aula. Su foco de atención es la actividad y presta menos atención al clima del aula. Por eso tiene dificultades para captar la atención de sus estudiantes y así se pueda trabajar armoniosamente.

Sus niños y niñas tienen muchos conflictos entre ellos, permanentemente. Ante esta situación, su respuesta es variada: a veces los ignora y sigue adelante con su clase; otras la interrumpe para llamar la atención de manera convencional: levanta la voz, le dice a una niña que deje de distraerse, amenaza con contarle a la mamá su mala conducta; otras veces opta por distintos recursos para mantener la atención de sus niños y niñas: dramatiza exageradamente, corre de un lado a otro, tiene sentido del humor, canta, etcétera. Enfrenta con otras armas los problemas del aula, pero no logra crear un clima emocional adecuado y estable. Padece dificultades para percibir los problemas que surgen en el plano socioemocional y no tiene muchos recursos para abordar esta dimensión.

Es muy perceptiva sobre cuestiones de detalle en la dimensión cognitiva, pero no en la socioemocional.

En efecto, en la dimensión cognitiva la profesora Nadia se desenvuelve con más seguridad. Planifica sus sesiones con bastante acierto; tiene claro, porque lo reflexiona bastante, cuál puede ser la mejor ruta didáctica para lograr un aprendizaje específico. Su mayor dificultad es el manejo de sí misma: hay una carga de ansiedad que no puede dejar de transmitir. Se angustia con el tiempo, con el desorden, cuando las cosas no salen tal cual las planificó.

En lo referente al conocimiento sobre la cultura y cómo articularla con las actividades en el aula, también trabaja con dominio. Siempre está atenta a que todas sus actividades estén culturalmente bien contextualizadas.

Las profesoras Nadia Accopuma y Rosa Camino, cada una con sus propias experiencias y trayectorias, son buenas maestras de Inicial. Esto no significa que manejen todo y que no tengan debilidades. Las tienen, como estamos señalando, pero cuentan con una base sólida que da lugar a progresos sostenidos en su práctica como profesionales.

Al observar sus clases y dialogar con ellas se percibe que son profesoras que tienen un soporte importante en los conocimientos del nivel, pero también, a veces, caen en los convencionalismos e inercias característicos de él. En ciertas ocasiones, además, las presiones sociales influyen en sus decisiones. A veces, la atribución de legitimidad a la voz de la autoridad ministerial hace que se salgan de su propio y buen camino; en otras, el manejo inadecuado del tiempo ejerce una presión directa sobre su forma de trabajo y afecta su calidad. En síntesis, están expuestas a las mismas situaciones y problemas que viven todas las maestras. Las ventajas que tienen estas profesoras se relacionan con su capacidad de reflexión crítica, el respaldo de una experiencia consolidada institucionalmente, el trabajo colegiado, su apertura al cambio, su preocupación por su constante formación, la búsqueda de innovación y el compromiso con su comunidad.

Es interesante que la profesora Nadia señale que lo más importante —lo primero— por tomar en cuenta en la Educación Inicial de un niño o una niña sea: “[...] afirmarse como persona y ser considerado y promover que las demás personas también lo respeten”, porque en este tema de las identidades aparecen algunas dificultades. Sucede que solemos hacer que prevalezca una identidad sobre otra y, de esa manera, dejamos de lado algunas de ellas. Por ejemplo, trabajamos la identidad cultural, pero descuidamos su identidad como niña o niño, o no abordamos la identidad indígena. Trabajamos la identidad indígena, pero

EL CALENDARIO COMUNAL ES UN INSTRUMENTO CON DETERMINADOS ALCANCES Y USOS. ADEMÁS, NO EXPRESA NI LOS SENTIDOS NI LOS CONTENIDOS DE LOS EVENTOS QUE REGISTRA; SIMPLEMENTE, DA CUENTA DE ELLOS. LAS MAESTRAS, COMO INSISTE SIEMPRE LA PROFESORA NADIA, DEBEN SEGUIR PROFUNDIZANDO PARA COMPRENDER EL SIGNIFICADO DE LA CULTURA

descuidamos la identidad de género o su identidad ciudadana. Nos preocupa su desarrollo socioemocional, pero no tomamos en cuenta su desarrollo como sujetos cognoscentes. Y así podemos seguir explorando qué otras identidades incluimos o dejamos de lado.

Es verdad que las edades que comprende el segundo ciclo de Inicial son trascendentales para colocar bases sólidas para el desarrollo de las múltiples identidades del sujeto; y es mucho lo que es posible hacer para que así sea, o muy poco. Se requiere de un ojo avizor y un corazón atento, que observe con un sentido de cuidado a las niñas y los niños que educamos.

Se observa en esta IE que la preocupación por el tema de la identidad cultural ha desplazado y opacado el trabajo en relación con otras identidades. De alguna manera, se ve que el tema de la cultura está quitando del centro el del niño o niña, y ése es un centro que no se puede perder de vista.

En la IE de Chirinpampa hay todavía un camino por recorrer para avanzar hacia esta mirada más completa de las identidades en la infancia y responder, educativamente, de acuerdo con ellas. Pero, sin duda, las buenas maestras de esta institución educativa seguirán avanzando en esta ruta.

La profesora Nadia, en particular, deberá volver a centrar su reflexión, aguda y crítica, en aspectos vinculados con el desarrollo infantil, especialmente en la dimensión socioemocional, y poner atención en las microsituaciones del aula y en la importancia de las interacciones. Mientras que la profesora Rosa tendrá que reflexionar más sobre el desarrollo cognitivo en la infancia y las didácticas específicas de las diferentes áreas curriculares.

DOMINIO II: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

La IE 345 de Chirinpampa es una institución educativa que goza de reconocimiento en la provincia y la región Cusco. La UGEL y las docentes de Educación Inicial, al menos, conocen del buen trabajo que se hace; también la DRE identifica a esta institución como un Jardín donde se realiza un buen trabajo educativo.

Por su parte, las madres de familia tienen también una opinión muy favorable. Es el caso de la señora Victoria, madre de Katherine, del aula de 3 y 4 años, que opina de la siguiente manera sobre la educación que recibe su hija:

“Sí, me gusta. Bonito estudian los niños, bonito. Aprenden más. Bonito. Bonito trabajan, avanzan, aprenden a escribir sus nombres. Sí, profesor. Mi hija viene contenta. Cada mañana se alista sus cuadernos, sus mochilas. No quiere llegar tarde. Quiere llegar temprano. Sí, profesor. Me cuenta todito, lo que cantan, lo que escriben, lo que pintan. Eso me cuenta”.

El prestigio de la IE se refleja en las frecuentes visitas que recibe de otras maestras de la región. Así lo reconoce la profesora Rosa: “Supongo que la gente que viene es nuestra mejor referencia”.

Durante el tiempo de visita para este estudio, el aula de la profesora Nadia recibió a una coordinadora de PRONOEI de un sector de la provincia de Cuzco. Ella llega de tiempo en tiempo al Jardín para aprender cosas nuevas de la profesora Nadia, según nos explica.

En estos días, la IE también está a la espera de una pasantía que realizarán docentes de Quillabamba en la institución. Son profesores que trabajan con TAREA en la provincia de La Convención. La profesora Rosa nos dice:

“Nosotros, a cada rato, recibimos visitas de docentes de diferentes centros. Especialmente, ahorita va a llegar una visita de Quillabamba. [...] Vienen y entonces nosotros siempre somos, un poco así, como un centro de... no piloto, porque no tenemos ayuda, pero sí somos un centro que tiene alguna experiencia, que algunos docentes están interesados en saber”.

En efecto, es evidente que un buen indicador del reconocimiento del trabajo educativo que se realiza en esta comunidad son los constantes pedidos que llegan a la dirección de la IE para recibir visitas de otros lugares.

El interés por la IE 345 tiene que ver con varios factores: a algunos les interesa conocer la propuesta EIB que se desarrolla en la institución educativa porque se conocen muy pocas experiencias de éstas en este nivel educativo; por otro lado, existe también interés por conocer el trabajo pedagógico de Inicial, sobre el que tienen buenas referencias. En ese sentido, les interesa conocer las estrategias metodológicas que se desarrollan en las aulas. No menos importante y atractivo es conocer sobre el buen uso de materiales o la ambientación de las aulas.

Un elemento esencial para las maestras de Chirinpampa, según nos dice la profesora Rosa, tiene que ver con el gusto por aprender: “Nosotros tratamos de que sus aprendizajes [de las niñas y los niños] sean algo placentero primero, que les sirvan y que ellos mismos propongan. Es lo que buscamos”.

También el tema de la cultura impregna la educación en esta IE:

“Estamos tratando de armonizar todo. De que tanto esté mezclado la cultura, sus vivencias, sus experiencias. Nosotros también darles otras cosas. Permitirles explorar, o sea, dejarlos más libres. Entonces para que sean independientes realmente. Como usted ha visto, ellos manejan casi todo. Nosotros desde un principio siempre tratamos de que ellos sean los que participen. Nosotros, no. Ellos ya saben que tienen que guardar sus cosas. Ya saben que cuando trabajan con el material, saben dónde va cada cosa. Como usted vio, yo no he metido la mano en ninguno de los sectores, porque son ellos los que manejan ¿Y este trabajo es arduo? Sí. ¿Por qué? Porque hay que sacar, haciéndolos recordar: ‘¿Y qué pasó?, ¿y dónde está?, ¿y cómo es?’, y siempre preguntando y preguntando. ¿Qué es lo que queremos? Cuestionarles, para que ellos puedan resolver”.

Esto es algo que se observa en el trabajo de las maestras: la certeza de que la autonomía es formativa y el papel de la maestra es de acompañante, de mediadora. En general, la enseñanza en la IE 345 está iluminada por lineamientos propios de la Educación Inicial y de la Educación Intercultural Bilingüe. La traducción de éstos en la práctica tiene sus aciertos y sus dificultades, como ocurre en toda buena experiencia donde los errores también son fuente de aprendizaje.

Las maestras promueven el desarrollo de la identidad

Las profesoras de la IE de Chirinpampa suelen articular diversas áreas curriculares a través de una misma actividad. De esa manera, sus clases suelen ser estimulantes y culturalmente pertinentes para sus niñas y niños. En la clase que

presentamos a continuación, la profesora Nadia trabaja contenidos de las áreas Personal Social y de Comunicación. De una manera positiva, la profesora aprovecha una actividad para reforzar un tema de identidad que quedó suelto el día anterior. En efecto, durante el trabajo por el Día del Campesino la profesora no aprovechó para abordar la propia identidad campesina de la gente de Chirinpampa. Vamos a ver cómo, luego, hiló el tema de la clase que desarrollaba con la sesión anterior.

Atando cabos sobre la identidad

Ayer celebramos el Día del Campesino. Una madre de familia fue invitada para compartir con ellos una actividad: la *tipiada*. La *tipiada* es la extracción de la mazorca de la planta. La maestra trabaja con sus niñas y niños a partir de esa experiencia.

—Profesora: ¿Quién vino a visitarnos ayer?

—Niñas y niños: Una campesina.

Vanessa, la hija de la madre visitante, se encoge avergonzada en su silla.

—Profesora: Esa campesina es la mamá de Vanessa. Un aplauso para Vanessa. (Las niñas y niños aplauden.) ¿Qué nos enseñó?

—Niñas y niños: A *tipiar*.

—Profesora: Ahora vamos a reconocer los instrumentos que usan los campesinos y campesinas en la chacra, ¿ya? Yo voy a usar distintas herramientas y ustedes me van a decir qué herramienta estoy usando. Van a decirlo con el micrófono.

La profesora prende el micrófono y lo pone sobre una mesa. Luego hace como si estuviera moviendo la tierra con un pico. Luego, les pregunta qué ha hecho. Le da el micro a Vanessa. Las niñas y niños están concentrados.

John empieza a contestar.

—Profesora: ¿Tú eres Vanessa?

—Vanessa: Es pico.

—Profesora: Muy bien, es un pico. ¿Y cómo es el pico?

—Vanessa: Grande.

—Profesora: ¿Y de qué material es?

—Vanessa: Mmm, de fierro.

—Profesora: ¿Todo es de fierro?

—Vanessa: No, madera tiene.

—Profesora: Tiene una parte de metal, y el mango es de madera. Muy bien.

Luego empieza a escenificar, de nuevo, con otra herramienta. Las niñas y los niños están superconcentrados. Llama a María. Ella abre la tierra y María echa la semilla.

Pide aplausos y las niñas y niños aplauden.

—Profesora: Primero va a hablar Jefferson; luego, Milady. Los ganaron.

—Jefferson: *Taqlla*.

—Milady: Mi mamá tenía *taqlla*.

—Lourdes: Mi mamá también.

—John: Mi mamá también.

—Profesora: Nuestras mamás tienen esas herramientas, ¿verdad?

—Niñas y niños: Síiiiiiiii.

—Profesora: ¿Por qué tienen esas herramientas nuestras mamás?

—Christian: Para trabajar la chacra.

—Profesora: Y si nuestras mamás trabajan en la chacra, ¿qué son nuestras mamás?

(Las niñas y niños se miran con cierta actitud de repliegue.)

—Lourdes: Son campesinas.

—Profesora: Son campesinas como la mamá de Vanessa. Todas nuestras mamás son campesinas porque trabajan en la chacra, ¿verdad?

—Algunos niños y algunas niñas (tímidamente): Síiiiiiiii.

—Profesora: ¡Qué orgullo que nuestras mamás sean campesinas! Son trabajadoras, son fuertes, son mujeres.

—Milady: Mi mamá es fuerte, profesora.

—Jefferson: Mi mamá también. Trabaja solita en la chacra.

—Profesora: Un aplauso para las mamás de Milady y Jefferson.

—Sharon: Mi mamá no es campesina.

—Profesora: ¿Y qué es tu mamá?

—Sharon: Mmmmmmm.

—John: Mi mamá sí es campesina.

Los niños y las niñas van reconociendo y aceptando que sus madres son campesinas. La profesora ha aprovechado bien este momento que el día anterior no se pudo dar. Ha sido una decisión acertada.

—Profesora: ¿Y ustedes también trabajan en la chacra con su mamá?

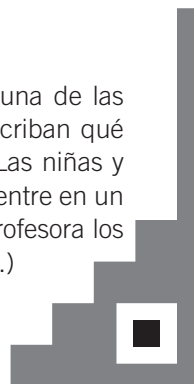
—Christian: Sí, profesora, porque nosotros somos también campesinos. Somos fuertes.

La profesora aplaude a su niño. Y, espontáneamente, todos aplauden. Al mismo tiempo, empiezan a decir que ellos también son campesinos.

—Profesora: Sí, todos somos campesinos. Todos criamos nuestras plantas en la *Pachamama*.

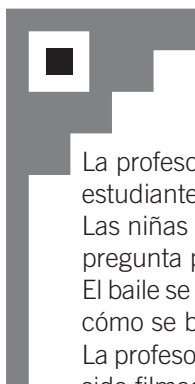
Los niños y las niñas se ven cómodos con este reconocimiento. Pasaron del ocultamiento de la identidad al orgullo.

Luego, la profesora hace que sus estudiantes dibujen alguna de las herramientas que usan los campesinos, y les pide que escriban qué es lo que hacemos los campesinos con esa herramienta. Las niñas y los niños escriben en su nivel de escritura. La mayoría está entre un nivel presilábico. Escriben con seguridad y confianza. La profesora los estimula positivamente. (Registro de observación en el aula.)



Las maestras desarrollan actividades vivenciales que son social y culturalmente relevantes para las y los estudiantes

Una preocupación central de las profesoras de Chirinpampa consiste en desarrollar los aprendizajes en el marco de actividades culturalmente relevantes para sus estudiantes. De ahí que todas las actividades que se realizan se contextualicen con el fin de que sean cercanas a la experiencia de vida de sus niñas y niños. En la actividad que registramos a continuación, la profesora Rosa integra además, en una sola sesión, el trabajo de psicomotricidad, Comunicación, Arte y Matemáticas.



La profesora empieza su sesión de aprendizaje preguntándoles a sus estudiantes si recuerdan a dónde fueron hace unos días a ver unos bailes. Las niñas y los niños responden que a Racchi, al Festival de Racchi. Les pregunta por el baile que vieron, si recuerdan su nombre.

El baile se llama *canchis*, igual que la provincia, y les pregunta si recuerdan cómo se bailaba. Responden que no lo recuerdan.

La profesora pone un video de la danza que los niños y las niñas miran. Ha sido filmado en el festival. Luego la profesora los invita a bailar. Deja que bailen espontáneamente. Los niños y las niñas se mueven con libertad. Algunos lo hacen más sueltamente; otros, con timidez.

Después la profesora los hace formar en dos filas. Les recuerda los pasos y los movimientos del baile. Los niños y las niñas imitan a su maestra. Escuchan y observan atentos.

Cuando algunos niños y niñas empiezan a hacer desorden, la profesora les dice que quien no obedece no puede trabajar y se puede tropezar. Es interesante cómo apela a su atención centrada en la actividad del baile.

La profesora pone la música. Comienza el baile. Ella es paciente: siempre habla con tranquilidad. Algunos niños se salen de la fila, pero la maestra les indica que vuelvan y lo hacen.

Los niños y las niñas bailan con gusto. Están contentos, se esfuerzan en hacerlo muy bien. A un niño que no quiere bailar, se le permite sentarse. Termina la música y se sientan en círculo. Van a trabajar posiciones. Les dice que se coloquen delante y detrás de alguien.

Un niño, John, está haciendo desorden. La profesora dice que él será su modelo, que lo va a ayudar.

Así, da consignas para que diferentes niños y niñas se pongan delante y detrás de John. Mientras los llamados y las llamadas se colocan en la posición que la maestra indica, a los demás les pregunta acerca de la posición de sus compañeras y compañeros.

Luego les dice que se pongan detrás o delante de una silla. Corrige a algunos que no lo hacen bien a través de preguntas: no tiene necesidad de decir “está mal” o “incorrecto”.

Cuando los niños y niñas se empiezan a inquietar, plantea un juego. Les pregunta si quieren jugar. Y empieza a cantar: “Nadaban, nadaban y viene

el tiburón. Al que no se pone detrás de la silla, se lo come el tiburón. A ver, se comió a alguien. Así va cantando y modificando la consigna. De una manera inteligente y dinámica mantiene el interés de sus estudiantes y el sentido de la actividad.

Luego de sentarse, la profesora pregunta a los niños y niñas por las diferentes posiciones que tenían durante el baile.

Finalmente, entrega una ficha en la que deben pintar al niño que está detrás de la silla. Los niños y niñas empiezan a pintar. Mientras tanto, la profesora pasa por las mesas dialogando con ellos.

—Profesora: ¿Cuál niño está detrás de la silla?

—Niña: Éste.

—Profesora: ¿Y estás pintando al niño que está detrás de la silla?

—Niña: No.

—Profesora: ¿Entonces, a cuál vas a pintar?

(Sus estudiantes van terminando y se acercan.)

—Niño: Ya está, profesora.

(La profesora le pregunta si ya terminó de pintar. El niño regresa a completar el pintado.)

—Niña: Profesora, ya está ya.

(La profesora le pregunta por la posición de niño pintado con respecto a la silla.)

—Niña: Allí está.

—Profesora: ¿Dónde está el niño?

—Niña: Allí, en delante.

—Profesora: ¿En delante de qué?

—Niña: En delante de la silla.

(La profesora pide respuestas precisas, no acepta respuestas vagas.)

—Profesora: ¿Delante de qué objeto?

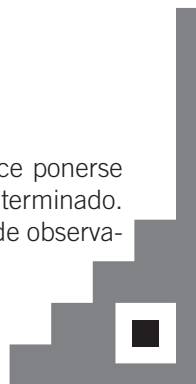
—Niña: De la silla.

—Profesora: ¿Quién está detrás? ¿Qué se llama?

—Niña: Niño.

—Profesora: Muy bien.

Llama a los niños y las niñas para perforar la hoja. Los hace ponerse en fila para estampar el sello de la carita feliz a los que han terminado. Revisa a los niños y niñas que ya han terminado. (Registro de observación en el aula.)



De esta manera, la profesora ha desarrollado su sesión integrada a partir de un contenido cultural de la comunidad, que es una danza típica del lugar. Ha logrado mantener el interés de sus niñas y niños en forma permanente, y ha puesto énfasis en la comprensión de los contenidos de aprendizaje seleccionados, brindando una atención individualizada en los momentos oportunos. Partiendo del movimiento libre y de la danza, ha desarrollado una actividad psicomotriz más estructurada con base en la propia referencia corporal de sus niños y niñas. Y, finalmente, han trabajado a partir de una ficha donde está representada la posición en relación con un objeto.

En general, ambas maestras buscan situaciones que permitan la contextualización apropiada de los aprendizajes.

Las maestras recuperan prácticas tradicionales de la comunidad

La profesora Nadia considera que la escuela debe posibilitar también la recuperación de prácticas que se han perdido en la comunidad. Por ejemplo, una preocupación que expresa esta maestra es la pérdida de hábitos tradicionales de consumo. En ese ámbito, la IE intenta contribuir a la recuperación de hábitos que se han dejado:

“Otra práctica de crianza que nos gustaría recuperarla es que traigan sus habas. Antes le mandaban en *pullitos* pequeños su motecito, su chuño, su papa sancochada o su choclo sancochado, sus habas sancochadas, de la

época. Si era tiempo de papa, papa; de habas, habas; de choclo, choclo. Eso por ejemplo se ha ido perdiendo bastante. Ha estado ingresando fuertemente lo que es la comida chatarra, al menos los productos del lado de Bolivia que cuestan baratos. Entonces las mamás preferían ponerles un *chizo*, una galleta que encontramos hasta para veinte céntimos, y un chupetín, finalmente. Eso por ejemplo hemos ido sacando y hemos ido motivando a que sigan mandando sus productos y hemos incorporado fuertemente la fruta, que creemos que es un alimento muy necesario para nuestros niños. Más aún de esta zona, por las fuertes heladas y el oleaje de calor que tenemos. Y la fruta hace muy bien para nuestra piel. Entonces se ha incorporado esto de la fruta. Y también en algunos recuperamos sus productos propios de la comunidad”.

Otro asunto vinculado al tema de la alimentación es que la profesora ha puesto interés en que sus niñas y niños recuperen la vieja práctica de comer juntos y compartir sus alimentos. A esto lo llama “comer en *ayllu*”. Algunos días de la semana sus estudiantes comparten de esta forma: “Por ejemplo, una de las prácticas que tenemos es refrigerar [tomar el refrigerio] en *ayllu*. En la hora de recreo refrigeramos en *ayllu*”. Cada niña o niño debe traer un alimento para compartir. Otras prácticas que las profesoras se interesan en conservar son los juegos tradicionales. Por eso, uno de los círculos del calendario comunal está conformado por los juegos. Sin embargo, ellas reconocen que el tiempo les resulta insuficiente para poder hacerlo, de modo que lo trabajan muy ocasionalmente.

El trato familiar entre la gente de la comunidad, que se está perdiendo, es otro de los temas de interés de las maestras:

“Por ejemplo, el saludar a los vecinos es una práctica muy típica de los de la comunidad. No se les saluda como señor, señora, sino como tío, tía. Ellas, ellos por ejemplo, me han hecho saber eso, que dentro de la comunidad todos somos familia. Eso, un poquito, también practicamos en el centro, en la institución educativa. Pero esas prácticas las recogemos de los papás que también ya están perdiéndose bastante en nuestra comunidad”.

En temas vinculados a la espiritualidad andina, la profesora Nadia señala que está tratando de recuperar algunas prácticas como, por ejemplo, el pago a la tierra. En el mes de agosto tiene programado un proyecto de aprendizaje vinculado a esta práctica. Sin embargo, lo que predomina en las actividades cotidianas son las tradicionales oraciones y canciones dirigidas a seres del imaginario católico: Dios, la virgen María, el niño Jesús o el ángel de la guarda. A diferencia de otra IE visitada en Ccorao, del Cusco, donde todas las mañanas las niñas y los niños saludaban a los *Apus* de su comunidad y a la *Pachamama*, en Chirinpampa no

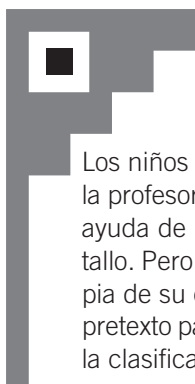
hay una referencia cotidiana a los espíritus de la localidad. La profesora Nadia, por ejemplo, no pudo reconocer ni siquiera el nombre de alguno de ellos.

Sin embargo, ella sí explora otros aspectos de la espiritualidad local e intenta incorporarlos en las unidades didácticas; aunque no siempre las cosas salen como se las imagina: “Una vez organicé un pago con las familias. Participaban grandes y chicos. Los niños estuvieron inquietos. A mí me pareció que todo salió bien. Pero hubo padres que criticaron. ¿Cómo iba a hacer esa actividad con los niños? Ellos eran muy movidos. Era una falta de respeto. Ésa era una actividad para grandes”. Por eso la profesora señala que aún le falta mucho por aprender de la cultura local: “Yo tengo vacíos sobre la ritualidad. No sé qué tanto en la comunidad tenga presencia o sientan a la *Pacha*, a los *Apus*, como deidades. Esa parte la tengo muy suelta”. Por supuesto, hay otras prácticas que no intentan recuperar, porque ya no encajan en las percepciones actuales:

“Antes yo recuerdo, en los primeros años que venía a trabajar, los niños de 3 años venían por ejemplo con sus *palicas* todavía. Las *palicas* son como unas falditas que cuando los chicos tenían ganas de orinar solo se sentaban y ya, no mojaban pantalón, así más o menos era. Pero eso por ejemplo se ha perdido. Ya los chicos no vienen. Creo que si vendría uno de los chicos así, los chicos lo señalarían de repente”.

Las maestras manejan las didácticas de las áreas curriculares

Que una maestra conozca bien las áreas curriculares y sus respectivas didácticas es necesario para la planificación e implementación de una buena enseñanza. Es mejor aún cuando la profesora contextualiza la didáctica a la cultura local al momento de planificar. Veamos un registro de la IE de Chirinpampa donde es posible observar cómo se plasma la planificación en las clases.



Tipiando y aprendiendo matemáticas

Los niños y las niñas han salido al patio de la escuela en compañía de la profesora y una madre de familia. Van a *tipiar*. Esto significa que, con ayuda de un clavo grande, van a separar las mazorcas del maíz de su tallo. Pero lo interesante es que no solo van a realizar una actividad propia de su comunidad, sino que, además, esta actividad es también un pretexto para contextualizar dos importantes habilidades prenuméricas: la clasificación y la seriación.

Primero, las niñas y los niños separan los choclos y los colocan sobre bolsas de plástico estiradas sobre el suelo. En un lado están los grandes, y en otro los pequeños. La profesora les pregunta si son iguales. Los niños y las niñas dicen que “algunos son grandes y otros son pequeños”. La profesora les pregunta, después, si las mazorcas son del mismo color.

—Niña: Algunos son morados, algunos blancos, algunos rojos.

—Niño: También hay anaranjados.

La profesora les dice que no los pueden guardar así, desordenados, y les pregunta cómo podrían ordenarlos.

Una niña dice que los pueden poner en fila. Rápidamente, varios niños y niñas proponen ordenarlos según el tamaño. Y comienzan a ordenarlos de mayor a menor. Así quedan ordenadas las mazorcas.

Luego, les pregunta para qué se usan las diferentes mazorcas, porque son de distintos tamaños y colores. Los niños y las niñas contestan:

—Profesora, este maíz sirve para la chicha.

—Éste no sirve para la chicha.

—Éste sirve para la comida.

—Éste es de buena suerte.



La profesora Nadia maneja el área de Matemáticas. Entiende la importancia del desarrollo de nociones y habilidades prenuméricas y numéricas en este campo. Tiene claro que, además, la enseñanza de esta disciplina debe estar enmarcada en la lógica cultural andina:

“Como te contaba, en la clasificación he podido traer un monto de habitas de mi casa o de Sicuani y usarlas como para clasificar, como de laboratorio, como quien dice. Como usamos los bloques lógicos, por ejemplo. [...] Usamos, sí, pero con un sentido común, con un pensamiento y respeto, como el respeto y la armoniosidad que tiene el niño con la *Pacha*: el niño con los recursos, con los elementos de la naturaleza. Hemos clasificado con un objetivo: los negritos van a ir a que se sequen para que tengamos habas secas y los verdes vamos a comerlos en verdes. Ahí no estaría atentando contra el sentir, el pensamiento de la lógica andina. Pero hay que pensarlo para hacer eso en un primer momento”.

Las semillas, los frutos de la tierra, no se usan como simple material didáctico, no son objetos a secas. Se utilizan tal como en las actividades locales. Clasifico las habas y los choclos para diferentes fines. La clasificación, en otras palabras, es contextualizada. Sin embargo, también se hace una clasificación de carácter más convencionalmente escolar; se clasifican, por ejemplo, los bloques lógicos.

De esta manera, las niñas y los niños se mueven, en el nivel cognitivo, por las dos culturas. Y eso, sin duda, enriquece su pensamiento:

“Hemos trabajado también tamaños. Hemos trabajado color. Hemos trabajado forma. Entonces, sí, usted podrá darse cuenta que los contenidos de la comunidad pueden trabajarse también en actividades matemáticas, pero siempre respetando a nuestra comida porque también es nuestra. Y también tienen sus propias formas de clasificar los chicos. Por ejemplo, en la papa ellos lo han clasificado como las papas para semilla, las papas *qasas*, o sea, las papas partiditas, las papas moscas, las papas podridas, las papas que pueden ser para guardarlas y cuáles comerlas inmediatamente. Las *qasas* eran para que las comamos ya... Entonces, esas cosas yo ya aprendí con ellos.

Yo solo clasificaba teniendo en cuenta color, forma y tamaño. Específicamente, círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo. Obviamente, no hemos dejado de trabajar así. Ésa es una forma de clasificar. También tenemos otras formas de clasificar y otros elementos que clasificar. Entonces, no sé si estamos haciendo bien, pero lo estamos haciendo con mucho cariño. Entonces, sí trabajamos eso. Siempre enlazándolo en lo que estamos viviendo en el momento”.

Las profesoras no solo trabajan las áreas curriculares a través de experiencias vivenciales; también lo hacen en el aula, con los cuadernos de trabajo y a través de fichas que ellas mismas diseñan. No tienen la obsesión de otras docentes de inicial por que sus niñas y niños aprendan los números:

“Por ejemplo, para Matemática; siento y pienso y creo que los chicos deben dominar primero lo que es cantidades, lo que es diferencias, lo que es seriación, sucesión... para entrar, específicamente, al número. Con eso no quiero decir que no tenga que hablar del número. El número, la cantidad está latente y permanente en nuestro diálogo. Es más: salta, de por sí, salta. Ni siquiera quiero hablar de eso, pero en las actividades donde debemos trabajar fuertemente lo que es comunicación salta la verbalización numérica”.

Su aproximación al número es más gradual y respetando sus posibilidades:

“No le vamos a pedir cosas tremendas [se refiere a los números], y como ves, los chicos pueden hacerlo. Yo esto lo he trabajado primero con palitos. Luego me atreví a hacerlo con los números porque finalmente nos piden que los representemos con códigos no convencionales. Yo lo voy a entender qué es el 4 del revés, qué es el 3 del revés y el 1 del revés. Es su convencionalidad del niño. Así lo estoy queriendo comprender. Entonces, lo hacen”.

PARA ALGUNAS MAESTRAS, COMO NADIA, LA DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA PUEDE REPRESENTAR LA PARTE MÁS DIFÍCIL DE LA LABOR EDUCATIVA. PUEDE DISEÑAR CON BASTANTE PERICIA SUS SESIONES DE CLASE, PERO SABE Y TEME QUE EN EL AULA PUEDE SUCEDER CUALQUIER COSA QUE ECHE A PERDER TODO SU ESFUERZO. ANTE ESTO, SUELE HACER DISTINTAS COSAS A MANERA REMEDIAL; POR EJEMPLO, IGNORAR EL PROBLEMA Y PASARLO POR ALTO.

En el área de Comunicación, la profesora también tiene sus propias ideas y las trabaja con bastante énfasis. Su práctica oscila entre actividades que responden al enfoque comunicativo textual y las que no. Su trabajo en el aula revela las contradicciones y dificultades de muchas maestras de Inicial para la comprensión y aplicación de este enfoque.

Por un lado, tienen claro lo primero que deben comprender las niñas y los niños del nivel Inicial en relación con la escritura: “Primero, quiero que mis chicos plasmen bien la idea de que lo que se habla se puede escribir, que lo que me dicen y piensan se puede escribir”. Pero, simultáneamente, tienen una preocupación especial por los tipos de escritura:

“Con los niños de 3 años se hace con la letra, más que todo, la mayúscula grande. Y afianzamos a la *script* en 4 años. Y en 5 años, fuertemente, a la ligada. Desde un inicio. Desde que hacen sus propias construcciones de escritura. Agarramos la ligada en 5 años. ¿Por qué? Porque yo he visto hace como unos cuatro años atrás, si no me equivoco, o cinco, lo que los chicos pasan por este problema de que nosotros solo nos centrábamos en curvas semicerradas, cerradas. Y no hacíamos lo que era la escritura afianzándolas en la ligada. Y ellos sufrían mucho al entrar al primer grado. Yo siento que ahora ellos se sienten más familiarizados con esta letra. Inclusive, te dicen: ‘¿En *script* o en ligada?’. Por ese motivo hemos decidido trabajar de esa forma el aprestamiento”.

Por supuesto, la presión de las escuelas para recibir estudiantes que ya lleguen de Educación Inicial con una profunda inducción a la escritura y la lectura es muy fuerte en muchas zonas del país, como en Sicuani.

Otra cosa que la profesora afirma con seguridad es que las niñas y los niños del nivel Inicial tienen que trabajar, primordialmente, la oralidad. No obstante que da tiempo para que se expresen, éste es un tema en el que tiene dificultades. Esto lo revisaremos más adelante, cuando nos refiramos a las interacciones en el aula.

En relación con los niveles de escritura de Ferreiro, la profesora Nadia los conoce, pero no siempre los aplica apropiadamente en sus clases. A veces permite que sus niñas y niños utilicen su propio nivel de escritura, pero otras le preocupa más que reproduzcan expresiones en el nivel alfabético. En otras ocasiones deja que las niñas y los niños construyan textos en forma libre. En realidad, no le saca el máximo provecho.

La profesora Nadia se mueve entre su vocación por la innovación y “la presión” de que sus estudiantes lleguen a primer grado con un buen nivel. Es una cuestión que tiene que ver con su propio prestigio profesional y con su interés por que sus estudiantes no se queden atrás respecto de las niñas y los niños urbanos.

También, como muchas docentes, la profesora Nadia le presta mucha atención a la cuestión de la conciencia fonológica, en su interpretación más corriente, como relacionamiento entre las grafías de las letras y sus sonidos:

“Debemos trabajar fuertemente lo que es conciencia fonológica. Claro, obviamente empezar con lo que es discriminación de sonidos, primero. Y allí, en las *Rutas*, nos pide patrones de sonido, discriminación de sonidos a través de los patrones”.

Adicionalmente, también es notoria su preocupación por que sus estudiantes ya puedan separar las palabras correctamente, lo que trabaja a partir de oraciones que los niños y niñas producen oralmente y sobre las que tienen que determinar cuántas palabras contienen. Los cierto es que algunos de sus niños y niñas pueden hacer este reconocimiento.

En la actualidad, las profesoras se encuentran intentando comprender y apropiarse de las *Rutas de Aprendizaje* que ha lanzado el Ministerio de Educación, aun cuando todavía no han sido capacitadas en ellas. En principio, tienen una buena impresión de este material. A través del Laboratorio Pedagógico, han empezado a estudiarlas. La profesora Rosa comenta al respecto:

“Digamos que las *Rutas* son un modelo. Es como tomar algo nuevo para experimentar, ¿no es cierto? Para ver si funciona. Lo que nosotros queremos ver es si realmente lo que está ahí, funciona. O si no, no. ¿Por qué? Porque esto de las *Rutas* todavía está sujeto a modificación. Y nosotros, como docentes, tenemos que también... aplicándolo, ver si realmente funciona o no funciona. O podemos emitir nuestros comentarios”.

En todo caso, el que las *Rutas de Aprendizaje* estén centradas en los aspectos didácticos del trabajo educativo en el aula es un acierto y contribuirá a que las maestras avancen más en este aspecto.

Las maestras promueven un clima saludable en las aulas

Desde el ingreso a la IE, las niñas y los niños son recibidos cordialmente por sus maestras. Antes de la formación, son incentivados a escoger la actividad que desean realizar durante el tiempo libre. Para ello, deben colocar los letreros correspondientes a la actividad escogida en el cartel respectivo. Luego se desplazan a los ambientes donde jugarán de manera autónoma.

Es importante este primer momento de contacto con su Jardín. La acogida amable de las maestras y la disposición de ambientes y materiales para ser utilizados libremente por ellas y ellos representan un mensaje positivo: “Éste es su Jardín”, “Nosotras somos sus maestras”, “Todo está a disposición de ustedes”, “Tienen libertad para realizar sus actividades”. Qué mejor acogida que ésta. Es posible que éste sea el momento del día en que se respira un aire mucho más distendido en la institución educativa. Es visible un ambiente de armonía, de cooperación, de disfrute y de autonomía.

Este momento sufre un giro súbito y de 180° cuando niñas y niños son llamados a formación. Ésta es la actividad permanente de la IE que repite el modelo convencional de la tradición escolar: encuadre militarizado, mandato religioso-católico, entrenamiento social frente a público y despliegue del repertorio de canciones.

Las niñas y los niños forman en filas, se cuadran rígidamente, reciben consignas militarizadas, se separan por género y edad, cantan himnos castrenses y desfilan cual soldados. ¿Por qué? Las maestras no han reflexionado sobre el asunto. Siguen, de manera inercial, las convenciones que rigen este evento. No hay cuestionamientos ni dudas.

En la formación empiezan las manifestaciones de incomodidad, de fastidio y de conflicto entre las niñas y los niños: competencia por salir a cantar, por hablar sobre la actividad que han realizado o por hacer lo que la maestra disponga. Críticas entre las niñas y los niños: “No ha cantado fuerte, profesora”; “Así no se mueve”; “No ha ido a Matemática, ¿acaso?”; “Ha estado jugando en el columpio”. Acusaciones: “Me está empujando”; “Me está molestando”; “Me ha pisado”. Algo ocurre en el espacio escolar que cancela el clima amigable de algunos minutos atrás.

El momento de ser elegido para hacer algo delante de las compañeras y los compañeros es el de mayor tensión. Hay quienes quieren pasar adelante; otros u otras optan por quedarse entre las filas y pasar desapercibidos. La ansiedad es explícita. Chicas y chicos que se inquietan y levantan la voz para ser seleccionados por la profesora. Un momento incómodo para todos y todas.

Pareciera que el hecho de ser elegido por la profesora para estar delante de sus compañeros y compañeras es de una extraordinaria relevancia para estos pequeños y pequeñas, y que les genera mucho desgaste emocional. Pero las profesoras no perciben esta situación y, por lo tanto, no la abordan. Así, esta incómoda experiencia se repite todos los días.

En algunas ocasiones la maestra de turno resuelve el mal rato llamando a varios niños y niñas al frente; parece ser la solución más feliz, generalmente. Otras veces sale solamente uno; cuando solo una persona es la elegida, llueven los comentarios y se intensifican las críticas sobre cómo está haciendo lo que se le ha pedido.

El momento de las oraciones es, literalmente, un saludo a la bandera. Se reza a Jesús, a la virgen María o al ángel de la guarda; o a todos. Los niños y las niñas participan de esta actividad con diferentes reacciones: indiferentes, concentrados o distraídos. Lo cierto es que nadie —ni la maestra ni los niños— prestan demasiada atención al texto que se reza: solo mueven la boca diciendo cualquier cosa. Lo importante parece ser el adoctrinamiento pasivo que se construye desde la rutina que se vuelve hábito.

Sin duda, el momento más agradable de la formación es el musical. Las niñas y los niños disfrutan de las canciones, especialmente si van acompañadas de una coreografía de movimientos. Les gusta. Cuanto más movimiento, más divertido. Es el momento en que se advierte que todos se relajan. Terminada la formación, a las aulas se entra en fila india, sea en trencito o en simulación de un desfile militar. Así, animadamente, ingresan en sus aulas.

En el salón de clase, las niñas y los niños de 3 y 4 años son recibidos por Rosa de una manera serena y amable. En el aula de 5 años, Nadia los recibe con entusiasmo y ansiedad. Cada maestra tiene su propio estilo, y las niñas y los niños parecen sentirse cómodos.

La profesora Nadia opta por mantener un clima socioemocional adecuado, centrado en su capacidad de captar el interés de sus niñas y niños en las actividades que desarrolla. En la medida en que sus estudiantes estén motivados, atentos, participativos, la clase discurre de acuerdo con las expectativas esperadas. Y, en efecto, sucede así. La profesora tiene muchos recursos, que utiliza constantemente para congregar la atención de sus niñas y niños. Es histriónica: usa su voz, su cuerpo y su movimiento para mantener a sus estudiantes atentos. Pone mucha energía en su trabajo, las actividades que desarrolla despiertan el interés de sus niños y niñas, pues son variadas, estimulantes y pertinentes; promueve la participación de sus niñas y niños. Y aunque este carácter estimulante de las actividades que

propone es muy positivo, el trabajo sobre la dimensión socioemocional no puede depender de la atención o desatención de las niñas y los niños. Tiene su propia vía, y es entonces cuando se advierten dificultades.

En efecto, la profesora Nadia se desgasta con el enorme empeño que pone en sus labores, y no solamente puede transmitir energía positiva sino también ansiedad. Se le percibe inquieta: le preocupa que la actividad se desarrolle tal cual la diseñó, que las cosas no se salgan del carril, que los niños y las niñas no alteren el flujo de sus actividades y que el tiempo alcance. Esto se traduce, a veces, en apurar innecesariamente el desarrollo de la actividad. La profesora puede recurrir a generar competencia entre sus estudiantes; una competencia que agría las relaciones entre los niños y las niñas al provocar inseguridad, envidia, individualismo:

“Ya nos está ganando el otro grupo. ¿Cómo nos vamos a dejar ganar?
Ruth Celi ya terminó. Uyyyyyyyyyyyy. ¿Y los demás?
Ay, Vanessa, mira cómo hace tu compañera”.

También la lleva a suprimir momentos de participación más espontánea de sus niñas y niños. La calidad de las interacciones docente-estudiantes resulta afectada porque la profesora pretende avanzar más rápido. La preocupación por el tiempo provoca problemas de mayor relevancia.

La profesora Rosa, por su parte, controla mejor su energía. Como Nadia, y junto a ella, planifica sus sesiones con el fin de que sean atractivas y estimulantes. Pero a la hora de la ejecución no se muestra ansiosa ni preocupada. Sus clases fluyen en un clima armonioso; si apura a sus niñas y niños, lo hace principalmente solo a la hora de salida. No hace sentir a sus estudiantes que compiten entre ellos.

En el transcurso de las clases se comienzan a distinguir con mayor claridad los estilos de ambas profesoras y las conductas de las niñas y los niños. Mientras Rosa logra mantener un clima de trabajo y aprendizaje calmado y concentrado, Nadia refleja una mayor inquietud en su comportamiento. De tanto en tanto, sus niñas y niños se muestran dispersos y conflictuados entre ellos.

De hecho, las niñas y los niños de 5 años interactúan entre sí con una tensión intermitente. En especial las niñas —pero no solo ellas— entran muy fácilmente en situaciones de conflicto por cualquier razón. Parecieran estar pendientes de cualquier cosa para señalar, acusar, criticar, desdeñar, burlarse o marginar a alguna compañera. Es posible que estén repitiendo patrones de conducta que ven en sus propias familias, pero llama la atención que la profesora Nadia individualice este problema en una niña y un niño: María y John. No lo ve como un problema del grupo:

“Lo que más me molesta no es tanto las relaciones entre compañeros, sino es el mal comportamiento de algunos. Yo no sé si estoy diciendo bien al decir mal comportamiento. La verdad, porque yo sé que esos chicos también son... Están, simplemente, aflorando situaciones problemáticas que tienen en el hogar”.

María, por ejemplo, es una niña pobre, lo que se advierte en las ropas que usa. Vive sola con su madre, alojadas donde una tía. Su situación se advierte precaria. Precisamente hacia ella van dirigidas muchas de las conductas negativas de sus compañeras. Y es evidente que esos patrones están ligados a prejuicios sociales que circulan en la comunidad: “Coincidentemente, esas dos familias [la de John y María] son familias bien pobres. Usted habrá visto ahorita a María, ‘profe’: no ha traído fruta”.

Una niña en especial, Milady, que va al Jardín siempre muy bien vestida y muy bien peinada, y que destaca en las clases, es considerada por la profesora Nadia como una “niña modelo”, pero es precisamente ella la que manipula a sus compañeras para que marginen a María y quien más contribuye a que se generen tensiones en el aula. Como reacción al ambiente hostil que enfrenta, María tiende a tartamudear y a mostrar comportamientos inadecuados. Sufre esta situación, pero está etiquetada como la “niña problema” por su maestra, quien no percibe estas dificultades en el aula.

La maestra sí sabe y entiende que la niña vive en malas condiciones en su hogar, pero los del aula le resultan invisibles. También reconoce problemas familiares en el caso de John, un niño que permanentemente altera el fluir de las clases:

“Mira, por ejemplo, yo los detecto bien claramente a John Arenas y María. John, el de acá. A esos niños les falta afecto. Y en verdad, sé. A pesar de que hablo con las mamás. Ellas niegan. Hasta los golpean. Pero ellas niegan: ‘¿Yo? No, profesora. No’. Y los propios niños hablan”.

No obstante que comprende estas situaciones y sabe que esos niños son castigados físicamente en casa, la profesora amenaza a María con acusarla con su mamá:

“Entonces, ya María. Yo le llamo a tu mamá’, le digo. Y hago el ademán de llamarle por el celular a su mamá. ‘¡No, por favor, <profe>. Mire, ya me estoy portando bien!’ Entonces, ¿por qué eso? Entonces yo digo que hay algo que le atemoriza de su mamá. Y Johncito está permanentemente llamando la atención. Algo le falta a ese niño”.

DESDE LA FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS DE INICIAL EXISTE UN ÉNFASIS MUY GRANDE EN LA ATENCIÓN A LAS ACTIVIDADES QUE SE DESARROLLAN EN UNA SESIÓN DE APRENDIZAJE. DESAFORTUNADAMENTE, LA ACTIVIDAD ADQUIERE, EN LA PRÁCTICA, MAYOR IMPORTANCIA QUE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS QUE DEBERÍA SUSCITAR EN EL AULA.

El nivel de ansiedad y molestia al que puede llegar la profesora Nadia debe ser alto para que haga algo así, que lleva a generar mucha angustia en estos estudiantes: “María a veces me saca de quicio”, dice. En efecto, es comprensible que la acumulación de tensión en el aula y la ansiedad de la profesora para que sus clases salgan bien creen reacciones extremas, pero nunca violentas. Y es claro también que María la mortifica más que John.

Entre las niñas pasa también lo mismo: John tiene cierto nivel de rechazo entre ellas, pero no tanto como el que recibe María. Hacia John, el otro niño que suele causar perturbaciones en el desarrollo de cualquier actividad, Nadia tiene una actitud más paciente, aunque también puede llegar a tomar medidas como sacarlo del salón. Es posible que haya un factor ligado al género que hace que la profesora Nadia tenga actitudes diferentes hacia ambos niños. Y que sus respuestas hacia María sean menos tolerantes porque se trata de una niña, y el comportamiento inadecuado de una niña recibe un mayor rechazo social por el simple hecho de que es mujer. A los niños (varones) se les suele comprender y perdonar un comportamiento que se sale de las normas porque “los niños son así”, o porque se encuentra una causa que justifica su conducta y la explica.

De hecho, las conductas “perturbadoras” de John son por lo general más desafiantes, pues se enfrenta a la autoridad y a normas más explícitas: hacen reír. Mientras que las reacciones de María son más emocionales: gritar, llorar, encapricharse. Esas conductas no generan simpatía.

Por otro lado, al ser visto como un problema individual de dos niños, la profesora Nadia los aborda también de manera individual; pero no tiene muchos recursos para enfrentarlos:

“A ver. La verdad es que ahora solo con John y María es que hablo. No les hablo como a unos niños pequeñitos, les enfrento la situación: ¿Qué está pasando? ¿Qué es lo que tienen? ¿Por qué están así? Ellos no te responden, yo no sé por qué. No responden, se callan. Pero, bueno, pasa y luego se van

reincorporando nomás a las actividades. Pero lo que sí yo estoy notando es que a John y María hay que tenerlos ocupados. Porque si no están ocupados, ellos están molestando, interfiriendo las clases”.

La profesora enfrenta los problemas, pero desde la lógica de su percepción, y al no poder ver las dificultades de sus estudiantes como un problema del grupo, intenta un camino complejo que no tiene mucha viabilidad. Para algunas maestras, como Nadia, la dimensión socioafectiva puede representar la parte más difícil de la labor educativa. Puede diseñar con bastante pericia sus sesiones de clase, pero sabe y teme que en el aula puede suceder cualquier cosa que eche a perder todo su esfuerzo. Ante esto, suele hacer distintas cosas a manera remedial; por ejemplo, ignorar el problema y pasarlo por alto. En otras palabras, se conducen las sesiones de aprendizaje sin prestar atención al desorden y a las perturbaciones que provocan los niños y las niñas.

Mientras la profesora Nadia explica cómo trabajan los campesinos con distintas herramientas, algunas niñas están enfrascadas en una discusión de baja intensidad. De rato en rato se lanzan miradas fulminantes y frases. “La María siempre molesta”. “No voy a jugar con la Vanessa porque se junta con la María”. “Tú siempre juegas con ella”. “¿Acaso?”. Es imposible que la profesora no pueda darse cuenta de que sus niñas no están prestando atención. Pero esta vez la maestra prefiere no darse por enterada y no interrumpe su *performance*.

Otra opción a la que puede recurrir es a las llamadas de atención.

Mientras las niñas y los niños están pelando las frutas para hacer la ensalada, surgen siempre discusiones y disputas. Dos niñas están peleando verbalmente. La profesora, de modo intempestivo, les dice: “Cuando se come no se conversa”. Esto lo dice en la clase de quechua, donde está intentando, paradójicamente, que sus estudiantes se suelten oralmente en esta lengua.

Levantar la voz, distraer a las y los estudiantes del problema o, simplemente, cantar o hacer un juego, son otras de las estrategias que puede usar la profesora para capturar la atención de sus estudiantes, aunque la atención ya no se dirija a la actividad que estaban realizando: “Profesora: A ver, vamos a pararnos y mover nuestro cuerpo”.

Otra reacción de las maestras puede ser amenazarlos de diferentes maneras.

En una clase donde los niños y las niñas están animados con el uso del micrófono para intervenir, pero están haciendo cierto desorden, la profesora les advierte: “Los que no respetan las reglas, no utilizan el micrófono”.

También puede, eventualmente, amenazar con sacar a algún niño del aula y llevarlo donde los más pequeños.

Nuevamente John se levanta y hace barullo. La profesora le dice: “Una vez más y te llevo para que estés con los niños de 3 años”. A la siguiente vez que John hace desorden, la profesora lo toma del brazo, lo saca del salón, lo deja en el aula de los de 3 y 4 años y regresa. Todos los niños y niñas se quedan mirándola, totalmente callados.

Al auxiliar, quien cumple siempre su labor con un perfil bajo, se le ve una vez jugando el papel de malo ante el comportamiento de John, quien, como ya indicamos, suele romper las reglas.

El auxiliar observa que John se demora en ir al aula donde la profesora espera para poner un video. Amenaza a John de que lo va a levantar [alzar].

—Christian [otro niño]: ¿Hasta la calamina?

—Auxiliar: Del cuello le voy a agarrar.

John se muestra intimidado. Empieza a escupir en el suelo.

A veces también ocurre, ante problemas o conflictos entre los niños, que la profesora opta por, como se dice, “apagar el fuego”, como en la siguiente situación.

Sharon se ha puesto a llorar porque Ruth y Milady la han estado presionando. Milady suele molestar a algunas de sus compañeras, y Ruth se le acopla. Pero ante el llanto sentido de su compañera, Ruth reacciona positivamente. Le dice que no borre, que lo está haciendo bien. Milady interviene y le dice que no van a hablar de ella y que van a jugar.

—Ruth: La Sharon lo está pintando bonito.

—Sharon: La Milady me está molestando”.

La profesora le llama la atención a Milady. Sharon lloriquea y les dice a sus compañeras de mesa: “Ya no quiero jugar con ustedes”. Le cuesta trabajo reconciliarse.

La profesora, finalmente, presta más atención al problema. Hace que Milady se disculpe con Sharon. Milady se disculpa de verdad y la profesora le dice que le diga que la quiere.

Aparentemente, el problema se ha resuelto, pero no es así: volverán a aparecer situaciones semejantes cada día. La profesora Nadia ha profundizado aún más en su reflexión sobre este tipo de conflictos. Solo sale del paso; no trabaja, por ejemplo, en dirección a que sus estudiantes desarrollen empatía entre ellas y ellos, que aprendan a ponerse en el lugar de compañeras y compañeros aquejados por

algún tipo de agresión. No los lleva a reflexionar sobre las razones del problema de manera colectiva. Apela a soluciones rápidas: una disculpa, un abrazo, una reconciliación rápida, pero poco duradera.

A pesar de tales percepciones, conductas y recursos, la profesora Nadia no evade reflexionar sobre estos temas; y cuando, en diálogo con el investigador, abordan, desde los puntos de vista de cada cual, esta problemática, se queda realmente perpleja. A los pocos días, en una reunión del Laboratorio Pedagógico, dice ante sus colegas:

“La visita del profesor León me ha servido para reflexionar sobre algo que no estaba tomando en cuenta mucho, la parte socioemocional de mis niños. Y voy a tener que reflexionar más sobre esto. Me ha sido muy útil”. Esta actitud reflexiva y crítica de la profesora Nadia es muy propia de ella, y será abordada en el desarrollo del dominio de profesionalidad e identidad docente.

Por su parte, la profesora Rosa trabaja de mejor manera esta dimensión del desarrollo infantil. Logra generar en el aula un ambiente de compañerismo y armonía. De hecho, se observaron menos sesiones de aprendizaje en su aula, pero es evidente que su temperamento, sus actitudes y sus recursos tienen un efecto positivo en el clima socioemocional de su salón de clase.

En el registro de la sesión, presentado en el rubro anterior, la profesora Rosa muestra un manejo apropiado de los eventos que podrían perturbar el desarrollo de su actividad. El día de la observación, además, es particularmente difícil, porque la profesora Nadia está ausente y debe trabajar también con las y los estudiantes de 5 años. A diferencia de sus pequeñitas y pequeñitos de 3 y 4 años, los de 5 son más inquietos y más conflictivos. Pese a eso, la profesora demuestra saber conservar un clima adecuado sin perturbarse.

Las buenas docentes también se equivocan

Las buenas prácticas no son matemáticamente puras: conviven con otras menos efectivas, que son producto de concepciones erróneas y del desconocimiento. Una de las cosas que ha llamado la atención en este estudio es el uso extendido de los mapas en la enseñanza de niños y niñas de Educación Inicial; y, más precisamente, la utilización pedagógicamente inadecuada de los mapas en estas edades.

En el aula de la profesora Nadia, luego de una breve introducción en la que les pide a sus niñas y niños recordar cómo se fundó el Cusco, empieza a llamarlos para que les digan los nombres de las provincias haciendo uso de un mapa:

—Profesora: Señala dónde está el Cusco.

(El niño señala.)

—Profesora: ¿De qué color es?

—Niño: Moradito.

—Profesora: ¿En qué departamento vives?

—Niño: En Chirinpampa.

—Profesora: No.

(El “no” de la profesora hace que el niño pruebe con otra respuesta.)

—Niño: En Cusco.

La profesora utiliza el mapa en forma mecánica; apela a la memorización de sus niños y no a su comprensión. La noción de departamento y de provincia está lejos de poder ser comprendida por niñas y niños tan pequeños. La memorización de los nombres de las provincias no ayuda a la comprensión.

Cuando el niño responde que vive en el departamento de Chirinpampa, refiriéndose a su comunidad, la profesora no se preocupa de que el niño comprenda en qué se ha equivocado. Para él, el departamento donde vive es su comunidad. Además, afirmar que viven en el Cusco es una idea que suena equivocada, porque ellos tienen claro que no viven en el Cusco sino que el Cusco es el lugar adonde se dirige el tren que pasa todos los días por su comunidad. No entienden cómo pueden vivir en un departamento llamado Cusco cuando saben que el Cusco está lejos de su comunidad.

Lo mismo ha sucedido unos días antes en una clase de niñas y niños de 5 años con la profesora Rosa. Ella ha insistido en que viven en el Cusco a pesar de que los niños y las niñas dicen que no, que viven en Chirinpampa. Sin embargo, más adelante, en un juego, la profesora les dice que van a ir en tren al Cusco. Ante esta evidente contradicción para la lógica de los niños y niñas, un pequeño dice, con extrañeza: “Ya estamos en Cusco”. En realidad, lo que está queriendo decir este niño es: “¿Cómo que al Cusco? ¿No dice usted que vivimos en el Cusco? Entonces, ya estamos en Cusco, pues. No podemos *ir* al Cusco”.

Por supuesto, no es posible ir a un lugar si, según tus maestras, ya estás en ese lugar. Si insisten, extrañamente, en que vives en el Cusco, ¿cómo ahora te van a decir que vas a ir al Cusco? No es posible: ya estás allí.

Las profesoras no se dan cuenta de la gran complejidad que encierra entender que se nombra dos lugares con el mismo nombre —Cusco—, y que, además, uno de esos lugares está dentro del otro. Y tampoco perciben que no han trabajado con sus estudiantes la relación de inclusión implicada en las nociones de depar-

tamento y comunidad, o de provincia y departamento. Todo eso hace imposible que las niñas y los niños comprendan de qué se trata todo este asunto.

Una muestra más evidente de esto es lo que responde una niña a la profesora Nadia cuando le muestra el mapa del Cusco y le pregunta:

—Profesora: ¿Qué hay dentro del Cusco?

—Niña: Planetas.

—Profesora: ¿Planetas?

—Niña: No.

Planetas, provincias, países, regiones, ciudades: da lo mismo. Cuando se repiten las palabras por repetir, no hace ninguna diferencia decir planetas o provincias. Sin comprensión no hay aciertos ni desaciertos. El trabajo con el mapa del Cusco y sus provincias es un simple ejercicio mecánico:

—Profesora: Aquí está Canchis. ¿De qué color es?

—Niña: Morado.

—Profesora: Dentro del Cusco hay provincias. ¡Miren cuántas provincias tiene! Ésta es verde porque hay muchos árboles. Es selva. Es La Convención. ¿Cómo se llama?

—Niño: Selva.

—Profesora: La Convención.

—Profesora: ¿Qué provincia será ésta? También es verde. Se llama Paruro. A ver, Lourdes.

(Lourdes señala Quispicanchis.)

—Profesora: Muy bien. Es rojo. Se llama Quispicanchis. Repitan.

—Niños y niñas: Quispicanchis.

—Profesora: ¿Les gusta el departamento del Cusco?

—Niñas y niños: Síííí. (En coro.)

—Profesora: Miren la formita del Cusco. Tiene dos cachitos; aquí es más delgadito...

—Profesora: Vamos a miccionar al baño. (Salen corriendo.)

Al regreso, la profesora les muestra una ficha donde están los mapas del Perú y del Cusco:

—Profesora: Pinten solamente el Cusco. Solo el Cusco. Como vamos a pintar al Cusco, vamos a cantar el himno del Cusco.

(Los niños cantan.)

—Niña: 'Profe', moradito ¿no?

—Profesora: Moradito, si quieres.

LAS MAESTRAS NECESITAN UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE SEGUNDA LENGUA; ES LO QUE HACE LA MAYORÍA DE PAÍSES INTERESADOS EN ESA ENSEÑANZA. UN PROGRAMA IMPLICA UNA PROPUESTA SISTEMÁTICA ORGANIZADA DETALLADAMENTE EN NIVELES, CADA NIVEL CON CONTENIDOS BIEN DEFINIDOS, CON UNA DIDÁCTICA Y CON MATERIALES PERTINENTES.

(Christian muestra su trabajo y la profesora le dice que solo tenían que pintar Cusco.)

—Profesora: Muy bien, Sharon.

—Vanessa: ¡¡¡Achachau!!! (Lo dice porque Jefferson ha pintado más departamentos.)

(Las niñas consultan si está pintando bien.)

—Profesora: ¿Dónde está el mapa del Cusco? ¿Por qué has pintado otras provincias?

(Jefferson no sabe qué decirle.)

La profesora se sienta junto a los niños y les sigue dando la indicación para unir la palabra Cusco con el mapa a través de una raya. Ante esta situación, tal vez la reacción inmediata sería decir: “¡Qué locura! Basta de usar mapas. Las niñas y los niños de Inicial no tienen el desarrollo cognitivo necesario para entender los mapas. No es ésa la intención que deseamos provocar al abordar el tema”. En realidad, escuchan, y mucho, acerca de lugares cercanos y lejanos sobre los que dialogan sus familiares y sobre los que brindan noticias la radio y la televisión, especialmente. En otras palabras, los niños y las niñas están expuestos permanentemente a nombres de lugares o regiones del país y se interesan por saber acerca de ellos.

Para aquellos y aquellas que viven en zonas de frontera o articuladas al intercambio comercial con otro país, es muy frecuente escuchar conversar sobre los países vecinos. Y contamos con nueve regiones que tienen límites con países vecinos y otras tantas con activas relaciones económicas con ellos, como Cusco o Piura, por ejemplo. Oír hablar de Bolivia, Ecuador, Colombia, Brasil y Chile es una experiencia frecuente para miles de niñas y niños que viven en comunidades, pueblos o ciudades de frontera. ¿No es importante para ellos empezar a desarrollar la idea de que son otros países? ¿No ayudan los mapas a comprender la idea de país? Las niñas y los niños de cualquier lugar del país siempre preguntan, al escuchar noticias o sobre viajes de familiares:

- ¿Dónde pasó eso?
- ¿Ese lugar está lejos o cerca?
- ¿Dónde está trabajando mi papá?
- ¿Dónde queda tal pueblo?
- ¿Eso pasó en el Perú o en Bolivia?
- ¿Conoces ese lugar?
- ¿A cuántos días del Cusco está Madre de Dios?
- ¿Cómo podemos viajar hasta Lima?

Los mapas pueden ayudar a que las niñas y los niños vayan comprendiendo nociones geográficas asociadas a ideas de distancia (lejos y cerca), de pertenencia (pertenece al Perú – no pertenece al Perú); o de inclusión (está dentro de Puno o está fuera de Ucayali o está dentro del Perú). A través de los medios de comunicación, especialmente de la televisión, las niñas y los niños no solo tienen acceso a información verbal: también ven programas de otros países o regiones, así como imágenes de personas, animales, paisajes, ciudades de otros países y continentes. Escuchan otros idiomas y ven otras costumbres.

No podemos impedir que vayan escuchando de cosas, lugares y conocimientos que no son muy familiares para ellos y ellas, pero que, paulatinamente, se harán cada vez más familiares. Lo que podemos y debemos hacer en la IE es facilitarles ese tránsito hacia una mayor comprensión. Como bien señala Brunner (1963),

“[...] todo se puede enseñar efectivamente en una forma intelectualmente adecuada a cualquier niño en cualquier etapa de desarrollo en que se encuentre”.

Para ello habrá que superar una visión activista de la labor de la docente de este nivel y su idea sobre la actividad. Desde la formación de las maestras de Inicial existe un énfasis muy grande en la atención a las actividades que se desarrollan en una sesión de aprendizaje. Desafortunadamente, la actividad adquiere, en la práctica, mayor importancia que los procesos pedagógicos que debería suscitar en el aula. Las interacciones pedagógicas que la maestra debe realizar son sustituidas por una secuencia de pasos que la profesora realiza y que tienden a ser, muchas veces, mecánicas. Las posibilidades de estimular cognitivamente a sus estudiantes a través de preguntas o de promover un aprendizaje cooperativo entre sus niñas y niños se desperdician ante el afán de cumplir con todo el procedimiento que supone la actividad. Hay un supuesto falso bajo esta visión: la actividad, *per se*, garantiza que las niñas y los niños aprendan. En realidad, ella puede crear o no las oportunidades necesarias para generar procesos cognitivos, socioemocionales o psicomotrices, siempre y cuando el acompañamiento de la maestra o las situaciones que genera el trabajo cooperativo o individual lo permitan. De otro

modo, pueden quedarse simplemente en un hacer sin mayores consecuencias para el aprendizaje.

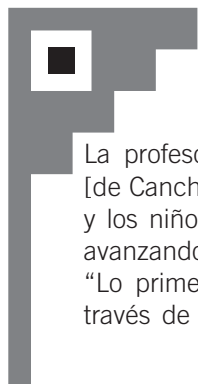
En el caso de las profesoras de este Jardín, no se escapan de esta realidad. A veces las maestras pueden desarrollar también actividades que no llegan a cumplir los objetivos que buscan. Un factor que generalmente perturba su trabajo es, según ella, el tiempo. No le alcanza el tiempo para las actividades:

“He querido apurarme un poquito más para tratar de trabajar lo gráfico-plástico más. Porque en el horario está para trabajar gráfico-plástico más. Pero no me ha alcanzado el tiempo, el bendito tiempo”.

Pero ella misma se da cuenta de que, más que el tiempo, en realidad su dificultad está en que diseña demasiadas actividades para una sesión. En su afán por lograr lo que se ha propuesto, plantea varias actividades; pero, al mismo tiempo, en su ansiedad de que toda sesión, de acuerdo con las anteriores orientaciones del MINEDU, cumpla siempre con cuatro momentos diferentes para las distintas áreas curriculares, puede llegar a descuidar los procesos pedagógicos que hay que asegurar que se desarrollen.

Las maestras enseñan el quechua como segunda lengua desde los recursos que conocen

En Chirinpampa, como ya hemos señalado, las niñas y los niños tienen el castellano como segunda lengua. Es la profesora Nadia quien enseña el quechua como segunda lengua. Para garantizar su enseñanza de manera formal, cuentan con un horario: dos veces a la semana, las profesoras juntan a todos los niños y las niñas de la institución educativa para trabajar el quechua. La profesora Nadia dirige las sesiones. Las clases de quechua son, literalmente, una fiesta, como veremos en el siguiente registro.



Aprender quechua es una fiesta

La profesora enciende el equipo. Una música tradicional canchina [de Canchis] empieza a escucharse. Es alegre y contagiosa. Las niñas y los niños empiezan a caminar en círculo alrededor del salón. Van avanzando y bailando. Se les ve contentos:

“Lo primero que hacemos es identificarnos en la situación, ellos a través de una música se ponen su mandilito que lo identifican que

estamos trabajando quechua. Entonces se ponen el mandilito bailando, tratamos de dinamizar, de que sea una situación que les agrada a ellos. Y como son chicos de este contexto, les agrada bailar el huainito y lo hacen con mucho gusto. Yo en ese momento la gozo a María hasta sus pasitos que hace típicos de nuestra comunidad”.

Disfrutan la música, sonríen. La profesora Nadia y la profesora Rosa van animándolos para colocarse unos mandiles amarillos. Estos mandiles son un símbolo que indica que es la hora de comunicarse en quechua. Van recibiendo los mandiles. La mayoría se los pone con autonomía; otros reciben ayuda de sus compañeras y compañeros. La profesora Nadia va animándolos con expresiones en quechua. Algunos niños y niñas cantan partes de la canción. Mueven sus cabecitas y sus cuerpos al compás de la música. Algunos palmean, hacen giros y zapatean; otros agitan sus mandiles al son de la canción. La letra de la canción está en quechua, obviamente. El inicio de la clase de quechua no es un momento cualquiera. La música, la danza y el mandil representan como una transición, una bienvenida festiva a la lengua originaria. Para las niñas y los niños de Chirinpampa se convierte en un momento especial, de alegría, de compañerismo. Todos lo disfrutan: las profesoras y sus estudiantes. Esta estrategia de inicio de la actividad tiene un gran valor simbólico: releva la importancia de aprender su lengua originaria. Allí está su valor.

Durante varios minutos, los que cantan la canción, los pequeñines cantan y bailan. Cuando ella termina, la profesora Nadia solo habla en quechua. Es, efectivamente, la hora del quechua.

Una vez que acaba la música, la profesora les muestra a las niñas y los niños una canastita llena de dinero de juguete. A partir de ese momento solo habla en quechua. **(Representaremos el quechua en negritas.)**

—Profesora: **Miren, ¿qué cosa tengo aquí?**

—Niñas y niños: Plata.

—Profesora: **¡Dinero!**

—Algunos niños y niñas repiten: **Dinero, dinero.**

—Profesora: **¿Qué vamos a hacer con este dinero? Tanto dinero tenemos ahora...**

—Niñas y niños: Vas a darnos.

—Profesora: ¿Qué vamos a hacer con este dinero?

—Lourdes: **Comprar.**

—Profesora: ¿Qué vamos a comprar?

(Las niñas y niños no contestan.)

—Profesora: **Vamos a ir al mercado a comprar.**

—Christian: ¿Qué vamos a comprar?

—Profesora: **Vamos a comprar fruta en el mercado. ¿Han traído la fruta que les pedí?**

—Lourdes: Yo he traído, profesora. Manzana.

—Profesora: **Muy bien, Lourdes. ¿Quién más ha traído?**

Las niñas y los niños ven a Lourdes sacar su manzana de su maletín y entienden de qué se trata el asunto. Corren a traer sus frutas.

—Vanessa: Yo he traído plátano.

—Milady: Yo he traído naranja, profesora.

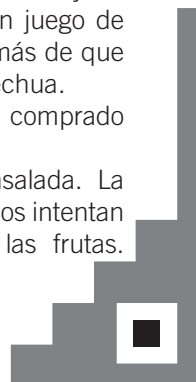
(Casi todos han traído. María no ha traído nada.)

—Profesora: **Entonces, vamos a llevar la fruta afuera. Pero primero van a recibir el dinero.**

Las niñas y los niños hacen una fila y van recibiendo cada uno un par de monedas. Después de recibir el dinero, salen al patio. Afuera, la profesora Rosa ha acomodado una manta; allí ponen las frutas. La profesora Nadia asume el rol de vendedora. Se pone a gritar lo que vende. Los niños y las niñas se acercan. Se arremolinan alrededor de las frutas. Todos piden al mismo tiempo. La profesora interactúa con dificultad en ese contexto: habla en quechua, mientras los niños y las niñas lo hacen en castellano. Toman la actividad como un juego de compra y venta en el mercado. La profesora se preocupa más de que todos los niños y las niñas compren que en practicar el quechua.

Al final, ha vendido todo. Sharon se molesta porque no ha comprado nada. La profesora le vende un pepinillo.

En el comedor, las niñas y los niños preparan una ensalada. La profesora sigue hablándoles en quechua. Las niñas y los niños intentan responder. Básicamente, les pregunta por el color de las frutas. Finalmente, comen su ensalada de frutas.



Sin duda alguna, la profesora Nadia ha diseñado una forma muy estimulante de dar inicio al trabajo educativo a través del quechua, algo que muy pocas maestras se han imaginado. Su estrategia tiene un enorme valor simbólico, emocional y pedagógico. Es una posible y extraordinaria forma de empezar la enseñanza de una lengua; más específicamente, la lengua quechua.

La profesora, por otro lado, ha seleccionado también una situación comunicativa real que es pertinente y culturalmente relevante para sus niños y niñas. Una situación en la que, efectivamente, sus estudiantes pueden encontrarse frente a un contexto lingüístico quechua en su vida cotidiana. Ha hecho que sus niñas y niños vivan esa situación de manera simulada en condiciones bastante similares a una situación real.

Sin embargo, en el nivel pedagógico el desarrollo de la actividad presenta varias limitaciones. La profesora no ha seleccionado las estructuras lingüísticas que

abordará en la clase; tampoco ha escogido, intencionadamente, una cantidad apropiada de palabras nuevas para aprender. No ha habido ejercitación de las estructuras lingüísticas nuevas y del vocabulario, porque ni ellas ni éste fueron seleccionados. Ha faltado proponer diálogos de práctica y reforzarlos, tal vez, con alguna canción con posibles nuevas expresiones.

La actividad del mercado, tan apropiada para el trabajo, no cumplió la función que debía y se convirtió en una simulación lúdica de un día de mercado sin consecuencias para el aprendizaje del quechua. Sin embargo, este trabajo es parte de un proyecto de investigación-acción que la profesora viene desarrollando sobre la enseñanza del quechua:

“Este trabajo se está desarrollando el presente año a través de la investigación-acción participativa, donde venimos proponiendo actividades propias de la comunidad y otras de contextos más urbanos con el único propósito de mejorar el quechua como segunda lengua”.

La citada investigación-acción, nos cuenta la profesora, está centrada en identificar situaciones comunicativas reales para contextualizar la enseñanza del quechua. Ya tienen algunas identificadas:

“Machumachu kamachik, qatu campesino, wasi qawanapaq, miquna wasi, rimaykuna pachamanta paqariq, qati rimaq y anqaylli”.

Su preocupación mayor está en la identificación de situaciones comunicativas que pongan el uso del idioma en contexto. Y esto, en efecto, es un acierto; pero si no se complementa con otras decisiones, no tiene consistencia pedagógica.

Esta maestra reflexiona constantemente sobre su práctica. Reconoce sus debilidades en la enseñanza del quechua, y, por esa misma razón, impulsa este proyecto que apunta hacia la mejora de esta enseñanza. La profesora Nadia dice que nunca ha recibido capacitación alguna para enseñar el quechua como segunda lengua, y que la necesita. Lo que ella hace, afirma, es aplicar algunas estrategias que ha leído sobre la enseñanza del castellano.

Ella selecciona los contenidos de sus clases de quechua sin un orden específico. No tiene una secuencia, no siempre pone atención a las estructuras lingüísticas o al vocabulario que tendrá en cuenta en su clase; aborda y vuelve a abordar temas que ya ha trabajado como, por ejemplo, los colores, que sus estudiantes no terminan de reconocer y aprender.

Una de las mayores deficiencias que se observan en las aulas de Educación Inicial es que las maestras no conocen estrategias de enseñanza de segunda lengua, sea ésta el castellano o una lengua originaria. La profesora Nadia lo reconoce: “Hay bastante trabajo; por lo menos, hay varias experiencias en trabajar el quechua como L1, pero el quechua como L2 no. Casi no tenemos”.

Lo que ella hace, entonces, es extrapolar lo que ha aprendido de la enseñanza del castellano a la del quechua, según dice:

“Algunas cosas estamos invirtiéndolas, o sea, cogiendo las estrategias del castellano como segunda lengua y así las estamos utilizando. Y sí, yo creo que los chicos responden. Pero si hubiese algunas estrategias más pertinentes para poder fortalecer de mejor forma, bueno, yo las cogería. Y la práctica, pues, lo hace todo, ¿no?”.

“La práctica lo hace todo” es una afirmación común en el campo educativo. Pero con una buena teoría sobre didáctica de segundas lenguas, esta buena maestra podría hacer las cosas mucho mejor, y sus estrategias serían más efectivas.

Las maestras de Inicial recurren mucho a las canciones, a los cuentos y otros recursos para la enseñanza de la segunda lengua:

“Las canciones son una estrategia bien conocida como fortalecimiento del castellano como segunda lengua. Las canciones, las adivinanzas, las poesías. Y eso estamos incorporando. Pero siento que cantan la canción pero no la comprenden. Entonces el acto vivencial, estoy cada vez más convencida, de que sí, es la forma como debemos trabajar para fortalecer otras lenguas en nuestros niños y en nuestras niñas”.

Pero como la profesora Nadia va constatando, es insuficiente cantar. Este tipo de recursos, sin una estrategia apropiada, son solamente momentos de entretenimiento sin mayor efecto pedagógico.

El MINEDU ha apostado, durante muchos años, por una aproximación a la enseñanza del castellano en contextos indígenas, sin contar con un programa de enseñanza del castellano como segunda lengua. Ha propuesto estrategias sueltas y materiales que deben usarse en clases organizadas según escenarios lingüísticos específicos. En esta aproximación ha primado una mirada eminentemente lingüística. Parte de diagnósticos psicolingüísticos y sociolingüísticos que el profesorado no llega a implementar.

Estos escenarios no ayudan a resolver el tema de la enseñanza la complican. Las maestras necesitan un programa de enseñanza de segunda lengua. Es lo que hace la mayoría de países interesados en esa enseñanza. Un programa implica una propuesta sistemática organizada detalladamente en niveles; cada nivel con contenidos bien definidos; con una didáctica y con materiales pertinentes.

Sin un programa de enseñanza del castellano como segunda lengua, será muy difícil remontar la precaria situación actual del aprendizaje del castellano en las escuelas EIB.

De hecho, la profesora Nadia Accopuma tiene pasta y pasión por la enseñanza, pero además de eso se requiere una preparación adecuada para un campo tan específico como la enseñanza de lenguas.

Las profesoras trabajan con diversos medios en el área de Comunicación

En la IE de Chirinpampa, las niñas y los niños se relacionan con los libros como único medio de información y entretenimiento. Las profesoras les muestran a sus estudiantes también recursos audiovisuales y desarrollan su sesión a partir de ellos.



Una mañana de cine

“Las profesoras trabajan con diversos medios en el área de Comunicación”

La profesora Nadia anuncia a sus niñas y niños que hoy irán al cine. Todos se entusiasman. Entrega a cada uno un par de monedas. “— Profesora: Con esto van a pagar su entrada, ¿ya?”. Los niños y las niñas reciben su dinero. Están contentos.

La profesora les hace formar y les dice que el cine queda en la dirección. Así que se enrumban hacia allá. En la puerta de la dirección hace formar a sus pequeñas y pequeños. “—Profesora: Van a hacer una cola para comprar su boleto del cine”. Los niños y las niñas se inquietan. Por una ventana, la profesora vende los boletos de entrada. Es divertido. Todos están de buen humor. Conforme van entrando, se acomodan en las sillas. La profesora los ayuda a instalarse en las sillas

y las mesas. Prepara la *laptop* para la exhibición del DVD. Es un cuento que ha sido distribuido por el MINEDU.

Las cortinas están cerradas; el ambiente, oscuro. La profesora activa el DVD. Empieza el video. Es sobre la vida de un niño en el campo con su familia. “—Milady: De la María su pie apesta”. “—John: Sí, apesta”. La profesora les llama la atención. El video es visto con bastante interés. Cuando termina, se abren las cortinas:

—Profesora: ¿De qué trata el video?

—Sharon: De observar.

(En el video se ha hecho referencia a la observación, efectivamente.)

—Christian: De un niño.

—Profesora: ¿Y dónde vive el niño?

—Lourdes: En su casa.

—Profesora: ¿Y la casa del niño dónde se encuentra? ¿En la ciudad, en...

—Milady: En el campo.

—Profesora: ¿Cómo es el campo?

—Jeff: Hay cerros altos. Hay árboles.

—Ruth Celis: Tiene sus chacras.

—Profesora: ¿Y en qué trabaja el papá?

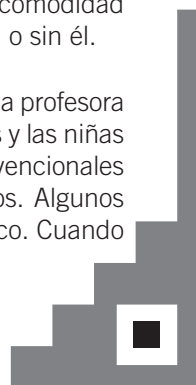
—Lourdes: En el campo.

—John: Es campesino.

—Profesora: Muy bien.

La profesora reparte hojas en blanco; les pide que hagan un marco y les dice que lo adornen. Los niños y las niñas se concentran en hacer grafismos en los marcos de sus dibujos. Cuando terminan, los felicita y les dice que dibujen lo que más les gustó del video. Cuando los alumnos y las alumnas hacen los dibujos se advierte un clima de incomodidad generado porque se molestan entre sí por cualquier motivo, o sin él.

Mientras van terminando los dibujos, al cabo de un largo rato, la profesora les indica que escriban sobre lo que han dibujado. Los niños y las niñas escriben en su nivel de escritura. La mayoría pone letras convencionales combinadas con números, símbolos inventados o garabatos. Algunos niños y niñas están en nivel presilábico, y otros, en el silábico. Cuando terminan de escribir, regresan a su aula.



La profesora Nadia siempre se esfuerza en crear situaciones que resulten entretejidas y estimulantes para sus niñas y niños. La idea del cine es otra actividad que

prepara a sus estudiantes para enfrentar situaciones nuevas en contextos distintos. En Chirinpampa no hay cines, pero ella no solo está pensando en la comunidad: sus niños y niñas en algún momento irán al cine en alguna ciudad. Aprovechar la actividad del video para prepararlos a enfrentar una experiencia nueva, la del cine, resulta estimulante. Es parte de esa idea suya de desarrollar competencias interculturales, formarlos para actuar en la comunidad y en el mundo.

Por otro lado, la exposición de las niñas y los niños a videos también los prepara para interactuar con uno de los medios más comunes hoy en día. Van aprendiendo a comprender la lógica del lenguaje visual, a decodificar imágenes, a entender otra estética, a reflexionar de manera diferente que frente a un texto escrito.

Y, finalmente, observamos que la maestra aprovecha la actividad para trabajar también la aproximación a la escritura a través de la elaboración de grafismos y la redacción de sus ideas bajo los dibujos. Aunque en este caso la maestra no ha escrito alfabéticamente debajo de lo que cada estudiante ha puesto, la actividad no deja de ser interesante.

DOMINIO III: LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD

La profesora Nadia es también directora de la institución educativa donde trabaja. Queremos referirnos brevemente a ella por la relevancia de su actuación como directora en la oferta de un servicio de calidad.

La directora gestiona su IE con iniciativa, compromiso y eficacia

La profesora Nadia ha demostrado, a lo largo de todos los años que trabaja en la IE 345, una dedicación comprometida con la gestión en su rol de directora. Su principal preocupación, en la actualidad, es asegurar que el presupuesto participativo de la municipalidad de Sicuani contemple la construcción de la nueva infraestructura de la IE. Esto no nos lo ha contado la misma profesora, sino su colega, la profesora Rosa Camino.

En efecto, los primeros dos días de nuestra visita en Chirinpampa la directora estuvo ausente: no quiso perder la oportunidad de que su Jardín sea considerado en el presupuesto edil para el año 2014. Por eso, persiste en su afán de estar presente en las reuniones decisorias y hacer oír su palabra, hacer visible que los niños y las niñas están primero.

EN EL ASPECTO PEDAGÓGICO, DIVERSOS MIEMBROS DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD SON INVITADOS A COMPARTIR SUS CONOCIMIENTOS CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS. ES UNA PRÁCTICA COMÚN CONTAR CON INVITADOS EN LAS AULAS. PERO TAMBIÉN LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS SALEN HACIA LA COMUNIDAD PARA QUE SUS DIVERSOS MIEMBROS COMPARTAN SUS SABERES CON ELLAS Y ELLOS.

Siempre atenta a las oportunidades: ésa ha sido siempre la actitud de la directora. La gestión implica una combinación de varios elementos: visión, iniciativa, oportunidades y persistencia. No son las cuatro palabras mágicas de una receta de gestión empresarial; parece ser la referencia de una práctica concreta.

La directora Nadia tiene una visión de su institución educativa que se deja ver en su discurso y en su práctica: su Jardín es una institución educativa EIB. La IE que dirige apunta a la formación de sus niñas y niños para que actúen en contextos culturales distintos con confianza y seguridad. La escuela cumple un papel importante en la revitalización de la cultura. La IE no puede funcionar sin el apoyo de la comunidad. Una buena gestión se traduce en un buen servicio.

En cuanto a la iniciativa, hacemos referencia al sinnúmero de eventos en los que la IE ha participado y que enumera la profesora Nadia. Participaron en el concurso de platos típicos (PRONAA) con chaufa de quinua y pudín de quiwicha. Al tomar parte en esta actividad, la institución educativa fue premiada con ollas, cucharones y cucharas.

Ganaron el concurso de eslóganes organizado por la Dirección Regional de Educación del Cusco. En este concurso la IE obtuvo como premio un conjunto de cuentos. Además, señala la profesora: “Hoy el eslogan ‘Con amor y cariño construiremos la felicidad de nuestros niños y niñas’ se ha convertido en el lema de nuestra institución educativa”.

En el concurso convocado por la municipalidad, “Mantener limpia tu institución educativa”, los premiaron con tachos de basura y algunos materiales para el área de Matemática, como ensartados de figuras geométricas, ábacos y bloques lógicos. Al participar en las Olimpiadas del nivel de Educación Inicial (UGEL), ocuparon los primeros lugares en el ámbito rural. Y fueron premiados con pelotas y otros

materiales. Además, ha acudido a algunas ONGD y a la municipalidad cuando ha requerido de algún material específico y ha visto posibilidades de conseguirlo de esa forma.

Todo este esfuerzo no es producto de la hiperactividad de la maestra: es la forma en que esta profesora crea las condiciones para que su institución educativa brinde el mejor servicio posible, poniendo al acceso de sus niños y niñas todo lo que ella cree que les corresponde por derecho y porque así debe ser la educación pública. Cuando uno visita esta IE y la compara con tantas otras que se encuentran en condiciones precarias, se pregunta cuánto de la situación de esas otras situaciones es producto de la inacción de sus directoras. Y, en realidad, mucho de la precariedad tiene que ver con actitudes de autoconmiseración y desinterés por las comunidades y por los niños y niñas con quienes se trabaja.

Sin duda, el abandono del Estado tiene la principal cuota de responsabilidad, pero con una buena gestión, como lo demuestra la profesora Nadia, es posible transformar esas malas condiciones. Por lo general, en un Jardín uno se encuentra con una infraestructura en la que solo se ha habilitado un ambiente; los demás permanecen abandonados, colapsados, convertidos en tumbas de almacenamiento de todo lo que ya no se usa. Solo se mantiene operativa un aula, aquella donde estudian los niños y las niñas. Y ni siquiera esa única aula está en condiciones apropiadas.

Por el contrario, en la IE 345 todos los ambientes están en uso para fines educativos. Esto lo logró a través de un proyecto de innovación al que ya hemos hecho referencia: “Aulas especializadas, una manera diferente de aprender”. La directora también ha emprendido diversos proyectos de innovación, que a continuación explica: “Formando líderes comunitarios”, un proyecto que estaba dirigido a que sus niñas y niños puedan participar en público sin miedo ni vergüenza”.

Es importante poner de relieve este proyecto, ya que es el único espacio en el que en esta experiencia de Educación Inicial se muestra una actividad formativa vinculada a la formación ciudadana, aunque esto no se haga explícito. Precisamente, el miedo y la vergüenza son factores que es preciso abordar en este campo, porque son los que más limitan el libre ejercicio de los derechos y la actuación ciudadana. Y es una actividad en la que se articulan perfectamente los aprendizajes socioemocionales con los ciudadanos. Otro proyecto es “Papá y mamá, maestros de toda la vida”:

“‘Papá y mamá, maestros de toda la vida’ surge debido a que la institución educativa va reflexionando sobre la Educación Bilingüe Intercultural, donde nos

dimos cuenta que nos estábamos desarrollando en un contexto netamente con raíces culturales andinas y los maestros estábamos fuertemente influenciados por la cultura occidental moderna, dejando de lado la sabiduría propia de la comunidad. Por eso surgió la necesidad de incorporar a los padres de familia como *yachaq*, quienes se incorporaron al trabajo de la institución en un cronograma establecido conjuntamente con ellos; enseñándonos las diferentes actividades agrícolas, costumbres, tradiciones y fiestas propias de la comunidad”.

Ninguna área de formación ha sido descuidada. Incluso la educación psicomotriz, tan fundamental en la Educación Inicial pero tan descuidada, ha recibido impulso a través de un proyecto de innovación:

“‘Mente sana en cuerpo sano’. Este proyecto innovador nos permitió afianzar de mejor forma su habilidad motora gruesa y fina de los estudiantes, además que se incorporó también la musicoterapia como una actividad de relajación y control de sus actitudes y emociones. Cabe indicar que esta aula también está implementada con pelotas, palos, cintas, pompones, aros, *ula-ula*, alfombra y un espejo. Ojalá, pudiésemos mejorarlas cada vez más para la mejora de los aprendizajes de nuestros niños y niñas”.

Como se puede apreciar, la interacción entre las iniciativas y las oportunidades es un binomio clave en esta gestión. La directora, Nadia, se siente responsable por la educación de sus niños y niñas, y su acción central en la gestión está enfocada en contar con todos los recursos y medios para impulsar una EIB de calidad en Educación Inicial.

La directora gestiona la institución educativa en función de sus objetivos pedagógicos

Si analizamos la gestión de la directora en esta escuela desde las diferentes dimensiones que se suelen considerar en la gestión escolar —institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria—, podríamos decir que la dimensión pedagógica está en el núcleo de la conducción de la IE 345; y que todas las demás dimensiones se activan respondiendo a las demandas que se generan desde un foco de atención, claramente puesto en garantizar la formación de las niñas y los niños.

Es notorio que la administración de los recursos y medios se centra, en el caso de un Jardín —esto es, en un contexto de pobreza—, en la consecución de los mismos recursos. Ya nos hemos referido a cómo se hace esto, y cómo hay que estirar lo que manda el Estado para el mantenimiento de la infraestructura. También se aprovecha al máximo la colaboración de las familias y la comunidad. La

IE tiene una chacra que le genera recursos para diferentes gastos básicos. En realidad, la chacra cumple fines económicos y pedagógicos. Las niñas y los niños aprenden allí mucho acerca de la tecnología agrícola de la localidad, las plantas y los ritos asociados a su cultivo.

La gestión administrativa en este Jardín reporta ingresos económicos, algo poco visto en las instituciones educativas públicas. Y lo que no se consigue con dinero, se logra con una proactiva relación con las instituciones públicas y privadas de la comunidad.

En cuanto a la gestión institucional, el esfuerzo mayor reside en que la propuesta educativa de este Jardín sea compartida por el personal que labora allí. En realidad, siendo apenas dos profesoras las que trabajan en la IE, el énfasis está puesto en compartir su apuesta con las profesoras contratadas que llegan a ella. Algunas docentes contratadas trabajan solo un año. La actual maestra, Rosa, va por el segundo. Nunca se sabe cuánto tiempo permanecerá una docente en el cargo, pero la directora trata siempre de implicarlas en su proyecto educativo. Esta vez le ha ido bien. El trabajo colegiado —al que ya nos hemos referido en otra parte del informe de investigación— es un sello institucional.

Los canales y el estilo de comunicación en una institución pequeña son directos y operan de modo cotidiano. No hemos puesto atención ni hemos preguntado acerca de espacios más formales; por lo menos, durante las dos semanas de nuestra visita no se llevó a cabo ninguna reunión. Todas las indicaciones y comunicaciones se hacían de manera coloquial.

La directora lidera una gestión pragmática cumpliendo con las normas, pero sin apegarse a lo formal

Con relación a los principales instrumentos de gestión institucional, constatamos que la IE cuenta con su Proyecto Educativo Institucional (PEI):

“Contamos con nuestro PEI 2012 al 2017. Fue una iniciativa del ISP Gregoria Santos de Sicuani en convenio con la UGEL Canchis y las diferentes instituciones educativas de todo el ámbito.

En su elaboración hubo una gran movilización comunal para participar.

¿Cómo lo hicimos? Nos organizamos con el personal docente, CONEI y la totalidad de padres de familia, a través de talleres para reformular y actualizar nuestro diagnóstico situacional, formular nuestra visión, misión y expectativas

de los padres de familia. Aplicamos encuestas para determinar nuestros escenarios lingüísticos y entrevistas, visitas domiciliarias para la elaboración de nuestro calendario comunal”.

Sin embargo, se observa que el PEI no aparece ni en el discurso docente ni en el diálogo con las familias; es posible que esto ocurra porque no se ha tratado el tema directamente. Pero es llamativo que alguien que es directora y que ha estado refiriéndose permanentemente a la opción EIB de su IE no lo haya conectado de inmediato con su PEI.

Al revisar este documento se empieza a entender por qué. En el PEI no se hace una referencia explícita a la apuesta de la institución educativa por la EIB. Por supuesto, hay menciones a la diversidad cultural o a la diversificación curricular con pertinencia cultural, pero es obvia la distancia entre el discurso EIB de la directora y el texto del PEI.

En general, el PEI es un documento que no muestra tampoco el esfuerzo y la calidad del trabajo que se desarrolla en la IE 345. Tomemos en cuenta, además, como ya indicó la directora, “contamos con nuestro PEI 2012 al 2017. Fue una iniciativa del ISP Gregoria Santos de Sicuani, en convenio con la UGEL Canchis y las instituciones educativas de todo el ámbito”.

Su afirmación nos permite deducir dos cosas: primero, que solo se ha hecho un PEI el año 2010; y, segundo, que se hizo por una iniciativa que no surgió en el propio Jardín. Con esto reforzamos la idea de que los instrumentos de gestión convencionales no son una prioridad para esta directora, lo que no significa que sean malos; esto, más bien, nos hace pensar en un estilo de gestión diferente, y en que una gestión centrada en la calidad del servicio tal vez requiera de otros instrumentos percibidos como realmente útiles para una gestión centrada en lo pedagógico.

¿Cuál es el modelo de gestión en la IE 345? ¿Calza la práctica de la directora Nadia en alguno de los modelos de gestión existentes? Sin duda, su accionar está centrado en la calidad del servicio que brinda, entendido desde un punto de vista holístico. Su preocupación por proveer a la institución educativa —es decir, a sus niñas y niños— de las mejores condiciones materiales para aprender en el marco de una propuesta de Educación Inicial y de una EIB es muy valiosa. Los resultados son evidentes.

La profesora Nadia no es una directora que hace andar su institución pregonando las normas de arriba a abajo. No apela a ellas para que las cosas marchen.

A diferencia de muchas directoras, su discurso apenas, eventualmente, hace alguna referencia a cuestiones normativas. Tampoco parece muy apegada a los instrumentos de gestión convencionales:

“Entiendo también que por un lado podría pensarse que el trabajo que realizo tendría una tendencia anárquica. Tampoco es así. Para mí las normas también son fundamentales para lograr los objetivos que el sistema está buscando, pero lo que sí me molesta es que el sistema le saca la vuelta a ello. Mucho del marco establecido no es respetado por el mismo sistema, lo que hace que muchas de nosotras renegemos”.

La directora gestiona su institución educativa de la mano con la comunidad

La dimensión comunitaria de la gestión es importante, y la directora Nadia la pone de relieve, pero se advierte que en ella se enfatiza lo comunicacional. Tiene un CONEI que funciona cada vez que se realizan las reuniones para tomar decisiones importantes sobre el mejoramiento del servicio escolar o la planificación de actividades. Pero, en general, las reuniones tienden a convocar a todos. Una madre de familia reconoce: “Cuando hay cualquier cosa, allí siempre nos reúnen a todos”. En efecto, la comunidad muestra disposición e interés en trabajar con una directora y una institución educativa comprometida con sus hijas e hijos. La profesora Nadia valora el papel que cumple su CONEI:

“Sí, es un CONEI activo porque siempre está pendiente de las acciones a realizar en la IE de acuerdo a las capacitaciones que recibieron de mi persona. Son un ente fiscalizador, participativo y de vigilancia. Aún más, porque ahora su presencia en los actos de recepción de alimentos materiales y manejo de los ingresos propios de la IE es importante”.

Las familias y la comunidad participan colaborativamente en diversos aspectos de la vida institucional de la escuela, como en la elaboración del PEI pero también en actividades más concretas, como el mantenimiento de la IE y de la chacra escolar. En el aspecto pedagógico, diversos miembros de la familia y la comunidad son invitados a compartir sus conocimientos con las niñas y los niños. Es una práctica común contar con invitados en las aulas. Pero también las niñas y los niños salen hacia la comunidad para que sus diversos miembros compartan sus saberes con ellas y ellos. Como ya se mencionó, además, las familias y la comunidad participaron activamente en la elaboración del calendario socioproductivo de la comunidad, que es una de las fuentes de los contenidos curriculares que se desarrollan en la escuela.

NO ES POSIBLE ESPERAR QUE LAS MAESTRAS DEDIQUEN SU ATENCIÓN A TODOS LOS ASPECTOS QUE COMPRENDE SU EXPERIENCIA EDUCATIVA. SE ASPIRA A CONTAR CON “SUPERMAESTRAS” QUE RESUELVAN TODO LO QUE EL SISTEMA EDUCATIVO NO TIENE CAPACIDAD DE PROPORCIONARLES PARA SU TAREA PEDAGÓGICA. HE AQUÍ UN PUNTO FUNDAMENTAL PARA REFLEXIONAR Y RESPONDER POR QUIENES TIENEN RESPONSABILIDADES DE POLÍTICA EDUCATIVA.

A lo largo de las conversaciones con la directora, no ha sido difícil identificar cómo ha logrado esta articulación entre comunidad e institución educativa. La respuesta no está en la maestría y el doctorado que ha seguido en Gestión Educativa. La clave está en que la profesora se ha convertido en miembro del *ayllu*.

A pesar de que Chirinpampa es una comunidad que está sufriendo un fuerte proceso de cambios culturales, sigue aún conservando ciertas características propias de las comunidades andinas. Una de ellas es la de ser aún un *ayllu*. En el marco del mundo andino, esto es trascendental; y ser parte o no de él es una decisión que no depende del agente externo, de alguien como una profesora, sino de la comunidad. Y la decisión de la comunidad depende, a su vez, del comportamiento, de las actitudes y del compromiso del foráneo.

La profesora Nadia descubrió la importancia de despojarse de sus marcas de autoridad, de profesional y de *misti* que la envolvían por su propia condición. Se sentó con las ancianas a conversar, *chacchó* su coca con las vecinas y vecinos, trabajó en el campo con la gente, participó de los rituales a los *apus* y a la *Pachamama*. En suma, se convirtió en una comunera más. Para decirlo con sus propias palabras: “Antes se me veía como una autoridad y no como parte del *ayllu*”.

La maestra añade que recibió críticas de colegas de otras instituciones: había roto las barreras formales entre docentes y comuneros, había cruzado el límite. Pero en ese cruce ella encontró las posibilidades reales de construir una articulación entre su institución educativa y su comunidad. El recorrido para alcanzar mayores avances en una gestión más participativa de la comunidad todavía está en proceso. Si pudiéramos separar el aspecto técnico de la gestión del aspecto democrático —y esto es posible—, diríamos que la gestión de la profesora Nadia destaca más por su eficiencia técnica. Esto no significa que la profesora no le brinde importancia al carácter democrático de la gestión: ella trata de involucrar a la comunidad

y a su otra maestra en la gestión, pero lo cierto es que ésta requiere una gran dedicación que no siempre los demás están dispuestos a dar. Además, finalmente, la profesora sabe que ella es la responsable de su cargo. Las cuentas se las piden a ella, y es ella quien debe rendir cuentas. Comparte responsabilidades de gestión con los demás miembros de su IE, pero ella carga con la mayoría de obligaciones e iniciativas.

De hecho, su preocupación mayor es por la gestión pedagógica. Y es en los instrumentos de gestión pedagógica donde ella pone su mayor atención. Nos referimos a todos aquellos que inciden directamente en el trabajo de aula. Tal vez, por los otros solo guarda una preocupación formal: los hace para cumplir con las exigencias de la burocracia del sistema educativo.

Finalmente, en la IE 345 hay una evidente preocupación por las niñas y los niños, que va más allá de la atención educativa. La preocupación por la salud y la alimentación se muestra a través de varios indicadores. Por un lado, el mantenimiento de un comedor muy bien organizado y en las mejores condiciones en todos los aspectos. Sus condiciones sanitarias son inmejorables; es grande y está bien iluminado; cuenta con un buen mobiliario, y con un almacenamiento inmejorable de los alimentos. Dispone de equipo de cocina, ollas, utensilios y demás elementos en óptimo estado de conservación.

La profesora también está atenta a niños y niñas con problemas de aprendizaje o emocionales, para derivarlos a los servicios de salud respectivos. El estado de los servicios higiénicos, además, es bastante bueno. Y sabemos que las condiciones de los baños es un excelente indicador de la preocupación auténtica por la salud y el bienestar de las alumnas y los alumnos.

DOMINIO IV: DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE

La profesionalidad y la identidad docentes son dos tópicos de permanente reflexión en el campo educativo. Nosotros los entendemos como dos procesos que se nutren e interactúan: el desarrollo de uno incide en el otro. De hecho, consideramos que la profesionalidad docente es constitutiva de la identidad docente.

Tanto la profesionalidad como la identidad docentes implican un saber específico. En el marco de este estudio, entendemos el saber docente como un tipo peculiar de conocimiento práctico-reflexivo y situado, en el que se articula el conocimiento sobre los procesos de desarrollo en la infancia, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo y el contexto.

La construcción de la profesionalidad docente requiere, desde este punto de vista, la adopción de determinadas ideas, prácticas, hábitos y actitudes; así como el dominio de un determinado saber experto. Todos estos elementos, en conjunto, constituyen la experiencia profesional docente.

Sin duda, uno de los aspectos centrales en esta construcción consiste en identificar, conocer, comprender y manejar los procesos implicados en el saber y la praxis pedagógicos, es decir, entender cuál es el núcleo del conocimiento profesional docente. Y ese campo específico propio de la docencia está dado, esencialmente, por la posesión de competencias profesionales para actuar sobre el desarrollo del sujeto que se educa, articulándolas con los procesos de aprendizaje, enseñanza y socioculturales del contexto donde se despliega la acción educativa.

El desarrollo de estas competencias profesionales específicas de la docencia, como se afirmaba líneas atrás, implica la adquisición de un modo particular de ejercicio de la experiencia profesional que Schön denominó práctico-reflexivo y que, en síntesis, alude a la naturaleza de ciertas profesiones que, como la docencia, se actualizan en una compleja y continua articulación entre el saber teórico y el saber práctico (Schön 1983).

A esta naturaleza de la profesión docente se le integra una perspectiva particular de desarrollar esta profesionalidad: la perspectiva crítico-reflexiva, que pone de relieve la capacidad y la necesidad de la docencia de colocar siempre la propia práctica como objeto de reflexión crítica a través de su análisis, su evaluación, su sistematización y, lo más importante, la construcción de nuevos conocimientos como producto final de este proceso crítico (Zeichner 1993). Un proceso crítico que en los buenos docentes, a la vez, integra lo cognitivo con lo socioafectivo, lo objetivo con lo subjetivo, el saber formal con el informal, lo microsocioal con lo macrosocioal, lo concreto con lo abstracto, lo necesario con lo urgente, lo cultural con lo político; pero que, necesariamente, retorna y se expresa en lo pedagógico para mejorarlo, para innovarlo o para fortalecerlo. Por otro lado, compartimos la idea de que:

“[...] la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben” (Vaillant 2007).

Habiendo definido estas dos nociones, empezamos el análisis de esta dimensión con la siguiente observación: las dos profesoras que forman parte de esta

institución educativa se encuentran en dos momentos bastante diferentes de su desarrollo profesional e identidad docente. Esta situación coincide con lo que señala Beijaard, citado por Vaillant, quien señala que la identidad: “[...] se va reinterpretando a lo largo de su ejercicio profesional, y que sería importante estudiar el efecto de los contextos de trabajo en esta reinterpretación”.

La profesora Nadia Accopuma está en una etapa de florecimiento y de expansión profesional, así como de afirmación identitaria como maestra EIB. En tanto, la profesora Rosa Camino se encuentra en un momento inicial de descubrimiento, de aprendizaje, de toma de posición. La IE 345 de Chirinpampa representa para ambas el espacio institucional ideal para proseguir con sus respectivos procesos.

Esta institución educativa tiene las condiciones apropiadas, generadas por la propia directora, para el progreso profesional de una maestra identificada con su labor. A lo largo de las páginas precedentes podemos encontrar descripciones y razones que nos conducen a esta afirmación.

Maestras que reflexionan sobre su práctica

La reflexión sobre la práctica está presente en la experiencia profesional de la profesora Nadia. Fluye de manera espontánea en su discurso; alude a todos los procesos educativos: a la planificación, a la implementación y a la evaluación:

“Estoy en ese afán de saber cómo más podemos mejorar nuestra práctica docente, pero yo creo que los enfoques, las propuestas, los nuevos paradigmas son propuestas que nos los dan y que cuando los operativizamos solo podríamos decir si es pertinente o no es pertinente para nuestro contexto”.

En efecto, cuando se conversa con la profesora Nadia y se observa su trabajo, se tiene rápidamente la percepción de que ella está, permanentemente, en ese afán. John Dewey planteaba, ya en 1910, que aquellos docentes que piensan en forma reflexiva deben, además de construir una forma de pensar fundamentada, desarrollar ciertas actitudes que son indispensables como soporte de aquélla (Dewey 1998). En otras palabras, nos decía que no es suficiente contar con un potencial cognitivo importante si éste no se apoya en ciertas actitudes que reconocía como indispensables. Estas actitudes eran la mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad. Nos parece importante analizar en qué medida las profesoras Nadia y Rosa muestran, en su práctica y discursos, estas actitudes.

En relación con la mentalidad abierta, la profesora Nadia se muestra como una profesional dispuesta a conocer, explorar y probar ideas y propuestas que consi-

dera que pueden ser útiles para la experiencia formativa de sus niñas y niños y para su propio desarrollo profesional. Lee, estudia, comparte su experiencia; no tiene reparos en tratar temas complejos o dialogar sobre tópicos en los que no se siente segura. No se cierra; tiene una actitud crítica aun frente a sus propias creencias y apuestas.

Por su parte, la profesora Rosa también muestra una actitud de apertura. Su apuesta por la EIB es una muestra de ello. En su fase de desarrollo profesional absorbe aquello que es favorable a su práctica. Sin embargo, tiene más reparos para poner en diálogo su propia experiencia.

En cuanto al entusiasmo, en Dewey éste no hace referencia a un estado emocional efervescente, sino a aquél por la verdad, por conocer, por aprender. Ambas docentes muestran este entusiasmo, un afán de búsqueda por mejorar su práctica profesional, por ser buenas docentes.

A la responsabilidad Dewey también le da un matiz especial: no es la responsabilidad genérica, sino la responsabilidad como coherencia intelectual. En otras palabras, se es responsable en la medida en que se asumen las implicancias de adoptar un enfoque, una teoría, una apuesta pedagógica. La responsabilidad, por lo tanto, depende de la claridad y consistencia que tenga el propio pensamiento pedagógico y de su traducción en la actuación docente. Y en este terreno, es evidente que, en lo que respecta a la EIB, la profesora Nadia es muy responsable. Toda su actuación como maestra responde a su compromiso y conocimientos sobre esta perspectiva. En algún otro tema pedagógico puede presentar debilidades, pero su actuación no deja de ser responsable o coherente con aquello que sabe y cree. La profesora Rosa, a su turno, muestra ser responsable con respecto a lo que va aprendiendo sobre la EIB y lo que ya conoce sobre el trabajo en la Educación Inicial.

De hecho, podríamos decir que las debilidades que presentan en algunos desempeños estas buenas maestras se relacionan más con el nivel de amplitud y profundidad de conocimiento de determinadas teorías. Las cuatro características que reconoce Stenhouse en maestras reflexivas están también presentes en el trabajo profesional de la profesora Nadia. Por un lado, “el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza que ellos mismos imparten” se puede evidenciar en los diferentes y variados temas que la maestra coloca sobre la mesa cada vez que analiza su experiencia pedagógica del aula. Nunca está totalmente satisfecha, siempre hay algo que no fue hecho a la medida de sus expectativas, algo por mejorar. Al respecto, no se ha observado en la profesora Rosa esta característica.

La segunda característica es “[e]l compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar”. Desde su conocimiento acumulado y desde los alcances que pueda recoger en el diálogo con otros, la profesora analiza su experiencia didáctica. Sus límites son, como para cualquier docente, los de su saber y los de sus preocupaciones. Ve hasta donde puede ver. Y ve con mayor interés lo que le interesa ver. Pero su compromiso la lleva a ir más allá de esos límites: se arriesga, no teme enfrentar el desafío de revisar con otros lo que no domina. En contraste, la profesora Rosa todavía debe avanzar en su proceso personal.

“El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica” se manifiesta en el constante afán de Nadia por conocer, analizar y llevar a la práctica aquellas propuestas que considera que pueden aportar a su labor educativa. Recordemos cómo, a pesar de que no ha sido capacitada sobre las *Rutas de Aprendizaje*, ella misma ha leído, analizado y puesto en práctica sus contenidos. Su conclusión va siempre por la misma dirección: “Hay que probarlo y ver si en la práctica funciona. No se puede aplicar por aplicar”. Su colega, Rosa, comparte el mismo concepto.

Y con respecto a la cuarta característica, “[u]na disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor y discutir con ellos con confianza, sinceridad y honradez”, se revela en las constantes pasantías que se llevan a cabo en su institución educativa, en su trabajo en las redes educativas y, también, en los diálogos de intercambio profesional en los que intenta convertir cada entrevista de este estudio. Con relación a esta última característica, su colega, Rosa, está aún en un proceso inicial.

Un tema fundamental de la reflexión profesional e identitaria de la profesora Nadia fue sin duda el de su identidad como quechua, el reconocerse con ascendencia indígena. Hemos dado ya cuenta de ello, pero es importante reiterarlo al explorar este dominio de sus desempeños. Recordemos que su apuesta por la EIB se produce ligada a un proceso de introspección personal, de autorreconocimiento en el marco de un proceso de formación docente que ella busca para crecer profesionalmente.

Este hallazgo de descubrirse con raíces indígenas fue el que comprometió vitalmente a la profesora Nadia; sin embargo, hay que decir que también hubiera llegado a la EIB por un camino meramente profesional. Su profesionalismo ya estaba enrumbo hacia búsquedas de alternativas, como ella señala. Su afirmación identitaria le permitió un anclaje mayor en sus apuestas y visiones de vida.

EL TRABAJO COLEGIADO GARANTIZA UNA CONTINUIDAD DE LA PARTICULAR EXPERIENCIA DE LA IE. ESO LO SABE BIEN LA PROFESORA NADIA. SI ELLA NO TRABAJARA COLEGIADAMENTE, TODO SU ESFUERZO SE CAERÍA. SU PROPUESTA SOLO TIENE VIABILIDAD DENTRO DE UN SÓLIDO TRABAJO INSTITUCIONAL QUE IMPLICA, FUNDAMENTALMENTE, TRABAJAR CON LOS OTROS.

Aun así, es interesante notar cómo la profesora Nadia, que reflexiona constantemente sobre diferentes tópicos de la educación y considera que la cuestión de la afirmación de la identidad es uno de los aspectos más importantes de la Educación Inicial y de la EIB, no ha incorporado en su trabajo educativo la cuestión de la identidad étnica. No ha considerado la importancia de que sus niñas y niños empiecen a reconocerse como indígenas, como quechuas:

“Ah, la verdad que no, que ellos digan por decir: ‘Yo soy Ninotchka Accopuma, procedente de una comunidad’. ¿A eso te refieres? O ‘yo soy Ninotchka, yo soy indígena’. Decirlo así o ‘yo soy quechua’. Mi lengua es... No, la verdad... pero sí me parece una buena forma de afirmarse, de decir esto. Y decir: ‘¿Tú qué eres?’. Y de motivar también las demás personas, como ahorita me está pasando a mí, y decir eso [...].

A ver, yo [he trabajado la autoformación] creo que desde la perspectiva de que ellos simplemente se sientan bien con lo que son pero no tanto así que lo verbalicen. De repente, eso está faltando, salir a otros escenarios y hacernos reconocer tal como somos. Sí, podría ser”.

Parece que la profesora tiene cierto prurito que la retiene para abordar la cuestión de la identidad en términos más directos, de declaración explícita. Le sucedió lo mismo en su clase sobre el Día del Campesino, como ya vimos. Le costó decir que sus niños y niñas eran campesinos, de conducir el proceso a que se reconozcan como tales.

Por otro lado, a pesar de que la profesora Nadia considera en su concepción de la EIB que los temas de racismo, discriminación y poder deben estar incorporados, ella misma puede transmitir una visión ingenua sobre la discriminación, que explica que se produce por desconocimiento de los otros, de los indígenas:

“No, yo creo que las personas tienen ese concepto, esa opinión porque no han tenido la oportunidad de convivir como yo, pequeños momentos, pequeñas

oportunidades. Pero yo, por lo menos, sabía qué se hacía en la chacra, cómo vivían en el campo. Pero yo creo que los niños de la ciudad o las personas de la ciudad tienen esa opinión porque no saben, no conocen”.

Ser una profesional reflexiva no significa que nuestros niveles de comprensión de determinados y variados fenómenos y procesos sociales o educativos tengan el mismo grado de profundidad y desarrollo. Es común que algunos campos o dimensiones de la experiencia humana concentren nuestra mayor atención o tengamos una mayor información teórica.

¿Sobre qué más reflexiona la profesora Nadia cuando piensa sobre su práctica? Sobre cómo su trabajo pedagógico se puede articular mejor a la cultura originaria; sobre cómo puede desarrollar competencias interculturales en sus niñas y niños; sobre cómo contribuye la educación a la revitalización de la cultura; sobre cómo la formación de las niñas y los niños puede serles útil para enfrentar el racismo y la discriminación; sobre qué situaciones de la vida real son más adecuadas para contextualizar los aprendizajes; sobre cómo el servicio que brinda su Jardín puede ser más efectivo; sobre cómo pueden llegar sus estudiantes en mejores condiciones al primer grado; sobre cómo las actividades pedagógicas deben diseñarse e implementarse de manera consistente; sobre las didácticas en las diferentes áreas curriculares.

¿Y sobre qué reflexiona menos la profesora Nadia? Acerca de cómo interculturalizar el tratamiento de los conocimientos de diferente origen cultural; cómo manejar el clima socioemocional en el aula; acerca de cómo su ansiedad por el tiempo afecta la calidad de los procesos pedagógicos; cómo sus percepciones de las niñas y los niños afectan las interacciones en el aula; de qué manera su preocupación por el desarrollo de las actividades de enseñanza desplaza su preocupación por los aprendizajes; sobre cómo algunas concepciones tradicionales propias de la Educación Inicial afectan el espíritu innovador de su práctica; acerca de cómo opera el currículo oculto en su aula y escuela; sobre la formación ciudadana de sus pequeños y pequeñas; sobre las múltiples identidades y las diversas formas de discriminación que operan socialmente; acerca de la atención a microprocesos pedagógicos que se desarrollan en el aula.

La pregunta que sigue a este listado de temas presentes y ausentes en la reflexión de la práctica es la del porqué. ¿Por qué una buena maestra tiende a centrar su reflexión en determinados aspectos de su práctica y deja en la periferia o, más aún, pone fuera de su atención otros?

Sin lugar a dudas, los asuntos sobre los que sí reflexiona están muy asociados a procesos de formación y aprendizajes transformacionales que se han desarrollado en su experiencia y que la han llevado a mirar la educación desde una perspectiva que desconocía, que ha enriquecido su trabajo y que ha definido su identidad como maestra. Nos referimos a su proceso de toma de consciencia sobre su identidad personal y sobre la importancia de la cultura en la educación de los niños y las niñas.

Como producto de estos procesos, la EIB ocupa un lugar privilegiado en su reflexión, se ha convertido en su marco de referencia central. Y más importante aún, ha sido su decisión el llevarla a la práctica de diferentes formas: trabajando con el calendario comunal, incorporando a las familias en los procesos de aprendizaje, impulsando el desarrollo efectivo de competencias interculturales, contextualizando culturalmente los aprendizajes por desarrollar, ambientando el aula con elementos de la cultura local, enseñando el quechua como segunda lengua, desarrollando habilidades para enfrentar la discriminación, etcétera.

Particularmente interesante es que la apertura de la profesora Nadia no tema abordar temas controversiales sobre el mundo andino. Muchas personas y profesionales identificados con lo andino no aceptan o no se atreven a abordar tópicos sensibles que afectan su visión idealizada de este mundo. Nadia no tiene reparos en conversar: su actitud es abierta y flexible.

Al dialogar sobre la experiencia de las niñas y niños de su comunidad que se quedan muchas horas solos porque sus padres y madres trabajan, primero ella intenta interpretar esa vivencia desde una perspectiva cultural:

“Con respecto a tu primera pregunta de que los chicos se quedan solos, yo también pensaba que se quedan solos: ¡Pobrecitos! No es así. No se sienten solos porque estén allí con ellos sus animalitos. Y ellos se sienten acompañados por los animalitos, porque tienen una relación muy estrecha con los animalitos y con la misma *Pachamama*. Es increíble que a veces tú encuentras la puerta solo cerrada con un palito. Eso había significado que la mamá no está muy lejos, está por allí nomás. Yo creo que ya es una forma de vivir de ellos... de que llegan a la casa, ya saben inclusive qué van a comer, cómo van a hacer, o van a esperar a la mamá. Pero en la IE se ha estado dando el almuerzo, entonces allí un poco se aseguraba la parte de su alimentación. Pero yo siento que ellos no se sienten solos. Se van muy felices y cuando llegan también a sus casas están siempre con el vecino o con cualquier otro niño que vive por allí. Y en su relación de mamá-hijo, papá-hijo, hijo-papá o viceversa, es una relación no muy sobreprotectora, yo diría. Conversando con las mamás, dicen que los hijos en un momento son nuestras *wawas* y en otro momento también son *hatun runas*.

Wawas porque estamos en ese afán de velar por ellos, de cuidarlos, de enseñar y de vivir entre ellos. Y *hatun runas* porque a veces los chicos ya a esa edad tienen responsabilidades, les dejan para que vean a la *wawa* por ejemplo. Mientras la mamá va trabajando la chacra el niño de 5 años está mirándole a la *wawa*, está jugando con la *wawa*. Entonces, allí está asumiendo una responsabilidad. En la ciudad qué vamos a dejar a un bebé con un niño de 5 años. O por ejemplo cuando el niño ayuda a jalar las ovejas para el corral o para el pastal. Ésa es una relación que yo tampoco no podía lograr entender, pero es así para ellos”.

Sin embargo, cuando la conversación se orienta a asuntos como los peligros que pueden suscitarse cuando las niñas y los niños se quedan solos, cuando se cambia la perspectiva de análisis de “patrones culturales” por “patrones de la vida en pobreza”, de la falta de servicios de cuidado para las niñas y los niños rurales, la profesora flexibiliza sus puntos de vista:

“Yo, como mamá, creo que no sería pertinente porque los chicos todavía a esa edad necesitan un apoyo, una orientación. No sé si estoy equivocada, pero desde mi posición de mamá, no creo que sea pertinente dejarlos solos [...] [Toda esa situación] es parte de que somos un país subdesarrollado y que nuestras economías no están bien, a las expectativas de cómo quisiéramos nosotros como padres cubrir. Cómo decirles por qué les dejan. Tienen la necesidad de salir, tienen la necesidad de ir y trabajar esos días los padres de familia”.

Otro tema sobre el que Nadia reflexiona es sobre las expresiones de afecto hacia los niños y niñas en la sociedad quechua:

“Es una situación muy íntima para los padres. La verdad es que yo casi nunca he visto que una mamá la bese por ejemplo a su hija. Cuando nosotras, es también creo ya típico de las profesoras de Inicial, llegamos y siempre estamos con el beso allí. Las primeras veces, mis chicos no sabían besar. Yo les besaba y ellos se acurrucaban. Les decía que ellos me besen y solo ponían su boquita en mi cara. Ese acto del ‘chui’, eso no sabían hacer. Yo solo pienso, o de repente estoy malpensando, que no hay ese acto pues en casa. Y también veía que, por ejemplo, una vez vino mi esposo y me abrazó. Y ellos lo vieron mal. En realidad yo puedo decir que eso es una cosa muy íntima en ellos. No lo sé. No suelen hacerlo como nosotros delante de los chicos. No sé”.

A pesar de que piensa que las demostraciones de afecto no son parte de la experiencia en su comunidad, la profesora Nadia dice que es importante que las maestras de Inicial expresen afecto a sus niñas y niños, sin exageraciones. Eso tiene un impacto importante en ellas y ellos. (Como una observación, el investi-

gador sí apreció expresiones afectivas físicas entre las madres y sus hijas e hijos en la comunidad de Chirinpampa.)

Por otro lado, el porqué el segundo conjunto de temas recibe una menor atención o está ausente de su reflexión pedagógica puede estar asociado a una priorización y una sensación de incompletitud. Con esto queremos decir que, al focalizar su mayor atención en el tema de la educación intercultural, la profesora concentra su interés y su reflexión sobre esto, con lo que deja en segundo lugar otros asuntos importantes sobre los que, sin embargo, también reflexiona.

Al mismo tiempo, al ser la EIB una perspectiva amplia, compleja y en desarrollo, existe siempre la percepción de que faltan muchas cosas por hacer y que se está a mitad de un largo camino. De ahí que no termine de abordar los temas pendientes. Además, si se toma en cuenta que la docente tiene que asumir una búsqueda de información sobre la cultura local e imaginar, permanentemente, formas de implementar mejor su trabajo desde esta perspectiva, se puede entender qué está ocurriendo. Cuando se deja en manos de las maestras EIB la carga de todos los procesos educativos, como la investigación, el diseño curricular, el tratamiento intercultural, la enseñanza de la segunda lengua, la preparación de materiales, la creación de estrategias metodológicas, la adecuación de las didácticas a la cultura local, es comprensible que una profesora no tenga la posibilidad de reflexionar sobre todo lo que implica su práctica como profesional.

No es posible esperar que las maestras dediquen su atención a todos los aspectos que comprende su experiencia educativa. Se aspira a contar con “supermaestras” que resuelvan todo lo que el sistema educativo no tiene capacidad de proporcionarles para su tarea pedagógica. He aquí un punto fundamental para reflexionar y responder por quienes tienen responsabilidades de política educativa. Ni siquiera una buena maestra como Nadia Accopuma podría responder de manera óptima a lo que se propone idealmente en las políticas EIB. La EIB requiere de un conjunto de condiciones para poder desarrollarse de manera óptima; si queremos que esas condiciones las construya cada docente, individualmente, la EIB no se desarrollará. La investigación, el desarrollo curricular, los programas de enseñanza de lenguas, los materiales, la sistematización de los conocimientos de los pueblos originarios y el desarrollo de las didácticas y estrategias metodológicas deben ser impulsados de manera sistemática por el Ministerio de Educación. Sus equipos de profesionales deben ser especializados y encargarse de esas complejas tareas.

Pero, por otro lado, hay campos del conocimiento educativo que son difíciles de trabajar cuando no existen modelos de referencia o propuestas consistentes. Con esto nos referimos, por ejemplo, a la interculturización de los contenidos curri-

culares, es decir, al hecho de que los contenidos sean relacionados, puestos en diálogo, desde las perspectivas de diferentes culturas. En el mejor de los casos, se suele presentar contenidos de una cultura o de otra, pero existe muy poco dicho y hecho sobre cómo articular, en el aula, ambos conocimientos. Lo mismo ocurre con la enseñanza de las lenguas originarias o del castellano como segundas lenguas: sin programas de enseñanza elaborados y validados, las maestras de aula no tienen recursos efectivos para lograr aprendizajes en este terreno.

Asimismo, el dejar aparte —en mayor o menor grado— aspectos trascendentales de la formación de niñas y niños pequeños, como la dimensión socioemocional, puede deberse a percepciones instaladas en la Educación Inicial o a dificultades personales para entrar en ese ámbito. La profesora Nadia dice: “Porque si no hubiese esa situación de conflicto, todo sería OK. Sí, sí me consume, porque a veces no sé cómo tratarlo”.

¿A qué nos referimos con percepciones instaladas en este nivel del sistema escolar? A las maneras en que son vistos y, en consecuencia, tratados los niños y las niñas pequeños. Por un lado, existen concepciones tradicionales que vienen de la cultura y de la escuela y que están impresas en el sentido común: la idea de que las niñas y los niños no se dan cuenta, no están en uso de razón (lo que no se refiere solo a la inteligencia cognitiva, sino también a la emocional), no son conscientes o “no están en edad de”, lleva a muchas docentes a ver a sus estudiantes como personitas, medio-personas, menores. Esta percepción mella la posibilidad de ver a sus estudiantes como personas y da lugar a la subvaloración de sus capacidades, incluidas las socioemocionales.

Por otro lado hay, también, ciertas percepciones que se originan en una errónea interpretación de ciertos enfoques y teorías del desarrollo infantil. Es común escuchar decir a las maestras de Inicial que los niños y las niñas de 3 a 5 años se encuentran en un estado de autocentramiento, de egocentrismo, que no les permite actuar socialmente de manera más adecuada. Y a ello apelan para explicar sus propias dificultades para crear un clima de aula saludable y positivo. Opuestamente, hay docentes que optan por una disciplina más autoritaria a partir de este mismo criterio de que a esas edades no pueden salir de sí mismos o tienen una moral heterónoma que obliga a las maestras a poner las reglas.

En la IE de Chirinpampa, los niños y las niñas reciben un muy buen trato de sus dos maestras. No hay gritos, no hay castigos físicos ni tratos humillantes. Los niños y las niñas se sienten cercanos a sus maestras, apreciados. En este terreno de lo socioemocional, la profesora Rosa se maneja mejor cuando tiene que hacer frente a situaciones problemáticas: trabaja sobre reglas de convivencia claras, tiene un

INVOLUCRA A LA COMUNIDAD EN SU TRABAJO, Y ELLOS APRECIAN SU LABOR. PARTICIPAN EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO EIB EN SU INSTITUCIÓN, COMPARTEN SUS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS, FORMAN PARTE DE LA GESTIÓN DE LA IE, SON SOCIOS ACTIVOS DE LAS MAESTRAS; SE LOS ESTIMULA A CONTRAER MAYORES COMPROMISOS CON SUS NIÑAS Y NIÑOS.

buen manejo del clima emocional de su aula, genera un ambiente de trabajo armónico entre sus niñas y niños. Su voz, suave y segura, promueve formas de interacción también amigables; sus reacciones ante el conflicto siempre tienden a ser calmadas. Les pregunta si estará bien lo que está sucediendo, los hace valorar la situación. Otras veces, como ya se indicó, lleva al niño que está actuando fuera de las normas hacia donde ella quiere que retorne. Aparentemente, le sigue la corriente, al conectar la actividad con su conducta. No levanta la voz, no hace uso de varios recursos para recuperar la atención perdida de sus niños y niñas, no pierde la paciencia, no muestra ansiedad ni fastidio ante aquellos niños que se ponen desafiantes.

La profesora Nadia podría muy bien aprovechar esta forma de trabajar de la profesora Rosa; así daría lugar a un intercambio profesional más equitativo, que va y viene de una a otra; y no solo, como parece suceder mayormente, de la profesora Nadia hacia la profesora Rosa.

En el terreno de los aprendizajes de las áreas curriculares, ambas profesoras trabajan y reflexionan más. La práctica cotidiana es un tema al que dedican su reflexión:

“La planificación está ya hasta fines de año, pero eso no quiere decir que, bueno, está planificado así y lo tengo que hacer así. No es así para mí. Diario tenemos que ver, diario tenemos que ir reflexionando sobre lo que estamos haciendo. Puede ser que para mañana yo tenga planificado una cosa pero el día de hoy me haya podido fallar algo o se me haya pasado por la cabeza hacer otra cosa más genuina. Entonces la suspendo y la cambio, la puedo cambiar. Para mí la planificación no es estática, es movible, es susceptible de ser cambiada, ser renovada, ser modificada. Y más que eso, a evaluarla yo creo, a evaluarla y a reflexionar en base de eso”.

La profesora Nadia tiene una actitud abierta al diálogo sobre su experiencia de maestra: no se pone a la defensiva, le gusta escuchar, plantea sus ideas, comparte sus creencias, se autoevalúa. No tiene una actitud complaciente frente a lo que hace: se propone retos, prueba alternativas:

“Bueno, generalmente cuando cualquier enfoque es nuevo, los maestros —creo que por la formación que hemos tenido— siempre queremos copiar modelos o siempre queremos decir cómo se hace. Entonces, yo también he pasado por eso, por esos momentos. Estoy en ese afán de saber cómo más podemos mejorar nuestra práctica docente. Pero yo creo que los enfoques, las propuestas, los nuevos paradigmas, son propuestas que nos los dan y que cuando los operativizamos solo podríamos decir si es pertinente o no es pertinente para nuestro contexto”.

La profesora Rosa tiene menor desarrollo de estas cualidades observadas en la profesora Nadia. Pero esto no debe ser interpretado como deficiencias, sino como expresión de su proceso de desarrollo profesional. Ella es menos abierta que su colega directora, tiene menos disposición para escuchar observaciones o preguntas críticas, puede replegarse y ponerse a la defensiva frente a éstas: se justifica; está en un proceso inicial de desarrollo de una actitud reflexiva.

Pero sí tiene un alto nivel de responsabilidad desde su rol de docente de aula y, también, honestidad en su discurso y su práctica. Destaca, además, por su capacidad para reflexionar en la acción. Tiene una gran capacidad para captar lo que va ocurriendo en su aula y reaccionar, oportuna y eficazmente, para conducir su trabajo pedagógico en la dirección más apropiada a sus propósitos.

Finalmente, es necesario señalar que la profesora Nadia reconoce que así como hay cuestiones que todavía no conoce sobre la cultura quechua, también hay conocimientos de carácter teórico sobre los que aún le falta profundizar:

“Si no tienes el manejo teórico, fracasas. Eso también reflexionábamos en grupo y decíamos: ‘Es necesario de que tengamos también el manejo teórico’. Pero del dicho al hecho hay un enorme trecho”.

Interesante conclusión de un grupo de maestras que reflexiona sobre la educación, mientras hay aún en el sector, y fuera de él, quienes sostienen que las profesoras necesitan menos teoría y más propuestas prácticas; son las propias profesoras quienes ponen la teoría en su justo lugar como factor fundamental de su formación.

Las profesoras trabajan en forma colegiada

En la IE de Chirinpampa, las profesoras trabajan de manera colegiada. A diferencia de muchas instituciones educativas de distintos niveles, en ésta se comprende que el trabajo docente no se basa en la labor individual y aislada de cada quien: aquí se entiende que la educación de las niñas y los niños requiere de un trabajo de equipo. Y eso es lo que trata de impulsar su directora, Nadia Accopuma, con la profesora que trabaja en su Jardín.

La profesora Rosa Camino es consciente de que la experiencia que tiene en esta comunidad no se compara con sus trabajos anteriores, donde no se laboraba en equipo:

“Bueno, yo aquí estoy aprendiendo mucho más que allá. ¿Por qué? Porque aquí la comunidad como que es más... se centra más en sus costumbres, en sus cosas... Y recién yo estoy, como te decía, aprendiendo mucho de aquí. Aquí ya veo más la unión, porque el hecho de que nos juntemos y estemos compartiendo, eso también hace mucho que decir. En cambio allá, no todas las docentes están inmersas en eso de lo que son los laboratorios. Mayormente cada quien trabaja por su lado y ya. Quien trabaja bien, bueno; y quien no, no. Pero aquí nosotros nos estamos juntando para compartir, compartir experiencias y mejorar nosotras mismas... Entonces eso es lo que... Yo aquí he crecido más”.

En efecto, el trabajo de la IE no es solo un trabajo de dos maestras. Ellas participan, como ya se ha dicho, de Chiqaq Ñan (organización de docentes EIB) y del Laboratorio Pedagógico de Sicuani, con unas 30 maestras más:

“Esto nos demanda mucho tiempo a nosotras, estamos tarde hasta noches, no todas disponen y no todas quieren arriesgarse, porque esto es arriesgarse; pero como docentes nosotras tenemos que ser, como dice la profesora Nadia, tenemos que ir un paso adelante”.

Es importante poner de relieve esta participación intensa de las profesoras no en un espacio de intercambio profesional, sino en dos. En el primero, el tema de la EIB es el central. En el segundo, el tema de la Educación Inicial. (Y en este segundo se va articulando la perspectiva EIB.)

El trabajo colegiado es de singular importancia para el desarrollo profesional de las maestras, pero demanda un gran esfuerzo; esfuerzo que es compensado porque, de todas maneras, disminuye la carga de trabajo, que ya no descansa sobre una sola persona.

Particularmente en el caso de Chirinpampa, el trabajo colegiado garantiza una continuidad de la particular experiencia de la IE. Eso lo sabe bien la profesora Nadia. Si ella no trabajara colegiadamente, todo su esfuerzo se caería. Su propuesta solo tiene viabilidad dentro de un sólido trabajo institucional que implica, fundamentalmente, trabajar con los otros.

La directora se preocupa por acompañar cercanamente a las nuevas colegas. Ha sido el caso de Rosa, quien, de no saber nada sobre la EIB, un año y medio después desarrolla un trabajo bastante pertinente con sus pequeños y pequeñas:

“Converso con la profesora Nadia. Ella siempre me exhorta a que... a aprender. Y tengo que dar. Por ejemplo, en las clases de quechua. Como yo tengo la debilidad del idioma, lo trabajamos juntos las dos clases. Entonces, yo aprendo de ella”.

La profesora Nadia se convierte en un modelo para sus maestras. Ella siempre está proponiendo ideas, sugiriendo iniciativas, impulsando labores creativas, sacando adelante proyectos de innovación y de investigación-acción.

En el ámbito del Chiqaq Ñan, pero más aún en el Laboratorio Pedagógico, la profesora Nadia impulsa el trabajo colegiado entre las maestras de Inicial. Es la lideresa. Sin embargo, allí el trabajo tiene su propio ritmo. No es lo mismo impulsar la EIB en el propio Jardín después de haberse convencido de su importancia, que trabajar con un grupo que apenas está entrando en esa perspectiva.

En el tema de la programación, ya hemos visto lo agobiante y complejo que puede resultar. Sobre esto, la profesora Nadia señala:

“El problema es que no hay las orientaciones pertinentes a través de las UGE-Les. O sea, salen muchos profesionales a ser capacitados, pero no llegan esas capacitaciones, pertinentemente, a las maestras. Caso ahorita, las *Rutas de Aprendizaje*. No se ha capacitado. Se nos iba a capacitar este 4 de julio. Lo han suspendido para el día 11. Desde marzo están suspendiendo, suspendiendo, suspendiendo. Entonces, cuando no tienes el dominio de algo, seguramente se te hace pesado el estar intentando hacerlo. Es por eso que ahora nosotros estamos trabajando en equipo para ver cómo lo hacemos. Se dice que varias cabezas piensan mejor que una”.

Trabajarlo colegiadamente en el Laboratorio Pedagógico contribuye a despejar varias dudas y a arriesgarse a probar en equipo diferentes posibilidades para, luego, evaluarlas y decidir cómo puede trabajarse mejor. Insistiendo en el tema

de las *Rutas*, la profesora Nadia las ha estudiado y ha empezado a sacar algunas conclusiones propias:

“Creo que las *Rutas* las estamos recién operativizando. Creo que todavía no me atrevería a poder decir está mejor que el DCN o no sirve, pero en lo que corresponde a Personal Social, las capacidades que hay dentro de Personal Social son más pertinentes para trabajarlo en cada una de las unidades. Habla de liderazgo, de socialización y todas esas cosas. Eso está siempre presente en cada una de las actividades significativas en nuestras instituciones”.

Se reconocen las ventajas y los efectos multiplicadores de ir, progresivamente, formando un equipo con expectativas, percepciones y apuestas comunes. Ése es el sentido de la participación en el Laboratorio Pedagógico.

El trabajo colegiado representa para las maestras de Chirinpampa una oportunidad para seguir desarrollando la experiencia institucional, para crecer profesionalmente, y para aportar más allá de la propia institución educativa a través de una red más amplia.

Las maestras profundizan constantemente en su formación profesional

A lo largo de las entrevistas con la profesora Nadia hemos tomado especial nota de que ella entiende su profesionalidad como un proceso continuo. No es de aquellas docentes que afirma su profesionalidad en la posesión de un título. Para ella, ser profesional implica una constante preocupación por su superación profesional, es decir, por aprender más para cumplir mejor con su servicio como maestra. Y ella comprende ese proceso de formación desde diferentes ángulos, a través de procesos formales como diplomados, especializaciones y expansión de la formación académica. A la fecha, la profesora Nadia es magíster y está en camino a obtener un doctorado: “Soy magíster en Educación, con maestría en Gestión Educativa. Y también estoy haciendo mi doctorado en Gestión por la Educación en el Cusco”. La profesora Rosa también sigue ese camino: “Hice mi bachillerato en la Católica de Santa María y he hecho mi maestría aquí en la César Vallejo, aquí... en Cusco, en Dirección y Gestión Educativa. Tengo una segunda especialidad en Dirección y Gestión Educativa y me gustaría seguir estudiando algo más”. Ella explica también por qué ha optado por especializarse en Gestión: “Porque cuando yo salí por primera vez, mayormente los centros son unidocentes... Entonces, tienes que ser sí o sí directora. Y para poder generar una gestión como ésta [la de la IE de Chirinpampa], tienes que saber también”.

Por su parte, la profesora Nadia también ha aprovechado diversas oportunidades de programas de formación en servicio dictados por ONGD para crecer profesio-

nalmente. Ha nombrado a CEPROSI, a PRATEC y a TAREA como instituciones que han contribuido con su formación como maestra EIB.

Pero también le asigna a la autoformación un valor importante. Mucho de lo que ha aprendido sobre la EIB ha sido a través de su propia búsqueda, estudio e indagación personal. Gran parte de su autoformación la ha obtenido gracias a la investigación a través de su inmersión en la comunidad, como nos lo ha contado. Ella se tuvo que mimetizar con la comunidad para poder aprender, entender y valorar el mundo andino. La investigación que ella realiza la distingue de la investigación convencional, y la explica así:

“A ver. Yo creo que lo diferencia en dos cosas: la investigación dentro de la cultura occidental de lo que ha sido nuestra formación es eminentemente teórica; una investigación que vas, aterrizas en los libros y aterrizas en la Internet. Acá lo que tenemos es vivenciar, es convivir y es buscar una relación armoniosa con el *runa* de la comunidad. Solo así ellos hablan. O sea, si tú no te sientas un ratito a *picchar* tu coca con él, a conversar con ella, no te van a contar de sus cosas. Para investigar, primeramente, hay que compenetrarse. Hay que buscar una buena relación con la familia del campo. Solo conversando, solo grabándoles, solo vivenciando con ellos. Yo aprendí a trabajar la chacra trabajando la chacra. Me costó, me quemé con el sol, ampollas en las manos, pero solo así por lo menos algo puedo aportar de eso a los chicos desde mi labor pedagógica”.

De esta forma, la comunidad, a través de sus ancianos, sabios y comuneros, le ha proporcionado múltiples aprendizajes que ella valora inmensamente. Todo lo aprendido lo transmite a la profesora Rosa, quien, gracias a su directora, se ha apropiado de muchos conocimientos, como puede notarse en sus expresiones:

“También lo que incluye es mucho la crianza de la tierra, el respeto a los *apus*, a todas sus creencias, sus tradiciones, a las fiestas costumbristas. ¿Qué más? Aquí se tiene mucho el pensamiento de que la *Pachamama* y lo que hay en ella son seres vivos. Y, por tanto, debe respetárselos. Hay que cuidarlos, preservarlos. Igual en el agua. Entonces, eso incluye la filosofía de cuidar el medio ambiente. Y mucho atesoran lo que son sí sus *apus*. Sí, son muy representativos de ellos: el agua, las *pachas*, las *cochas*. Y la *Pachamama*, en sí, que es el pago a la tierra. Que no se pierda esto y las costumbres. También, en cuanto a la crianza de las chacras, desde el momento que van a sembrar, los rituales que se hacen antes de la siembra. Después el proceso y cómo se va llevando y todas sus costumbres que ellos tienen: desde cómo hacer el chuño. Son muchas cosas, pero así, en líneas generales, son lo que yo en mi poco tiempo que he estado aquí, he ido captando”.

AL JARDÍN 345, NIÑAS Y NIÑOS VAN FELICES. SABEN QUE VAN A UN LUGAR DONDE SON QUERIDOS Y RESPETADOS; DONDE SE DIVIERTEN Y APRENDEN; DONDE TIENEN DÓNDE, CON QUÉ Y CON QUIÉNES JUGAR. UN ESPACIO DONDE PUEDEN EXPRESARSE Y CREAR, DONDE SON ESCUCHADOS Y ESCUCHAN. NO TODO ES PERFECTO... TAMBIÉN CIRCULAN PREJUICIOS Y MALAS VIBRAS. PERO ASÍ ES LA VIDA.

En las comunidades profesionales con otros docentes, en Chiqaq Ñan o el Laboratorio Pedagógico, ambas colegas encuentran un espacio valioso para su formación. Dice al respecto la profesora Rosa:

“El hecho de que nos juntemos y estemos compartiendo, eso también hace mucho que decir. En cambio, allá no todas las docentes están inmersas en eso de lo que son los laboratorios, mayormente cada quien trabaja por su lado y ya, quien trabaja bien, bueno, y quien no, no, pero aquí nosotros nos estamos juntando para compartir, compartir experiencias y mejorar nosotras mismas... entonces eso es lo que... yo aquí he crecido más”.

A la profesora Nadia, su experiencia como acompañante pedagógica en el PRONAFCAP también le ha servido para agudizar su observación y ser más crítica:

“Bueno, yo tuve la suerte el año 2010 de trabajar un periodo en el PRONAFCAP. Se gana mucho al observar. Te ganas con tantas experiencias. Y, también, ves algunos errores y dices: ‘Yo también lo hice alguna vez’. Es un espejo, creo yo. No sé. Quieres, a veces, interceder, decir que lo harías de esta forma, de otra forma. Pero son situaciones diferentes. Son dos posiciones diferentes. Dos miradas diferentes”.

Su práctica misma, como docente y como directora, se ha convertido en una fuente muy valiosa de sus aprendizajes. Su apertura para mirar y revisar su trabajo es un factor muy importante de desarrollo profesional. De hecho, es la apertura de la profesora Nadia, que se expresa en su receptividad, en la libertad que tiene para abordar cualquier tema, en su deseo de compartir aprendizajes, en su afán de seguir creciendo para dar; es el factor clave para su constante desarrollo profesional. Aun cuando puede no conocer bien un tema específico o puede sentir inseguridad sobre algún aspecto de su desempeño profesional, esto no es óbice para no entrar al diálogo, a la discusión. Valora el encuentro profesional. Desde su punto de vista, todas son oportunidades para avanzar. La permanente disposición

a que su centro educativo sea objeto de distintas pasantías y visitas de docentes da cuenta de este espíritu de apertura al que hacemos referencia.

También para la profesora Rosa la experiencia de la IE 345, como ya ha sido explicado, es una fuente permanente de aprendizaje profesional. Es allí donde está aprendiendo a ser una maestra EIB. El liderazgo de su directora, el trabajo colegiado con ella, la participación en el Laboratorio Pedagógico de Sicuani le han abierto grandes posibilidades de desarrollo profesional. La profesora Rosa tiene otras inquietudes. Aspira a aprender el quechua; es un desafío que quiere enfrentar:

“Y con esto del quechua, pienso crecer más todavía. Porque para mí es un reto. Si bien es cierto yo te puedo entender algunas palabras, mi reto más grande es que no puedo hablar. O sea, me trabo. Puedo entender los saludos, cuando me saludan. No te entiendo algunas palabras, pero así de corrido, fluido, cuando me hablan rápidamente yo me pierdo. Porque aquí hablan bien rápido. Entonces, eso es. Por ejemplo, mi reto... y converso con la profesora Nadia... Ella siempre me exhorta a aprender. Y tengo que dar. Por ejemplo, en las clases de quechua, como yo tengo la debilidad del idioma, lo trabajamos juntos las dos clases. Entonces yo aprendo de ella, y para qué, yo en un futuro... yo pueda hacerlo sola allá con mi grupo. A mí me parece bien eso y si se diera una capacitación en quechua, qué mejor para mí. Me sentiría muy afortunada”.

A pesar de los amplios conocimientos de la profesora Nadia sobre la cultura andina quechua, siempre tiene la sensación de que le falta conocer más aún:

“No conocemos, verdaderamente, por ejemplo las teorías epistémicas de la cultura andina. No las manejamos. Somos de Inicial y, felizmente, en Inicial solamente es tratamiento de lengua, fortalecimiento de su lengua. Y conocer su cultura es fundamental para nosotros. ¿Qué enseño a mis chicos? ¿Qué comparto a mis chicos si yo no conozco su cultura? Y hoy la incorporación de los padres de familia y los *yachaq* a los centros educativos están ayudándonos en eso. En nuestra formación inicial no tuvimos esa formación intercultural. Entonces ya en la formación continua recién se nos abrió los ojos, como quien dice. Siento que no hemos terminado. Siento que seguimos y debemos seguir caminando por la reivindicación de la cultura andina y por los niños procedentes de las zonas indígenas, de las zonas del campo”.

La profesora Nadia experimenta esa sensación de quienes nunca se cansan de aprender, de quienes tienen una constante apertura a saber más, de quienes nunca están satisfechas con lo que saben y están en búsqueda permanente de seguir formándose. Tiene una actitud de profesional.

Las profesoras ejercen su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social

Brindar un servicio educativo de calidad respetando el derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas, velando por el bienestar integral de las niñas y los niños, generando las mejores condiciones materiales e inmateriales para su atención, procurando hacer de la institución educativa un espacio en el que las niñas y los niños se sienten acogidos y aprendan, esforzándose por formarse cada vez más, expresa, de manera inobjetable, lo que una maestra de una comunidad rural es capaz de hacer cuando se lo propone.

La experiencia de la IE 345 nos muestra el significado de lo que se entiende por una educación como servicio público. En todas sus opiniones y acciones, la profesora Nadia se ha revelado como una servidora pública. Sus capacidades profesionales están al servicio de sus niñas y niños, de su comunidad de Chirinpampa, del Cusco, de su país. Su deber es ofrecer una educación de calidad. Para eso ha sido nombrada como profesora en el Estado. Ella no se ve como una trabajadora asalariada explotada por el Estado-patrón; se siente privilegiada por ser maestra. En el ejercicio de su profesión encuentra el espacio para desplegar todo su talento profesional. No se conforma con las pésimas condiciones que encuentra en su institución educativa: las transforma, se siente con poder. No es víctima de nada ni de nadie. Se entrega a lo suyo, y de su esfuerzo aparece una institución educativa con una infraestructura renovada, con un camuflaje que la hace atractiva. Surge un Jardín con los equipos y materiales educativos indispensables para su labor. Moviliza toda su energía e inteligencia para construir una opción EIB real, que funciona. Forma un equipo, condición básica para impulsar un proyecto educativo. Se articula con otros colegas para hacer de la EIB un proyecto local, más amplio y más fuerte. Hace que sus niñas y niños tengan un buen servicio de alimentación: no solo quiere que llegue comida, sino, además, que se tenga el mejor lugar posible para que sus estudiantes se alimenten con dignidad. Esto es entender la educación como un servicio público. La calidad que el Estado mezquina en dar, la proporciona una mujer profesional que sabe lo que es y lo que quiere.

A lo largo de este estudio se ha puesto de relevancia el interés, la preocupación y el compromiso de la profesora Nadia con la cultura del pueblo quechua. La segunda su joven docente, la profesora Rosa. No cabe duda de que el discurso de la profesora Nadia es un discurso de derechos, aunque no mencione este término. Apuesta por algo que le parece, hoy, de sentido común: que cada pueblo debe ser educado desde los parámetros de su propia cultura. Pero, además, que todo pueblo tiene derecho a acceder a los conocimientos y beneficios de otros pueblos.

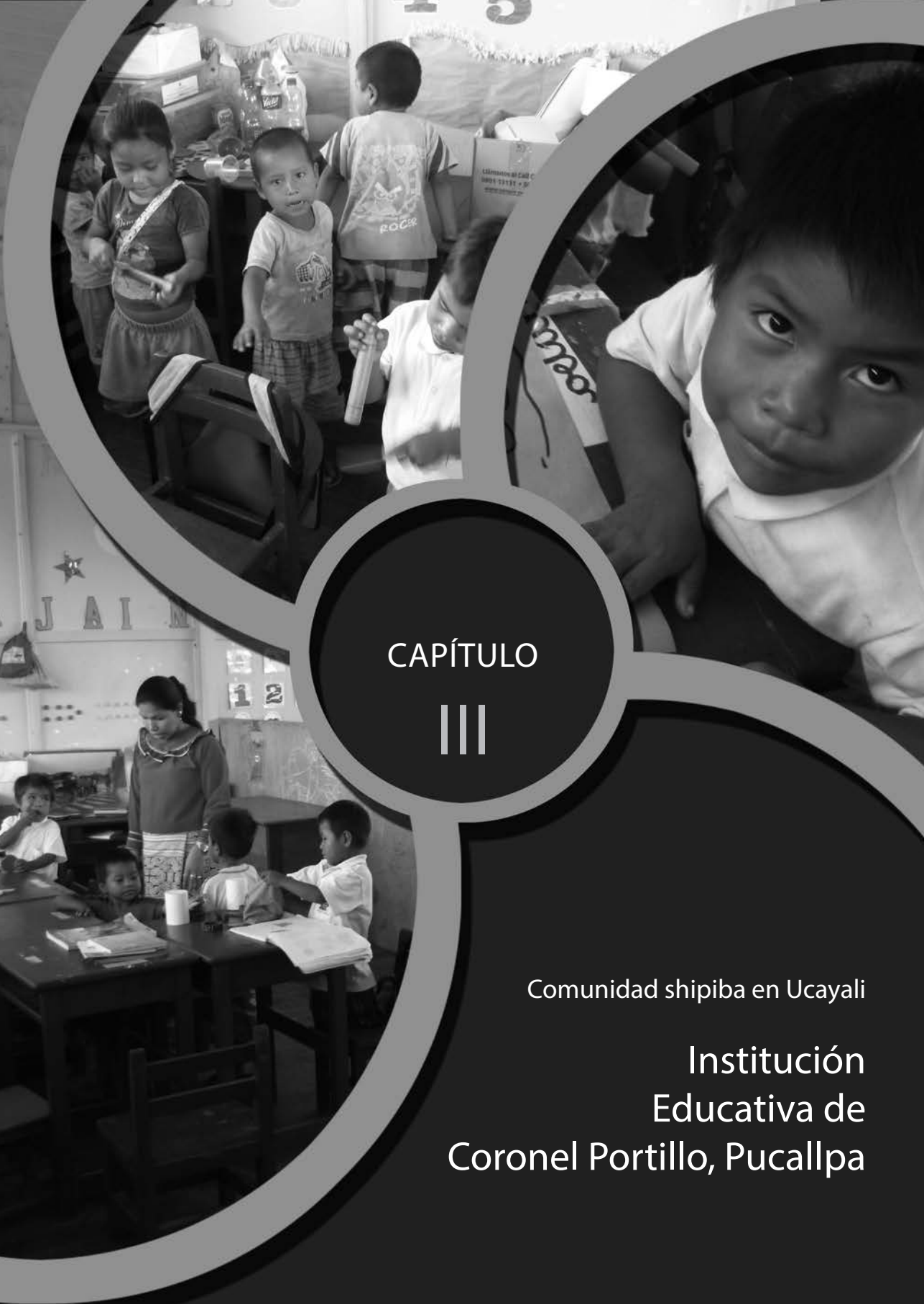
Al Jardín 345, además, las niñas y los niños van felices. Saben que van a un lugar donde son queridos y respetados; donde se divierten y aprenden; donde tienen dónde, con qué y con quiénes jugar. Un espacio donde pueden expresarse y crear, donde son escuchados y escuchan. No todo es perfecto: también se pelean, se gritan, se amargan con sus compañeras y compañeros. También circulan prejuicios y malas vibras. Pero así es la vida. Están aprendiendo a socializar con otros, con sus pares. Sus maestras también están aprendiendo. Pueden equivocarse, es propio de los seres humanos. Pero tienen voluntad de aprender más y rectificarse. La profesora Nadia hace que eso sea posible con la colaboración de su pequeño equipo: una docente más y un auxiliar.

También cuenta con la colaboración de sus madres y padres. Involucra a la comunidad en su trabajo, y ellos aprecian su labor. Participan en el desarrollo del proyecto EIB en su institución, comparten sus conocimientos y experiencias, forman parte de la gestión de la IE, son socios activos de las maestras; se los estimula a contraer mayores compromisos con sus niñas y niños.

A la profesora Nadia le preocupa sobremanera que sus niños y niñas sean valorados como lo que son; quiere que cuando vayan a Sicuani a hacer su primer grado los vean y los traten como a iguales. No quiere que los discriminen por ser campesinos, por ser indígenas, por ser de origen rural. Por eso los prepara para que se sientan en mejores condiciones de enfrentar la discriminación. No quiere que sufran, que se sientan humillados, que crean que los otros son mejores que ellos. Por eso los prepara haciéndolos participar en diversas actividades interescolares, para que tomen contacto, se topen, para que ensayen. Ella cree que así estarán mejor preparados.

Pero a la profesora Nadia también le interesan los niños y las niñas como individuos. Los deriva a atención especializada cuando constata que María tiene dificultades en su expresión oral o Fabiola parece tener problemas cognitivos; va a conversar con la mamá de John cuando le pegan en su casa; se reúne con las familias por los problemas particulares que identifica en sus pequeños. Para ella no son sujetos anónimos, sino personas; y aunque a veces pueda tener algunas dificultades para abordar cuestiones socioemocionales, su talante personal le concede la intuición y los criterios para darles el mejor trato posible.

Así, en la cotidianidad del día a día, la profesora y directora Nadia y su equipo ejercen el magisterio que el Estado les ha conferido como responsabilidad, y que solo es posible hacer realidad con vocación, conocimiento y compromiso.



CAPÍTULO

III

Comunidad shipiba en Ucayali

Institución
Educativa de
Coronel Portillo, Pucallpa

LA SELECCIÓN

Después de una visita fallida a una comunidad de Yarinacocha, nos recomendaron ir a un Jardín muy cercano a Pucallpa. Nos enfatizaron que la profesora trabajaba desde una perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y que, además, participaba del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) EIB, lo que aseguraba que estaba recibiendo el apoyo de este programa para implementar una propuesta de esta naturaleza.

Al llegar al Jardín tuvimos una impresión realmente muy buena. Las profesoras de la IE se vestían a la usanza shipiba y hacían sus clases en lengua shipiba. Además, las aulas estaban ambientadas con motivos de esta cultura. Y, lo más importante, las clases se desarrollaban a partir de actividades culturalmente pertinentes.

En esas circunstancias, se tomó la decisión inmediata de permanecer en esta institución educativa e iniciar el estudio con la profesora Sami Rengifo Gonzales. Junto a las opiniones de la profesora Sami, hemos incorporado las voces de otras profesionales que tienen una relación directa (acompañantes pedagógicas, especialista de UGEL, coordinadora de PRONAFCAP) o indirecta (funcionaria de UGEL, coordinadora regional de UNICEF) con su trabajo. Sus opiniones nos ayudan a entender, también, las prácticas docentes que se desarrollan en Ucayali en el nivel Inicial.

LA COMUNIDAD

B

alsas es una comunidad nativa. Como muchas comunidades amazónicas, tuvo su origen en otro sitio, pero, debido a la cambiante geografía del lugar como producto de la erosión que ocasiona el río Ucayali, perdieron tanto terreno que se vieron forzados a ocupar nuevas tierras. La comunidad originalmente se hallaba a aproximadamente media hora de distancia del sitio que ocupa hoy.

Se encuentra muy cerca de Pucallpa, a la que se puede acceder a pie o en moto-taxi. A pie, toma media hora llegar allí desde el mercado de La Hoyada; con la moto-taxi, apenas 15 minutos. Cuando llueve el acceso motorizado es imposible debido al barro, y a pie es bastante difícil.

Las viviendas de la comunidad están hechas de materiales locales: paredes de madera y techos de paja. Todas construidas sobre pilotes para enfrentar los periodos de inundación. La mayor concentración de casas está alrededor de la cancha de fútbol, que hace las veces de plaza central. Las demás viviendas aparecen dispersas en diferentes direcciones.

Los habitantes de Balsas se dedican a diversas actividades económicas para sobrevivir, pero la principal es la pesca. También se practica la agricultura de subsistencia para el autoconsumo en pequeñas chacras, pero éstas son, a juicio de la profesora de la IE, demasiado pequeñas. Las madres de familia venden ocasionalmente artesanías.

Sobre la cultura local, la profesora Sami nos dice lo siguiente: “Bueno, esta comunidad es... Se están perdiendo las culturas, las lenguas [...] Prácticamente los niños ya no hablan el idioma shipibo. Ya, prácticamente, han perdido”.

Al igual que muchas comunidades indígenas, Balsas vive un proceso de retroceso lingüístico en relación con su idioma originario. Cuanto más cerca de las ciudades se encuentra una comunidad nativa, mayor es la pérdida de uso de la lengua originaria. Aunque las familias de Balsas son shipibas, según la profesora Sami: “En su casa hablan puro castellano, y está diagnosticado todo eso”.

Ello ocurre incluso en familias en las que madre y padre son shipibos; aunque puede inferirse que en algunos hogares de este tipo se habla esta lengua con cierta frecuencia, pues hay niñas y niños pequeños en la IE que aún lo entienden y lo hablan. Son muy pocos, pero los hay. De hecho, durante los días de visita a la comunidad se observó que las señoras suelen hablar en shipibo entre ellas.

Obviamente, en familias mestizas la opción por el castellano es definitiva: “Es que sus padres es mestizo, y la mamá shipiba. En algunos casos, papá es shipibo y la mamá, mestiza. De allí pues los hijos ya nacen así. Ya no quieren ni hablar ya el idioma shipibo. El idioma materno de la mayoría es el castellano. Y la segunda, es ya pues, el idioma shipibo”.

En cuanto a la ropa, mujeres y varones se visten de manera convencional, al modo de las mujeres pobres de la selva: con *shorts*, faldas cortas y polos. Las mujeres, por lo general más apegadas a la ropa tradicional, la han abandonado, por lo menos en la vida cotidiana. Solo las ancianas conservan la blusa y la falda típicas shipibas.

Según la profesora Sami, la comunidad no muestra mayor interés frente a la cultura de su pueblo:

“Creo que no les importa mucho, yo pienso, de esta comunidad [...] En la vestimenta, las madres se ponen la blusa shipiba: pampanilla; pero acá yo no veo esto. Yo veo a las madres que ponen blusa, pantalón, todo eso. Pero en las comunidades sí he visto que ponen las blusas shipibas, costumbres. Hay canciones que cantan; y hablan”.

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La institución educativa de Balsas se creó apenas en el año 2012. Antes la comunidad tenía solamente un PRONOEI. En realidad, 2013 es el primer año de funcionamiento. Debido a ello, la IE no ha sido considerada para recibir alimentos de Qali Warma ni los materiales educativos que requieren del Ministerio de Educación a través de la DRE y la UGEL: “Es que no estamos considerados. Es nueva creación. Es nueva creación. Por eso, no podemos recibir nada todavía para el año. Esto de acá tenemos”.

Ambos hechos son solo una muestra de la lentitud con que opera la burocracia estatal para brindar los servicios a los que los niños y las niñas tienen derecho. Esta nueva institución educativa forma parte de la red de Fe y Alegría. La profesora Sami señala que se han recibido algunos materiales educativos, pero no son suficientes. Otros materiales los ha traído o hecho ella con sus propios recursos.

Su infraestructura se encuentra en buen estado de conservación; es de madera y está sostenida a poco más de un metro del nivel del suelo. Cuenta con un solo ambiente donde se brinda atención, simultáneamente, al grupo de estudiantes de 3 y 4 años y al de 5 años. Y aunque no hay ninguna separación entre los grupos, no se advierte mayor interferencia entre uno y otro. De hecho, casi todas las actividades comprenden a ambos grupos.

La institución educativa cuenta con un baño con letrina que está a la espalda del local, pero las niñas y los niños suelen ocuparse debajo del aula. Hay una fuente de agua delante de la escuela primaria que es usada también por los niños y niñas de Educación Inicial. La IE no cuenta con cerco perimétrico.

El aula está ambientada con motivos propios de la cultura shipiba. Los carteles están hechos de manera muy creativa, para expresar el carácter shipibo de la institución educativa.

Aproximadamente 20 niños y niñas en total están matriculados, pero asisten regularmente 10 o 12. Como se ve, el nivel de ausentismo es alto.

LA PROFESORA

La profesora Sami Rengifo es maestra de las niñas y los niños de 5 años de la institución educativa de Balsas, pero también es la directora de la IE. Trabaja en esta institución desde el mes de marzo, cuando fue contratada. Comparte su trabajo con otra docente, la profesora Soraya Vásquez, que atiende a las niñas y niños de 3 y 4 años. Ambas profesoras comparten un mismo ambiente como aula, pero sus grupos trabajan en diferentes espacios.

Anteriormente laboró en comunidades más lejanas. Su mayor experiencia la ha tenido en localidades alejadas de Pucallpa. Hizo sus estudios profesionales en el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha entre 1995 y 1999. Es una maestra que, supuestamente, ha tenido una formación inicial en EIB. (Decimos supuestamente porque ella niega haberla recibido.) Actualmente realiza un curso de especialización en Educación Inicial con enfoque EIB en el PRONAFCAP. Asiste a talleres presenciales y visitas de acompañamiento pedagógico.

Desde el punto de vista de las expectativas del PRONAFCAP, la profesora Sami es considerada una buena profesora EIB, pues, a diferencia de la mayoría de profesoras del Programa, asiste regularmente a sus clases, desarrolla jornadas completas, enseña en la lengua originaria, ambienta adecuadamente su aula y hace participar a la comunidad en la educación de las niñas y los niños.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE EIB Y LOS DISCURSOS

Las prácticas docentes en el campo de la EIB pueden estar marcadas por muchos factores. Cuando son las propias maestras las que experimentan procesos personales de reflexión sobre su identidad, acerca de la hegemonía de una cultura sobre otras, de las relaciones sociales de poder, estas prácticas son enriquecidas por una mirada política que coloca la cuestión del poder en el centro de su reflexión pedagógica. Y así las intenciones, los contenidos y las formas convergen hacia la formación de ciudadanas y ciudadanos capaces de enfrentar el difícil mundo en el que les tocó vivir.

Hay también quienes, desde los aspectos más pedagógicos, entran en una reflexión profunda sobre la EIB al poner de relieve los aspectos curriculares y pedagógicos que están involucrados en esta perspectiva. Se centran en cómo responder desde lo pedagógico al desafío que implica la construcción de una sociedad diversa, democrática e inclusiva.

Una práctica docente enmarcada en una aproximación balanceada entre la entrada política y la entrada pedagógica tiene, obviamente, más posibilidades de acercarse a los objetivos que busca desarrollar la EIB. Este equilibrio lo debe ofrecer una perspectiva crítica de la EIB.

Desafortunadamente, cuando la EIB renuncia a su lado crítico y sostiene discursos culturales idealizados que impregnan las prácticas de formación docente, los procesos de desarrollo curricular y las propuestas metodológicas, corre el riesgo de estancarse y de excusarse permanentemente aludiendo a que está en un proceso de construcción, sin cuestionarse si se están colocando los ladrillos, maderos o adobes en la forma adecuada.

UNA BUENA DOCENTE EIB TRABAJA CON LA LENGUA ORIGINARIA, DESARROLLA SUS CLASES CON REGULARIDAD, CONTEXTUALIZA LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE, AMBIENTA SU AULA CON PERTINENCIA, ES LÍDER EN LA COMUNIDAD. Y AUN CUANDO ESTA MIRADA ES LIMITADA, ESTÁ PRESENTE EN EL DISCURSO DE LAS ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICAS Y DE LAS MAESTRAS DE AULA.

Una EIB crítica debe dirigir sus esfuerzos hacia el desarrollo de una docente empoderada, es decir, una maestra que afirma y despliega, conscientemente, su identidad como indígena o como no indígena, como ciudadana democrática y como docente de EIB; una docente que revisa permanentemente sus prácticas y discursos, que reflexiona críticamente y no da nada por sentado.

Sin embargo, el mensaje que reciben en ocasiones las profesoras indígenas puede ser un mensaje acrítico con respecto a su propia identidad cultural. Pareciera que bastara que sean indígenas y que sepan hablar la lengua para asegurar el desarrollo de la EIB. Se les atribuye una lealtad, un conocimiento y una identificación con su cultura y su lengua que no siempre es tal.

El peligro de esta presunción es la de no propiciar una reflexión en torno a su identidad. El profesorado en estos casos recepciona, mensajes sobre una identidad ideal que no siempre se corresponde con la realidad.

Sin duda, esta visión idealizada del profesorado indígena no contribuye en nada a su desarrollo: los vuelve sujetos conformistas, pasivos, acríticos. Trapnell y Vigil (2011) nos recuerdan que:

La experiencia demuestra que, además de promover procesos de reflexión crítica en torno a la escuela y a la docencia, es necesario que el maestro pueda disponer de espacios que le permitan revisar las visiones que tiene de sí mismo como individuo y de su entorno, a través de un proceso orientado a que se acepte como persona y valore la herencia cultural de su pueblo. Esta es una condición indispensable, en la medida en que un docente difícilmente podrá apoyar a los niños y niñas en la afirmación de su identidad y autoestima si no empieza por aceptar quién es y no logra superar la visión de su herencia cultural como símbolo de atraso y de primitivismo.

A pesar de que la realidad nos revela en cada visita a las aulas que las cosas no están marchando bien para la EIB, hay quienes se empeñan en celebrar, gratuitamente, una identidad que está lejos de estar afirmada en el magisterio de la EIB. La perspectiva crítica de esta modalidad educativa no debe limitarse a cuestionar las relaciones asimétricas en el ámbito político, social, económico y cultural, sino que debe también hacer visibles las contradicciones existentes en relación con los sujetos y las prácticas reales de la EIB que la erosionan y debilitan.

En efecto, no es extraño entonces que, especialmente en la región amazónica, haya muchos docentes que afirman su supuesta condición de docentes EIB basados en su pertenencia étnica y en el dominio de la lengua originaria, y no en la comprensión y la apuesta por una perspectiva EIB y el dominio de las didácticas asociadas a ésta.

El discurso de la EIB en el marco de los programas mencionados es débil. Cuando la coordinadora de Educación Inicial del PRONAFCAP EIB es interrogada por lo que ella consideraría buenas prácticas docentes en esta modalidad, dice:

“Bueno, de que ellas trabajen, este, actividades teniendo en cuenta su contexto, ¿no? Primero trabajar lo que es el contexto, las necesidades que los niños requieren. A partir de eso, trabajar las actividades significativas, experiencias directas”.

Tomar en cuenta el contexto puede significar muchas cosas: no es una característica exclusiva de la EIB. Toda educación debe considerar el contexto. Pero más adelante, cuando explica los mayores problemas que presentan las docentes EIB en el PRONAFCAP, su visión se amplía:

“Mmm, no como lo que deseamos, ¿no? Siempre ellas... En algunos lugares se encuentra que están trabajando más lo que es en lengua... segunda lengua, en castellano, obviando un tanto su lengua materna [...]”.

De repente la inasistencia de las docentes en cuanto a los días que vienen a hacer gestiones, pocos días a veces están. A veces también el horario que es demasiado corto, los mismos niños están acostumbrados a llegar tarde y a veces salen temprano, entonces no se desarrolla todo lo programado para el día. Estamos dando estrategias de cómo superar esas debilidades, siempre incidiendo en la responsabilidad de cada uno como docente, ¿no?, puesto que la maestra o el maestro en EIB es líder en las comunidades y ellos tienen que ser un ejemplo para las demás personas que están ahí.

También hemos visto algo de dificultad en cuanto a la ambientación. Estamos de repente adoptando modelos de... monolingües, puesto que se encuentran las vocales, las cinco vocales, y en EIB solo tienen cuatro vocales”.

Efectivamente, la visión de la EIB se amplía: una buena docente EIB trabaja con la lengua originaria, desarrolla sus clases con regularidad, contextualiza las actividades de aprendizaje, ambienta su aula con pertinencia, es líder en la comunidad. Y aun cuando esta mirada es limitada, está presente en el discurso de las acompañantes pedagógicas y de las maestras de aula. Una acompañante pedagógica nos dice:

“La educación intercultural bilingüe en aula es muy importante, porque al aplicar la educación bilingüe en aula, nosotros estamos enseñando a los niños lo que es la lengua materna, que es la base para que el niño pueda aprender, primeramente, en su idioma. Y conocer también las costumbres, la cultura, la identidad, para que el niño pueda valorar lo que es su cultura, y no olvidarse pues de su nombre, así también las costumbres que en la actualidad ya no se ve a los niños [...] Y por eso es muy importante que nosotros desde la educación inicial, fortalecer lo que es la cultura, para que los niños también sepan todas esas cosas”.

Lengua materna, identidad y cultura es una tríada que está presente en los discursos de la EIB en Ucayali. Pero es en su traducción pedagógica donde uno se tropieza con las dificultades. Para la misma acompañante pedagógica, la cultura shipiba debería trabajarse con:

“Por ejemplo, los cantos. Es muy importante. Cantos de mashá, que los niños deben aprender. Y estamos perdiendo mucho: los cantos, los mitos, las historias, las autoridades de nuestros pueblos. Todas esas cosas, en general”.

La comprensión de la cultura se restringe a algunas ideas sueltas; no hay un discurso consistente y ordenado, ni claridad sobre qué y cómo debe trabajarse la cultura. Por eso, no es de extrañar que las profesoras, en las aulas, incorporen de manera desordenada, sin sistematicidad ni jerarquización, diferentes elementos de la cultura shipiba.

Para acompañantes y especialistas que se enfrentan día a día a prácticas débiles de EIB, toda actividad que sí se enmarque dentro de esta perspectiva representa un avance importante en su implementación. Aun con este marco restringido, las prácticas docentes que se desarrollan en él son un paso adelante para el desarrollo de la EIB en las condiciones reales de existencia.

Éste es el marco en el que se desarrolla en Ucayali la Educación Intercultural Bilingüe bajo el paraguas del PRONAFCAP EIB de Educación Inicial. La coordinadora de este Programa, Noelia Gámez, expresa su idea de buenas prácticas:

“De repente, las buenas prácticas es... este... desarrollar actividades con los niños, de manera directa; experiencias directas y, de repente, tener los aprendizajes más de lo que se ha esperado, ¿no? En cuanto a trabajo, de repente, con ellos la etnomatemática. Trabajan también bastante lo que es sus tejidos, sus bordados, sus cánticos, todo eso. De repente, juntamente con los niños creamos otras cosas y nos damos cuenta de que hemos... más de lo que hemos pensado ha salido algo positivo”.

La idea de buena práctica se configura de manera borrosa, por lo que no resulta extraño que su desarrollo en las aulas sea también borroso.

DOMINIO I: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

La formación inicial es —o, por lo menos, debería ser— la piedra angular de la preparación profesional de una maestra. Sin embargo, los Institutos Superiores Pedagógicos atraviesan un largo periodo de crisis desde hace varios años. Anclados en viejos paradigmas, con escasa especialización en sus formadores, con docentes desmotivados y prácticas pedagógicamente precarias, sin un enfoque claro de la formación inicial y sin una perspectiva de EIB sólida, estos institutos naufragan, y con ellos sucumben también sus estudiantes.

No es extraño que la reconocida y comprometida lingüista María Cortez haya señalado, basada en su conocimiento de la educación en la Amazonía, que:

“[...] encontramos maestros que, en su gran mayoría, tienen la ventaja de hablar la lengua, pero que aún no poseen los elementos necesarios para poner en práctica los principios teórico-prácticos que conduzcan a una verdadera formación en educación bilingüe”.

En efecto, es común encontrar docentes que responden a este perfil. Nora Delgado, coordinadora regional de UNICEF en Ucayali, anota lo mismo:

“Porque puede estar ahí una profesora bilingüe, pero no necesariamente porque está bilingüe hace EIB. Ése es el tema, ¿no? Y en Primaria, son EIB en el momento que luchan por la plaza y el contrato, y cuando llegan a la comunidad se olvidan de que por eso han sido contratadas. Entonces hacen otra cosa y no hacen EIB. Yo creo que ése es el problema principal, ¿no?”

La profesora Sami identifica la misma dificultad:

“Ya no quieren saber nada. Ya no quiere trabajar. Depende de ella. Prácticamente que no quiere mejorar. Por eso, no quiere capacitarse. Ya estoy nombrada y punto. Pero no es así, pues. ¿Qué se puede decir? Tenemos que capacitarnos todos los días. Tenemos que estar actualizados, si no cómo vamos a enseñar a los niñitos si estamos ahí metidos, si no nos actualizamos. ¿Cómo vamos a buscar, pues, la calidad educativa de los niñitos?”

No sorprende que muchos de estos docentes hayan pasado por las aulas del Instituto Superior Pedagógico Público de Yarinacocha (ISPPBY), entidad de formación inicial que experimenta una larga crisis de calidad que no encuentra aún salida. Muchas profesoras de Educación Inicial que participan de programas nacionales de capacitación son egresadas del ISPPY. El PELA y el PRONAFCAP pretenden compensar los déficits de la preparación recibida. Sin embargo, las formadoras de estos programas son, a su vez, egresadas del ISPPBY, por lo que tampoco han recibido una formación sistemática como formadoras. Y en el marco de los programas reciben escasa capacitación para ejercer su rol de acompañantes pedagógicas. Se cierra así un círculo vicioso que el entusiasmo, el compromiso y la dedicación no siempre pueden romper.

Por otro lado, influyen también en la preparación para el aprendizaje la visión que se tiene de la niñez, la percepción de su propia labor como maestras, su comprensión de lo que significa brindar un servicio público. La valoración de las niñas y los niños marca la forma en que se les brinda la educación; influye no solo en el trato, sino también en la calidad de atención que se está dispuesta a dar. Determina la actitud que surge de sopesar si esos niños y niñas valen la pena, si podrán sacar provecho de lo que se les enseña o no. En este contexto, las maestras de Educación Inicial se preparan cada día para desarrollar sus prácticas pedagógicas en Ucayali.

Las maestras piensan sobre la EIB

La profesora Sami asocia la EIB a tres ideas fundamentales. La primera, la enseñanza de la cultura indígena: “Primero, hay que enseñar a los niños lo que es nuestro”. La segunda idea está vinculada a la interculturalidad en su forma elemental de relacionarla con la enseñanza de lo propio y lo otro: “Compartir tanto occidental y de nuestro”. En tercer lugar aparecen las lenguas: “En las escuelas bilingües los niños aprenden en su lengua materna [...]. En EIB, los niños aprenden en dos idiomas, tanto en su lengua materna, y el castellano como segunda lengua”.

Al intentar transmitir su concepto de la EIB, la profesora señala: “EIB es Educación Intercultural Bilingüe. Es importante, ¿no?, para nosotros como pueblos indígenas.

Mucha importancia para los niños. A los niños les enseñamos las costumbres, los valores que tenemos”.

Adicionalmente, indica: “Ya, primero queremos que nuestros niños sepan hablar, escribir en nuestra lengua, ¿no? Para que los niñitos no sufran. Eso es lo que queremos en EIB”.

Mientras las expertas y los expertos, especialistas del campo de la EIB, reflexionan y profundizan en las conceptualizaciones en torno a ella; entre las maestras que dirigen, acompañan o protagonizan las prácticas docentes también se va construyendo un entendimiento de la EIB que condiciona sus intervenciones. En su comprensión de la EIB se enfatizan determinadas dimensiones y elementos, y otros se dejan de lado. Su conceptualización es bastante simple. La acompañante de PRONAFCAP de la profesora Sami comparte con nosotros su idea sobre la EIB:

“La EIB es... cambiar la... o sea, cambio de ideas, profesor. Cambio de ideas, que cambian de muchas culturas, que conocemos. Las culturas... por ejemplo, yo no conozco tus culturas. Entonces, yo cuando yo socializo contigo, yo conozco tus culturas y tú el mío, ¿no? Así, en eso [...]. Objetivos que busca la EIB es llegar, o sea, tener, esforzar y valorar, mantener nuestra cultura, nuestras costumbres, no hacer terminar. O sea, no desap... que no desaparezca”.

La especialista de EIB en la UGEL de Coronel Portillo, Dora Gonzales, también nos da su noción de la EIB: “Bueno, la EIB es aplicar en las escuelas nuestra cultura, y también enseñar la otra cultura que tienen otros pueblos”.

Esta afirmación concisa puede entenderse de diferentes maneras. Una de ellas, abrir las puertas de la escuela a la cultura indígena, es decir, impregnar la institución escolar con contenidos propios del universo indígena, o darle un tratamiento pedagógico a la cultura local para generar nuevos y mayores aprendizajes.

La especialista Gonzales tiene clara conciencia de lo que está pasando con su cultura: “Si mañana más tarde, nuestra cultura ya no la practicamos, entonces ya no vamos... ya va a ser invisible nuestra cultura, como otros ha sucedido”.

No practicar la cultura implica, por ejemplo, dejar de hablar el shipibo. Hay familias que consideran que, en la IE, sus niñas y niños deberían aprender el castellano, porque “ya saben shipibo”, o porque consideran que es más importante y útil saber solo castellano. Opina al respecto la especialista Gonzales:

UNO DE LOS PROBLEMAS MÁS SENTIDOS EN LA EDUCACIÓN INICIAL ES LA AUSENCIA DE UN CURRÍCULO CULTURALMENTE PERTINENTE QUE PERMITA QUE LAS DOCENTES HAGAN SU TRABAJO EDUCATIVO MÁS CENTRADO EN LA PEDAGOGÍA. LA CARENCIA DE CURRÍCULOS ESPECÍFICOS PARA LOS DIFERENTES PUEBLOS INDÍGENAS RECARGA LA LABOR DE LAS MAESTRAS Y NO CONTRIBUYE A QUE PUEDAN REALIZAR UN TRABAJO MÁS SISTEMÁTICO Y EFICAZ.

“Bueno, muchas mamás dicen, equivocadamente, porque ellas piensan que al hablar en castellano, para ellos, es una novedad. Es más importante, ¿no? Pero eso no lo es. Por eso hay que incentivar a los padres de familia. Decir que nuestra cultura es más importante, o sea, primero tenemos que aprender nuestra cultura, practicar nuestra cultura, y luego aprender de la otra cultura, para que sea intercultural”.

La importancia de privilegiar la cultura indígena es una tendencia fuerte en la EIB. Y hay razones de peso para ello. En realidad, la educación para los pueblos indígenas debería definirse desde su propia matriz epistemológica y, a partir de ella, hacerse intercultural. Convendría hacer referencia a una educación indígena intercultural y bilingüe.

Nora Delgado hace hincapié en que la EIB debe desarrollarse desde los patrones de crianza propios de las culturas indígenas, pero:

“[...] Bueno, el acompañamiento pedagógico nos demuestra que las instituciones educativas no están trabajando en función a los patrones de crianza. Eso es lo real. Porque si estuviesen trabajando en función de los patrones de crianza, entonces ya no necesitaríamos un currículo EIB, ni formal, ni nada, ¿no? Porque las maestras estarían haciendo muy bien su trabajo ahí en las comunidades, y además son del pueblo, hablan la lengua y todo”.

Coincidimos en la importancia de tomar en cuenta los patrones de crianza, pero creemos que trabajar con ellos no sustituye la necesidad de un currículo indígena EIB propio. Los patrones de crianza proporcionan insumos a un currículo; no son el todo, ni la esencia de la EIB. Sería un error tomarlos así. Conocer los patrones de crianza es insuficiente, además, para definir la EIB. Ellos aportan solamente a su dimensión intracultural. Es un paso importante conocerlos, pero es más relevante

identificar y comprender cómo esos patrones de crianza pueden ser aprovechados y utilizados en la formación de los niños y las niñas. Media una distancia enorme entre conocer los patrones de crianza y aprovecharlos pedagógicamente. Es necesaria una traducción de lo cultural a lo educativo, la generación de una “tecnología educativa” basada en esos patrones, que contribuya a la elaboración de currículos y metodologías pertinentes culturalmente. Junto a los patrones de crianza debe tomarse en consideración la cosmovisión indígena, los planes de vida de las organizaciones de los pueblos originarios, las tecnologías propias de cada cultura, sus manifestaciones artísticas, su espiritualidad, etcétera.

La necesidad de trabajar educativamente entre dos culturas es señalada reiteradamente por la especialista de la UGEL. Ella considera que ése es un punto por abordar con las maestras de Educación Inicial:

“Ahora falta apoyar en la planificación, para poder hacer las dos culturas. Porque ahora, en vista de que están preocupados que ya nuestra cultura ya está desapareciendo. Y hay algunas maestras que, bueno, hay que tratar puro nuestra cultura, cultura. Entonces, falta conversar y planificar bien para que entren las dos culturas. Eso creo estoy viendo que falta apoyar”.

Pero veamos un poco más qué significa para la especialista esta idea de “aplicar la cultura en la escuela”. Para Dora Gonzales, el proceso empieza con el calendario comunal: ése es el punto de partida:

“Bueno, en el calendario puede ser la siembra de maíz, cosecha de la pesca, siembra de chichayo, sandía. Bueno, viendo de Balsas, ¿no?, porque son ya muy chiquitos. Ya no amplía el calendario indígena hasta más allá. Eso es lo que puedo ver, pero si hablo en general, hay mucho que hablar en otras comunidades, porque ahí tienen diferentes calendarios”.

La especialista Dora hace referencia a que esta comunidad de Balsas es muy pequeña y menos tradicional que otras que se encuentran más alejadas de Pucallpa. Las actividades tradicionales que se desarrollan en esta comunidad son escasas, pero, aun así, el calendario es considerado un instrumento valioso. Las actividades económicas tradicionales son tomadas como fuentes importantes de contenidos de la cultura local:

“Bueno, puede ser el recojo de huevo de taricaya; recojo de huevo de carachama en el mes de noviembre, y también las frutas: el caimito, zapote. Y cosecha de sandía, después de haber sembrado, ¿no? Cosecha de maíz, de yuca, papaya. Bueno, ¿qué más pudiera ser? Ya ahí empieza, o sea, varía ahí

nomás. Ya cuando hay creciente, también limpian las malezas para nuevamente sembrar los productos”.

Las expresiones artísticas del pueblo shipibo también entran en el aula: “También, claro, ahí entran ya también las telas bordadas, las telas pintadas, la cerámica para hacer macagua, hacer tinajas, y también la preparación de flechas, la canoa”.

Como se ha visto en otras regiones del país, el tema de la espiritualidad no tiene mucho lugar en la EIB. Aunque las profesoras pueden mencionarlo, en la práctica, en el trabajo con las niñas y los niños, parece que existieran ciertos reparos para tratar estos temas. La especialista Dora habla de la necesidad de trabajar la espiritualidad; pero, ojo, solo aborda el tema cuando el investigador lo trae al diálogo. No surge por iniciativa de ella:

“Claro, es una pregunta muy importante que me haces, también pensar muchas cosas, ¿no?, porque lo que estamos hablando ahorita. Nunca hemos insertado, ¿no?, hay algunos aspectos que estábamos conversando, por ejemplo, la cerámica, las plantas. Pero eso de las creencias, nunca hemos puesto, mira. Y ahora falta mucho para trabajar en EIB”.

Es posible que también resulte menos cómodo hablar de estos temas con personas que no pertenecen a su pueblo y que podrían tener prejuicios frente a ellos. En el aula de la profesora Sami, en una de sus paredes están nombrados los diferentes mundos de la cosmovisión shipiba. Junto a ellos, algunas imágenes relacionadas con esos mundos. La especialista Dora considera que de esos mundos hay que hablarles a las niñas y los niños en la IE:

“Claro, porque sí tienen que conocer. Es que, tradicionalmente, no lo dividíamos así el mundo, ¿no? Para nosotros era general así nomás; pero durante los estudios [se refiere a estudios antropológicos sobre los shipibos], ya pues nosotros también ya lo subdividimos. Entonces, los niños tienen que conocer. Y tenemos que trabajar eso para que los niños conozcan. Porque si no hablamos de eso, ya pues los niños no van a saber”.

Se trata de un esfuerzo de revitalización algo complicado, pero importante. Complicado, porque son aspectos de la cosmovisión que, según la especialista, ya se habían perdido entre los adultos; y solo se conocen por investigaciones recientes. Y, según ella misma, ya hay maestras que están introduciéndolos en las clases:

“Yo he visto en lo que he visitado sí, algunas que se hacen. Ahora es más fuerte porque están capacitando, en lo que están haciendo su segunda especializa-

ción tratan esto. El PRONAFCAP, por ejemplo. Ellos están haciendo trabajos de investigación. Ya hablan mucho de eso. Es muy importante para que puedan conocer los niños y niñas”.

Sobre el ayahuasca, la especialista afirma que también las niñas y los niños deberían conocer:

“Claro, tenemos que hablar para que los niños conozcan, quizás unos niños de sus papás conocen, pero hay que hablarle porque es bonito [...] Bueno, estoy queriendo decir que hay que hablar cómo es tomar ayahuasca, y qué cosas se ve, ¿no? Cuando uno toma ayahuasca, por qué se toma. Porque también es para limpiar el estómago. Y cuando tú tomas ayahuasca también ves muchas visiones, y eso hay que comentar con los niños. Hay que hacerle conocer”.

De todo esto se trata lo de aplicar la cultura a la escuela.

Hilda Dávila, acompañante pedagógica del PRONAFCAP, también comparte su visión de la EIB:

[...] al aplicar la educación bilingüe en aula, nosotros estamos enseñando a los niños lo que es la lengua materna, que es la base para que el niño pueda aprender, ¿ya? Primeramente, en su idioma. Y conocer también las costumbres, la cultura, la identidad, para que el niño pueda valorar lo que es su cultura, y no olvidarse pues de su nombre. Así también las costumbres que en la actualidad ya no se ve a los niños; por ejemplo, tú entras a un aula, estás preguntando a los niños: ‘¿Cómo te llamas?’. el niño te responde en castellano, nada más. ‘¿Y tu nombre shipibo?’. Ya no conoce. Y por eso es muy importante que nosotros, desde la Educación Inicial, fortalecer lo que es la cultura, para que los niños también sepan todas esas cosas”.

Lengua, identidad, cultura. Otra vez aparece esta tríada en la concepción de la EIB. En la misma dirección se expresa la jefa del Área de Gestión Pedagógica (AGP) de la UGEL de Coronel Portillo, Mercedes Aguirre:

[...] la Educación Intercultural Bilingüe se orienta a que los niños y las niñas puedan aprender en su lengua materna, ¿no? [...] Yo creo que en ese sentido debe orientar la Educación Intercultural Bilingüe, es rescatar su identidad cultural, que mucho se está perdiendo”.

La profesora Dávila también tiene una concepción de cómo debe ser una maestra de Educación Inicial EIB:

“Que se identifique culturalmente. Que tenga mucha riqueza. Que sepa los cantos, las historias, la identidad, sus nombres, cómo se originan los nombres. Que sepa todo lo que es nuestro. Una profesora que cuando tú le preguntas, te sepa responder, y que demuestre a través de sus actitudes, ¿no?, que se identifique como pueblo shipibo. Ya pues, imaginariamente tengo que ver que esa profesora sí es realmente shipiba, que se identifica con su pueblo”.

Es interesante notar que cada vez que se pregunta a la profesora Dávila y a la especialista Gonzales sobre la Educación Inicial con enfoque EIB, sus respuestas solo hacen referencia a la Educación Intercultural Bilingüe, pero no a la Educación Inicial. Esto coincide con la opinión de la profesora Sami sobre las evaluaciones para nombramiento, en las que hasta ahora no ha tenido buenos resultados:

“[...] los exámenes que vienen no son nuestra realidad, y me desaprobé. La evaluación sería en nuestras costumbres, en nuestro idioma, para poder responder las preguntas”.

Esto refuerza la idea de que basta con ser indígena, conocer la cultura y hablar la lengua para poder ser una buena maestra. Mercedes Aguirre piensa que desde la UGEL:

“[...] tienes que garantizar que los maestros sean de la lengua materna y sepan leer y escribir en su lengua materna, como indica la norma. Y también conocimiento de su cultura, ¿no?, ampliamente, conocimiento de su cultura. A partir de ello, entonces, yo qué voy a hacer, voy a trabajar con esos niños, y voy a hacer que esos niños aprendan, y no tengan dificultades de aprendizaje en su lengua materna”.

Pero ella considera que saber la lengua y conocer la cultura es insuficiente. El calendario comunal no es la única fuente de saberes indígenas. Tampoco puede sustituir el papel que debe desempeñar un currículo indígena con enfoque EIB. La acompañante pedagógica, Hilda afirma: “[...] pero debe haber una currícula que tenga todos esos enfoques, para que, a través de eso, nosotros también podamos planificar”. Nora Delgado, de UNICEF, nos cuenta:

“Precisamente, ahora nosotros estamos tratando de impulsar, o pensar en una Hoja de Ruta que nos ayude a elaborar un currículo de Educación Inicial, que tenga relación con el currículo de Educación Primaria, que se está impulsando ahora en la región, ¿no?”.

En efecto, uno de los problemas más sentidos en la Educación Inicial es la ausencia de un currículo culturalmente pertinente que permita que las docentes hagan su

trabajo educativo más centrado en la pedagogía. La carencia de currículos específicos para los diferentes pueblos indígenas recarga la labor de las maestras y no contribuye a que puedan realizar un trabajo más sistemático y eficaz.

Pero también son definitivos los problemas de inversión y de liderazgo a los que alude Nora Delgado con respecto a la situación de la EIB en Ucayali:

“Yo creo, Eduardo, que lo que está faltando es autoridades que lideren realmente el proceso, y que tengan la EIB como una convicción, ¿no? Y que también, dentro de los planes de trabajo de las mismas direcciones regionales y UGEL se consideren actividades que tengan pues presupuesto para que se pueda implementar la concreción, en sí, de ese tipo de propuestas. Porque los maestros pueden tener muchas iniciativas, ¿no?, pero si no se logra implementar o sistematizar o emprender un proceso o una Hoja de Ruta clara para ellos, no se va a poder hacer nada. Actualmente lo que se ha avanzado, quizás, en EIB, es porque viene siendo impulsado por financiamiento de la cooperación, de algunas ONG. Pero no es que sea financiamiento de los recursos ordinarios del mismo gobierno regional, a no ser que se esté pagando maestros.

Entonces, ése es el tema. Se tiene ahorita priorizado una política de EIB en el plan de mediano plazo, pero esa política de plan de mediano plazo tiene una serie de productos, de actividades, de acciones específicas a desarrollarse, pero ninguna tiene el presupuesto para que se ejecute. Entonces, yo creo que lo que está faltando para poder trabajar en el tema de EIB también es inversión; y lo otro, ¿quién lidera? Tiene que liderar precisamente la Dirección Regional de Educación, la Dirección de Gestión Pedagógica, las UGEL a través de sus especialistas, tiene que ser construido con la participación desde escuchar las voces de los niños, desde escuchar las voces de las demandas de los padres, desde escuchar cuáles son los planes de vida también que puedan tener las organizaciones civiles. En función a eso. O sea hay varias cosas que se tendrían que tener en cuenta para poder construir una propuesta; y cómo hacer de que esta propuesta realmente sea participativa, porque no podemos dejar de reconocer que también hay algunos indicios o avances, ¿no?”

Sin el empuje que pone UNICEF y otras instituciones, de manera sostenida, en la región Ucayali, estos avances en la EIB serían aún menores.

Las maestras piensan la Educación Inicial

Entender cómo conciben las maestras la Educación Inicial es básico para comprender sus prácticas; entender los propósitos que les atribuyen y las formas de trabajar en este nivel es necesario para enmarcar e interpretar sus prácticas en el aula. En el capítulo inicial hemos hecho referencia a tres grandes enfoques

HAY QUE DECIR QUE SON LAS ORIENTACIONES QUE ELLA RECIBE A TRAVÉS DE LAS CAPACITACIONES Y LAS VISITAS DE ACOMPAÑAMIENTO LAS QUE MODELAN SU OPINIÓN. EN ESTAS ORIENTACIONES EL CALENDARIO COMUNAL DETERMINA LA SELECCIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS. LA CULTURA TIENE MAYOR PESO QUE LOS INTERESES DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS.

desde los que se concibe y desarrolla la Educación Inicial. En los discursos de la profesora Sami, así como en los de las acompañantes pedagógicas y especialistas de Educación Inicial con enfoque EIB, aparecen diferentes aspectos y contenidos de los enfoques centrados en la preparación para la escolarización y en la centralidad de la niña y el niño.

La profesora Sami señala con respecto a la Educación Inicial que: “[...] la educación es la base para sus hijos [...] base primordial para los niños. Acá aprenden; aprenden jugando, cantando. Es que es muy importante, es la base principal la educación de sus hijos en Inicial. Acá aprenden a cantar, manipular, reír, saltar, bailar, todo. Y así van a Primaria y no van a sufrir ya. Eso es”.

Llama la atención cómo explica la profesora Sami su forma de concebir la Educación Inicial. Además de usar esa expresión común de que “es la base primordial”, expresa unas ideas de las que muchas profesoras de Inicial intentan siempre huir: de que en Educación Inicial las niñas y los niños juegan, cantan, saltan y bailan.

Por lo general, las profesoras de este nivel educativo temen que las familias crean que a Educación Inicial se va solo a jugar, cantar y pintar, porque eso las induce a no mandar a sus hijas e hijos al Jardín, pues infieren que allí se pierde el tiempo. Precisamente, la profesora Nora Delgado alude a este tema señalando:

“Muchos de nosotros consideramos de que el juego es una pérdida de tiempo. El padre de familia cree que enseñarle... ¿qué es lo que dice el padre de familia a la profesora de Educación Inicial?, ¿qué es lo que dice?: ‘A Inicial solamente se va a jugar’”.

La profesora Sami no parece tener ese temor. Además, lo que ella afirma es que “*Aprenden jugando, cantando*”. Considera que el canto y el juego son medios para aprender. Dice también cosas que parecen expresar que el niño o la niña llegan al Jardín en fojas cero: “Aprenden a cantar, manipular, reír, saltar, bailar, todo”.

Dice que aprenden todo: ésta es una típica manera de atribuir a la institución educativa el poder de que las niñas y los niños, por fin, puedan aprender. Pero también está expresando todas aquellas cosas que, efectivamente, hacen las niñas y los niños en la IE. Y en realidad, es posible que eso sea lo que, efectivamente, quiere comunicar la maestra.

No señala la profesora que en Educación Inicial las niñas y los niños desarrollan determinadas competencias o se ejercitan en determinadas capacidades correspondientes a ciertas áreas curriculares. Lo que afirma, sí, es que se preparan o “aprenden todo” para que no sufran, luego, en Primaria.

A su manera, la profesora Sami está señalando dos cosas importantes. La primera, que en Educación Inicial hay ciertas formas en las que los niños y las niñas aprenden: a través del juego, del arte, del movimiento. Esto no es un tema menor. Definitivamente, estas tres vías son formas pertinentes de trabajar con las niñas y los niños en este nivel de la Educación Básica Regular. La segunda, que los niños y las niñas van al Jardín para estar felices, para reír. Esta idea de estar felices o de reír la contrapone con ir a sufrir en la escuela primaria, pues si no van al Jardín para aprender lo que deben aprender, entonces sufrirán en Primaria por no ir preparados.

El discurso sencillo que enarbola la maestra contiene dos ideas centrales de la Educación Inicial: primero, que ella tiene un sujeto central que cuenta con sus propias características y necesidades y que, por tanto, debe ser atendido de una manera que responda adecuadamente a su proceso de desarrollo; y, segundo, que si bien lo que aprende responde a lo que corresponde a su proceso de desarrollo, también debe prepararse o aprestarse para afrontar la escolaridad en el siguiente nivel; o, mejor aún, en la medida en que aprenda lo que le corresponde a su proceso de desarrollo, luego podrá enfrentar en mejores términos la Primaria. La profesora advierte sobre los peligros de ir directamente a la escuela: “Porque prácticamente, los niños se van así nomás... No están... ¿cómo se puede decir? No dominan su aprestamiento [...]”.

Puede parecer que se está haciendo decir a la profesora Sami cosas que no está afirmando, pero el hecho de que se exprese de manera concreta y directa, sin adornos en el lenguaje ni profundidad teórica, no quiere decir que su accionar pedagógico no tenga una lógica. Hay un conjunto de ideas con las que busca fundamentar su trabajo cotidiano como docente. Su acompañante pedagógica también expresa de manera simple su comprensión de cómo debe ser una profesora de Educación Inicial:

“Una buena maestra tiene que ser amable con los niños. Atender a los niños como debe ser. No solamente, este... Hay otras profesoras que atienden a los niños, o sea, por grupos. Pero, en cambio, como nosotros de profesoras iniciales debemos atender a los niños por iguales, no hay discriminación, no hay nada. A un lado todo eso [...]. La profesora debe buscar bastante, muchas estrategias para trabajar con los niños de Inicial porque los niños son chiquitos, ¿no? Pequeños, que ellos todavía no saben cómo van a, o sea, no saben... no es como en una escuela adulta”.

El trato amable, la atención personalizada, el conocimiento de diversas estrategias metodológicas son puestos de relieve. Por otra parte, otra acompañante pedagógica, Hilda Dávila, anota:

“[...] la Educación Inicial es la base, ¿no?, en donde los niños tienen que formarse integralmente; en los aspectos de motora fina, gruesa, ¿no?, físicamente; y intelectualmente tiene que desarrollarse integralmente. Primero es la base la Educación Inicial, para que después ya pueda pasar a otro nivel. Aprenden a, lo que es en Comunicación, expresar libremente, oralmente, para que sean niños expresivos, ¿no?; y en Matemática. En todas las áreas tienen que aprender un poco de cada uno, para que ya estén preparados en Educación Primaria, ya vayan ya con más preparación, conociendo algo”.

En ella también aparece esta idea según la cual la Educación Inicial “es la base”, esta expresión más formal del discurso educativo de “formación integral”. Pero debemos fijarnos en que lo primero que se indica son “los aspectos de motora fina, gruesa”. No es accidental que se señale esto en primer lugar. Las maestras de Inicial tienen muy metido en la cabeza que la Educación Inicial sigue siendo un espacio de aprestamiento para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Más adelante, la profesora Hilda agrega otra idea sobre lo que considera que debe tener una buena maestra de Educación Inicial:

“Que tenga las estrategias metodológicas para poder enseñar a los niños. Que en sus unidades, en sus planes, sesiones, planifique con temas culturales, para que los niños puedan aprender. Eso es lo que no podemos olvidar, en las sesiones, en las planificaciones, una docente debe planificar con enfoque cultural, para poder enseñar a los niños”.

La especialista Dora Gonzales también hace referencia al desarrollo motor cuando recuerda cómo se fue reconvirtiendo de profesora de Primaria a profesora de Inicial:

“He conocido más en Educación Inicial el desarrollo psicomotriz de los niños... el desarrollo motora gruesa, motora fina, ¿no?, las habilidades. Todo eso he aprendido. Más me he abocado en la Educación Inicial, hace 20 años”.

Ella concibe este nivel de la educación de la siguiente forma:

“Bueno, sabemos que la Educación Inicial es la primera formación que permite a los niños entrar a la escuela, ¿no? Entonces, es muy importante atender a los niños, porque, como se dice, es el primer nivel en donde que los niños asisten a una escuela, viniendo de su casa, ¿no?”.

La Educación Inicial parece ser, en otras palabras, como una ruta de pasaje hacia la escuela primaria. Se insiste en esta idea de ser la base, de ser la primera formación que permite entrar en la escuela. Esta idea es compartida, pero más simplificada, por la coordinadora del PRONAFCAP, quien dice que el propósito de la Educación Inicial es:

“[...] simplemente preparar al niño para que llegue a la Educación Primaria ya preparado, aprestado, estimulado para que pueda tener próximos aprendizajes”.

Sin embargo, para la especialista Gonzales la IE no es solo la bisagra entre el hogar y la escuela; es también el puente entre la cultura originaria del hogar y la cultura occidental hegemónica:

“[...] porque es muy importante, y para que vaya socializando y conozca otras cosas más de que viene, por ejemplo, de lo occidental. En esta época hay que aplicar las dos cosas. Hay que conocer la otra cultura. Y, también, de nosotros. Por eso, es importante mandar a sus niños y niñas al Jardín”.

Nora Delgado, la coordinadora de Educación de UNICEF en Ucayali, explica con mayor detalle esta tendencia a considerar la Educación Inicial simplemente como una preparación para la Primaria:

“En realidad, yo creo que las docentes de Educación Inicial, a pesar de recibir en su formación inicial todo el enfoque pedagógico de Educación Inicial, las formas de cómo debemos trabajar con los niños; al momento de llegar al aula, cuando ya están en servicio, se puede decir, se dejan llevar, creo, por la presión misma del padre de familia o por la misma presión de sus colegas, que ya vienen trabajando años anteriores, y empiezan a trabajar precisamente eso, ¿no?; a tratar a los niños como si fueran niños de primer grado. Y su único objetivo principal es enseñarles a leer y escribir, a sumar y a restar; cosa que

no les compete ni siquiera porque no está ni siquiera contemplado en el Diseño Curricular Nacional. Entonces, los programas de formación, a pesar de que han incidido mucho en este aspecto, hasta el momento no se ha logrado de que las profesoras puedan aplicar el enfoque pedagógico de Educación Inicial, como ha sido caracterizado, ¿no?, como debe ser; porque se sigue tratando al niño como si fuera un niño de primer grado”.

Sin embargo, la profesora Delgado cae, aparentemente, en las mismas contradicciones en las que sucumben la mayoría de docentes de Educación Inicial al afirmar, en otro momento de la entrevista, que:

“En realidad, el propósito de la Educación Inicial es sembrar las bases, o sentar las bases para que el niño pueda hacer una buena Primaria, ¿no?, reunir, ayudarle al niño a que pueda tener las condiciones mínimas como para que pueda ir a la Educación Primaria [...]”.

En verdad, no estamos poniendo en cuestión esta idea de que la Educación Inicial es la base de la formación de la persona; estamos cuestionando la vacuidad de esta idea que no precisa el significado de esta afirmación o que se orienta, la mayoría de veces, hacia la cuestión del mero aprestamiento; una idea que ya ha sido ampliamente criticada en el campo de la Educación Inicial. La misma profesora Delgado esclarece sus conceptos:

“[...] lo que yo creo es que en el nivel Inicial lo que se hace es formar al niño, respetando su edad, su crecimiento, ¿no?, pero que le ayude precisamente a su formación integral. Pero, al mismo tiempo, la maestra no debe perder de vista qué es lo que tendría que lograr en ese tiempo, para darle precisamente a ellos las herramientas necesarias para que sigan bien, ¿no?, en lo que continúen en su etapa de vida, o en su ciclo de vida. Pero yo creo que si vemos como punto de referente preparar para el primer grado, ahí nuevamente caemos al tema de que... ¡ah sí, pues!, entonces voy a tener que hacer un primer grado en chiquitito de 5 años, para hacer que este niño sí vaya bien para la Primaria. Y ahí desvirtuamos todo lo que es el enfoque, ¿no?”

Una idea importante que aparece en esta postura está referida a su edad y su crecimiento, por un lado, y a no perder de vista qué es lo que tendría que lograr en ese tiempo. En efecto, éstas son dos cuestiones esenciales sobre las que hay que reflexionar al abordar los propósitos y sentidos de la Educación Inicial. Pero habría que incluir no solo el señalamiento de los logros, sino, y fundamentalmente, de los primeros procesos que deben desarrollarse en la Educación Inicial y que no necesariamente tienen por qué concluirse en esta etapa. La propia profesora Delgado dice:

“[...] Cómo una profesora puede exigir a su niño a que lea, a que escriba, cuando él todavía neurológicamente no está preparado para eso, o sea, su desarrollo todavía no le permite. Puede haber crecido, puede ser grande, pero no por eso pueden hacer esas cosas. Vamos mutilando, ¿no?, vamos quemando etapas. La Educación Inicial lo que le debe ayudar al niño es precisamente ejercer esa libertad de juego, ¿no?, sentar las bases de la innovación, la creatividad, para que ellos se sientan seguros, desarrollar más los lazos de afectividad que puedan tener en su relación con las otras personas, porque recordemos que en Educación Inicial ya salen de la casa para que vayan a un nuevo escenario que es la escuela, que es la IE. Entonces, ahí deberíamos nosotros agenciar esos lazos, de cómo relacionarse con el otro, de cómo promover el respeto hacia el otro, pero también hacerse respetar, ¿no? O sea hay tantas cosas que sí deberíamos poder promover en nuestro nivel y que no estamos haciendo mucho de eso por desconocimiento”.

La actual gestión del Ministerio de Educación,¹ frente al hecho de pretender obligar a escribir y leer a las niñas y los niños, ha intentado esclarecer que la Educación Inicial no tiene como propósito que los niños y las niñas terminen leyendo y escribiendo. Aunque los cuadernos de *Rutas de Aprendizaje* están aclarando qué es lo que se debe trabajar en el área de Comunicación, ciertos operadores del sistema educativo a nivel nacional, regional y local han transmitido la idea de que ya no se debe trabajar nada de alfabetización, con lo cual se lleva el problema de un extremo a otro. Lo cierto es que las niñas y los niños de Inicial deben experimentar, de manera placentera y estimulante, un acercamiento a la escritura y la lectura. Este acercamiento, que no es aprestamiento, es parte de su proceso de alfabetización inicial.

Viejas y nuevas ideas conviven en los discursos de la Educación Inicial. Lo que se advierte con preocupación es que los puntos de intersección entre la EIB y la Educación Inicial son muchos menos de los que deberían ser en la mayoría de actores. Son dos perspectivas que se han ido tejiendo en diferentes direcciones. Y eso tiene que ver con algo que señala Nora Delgado en relación con el origen urbano de la Educación Inicial y con lo que hemos señalado aquí reiteradamente: que la EIB tiene muy corta trayectoria en la Educación Inicial:

“Precisamente porque no se ha pensado en la EIB de Educación Inicial, o sea lo que se está haciendo es una Educación Inicial de la zona urbana. Se ha trasladado incluso hasta la misma metodología, la misma ambientación. Los mismos íconos se han trasladado a las comunidades rurales y a las comunidades indígenas. Entonces, pensar en Educación Inicial EIB implica

1 Se refiere a la exministra Patricia Salas.

ES INTERESANTE CÓMO EMPIEZA A APARECER EN EL DISCURSO DE LA DOCENTE LA SUSTITUCIÓN DE LOS INTERESES Y NECESIDADES DE NIÑAS Y NIÑOS POR SU PROPIA OPINIÓN. DE HECHO, ES ELLA LA QUE OPINA Y DECIDE, PORQUE SIENTE QUE ES ELLA LA QUE PUEDE IDENTIFICAR MEJOR LOS INTERESES Y NECESIDADES DE SUS ESTUDIANTES. EN REALIDAD, HAY QUE DECIR QUE SON LAS ORIENTACIONES QUE ELLA RECIBE A TRAVÉS DE LAS CAPACITACIONES Y LAS VISITAS DE ACOMPAÑAMIENTO LAS QUE MODELAN SU OPINIÓN.

pensar en un currículo de Educación Inicial que respete e incorpore los patrones de crianza en ese currículo. Y, precisamente, formar a profesionales en función a esa propuesta pedagógica, para que puedan trabajar en las comunidades”.

La maestra incorpora los conocimientos de la cultura shipiba en la programación

El discurso educativo de la profesora Sami hace alusión, en forma reiterada, a la cultura shipiba, tal como ya hemos señalado. Pero no es solo una cuestión de discurso, sino también de práctica. Quien visite su Jardín no tendrá dudas de que se siente la presencia de la cultura indígena local en sus clases.

Lo primero con lo que se enfrenta el visitante o el investigador en este Jardín es con la hermosa lengua shipiba. El shipibo es omnipresente en la IE de Balsas. Desde el inicio hasta el final de la jornada pedagógica se escucha, predominantemente, el shipibo. El castellano aparece en las voces de las niñas y los niños. Pero tanto la profesora Sami como su colega, Soraya, desarrollan sus sesiones básicamente en shipibo.

Todos los aprendizajes se canalizan a través de este idioma; toda la realidad se construye desde él. La IE es territorio shipibo. Al inicio de la entrevista, cuando la profesora caracteriza la comunidad y afirma que se está perdiendo la cultura, el mayor énfasis lo pone en la lengua:

“Esta comunidad es, se están perdiendo las culturas, las lenguas. Viendo esa realidad, nosotros estamos queriendo rescatar porque, prácticamente, los niños ya no hablan el idioma shipibo. Ya, prácticamente han perdido. Entonces que-

remos rescatar esos valores, esas costumbres que estamos perdiendo. Ahora los niñitos ya están hablando en shipibo ya, para poder valorar y rescatar lo que es nuestro”.

La profesora Sami parece tener claro que la lengua es el corazón de la cultura de su pueblo. Si se pierde la lengua, se pierde la cultura. Es un binomio indisolublemente ligado. De ahí el lugar privilegiado que ocupa el idioma shipibo en su quehacer pedagógico.

De la misma opinión es su docente acompañante, Vilma, quien señala:

“Eso es lo más importante, profesor, eso es lo más importante. [...] Sí, profesor. Ésa es nuestra costumbre. Eso nunca hay que... nunca, nosotros vamos a terminar. Estamos valorando bastante nuestra lengua, que eso nuestros ancestros nos han dejado. Eso tenemos que llevar”.

Sin embargo, la presencia de la lengua originaria en las aulas y los modos de tratarla dependen de los contextos específicos de cada situación lingüística. Pero este tema lo abordaremos más adelante.

La cultura shipiba también se ve a lo largo del trabajo de las clases. La profesora está desarrollando el tema de las plantas medicinales que utiliza el pueblo shipibo. Una de las clases se lleva a cabo una mañana a través del recorrido por algunas zonas de la comunidad en las que la maestra les hace reconocer una variedad de plantas y sus usos medicinales.

La profesora Sami, les pregunta a sus niñas y niños si conocen la planta que tienen al frente. No la conocen. Entonces les comienza a explicar en shipibo. Luego, la profesora sigue explicando. Luego pasa a otra planta, y a otra. Siguen la excursión por otros lugares.

Otro día la profesora invita a una anciana sabia de la comunidad, conocedora del mundo vegetal. No hay dudas de que la cultura shipiba está presente en el aula.

La profesora señala que el calendario comunal es importante, pero no pone tanto énfasis en él, como sí lo hacen las profesoras de Cusco o Puno. Sobre el calendario, la maestra dice:

“Acá si tenemos. Eso de ahí también manda el Ministerio de Educación. Eso también lo tenemos ahí en *Rutas de Aprendizaje*, ¿no? Hay un librito. Hay modelos. A base de eso trabajamos el calendario”.

En efecto, la referencia al uso del calendario como fuente de conocimientos de la cultura shipiba parece aludir más a una obligación que a una convicción. Antes de hacer referencia al calendario comunal, la profesora señala los intereses de las niñas y los niños como fuente de los conocimientos que se trabajan en el aula. Dice que los contenidos se programan según los intereses y necesidades de sus alumnas y alumnos. Sin embargo, debido a que este año empezó su trabajo en una nueva comunidad en el mes de marzo, las cosas fueron algo diferentes:

“Se parte de acuerdo al interés de los niños, intereses, necesidades, todo eso. De acuerdo a eso lo planificamos. Eso se hace en el mes de enero, para poder trabajar en el mes de marzo ya todo planificado. Ya pues, de acá ya lo sacamos. Los intereses, preguntamos a los niños, qué es lo que más quieren aprender ellos”.

Cuando el investigador le hace notar que en enero los niños y las niñas no vienen al Jardín, la profesora explica que lo hacen en diciembre, antes de salir de vacaciones:

“Por eso, pues, en diciembre lo hacemos con los niñitos ya. Y nosotros apuntamos en diciembre. Ya lo hacemos, o sea, le invitamos a las profesoras de diferentes instituciones, y así en grupo lo planificamos. Ya ellos hacen de acuerdo a la realidad de cada comunidad”.

De hecho, parecen prevalecer las opiniones de los colegas docentes sobre los intereses de los niños y las niñas. Sea como fuere, todo indicaría que los intereses y las necesidades de las y los estudiantes los conoce y los define la propia maestra. De hecho, este proceso de recoger los intereses de las niñas y los niños en diciembre tampoco pudo hacerse en Balsas, porque la profesora llegó a esta escuela apenas en marzo del 2013:

“Bueno, el año pasado yo no hice eso porque yo no he trabajado acá, yo vine a trabajar acá en el mes de marzo, o sea, no podía hacer eso de ahí porque no he trabajado acá prácticamente. Yo hice mi programación en el mes de marzo cuando vine. Tenía que, bueno, los intereses, necesidades de los niños; qué es lo que más ellos quieren aprender. Por ejemplo, porque ellos, prácticamente, ya no hablaban el idioma shipibo. Entonces, es la necesidad, ¿no?, para poder enseñar a los niños, eso es lo que hemos rescatado de acuerdo a los niños”.

La conexión entre los intereses de las niñas y los niños también se relaciona con el calendario comunal, porque: “Por ejemplo, los intereses de los niños también ha sido enseñar épocas, épocas del año, porque los niños no sabían, bueno, cuándo es para hacer chacra, cuándo es invierno, verano, todo eso”.

| Calendario de la cosmovisión | | | |
|-------------------------------------|--------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Mes | Época | Temporada | Actividades |
| Enero a abril | Invierno | Pleno invierno | Pesca con trampa Producción de shibilo (guaba) Engorde de animales |
| Mayo | Tiempo merma | Variante de los ríos y quebradas | Siembra Pesca en cochas y quebradas |
| Junio a octubre | Verano | Pleno verano | Cosecha de huevos de taricaya Cultivo de yuca, Producción de aves silvestres |
| Noviembre a diciembre | Creciente | Creciente de ríos y quebradas | Recolección de huevos de carachama Tiempo de mango Pesca en cocha y quebrada |

Es interesante cómo empieza a aparecer en el discurso de la docente la sustitución de los intereses y necesidades de las niñas y los niños por su propia opinión. De hecho, es ella la que opina y decide, porque siente que es ella la que puede identificar mejor los intereses y necesidades de sus estudiantes. En realidad, hay que decir que son las orientaciones que ella recibe a través de las capacitaciones y las visitas de acompañamiento las que modelan su opinión. En estas orientaciones el calendario comunal determina la selección de unidades didácticas. La cultura tiene mayor peso que los intereses de las niñas y los niños. Sobre este tema volveremos más adelante. Pero lo que estamos viendo aquí es cómo la docente conecta los supuestos intereses de sus niñas y niños con el calendario comunal.

Las actividades comprendidas en este calendario en Balsas hacen referencia, básicamente, a labores productivas de carácter agrícola y pecuario. A diferencia de los calendarios comunales de Cusco y Puno, en los que aparecen diversos tipos de actividades, en el calendario comunal de esta comunidad no las hay de orden artístico ni espiritual ni lúdico. Pero, extrañamente, se lo denomina “Calendario de la cosmovisión”, aun cuando no aparecen elementos de la cosmovisión shipiba.

Como sucede en las otras regiones de este estudio, no necesariamente las actividades priorizadas del calendario comunal se trabajan a través de la programación curricular, pues junto al calendario hay otras fuentes que se toman en cuenta, como los problemas de la comunidad, los temas transversales o el calendario cívico escolar.

La programación en su laberinto

“En el tema de programación curricular, o sea, muchas veces el talón de Aquiles de las maestras, es que creen que precisamente cada área se debe trabajar como un curso aparte. Y en realidad ésa no es la idea. La idea es de que se trabaje el desarrollo de capacidades a partir de temas específicos. Seguir integrando las áreas, ¿no? [...] Entonces, a partir de un tema específico, de un tema motivador, se pueda ir trabajando, por ejemplo, Comunicación. Puedes ir trabajando Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente, pero sin forzar las cosas. Muchas docentes, lo que tienen es la debilidad que porque tienen que trabajar el tema de Matemática, empiezan a trabajar solo el tema de Matemática desvirtuado ya de un trabajo cotidiano, de un saber previo del niño, ¿no? Entonces, lo que ha faltado creo yo es la implementación del diseño curricular regional. Y sobre lo anterior, lo central es, precisamente, eso: cómo trabajar en forma holística, cómo trabajar en forma integrada, ¿no?”

La coordinadora regional de Educación de UNICEF resume algunos de los problemas más importantes vinculados al primer dominio del Marco de Buen Desempeño Docente sobre Preparación para el Aprendizaje y, más específicamente, sobre la programación curricular: la falta de un currículo regional (que a nuestro juicio es la ausencia de currículos indígenas EIB), el tratamiento no holístico de los contenidos curriculares, no tomar en consideración los saberes y experiencias de las niñas y los niños y la no contextualización cultural de las experiencias de aprendizaje.

En Ucayali circulan diversas y contradictorias ideas sobre cómo programar en Educación Inicial. La propuesta que alteró y confundió aún más las prácticas de programación fue la del PRONAFCAP, con su idea de los momentos pedagógicos. Con la intención de simplificar el proceso de programación y asegurar el desarrollo de todas las áreas curriculares, el PRONAFCAP propuso una forma de programación que sustituyera la lógica de las unidades didácticas. Sin embargo, no renunció a toda la parafernalia programatística vigente hasta entonces, ni siquiera a las unidades didácticas, y decidió, equivocadamente, considerar la unidad didáctica como momento pedagógico.

De esta complicada resolución surgió el siguiente gran conflicto: luego de considerar todos los pasos de la programación de las unidades y de tomar en cuenta los problemas, los intereses, las necesidades, los temas transversales y demás elementos de la programación, se llegaba a una formulación de siete momentos pedagógicos que carecían de mayor conexión con el proceso realizado de diseño de la unidad y, además, se terminaba reduciendo la unidad a un momento pedagógico específico. Tal constructo de programación curricular resultaba casi ininteligible. ¿Cómo la mayoría de momentos pedagógicos pueden estar fuera de la unidad, cuando se ha entendido, hasta esa fecha, que la unidad didáctica es el marco ordenador y unificador de los procesos de aprendizaje? No hay respuesta para esto. Por lo menos, no una sólida y comprensible.

A pesar de las debilidades de este constructo de programación, ha logrado imponerse, y goza de la aprobación de varias lideresas de Educación Inicial. Por ejemplo, la propia coordinadora regional de Educación de UNICEF, pese a su apuesta por un enfoque holístico, señala:

“Hasta antes del 2008, o 2007, aquí en Ucayali todos programábamos en función de la sesión de aprendizaje. La única forma de programar era tu unidad de aprendizaje, tu proyecto, tu taller. Y todo el día tenías que trabajar con el niño, todo en relación a un solo tema. Por ejemplo, el bombero; todo el bendito día hablabas del bombero. Pero a partir del 2008, cuando entró el PRONAFCAP a Ucayali, se capacitó al equipo de PRONAFCAP, y ahí resulta que el enfoque era otro. Entonces, dentro de la formación inicial se habían formado muchas maestras con una propuesta pedagógica que no era del nivel sino de Primaria. Así, en 2008 empezaron a hablar de los momentos pedagógicos. Entonces cada momento pedagógico tenía que tener como principal estrategia el juego. Era todo un mundo para las profesoras en el tema de programación curricular, porque decían: ‘¿Y mi unidad didáctica, dónde queda? ¿Mi proyecto dónde queda? ¿Y ahora, dónde meto mi momento literario, dónde meto mi juego libre en los sectores? [...]’. Si yo voy a trabajar en función de momentos pedagógicos, implicaría que cada momento tienes que tener una intención pedagógica, y que no necesariamente tenían que estar relacionadas unas con otras, ¿no?”

En el registro de la primera intervención de la profesora Delgado, ella critica un trabajo aislado entre las diferentes áreas curriculares.

“Las maestras creen que precisamente cada área se debe trabajar como un curso aparte. Y en realidad esa no es la idea. La idea es de que se trabaje el desarrollo de capacidades a partir de temas específicos. Seguir

ES POSIBLE QUE CUANDO SE LLEVEN A CABO ACTIVIDADES EDUCATIVAS SIN DESENCADENAR PROCESOS PEDAGÓGICOS RELEVANTES SE CREE LA APARIENCIA DE UN TRABAJO ADECUADO; PERO CUANDO SE PONE ÉNFASIS EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS Y LAS EDUCADORAS INTERACTÚAN CONSTANTEMENTE CON SUS ESTUDIANTES, ALLÍ SÍ SE VE EN QUÉ NIVEL DE DESARROLLO ESTÁN.

integrando las áreas, ¿no? [...] Entonces, a partir de un tema específico, de un tema motivador, se pueda ir trabajando, por ejemplo, Comunicación. Puedes ir trabajando Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente, pero sin forzar las cosas”.

Y este aislamiento es el que ha sido provocado con la propuesta de momentos pedagógicos que en esta nueva intervención ella valora positivamente. Los momentos de aprendizaje han dado pie para un trabajo compartimentalizado por actividades específicas. No se entiende esta contradicción de la profesora Delgado; tampoco la fundamentación que ofrece sobre el papel que, supuestamente, ahora tiene el juego en el aprendizaje gracias a los momentos de aprendizaje, en la medida en que el juego también estaba o podía estar presente en el trabajo de unidades didácticas. El juego no aparece con la propuesta de momentos de aprendizaje del PRONAFCAP. Y, en realidad, si las actividades que se desarrollan con las niñas y los niños alrededor de un mismo problema o tema son interesantes, estimulantes y entretenidas, ellas y ellos tienen la capacidad de mantenerse atentos e interesados durante toda una jornada. Y, por último sobre este punto, también es posible, dentro de una unidad didáctica como el proyecto o la unidad de aprendizaje, introducir actividades diferentes a la del tema central si se considera necesario o pertinente.

La implementación de la propuesta de momentos de aprendizaje adolece de muchas deficiencias y contradicciones. Por lo pronto, la coordinadora del PRONAFCAP señala que esta propuesta es solo válida para docentes hispanas y que las maestras de EIB trabajan con proyectos de aprendizaje:

“Como le digo, algunas maestras están adoptando eso, los momentos pedagógicos que se llaman, ¿no? Algunas. En la propuesta de EIB, se tiene que trabajar como actividades permanentes. Y nosotros como hispanos hablamos del momento pedagógico. Dentro de ese momento está el momento de unidad de aprendizaje, en el cual nosotros tenemos que desarrollar una sesión de

aprendizaje con los niños que tiene varios procesos. Eso es en hispano. Pero en monolingüe se trabaja el proyecto integrador, que también tienen toda... tres procesos en el cual vamos despertando su interés, construyendo su aprendizaje del niño. Eso es el proyecto integrador, hasta donde tengo entendido en eso. Ahí se integran las áreas, Comunicación, Personal Social y todas las demás actividades se van relacionando con otro. [...] A veces se encuentra que ellas adoptan un poco eso”.

Según la coordinadora del PRONAFCAP, las maestras de EIB no deben trabajar con momentos de aprendizaje, pero algunas también los toman en cuenta. Es el caso de la profesora Samí, que mezcla cuestiones vinculadas a la clásica programación de unidades con los momentos de aprendizaje. Ella no trabaja con proyectos integradores.

La especialista Dora Gonzales, al recordar su experiencia como maestra de aula en Educación Inicial, señala que para ella lo más difícil era:

“[...] sacar las capacidades dentro del DCN, ¿no?, eso era lo que yo veía más difícil, porque tenías que analizar qué competencias vas a coincidir con tus unidades, porque al hacer ya pues el contexto, ya tienes seleccionado tu trabajo, ¿no? Entonces, tú tienes que buscar para hacerle ver de DCN las capacidades, para coincidir para la sesión de aprendizaje. Eso era para mí un poco fuerte, a veces si estás sola ya pues te mareabas, ésa era mi debilidad, sí”.

En efecto, ésta es una de las mayores dificultades que experimentan las maestras al intentar usar el DCN. Por eso, también se hace necesario que cualquier nueva propuesta curricular deje de ser un listado de capacidades que no ayudan a la programación. Propuestas de organización por tramos curriculares, como la realizada por USAID/PERÚ/SUMA para el nivel de Primaria, ayudarían enormemente a las maestras a hacer un trabajo más consistente.

Para la profesora Gonzales, las *Rutas de Aprendizaje* en Educación Inicial son de gran ayuda:

“Nos facilita bastante las *Rutas de Aprendizaje*, porque ahí te guía cómo puedes hacer algunas cosas. Bueno, sí, uno ya más o menos entiende, ya pues, hay que ir a sacar de DCN un poco, ¿no? Y también no solamente mirar, ahora hay bastantes guías que te apoyan”.

Es interesante esta expresión que usa la profesora Dora: “No solo mirar”. Parece querer decir que en el DCN sucede precisamente eso: solo puedes mirar, pero no

sabes cómo aplicarlo. Ahí están las listas de aprendizajes, pero no comprendes qué hacer con ellas. Solo te queda mirarlas.

Hay que señalar que las *Rutas de Aprendizaje* todavía no habían llegado a las aulas en septiembre del 2013. Por ejemplo, la profesora Sami no las conoce. Ella, como ya señalamos, trabaja con la programación clásica del sistema educativo peruano, combinándola con los momentos de aprendizaje. Las fuentes que definen sus unidades de aprendizaje son variadas. A continuación presentamos las que aparecen en su cuaderno pedagógico.

Los tópicos elegidos son variados. Difícilmente podría afirmarse que alguno de ellos surge de los intereses y necesidades de los niños y las niñas. Muchos son, como resulta evidente, fruto de temas que convencionalmente preocupan a los docentes y las docentes, o, mejor dicho, forman parte de sus percepciones y creencias: apertura del año escolar, falta de identidad, promoción de una nueva educación para la vida, poca importancia del nivel escolar. Otros tópicos, en cambio, no tienen relación alguna con el nivel, como el de falta de hábitos de lectura y dificultad en Comprensión Lectora. ¿Cómo podría hablarse de hábitos de lectura y dificultad de comprensión lectora en estudiantes que no están aún alfabetizados?

Fuentes para la programación curricular anual

1. Apertura del año escolar.
2. Día de la Mujer.
3. Falta de hábitos de lectura y dificultad en Comprensión Lectora.
4. Difusión del cuidado del agua.
5. Época de lluvia y poca asistencia.
6. Promover la siembra de plantas medicinales.
7. Violencia familiar.
8. Poca importancia del nivel Inicial.
9. Promover una nueva educación para la vida.
10. Conocer los medios de comunicación.
11. Falta de identidad.
12. Día de Abelardo Quiñones.
13. Tener una educación desde la cosmovisión shipiba.

De todo lo propuesto, solo tres temas plantean cuestiones concretas cuyos contenidos se pueden identificar con claridad: cuidado del agua, plantas medicinales y medios de comunicación. Sobre los demás asuntos no es posible inferir contenido específico alguno.

Pero llama poderosamente la atención que existan solo tres temas vinculados a la cultura shipiba: el de las plantas medicinales, el de la identidad y el de la educación desde la cosmovisión shipiba. Estos dos últimos son muy generales y, además, deberían estar como grandes orientaciones de la educación que reciben las niñas y los niños.

El calendario comunal se pierde casi totalmente en este cuadro, pero en el diseño de las unidades sí vuelven a aparecer algunas de las actividades económicas de la comunidad.

Todo esto, de alguna manera, nos muestra lo que constituye el ejercicio inútil que desarrollan muchas maestras de Inicial para responder a las exigencias administrativas de programación en las que se les obliga, desde el sector, a utilizar modelos de programación curricular mal formulados e innecesarios. Lo que hace la profesora Sami no es una excepción de lo que sucede en los Jardines al momento de programar.

Sus confusiones no solo están ligadas a la programación anual: en la programación de las unidades también tiene serios problemas. La duración de sus unidades de aprendizaje es variable: “A veces 10 días, 5 días, a veces 2 semanas, 15 días”. En estas unidades, los contenidos de las áreas curriculares como Matemáticas y Comunicación aparecen intermitentemente. En algunas unidades de aprendizaje solo están presentes capacidades del área de Matemáticas, y en otras, únicamente de Comunicación. Cuando se le pregunta por qué solo planifica capacidades de una sola área, explica que las demás están integradas:

—Entrevistador (E): ¿Y las otras áreas?

—Profesora: Aunque trabajo área Matemáticas, ahí también entra Comunicación. Integrado es.

—E: Pero no ponen las capacidades.

—Profesora: No, de eso sí, no.

—E: ¿Y por qué no ponen las otras capacidades, si está integrado?

—Profesora: Es integrado. A veces entran las tres áreas.

—E: Ya, pero ¿por qué no da registros, como Matemática? ¿Por qué las otras no?

—Profesora: Porque cuando trabajo Comunicación, ahí sí lo registro.

—E: ¿Dónde lo registras?

- Profesora: Ahí pues, en Comunicación, cuando me toca Comunicación.
- E: ¿Pero dónde lo registras?
- Profesora: Aquí en mi cuaderno.

El hecho es que la programación de unidades de aprendizaje es otro ejercicio borroso en la práctica de la profesora. Finalmente, lo que ella utiliza como referente para el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje son las que lleva a cabo de manera minuciosa. En estas sesiones de aprendizaje aparecen las actividades que deben ser implementadas. Un dato importante es que están escritas en shipibo. En varias de ellas se detallan mínimamente las preguntas que les formulará a sus niñas y niños; en otras se registra de manera muy general la actividad. Lamentablemente, en las dos semanas de observación se constató que la profesora no revisa mucho su cuaderno de programación y se olvida de formular las preguntas que se propuso hacer.

Conforme van pasando los días de observación de las sesiones de clase de la profesora Sami, las actividades programadas van perdiendo fuerza e intención. No va desdibujando la relación entre lo programado y lo que, efectivamente, se hace en el aula.

La maestra ambienta y organiza el espacio escolar

La profesora Sami tiene su aula ambientada a lo shipibo, por decirlo de manera sintética. Una persona que visita su aula se da cuenta de manera inmediata de que no está ambientada al estilo urbano-occidental. Sabe que tampoco está en un Jardín de la región andina. Y, con ciertos conocimientos de la cultura shipiba, entiende que no está en cualquier institución educativa de la Amazonía o en cualquier pueblo indígena. La pertinencia cultural shipiba de las imágenes, de los carteles, de los letreros es, definitivamente, muy clara.

La ambientación de la mitad del aula depende de la profesora Sami; la otra mitad, de la profesora Soraya, que trabaja con los más pequeños. Cada quien tiene sus respectivos carteles. El almanaque del aula hace homenaje a la famosa alfarería shipiba. Cada mes está escrito en una vasija tradicional, y las esquinas del cartel están adornadas con los no menos famosos *chomos*, recipientes de forma aribaloide que se usan cada vez menos en las comunidades. La cerámica shipiba se caracteriza por sus pinturas de forma geométrica y carácter fractal que representan diversos aspectos de la geografía terrenal y celeste, así como de los diferentes mundos que conforman el universo shipibo.

También un gran *chomo* es el soporte de la asistencia. En efecto, el cartel de asistencia tiene forma de *chomo*. En él se prenden los cartelitos de colores con los nombres de las niñas y los niños cuando están presentes en el aula. En otro cartel, una mujer shipiba, vestida a la usanza tradicional, anuncia en su lengua, con un pequeño letrero que lleva en el pecho, *non esebo*, que significa “nuestros valores”. Cada valor está en el centro de una flor. Como en la mayoría de aulas de los Jardines del país, estas normas se leen cada mañana. La utilidad potencial de este letrero para el proceso de alfabetización inicial no se aprovecha.

A diferencia de otras aulas de Educación Inicial, en ésta no hay un cartel de normas. La profesora Sami explica que éstas se definen en las actividades. Solo en una ocasión fuimos testigos de esto, cuando salieron a su clase de educación psicomotriz. En la parte más alta del aula, frente a la pizarra, hay grandes letras rodeadas del Sol, la Luna y las estrellas. Representan el *Noajanjainete* shipibo, el mundo de arriba. Los otros mundos también están representados, pero apenas se distinguen en las paredes. Otros carteles tapan parcialmente sus nombres. Por debajo del *Noajanjainete* no está otro mundo shipibo, sino los números del 1 al 5. Encima de cada numeral está su representación gráfica.

En una de las paredes aparecen las cinco vocales pintadas de colores. No llamarían la atención si no fuera por el hecho de que las vocales shipibas no son cinco, como en el castellano, y si no ocurriera que el shipibo es la lengua que se usa todo el tiempo como lengua de enseñanza.

Cerca de las vocales, y por encima del estante donde se ponen los letreros de palabras e imágenes, hay algunas de éstas pegadas en la pared. Representan animales, cosas y seres humanos. La parte más grande del cartel lleva la imagen, y debajo de él, como ya se indicó, van los nombres.

En la pared frontal del aula, detrás de la pizarra, hay papelotes con las letras de canciones shipibas: *masha* y *bewa*. Recurrentemente, las profesoras hacen cantar a sus estudiantes; acuden a ellas como un recurso para, supuestamente, captar su atención perdida.

También hay un espacio de la pared que se usa para pegar las creaciones artísticas de las niñas y los niños. Durante la visita se mantuvieron los dibujos de los diseños típicos shipibos, y fueron colocados hermosos dibujos de los más variados peces, creados y pintados con muy buen gusto por los alumnos y las alumnas. También aparecieron en algunos días dibujos de chacras y de casas según las actividades que fueron realizadas.

EL USO CONSTANTE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EL AULA CORRESPONDE A UN ENFOQUE DE ENSEÑANZA DENOMINADO “APRENDIZAJE POR INMERSIÓN”. SIN EMBARGO, ESTA PERSPECTIVA NO SE REDUCE A HABLAR PERMANENTEMENTE EN LA SEGUNDA LENGUA: LA COMUNICACIÓN ESTÁ PLANIFICADA Y CONDUCTA CON EL FIN DE QUE NIÑAS Y NIÑOS VAYAN COMPRENDIENDO CLARAMENTE LO QUE SE LES DICE.

El aula cuenta también con su cartel del tiempo. Debajo de los nombres de los días de la semana, los niños y las niñas colocan una nube, una lluvia o un sol, conforme a las condiciones meteorológicas. No todos los días se trabaja con el cartel del tiempo; a veces se olvidan de él, porque permanece tapado por los letreros de las canciones.

Sin mucho orden, también, el aula cuenta con algunos rincones o sectores. La profesora nos los va mostrando y explicando su uso: “Éste de acá es el sector de Matemáticas. Acá los niños juegan, construyen, manipulan”.

Aparece así la palabra mágica: *manipular*. Las profesoras de Inicial le asignan a la manipulación un poder para el aprendizaje del que carece si se reduce a una mera actividad de tocar cosas con las manos en vez de pensar para actuar con las manos. Son rezagos de una visión que asocia al pensamiento de Piaget estas actividades de carácter “concreto”. Le pedimos a la profesora que vaya explicando los materiales y sus usos:

“Acá tengo botellitas. Acá los niños... Esto es grueso, delgado. Acá también es por forma, tamaño, grande, pequeño. Acá los niñitos, acá hay latitas. Los niños cuentan o hacen torrecitas, todo eso. Acá tenemos números. Esto de acá es bloques lógicos; fichitas. Allí los niños arman, por ejemplo acá, pueden armar camellos, helados, ya los niñitos arman allí. Acá tenemos colchoncitos, cuadrado, rayado. Acá con las chapitas, acá hay chapitas. Con las chapitas ellos juegan, hacen su círculos, cuadrados, rectángulos, acá hay chapitas también. Semillitas. Bingo, acá hay bingos. Conmigo, los niños aprenden muchas cosas con esto. Juegan los niños con esto de acá”.

Obsérvese que la profesora no asocia, necesariamente, actividades o materiales con determinadas capacidades. Se remite a describir de manera muy concreta los materiales.

La profesora Sami fue contratada en el mes de marzo. Cuando llegó, la situación de los materiales en su aula era totalmente diferente: “No, esto de acá estaba vacío, vacío, no había nada”.

Más adelante recibieron algunos materiales del MINEDU. Tienen rompecabezas grandes con imágenes de situaciones en diferentes partes del Perú, cintas de colores, almohaditas y también sogas:

“Sí, hemos recibido. Esto de acá, números. Y estecito. Es que no estamos considerados. Es nueva creación. Es nueva creación. Por eso, no podemos recibir nada todavía para el año. Esto de acá tenemos”.

Además, algunos materiales han sido hechos por ella misma o mandados a hacer con su propio dinero:

—Profesora: Matemáticas: círculo, cuadrado.

—Entrevistador (E): Y eso ¿quién lo ha hecho?

—Profesora: Yo.

—E: ¿Tú lo has hecho, o lo has mandado a hacer?

—Profesora: Yo, con la ayuda de mi hermano. He comprado triplay.

—E: Pero ¿con el dinero de los padres o con tu propio dinero?

—Profesora: No, con mi propio dinero. Cuadraditos, rectángulos, triángulos. Eso de acá los niñitos también arman. Construyen casitas con esto. Acá ponen cuadrado... ya pues, ellos hacen su puertita, todo eso.

Resulta paradójico que las instituciones educativas que más necesitan —es decir, las nuevas— no puedan recibir todos los materiales porque no estaban consideradas desde el año anterior. En un momento de ampliación de cobertura de instituciones educativas de Educación Inicial, este manejo administrativo de los materiales educativos debe resultar fatal. La jefa de AGP de la UGEL de Coronel Portillo, Mercedes Aguirre, sin embargo, explica:

“Mira, es solamente que la maestra tiene que venir al almacén de la UGEL a recoger su material. Nada más. Porque los materiales están en el almacén. Hay una empresa que ha ganado una licitación para poder ir y distribuir a cada institución educativa. Tú sabes que la UGEL no tiene un presupuesto para poder entregar materiales, ¿no? Entonces qué se hace, se convoca para... Como los maestros vienen cada fin de mes a cobrar, entonces ahí nomás que aprovechen para que recojan sus materiales”.

Debe de haber sido así cómo Balsas obtuvo los materiales del MINEDU con los que cuenta. UNICEF también ha producido materiales en shipibo que podría aprovechar en sus clases, pero la profesora no ha tenido la iniciativa de solicitarlos. Además del sector de Matemáticas, el aula cuenta con uno de Comunicación. Allí se encuentran algunos materiales como carteles de objetos con sus respectivos nombres. Hay también un sector de arte shipibo con collares y pulseras. A los niños y niñas les gusta jugar con los materiales de este sector. Sin embargo, la profesora no promueve que sus estudiantes traigan y usen esas producciones en la institución educativa. En cuanto al uso de los carteles del aula, la profesora Sami nos explica su importancia:

“Es muy importante para los niños porque ahí todos los niñitos... cada uno ya sabe cuál es su nombre. Todas las mañanas ellos vienen. Allí está amontonadito sus nombrecitos con..., ya cada figurita. Por ejemplo, acá, esta florcita es para una niña, y esto de acá, (bis) también es para una niña, y este hombrecito es para hombrecito. Ellos mismos han escrito esto de acá, ya saben cuál es su nombre, y ellos en la mañanita ellos vienen y ya pegan sus nombres. Ahí los niños saben quién ha venido, quién ha faltado. Es muy importante para ellos”.

Ella reconoce que a través del cartel de asistencia sus estudiantes han aprendido sus nombres:

“Hago este cuadrito para que los niños vengan a registrar acá. Por ejemplo, acá lo pongo un papelote, blanquito ya, así jaladito ya: lunes, martes, miércoles. Así, pero sin nombre. Ya, ellos vienen a escribir porque está vacío. Vienen a registrar. Ya, por lo menos, él escribe. Si es Teteaba, él escribe la letra T, nada más. Él dice que así ha registrado. Y, de repente, viene una mujercita. Igual, ella pone, si es Metsa Kabe, la letra M. Nada más. Así a veces los niños se registran, o sea, busco estrategias. No hago en eso de allí nomás”.

Una de las primeras cosas que señaló la profesora Sami es que cada año debe ambientar su aula. Lo dice como una queja:

“Acá, por ejemplo, trabajo en Balsas, hago mi ambientación de aula, y dejo eso; de allí me voy en otro Jardín y encuentro otra realidad, y allí tengo que trabajar otra vez así”.

La profesora parece ver la ambientación como una actividad única a lo largo del año y no como algo que se va modificando cada año, por cada unidad. De hecho, no se observa que la unidad referida a las plantas medicinales se haya ambientado,

de manera especial, con referencia al contenido de esta unidad. Su acompañante pedagógica tiene observaciones a cómo la profesora ambienta el aula:

“La ambientación. Eso es lo que le faltaba, profesor. Ambientar, ordenar los sectores. Sus sectores era desorden. Pero me decía que ella ahí está el sector de dramatización, de Matemática, de Comunicación. Pero yo quería que haga en orden. Pero, ella me dice: ‘Es generalizado’. Le falta más practicar. La práctica, claro. Porque yo le había dicho que tú tienes que ordenar los sectores. Acá están, mira, son los cinco. Cinco sectores que ella debería de ambientar. Si no nos los cinco, a lo menos con los tres que sean bien implementados. Depende de ella pues, ¿no? Depende. Hay que ser creativas”.

Las profesoras planifican la enseñanza de forma colegiada

La profesora Sami trabaja con la profesora Soraya. Ellas planifican sus clases en forma conjunta: “Porque somos de Educación Inicial, debemos de trabajar en equipo. Nosotros hemos trabajado dos. Siempre hemos trabajado así”.

Este “siempre” hace referencia a la forma de trabajar en el nivel. La profesora Sami señala que en sus trabajos anteriores, además, trabajaban por red, pero que actualmente ya no pertenecen a ninguna. En el marco de Fe y Alegría señala que tampoco realiza algún trabajo en equipo con otras profesoras de Educación Inicial. Con la profesora Soraya definen las unidades didácticas que desarrollarán, pero también las sesiones de aprendizaje. A pesar de que atienden a niñas y niños de diferentes edades, se plantea trabajar con ambos los mismos aprendizajes (por lo menos hasta donde se ha observado, porque el trabajo colegiado no termina en la planificación, sino que continúa durante el desarrollo de las clases).

En realidad, aparentemente ambas realizan las mismas actividades, y lo hacen de manera simultánea. La única diferencia está en que cada docente se ocupa de su grupo de estudiantes. Pero también, con mucha frecuencia —es decir, en una o dos actividades de la jornada escolar— se junta a ambos grupos y hacen la misma actividad bajo la conducción de una o de las dos maestras. Por lo general, cuando la actividad queda al mando de una profesora, esta profesora es Sami.

El discurso de las diferencias de edades —y, por tanto, de aprendizaje diferenciados— no tiene lugar en este Jardín. Y las niñas y los niños trabajan sin ningún problema. Los más pequeños no muestran tener dificultades en hacer las mismas actividades que sus compañeras y compañeros de 5 años. La cuestión de fondo es si corresponde que las y los estudiantes de 3, 4 y 5 años hagan exactamente lo mismo.

El trabajo colegiado es un espacio de reflexión y no solo de puesta en operación. Las maestras deben reflexionar, en primer lugar, sobre cuáles son los aprendizajes que corresponde desarrollar en cada grupo y cómo es más conveniente hacerlo. Planificar las mismas actividades para tres edades distintas no parece ser un indicador de que las cosas se estén haciendo bien; más bien parece ser una forma de simplificar el trabajo y reducir el esfuerzo de las maestras. Y ése no es el sentido del trabajo colegiado.

No se está negando la posibilidad de que se puedan hacer actividades comunes entre los grupos; de hecho, en un aula multiedad, común en las zonas rurales, es posible hacer varias actividades comunes. Pero en un aula donde hay dos maestras, nos preguntamos si el trabajo colegiado no debería enriquecer el trabajo de ambas docentes con sus aportes para desarrollar actividades pertinentes para cada grupo.

Es posible que cuando se lleven a cabo actividades educativas sin desencadenar procesos pedagógicos relevantes se cree la apariencia de un trabajo adecuado; pero cuando se pone énfasis en los procesos pedagógicos y las educadoras interactúan constantemente con sus estudiantes, allí sí se ve en qué nivel de desarrollo están, qué pueden entender y qué no, cómo están procesando la actividad, qué cosa están aprendiendo y qué no.

Como señala Mercedes Aguirre, responsable de AGP en la UGEL de Coronel Portillo:

“Yo no tengo por qué irme a otras cosas que todavía no está el niño preparado para que pueda trabajar. Por ejemplo, Matemática, ¿no? Muchas veces, se va a las aulas y se observa que las maestras, de frente, los niños tienen que escribir del 1 al 5, del 1 al 10. Pero todavía no estamos viendo que eso es un proceso, ¿no? Es un proceso largo del cual yo tengo que tener muchas estrategias de cómo hacer mediante el juego. Pero el juego tiene que ser un juego dirigido, con una intención. No lo voy a hacer al niño que juegue por jugar. El niño tiene que saber por qué va a jugar, y cuál es la intención que yo tengo como maestra. Y tengo que dirigir ese juego para lograr un aprendizaje. Es que mayormente los niños de Inicial aprenden jugando [...]. Entonces, nosotros a veces vemos algunos juegos en las aulas que los mismos niños hacen, y no aprovechamos eso para poder generar aprendizajes, ¿no?”

La clave del trabajo colegiado es planificar actividades que, a través de los procesos que estimula, generen aprendizajes. Forma parte de una reflexión mayor

que involucra la formación de las y los estudiantes en el marco de un proyecto institucional.

DOMINIO II: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

Este dominio es aquél en el que las profesoras llevan a la práctica todos sus saberes profesionales, pero también sus creencias, sus percepciones, sus afectos, su visión del mundo. Tanto lo uno como lo otro es desplegado en el marco de la vida escolar y se refleja en su forma de conducir las sesiones y en las interacciones que sostiene con sus niñas y niños.

De sus conocimientos sobre el desarrollo infantil, pero también del conocimiento de sus alumnos y alumnas de carne y hueso, así como de la forma de tratarlos, dependerá la posibilidad de construir vínculos afectivos favorables para los aprendizajes y una comunicación fluida y estimulante. De sus conocimientos disciplinares y de las didácticas específicas dependerá la manera en que atienda las necesidades específicas de cada niña o niño y las del grupo; la forma en que promueva oportunidades de aprendizaje que estimulen y fortalezcan el pensamiento y la emocionalidad mediante estrategias metodológicas adecuadas. De su visión y manejo de enfoques y estrategias de evaluación dependerá que ésta sirva como una potente herramienta para desarrollar apropiadamente los aprendizajes de los niños y las niñas y mejorar sus propias prácticas pedagógicas.

La maestra decide cuál es la lengua de enseñanza y cuál es la segunda lengua

A la profesora Sami Rengifo se le reconoce que, a diferencia de sus colegas de otros Jardines EIB, se empeña en enseñar a sus pequeños estudiantes la lengua originaria de sus ancestros: el shipibo. Muchas docentes indígenas de Educación Inicial cuyos niños y niñas ya han perdido su idioma nativo como lengua originaria siguen la tendencia de los hechos consumados, reforzando la castellanización sin considerar la posibilidad de enseñar la lengua indígena como segunda lengua. No es el caso de la profesora Rengifo. Para ella, la revitalización de la lengua es muy importante, y por eso el shipibo está presente en su aula. En sus jornadas diarias, el shipibo es el medio de comunicación que privilegia. La especialista Dora Gonzales tiene una alta valoración de su trabajo:

“Bueno, para mí ha sido impresionante, ¿no? Que ella ha tratado de cambiar, ¿no? a los niños que solamente hablaban el castellano. Y ella habla, habla en

SE DEJA EXTRAÑAR ESTE USO PEDAGÓGICO DE LAS CANCIONES TANTO EN UCAYALI COMO EN CUSCO Y PUNO. NO SE APROVECHA UN POTENCIAL RICO EN EL NIVEL PEDAGÓGICO. TAMPOCO SE CREA MÚSICA CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS. ELLOS Y ELLAS SOLO RECIBEN CANCIONES DE LA PROFESORA, NO HAY ACTIVIDADES CREATIVAS PARA QUE SEAN LOS PEQUEÑOS Y PEQUEÑAS QUIENES INVENTEN CANCIONES.

su clase, y ahora todos los niños están hablando o entienden. Hablan en el aula el castellano, pero entienden porque están recibiendo la lengua shipiba, que es el habla de los pobladores de allá. Bueno, eso lo veo”.

Durante su visita de acompañamiento, la profesora Vilma, del PRONAFCAP, se muestra muy satisfecha de que su acompañada, la profesora Sami, use permanentemente el shipibo como lengua de comunicación y de enseñanza. Señala Vilma: “Hemos orientado que los niños bilingües deben de aprender la lengua materna. Primero la nuestra, luego el castellano”. Según la acompañante pedagógica de Sami: “Los niños de Inicial todavía no hablan el castellano”.

La profesora hace una generalización sin tener en cuenta el caso particular de Balsas, donde los niños y niñas sí hablan el castellano. Vilma propone que aun en aquellas instituciones educativas donde haya niñas y niños mestizos, la profesora debe enseñar en shipibo. Considera que en la medida en que la profesora hable en shipibo, incluso aquellos niños y niñas que no son shipibos aprenderán esa lengua:

“Ahí, el niño mestizo empieza a hablar. Ahí el niño mestizo aprende todo lo que es de los bilingües. Ajá. Eso es lo que hemos orientado a las profesoras nosotros”.

La acompañante pedagógica plantea, en síntesis, que aunque haya pocos niños que sepan el shipibo, toda la clase debe hacerse en ese idioma: así van a aprender. El reconocimiento que hacen la especialista de la UGEL y la acompañante pedagógica del PRONAFCAP debe ser un estímulo y un reforzamiento para que esta maestra tenga en su política institucional el shipibo como lengua de uso privilegiado en la formación de sus estudiantes.

Especialista, acompañante pedagógica y maestra están satisfechas con el tratamiento de lenguas en esta aula. Sin embargo, las cosas son bastante más

complejas de lo que aparentan en esta institución educativa. En la comunidad de Balsas, ya lo hemos indicado, las niñas y los niños tienen el castellano como lengua materna, no dominan el shipibo. Cuando la profesora empezó a trabajar, sus niñas y niños: “Nada, no entendían ni hablaban”. La profesora Sami nos ofrece detalles de su primer encuentro con sus alumnas y alumnos:

“Cuando por primera vez, vine a trabajar... bueno, a hacer mi clase, yo le pregunté a los niños: ‘¿Jakullama kiri; bakebo?’. Y los niños se han quedado bien calladitos. ¿Y qué pasa con esta comunidad?, me pregunté. Otra vez les pregunté: ‘¿Jakullama kiri, bakebo?’. Nada, no me contestaron. Y no sé. Me sentí mal en ese momento. ¿Qué pasa acá? Otra vez les pregunté: ‘¿Jakullama kiri, bakebo?’. Ya tres veces. Nada. Entonces, les pregunté en castellano: ‘Buenos días’. Ahí sí me respondieron: ‘Buenos días, profesora’. Y yo me asusté, sí”.

Desde el primer día de clase, en el mes de marzo, la profesora Sami supo que sus niñas y sus niños, a excepción de una o dos, hablaban solamente castellano. Ahora, en el mes de septiembre, ella considera que ya hablan shipibo. En realidad, en algunas oportunidades afirma que ya lo hacen; y en otras dice que las cosas no van tan rápido. Lo cierto es que sus niños y niñas no dominan el shipibo. Entienden, algunos más que otros, ciertas consignas muy sencillas, pero su nivel de dominio de la lengua es muy incipiente. La profesora, sin embargo, tiene otra percepción: “Yo le veo que, poco a poco, ya están hablando, pero así, se va lento”. Su docente acompañante del PRONAFCAP tiene una impresión similar sobre la situación de dominio de la lengua shipibo:

“En el tiempo ya para terminar, me he ido última visita que hice con ella. Ya había... con siete niños había logrado. Ha logrado este, o sea, que no hablaban demasiado castellano y ahora. Y se están olvidando el castellano y estaban aplicando lo que es nuestra lengua materna [...]. Eso es lo que a mí me había gustado, ¿no? Los niños que sabían hablar, ya que sabían contar los números en el sistema shipibo”.

La profesora Sami y su acompañante tienen una confusión con respecto a la situación lingüística en su aula. Cuando, al revisar su programación, el investigador lee que la profesora se refiere al castellano como si fuera la segunda lengua de las niñas y los niños, ocurre el siguiente intercambio:

—Entrevistador (E): Esa parte, a ver, explícame, ¿por qué pones castellano como segunda lengua? Si tú dices que es la primera lengua de ellos.

—Profesora: Esto de acá yo he trabajado en el mes de marzo, abril. Esto de acá he convertido en primera lengua, y segunda he puesto shipibo. Ahora, en

este mes, voy a hacer mi proyecto en shipibo. Y esto de acá voy a poner castellano como segunda lengua. Media horita ya. Esto de acá yo trabajo. Como los niñitos de Balsas hablan puro castellano, dos veces a la semana nomás ya agarro castellano como segunda lengua.

—E.: Como primera lengua.

—Profesora: Como segunda ya en este mes de septiembre.

—E.: ¿Por qué como segunda si es su lengua materna?

—Profesora: Porque los niñitos ya hablan pues el idioma shipibo. Por eso, hago así mi unidad de aprendizaje ya.

—E.: Ya, te voy a insistir, tú me has dicho que su lengua materna es el castellano, ¿o no?

—Profesora: Sí, así es.

—E.: Ya, entonces, ¿cómo va a ser segunda lengua el castellano, si su segunda lengua es el shipibo? Eso es lo que me has contado.

—Profesora: Claro, eso hacía en el mes de marzo, abril, mayo, junio y julio.

—E.: Ya.

—P.: Ahora, en el mes de septiembre, como los niñitos ya hablan el idioma shipibo, ya están las unidades de aprendizaje en shipibo. Su segunda lengua ya será el castellano. Su primera lengua es el idioma shipibo ahora.

Es claro que las nociones de primera y segunda lengua no han sido interiorizadas por la profesora Sami. Tiene que intervenir la especialista Dora Gonzales para explicarle:

“La profesora estaba un poco confundida, ¿no? Ella lo explicaba porque encontró a los niños que hablaban... Su lengua materna era el castellano. Entonces ella piensa que al enseñar... Bueno, también ha sido un fuerte trabajo de ella en donde que ha tratado de aplicar la lengua shipiba, ¿no? Entonces ha tratado ya. Vino trabajando como 6 meses. Entonces, los niños y las niñas hablaban en shipibo. Entonces, cuando se le ha preguntado, qué piensas ahora qué lengua puede ser de ellos, entonces ella dice: ‘shipibo’. Entonces, nosotros le hemos indicado que la lengua materna no varía, por más que hayas aprendido otra lengua, ¿no? Porque la lengua que tú has empezado a hablar, ésa es tu lengua materna. Bueno, eso es lo que hemos podido hacerle entender”.

Pero no puede haber dudas de que la profesora Sami debe de haber revisado esta idea elemental relativa a la lengua materna y la segunda lengua reiteradamente durante su formación inicial como docente EIB y en el programa del que participa actualmente. Si los niños y las niñas ya pudieran hablar en shipibo con fluidez, es posible que se suscite esta confusión, pero no es así.

La profesora Sami tiene ahora nuevos planes con respecto al castellano:

“Ahora, en este mes, voy a hacer mi proyecto en shipibo. Y esto de acá voy a poner castellano como segunda lengua, media horita ya. Esto de acá yo trabajo. Como los niñitos de Balsas hablan puro castellano, dos veces a la semana nomás ya agarro castellano como segunda lengua”.

No hemos tenido la oportunidad de ver cómo trabaja la docente el castellano como segunda lengua, siendo la lengua materna. Hemos observado solamente cómo enseña la segunda lengua como si fuera la lengua materna. Pero más preocupante aún que sus problemas de conceptualización sobre las lenguas es el tratamiento que efectivamente se da a las niñas y los niños en esta materia, y las consecuencias de éste sobre los aprendizajes de sus estudiantes. La profesora les habla todo el tiempo en shipibo, pero solo uno que otro niño entiende. Esto se percibe en las expresiones de incompreensión de los rostros, en sus silencios, en sus constantes respuestas que son rechazadas por la maestra porque no tienen que ver con lo que ella está preguntando. Esta situación la obliga, a pesar de ella, a utilizar el castellano con el fin de que sea posible para las niñas y los niños seguir las consignas. Es muy difícil que puedan seguir un mensaje oral extenso.

La profesora cuenta una historia en shipibo. Mientras lo hace, las niñas y los niños miran hacia todos lados. Están distraídos, interactúan jugueteando entre ellos. Solo una niña escucha atentamente: es Pekon Rate, quien entiende y habla shipibo con bastante fluidez.

La profesora hace una pregunta literal en relación con el cuento. (Todas sus interrogantes son literales.) Pekon Rate puede contestarlas, pero solamente ella. Ante una nueva pregunta, Lexi intenta una respuesta. La profesora dice que no. Intenta otra vez, y falla nuevamente. Insiste y la profesora le contesta que no. Lexi se esfuerza por participar, por entender, pero no puede. El shipibo es una muralla que no puede atravesar. No tiene recursos ni soportes para enfrentar esa lengua extraña. Por supuesto, entiende aquellas palabras que se repiten reiteradamente en el aula: “aplaude”, “da vueltas”, “salta”, “canción”, “siéntate”, pero le es imposible comprender mensajes largos y desconocidos o preguntas medianamente sencillas. (Registro del 11 de septiembre del 2013.)

El hecho de que solo Pekon Rate entienda a la profesora provoca una situación que es común en las aulas: todo lo que hace la docente se empieza a dirigir hacia esa estudiante. Se convierte en su indicador referencial de que está haciendo las cosas bien. Mientras la niña responde, la profesora seguirá adelante con sus clases. Los demás niños y niñas se vuelven invisibles y, obviamente, sus posibilidades de aprender son afectadas por esta situación.

A pesar de esta evidente situación, la profesora insiste en usar casi permanentemente el shipibo. El castellano aparece como un salvavidas ocasional. De otra forma, la incomunicación sería total.

El uso constante de una segunda lengua en el aula corresponde a un enfoque de enseñanza denominado “aprendizaje por inmersión”. Sin embargo, esta perspectiva no se reduce a hablar permanentemente en la segunda lengua: la comunicación está planificada y conducida con el fin de que las niñas y los niños vayan comprendiendo claramente lo que se les dice. La profesora debe utilizar expresiones que se entiendan a través de las situaciones que cree, de gestos, de señalamientos, de acciones concretas, de repeticiones, del uso de signos comprensibles. Ella no pasa a otra idea si las niñas y los niños no comprenden lo que quiere decir. Y, por supuesto, la profesora pone en juego diversas estrategias metodológicas para que sus estudiantes aprendan, gradualmente, la segunda lengua. En experiencias de inmersión participan activamente, por lo general, las familias en el aula, dando soporte a sus niñas y niños (Vigil 2011).

No es éste el caso de Balsas. La profesora no maneja este enfoque por más que habla el 90% del tiempo en shipibo; ella considera que escuchar la lengua a través de canciones, relatos y mensajes orales llevará a que sus estudiantes dominen el shipibo. Las consecuencias de esta suposición afectarán en gran medida el trabajo que desarrolla en el aula.

La profesora Sami nos sorprende al afirmar que en el ISPPBY no fue formada como docente EIB, y que fue en el PRONAFCAP la primera vez que escuchó sobre esta modalidad educativa:

“No sabía nada de EIB, qué significa EIB, nada. Recién ahí en la capacitación, ya, Educación Bilingüe Intercultural... Educación Intercultural Bilingüe, EIB”.

Pero no es posible que esto sea cierto. La profesora Vilma, su acompañante pedagógica, es su compañera de promoción en el ISPPBY, y ha sido formada allí como docente EIB. Es posible que la profesora Sami se sienta insegura y tema dar respuestas incorrectas; por eso prefiere decir que apenas está aprendiendo sobre la EIB.

En el caso de la IE de Balsas, la inmersión no es desarrollada como enfoque de enseñanza de segunda lengua. Las niñas y los niños, literalmente, se ahogan en un idioma que llega todos los días a sus oídos como un tsunami. Veamos un episodio del aula relacionado con lo que se acaba de señalar.

Durante los primeros meses del año escolar, la profesora Sami ha recibido una estudiante más. Ahora ya no está con ella, sino con la profesora Soraya, a pesar de que, por su edad, no le correspondería estar allí. Conforme pasan los días de observación, llama la atención del investigador el comportamiento de esta pequeña. No habla nada, no juega en el momento de la actividad libre, su nivel de interacción con los demás es casi nulo, su mirada es dura. Está prácticamente inmóvil en su asiento todo el día. Su nueva maestra dice que por lo menos ahora realiza algunas de las actividades que se le proponen; antes, ni eso.

Un día, durante un recreo, la puerta del aula se abre ruidosa y súbitamente; esta niña entra como una tromba al salón, seguida de otros niños y niñas. Son estudiantes de Primaria. La niña está totalmente desinhibida. Ella comanda al grupo. Agarra y distribuye los materiales entre sus compinches, habla en castellano con voz fuerte, grita, se ríe. Se está divirtiendo a su gusto. No conserva ninguno de los rasgos de conducta que la mantienen como una esfinge en clases. Antes de retirarse le lanza una mirada furtiva al investigador y le sonríe, por primera vez. (Registro del 11 de septiembre del 2013.)

Hasta el momento, la única hipótesis que tenemos sobre el comportamiento de esta niña es que se trata de un acto de resistencia en el sentido girouxiano: la niña se ha rebelado. No acepta las condiciones que le imponen en la IE, no transa con ser invadida por una lengua extraña que no entiende. Su respuesta a la violencia simbólica que recibe permanentemente es la indiferencia casi total. Un esfuerzo descomunal y sorprendente en una niña de 5 años de edad. Firme e inflexible, cada día esa niña hace oposición a la imposición de una lengua que no se le enseña sino que simplemente se le habla, sin consideración ni metodología alguna. Ningún otro estudiante mantiene la reacción de esta niña. Los demás responden con intentos intermitentes de captar lo que la profesora quiere decirles o desentendiéndose de la clase a través del jugueteo y las interacciones con sus colegas de asiento. Hacen su propio mundo.

Pero el empleo del shipibo en la forma en que lo hace la profesora Sami, como hemos reiterado, no es una iniciativa suya: es una orientación que ella sigue tal cual a pesar de los efectos que tiene.

La EIB se pone en riesgo cuando las apariencias encubren la realidad. Las apariencias del uso de la lengua originaria, por ejemplo. La profesora Sami tiene potencialidades para reorientar adecuadamente la enseñanza del shipibo como segunda lengua, pero mientras quienes deben ayudarla se muestren satisfechas y valoren como avances lo que son debilidades, no habrá cambios.

LAS ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ SE DEBEN REALIZAR CON PROPÓSITOS CLAROS Y DE MANERA SISTEMÁTICA; DEBEN DESARROLLARSE TAMBIÉN COMO JUEGOS. ESO ESTÁ BIEN. PERO INCLUSO AL JUEGO HAY QUE DARLE UN SENTIDO: NO ES UN JUEGO LIBRE, SINO UNO ESTRUCTURADO EN EL MARCO DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ QUE DEBE APUNTAR A DESARROLLAR DETERMINADOS APRENDIZAJES CONCRETOS.

Las maestras cantan y cantan

Cuando llega una persona de visita al Jardín de Balsas, las niñas y los niños la reciben con una canción de bienvenida. Nada novedoso: sucede lo mismo en todas las instituciones educativas del país, tanto en el nivel Inicial como en el nivel de Primaria, y especialmente en los centros educativos EIB. En ellos, las profesoras quieren mostrar que trabajan la lengua originaria y la identidad cultural.

En las instituciones educativas de Educación Inicial las canciones son parte común de la vida escolar. Se canta en las formaciones, al entrar en el aula, entre una actividad y otra, al regresar del recreo, al terminar la jornada del día. Y, generalmente, las niñas y los niños disfrutan de las canciones. En Balsas también se canta mucho, pero en shipibo y sobre todo canciones de diferentes géneros autóctonos como el *bewa* o el *mashá*.

SHIRO BEWA

Joe anon akanwe

Axeamis xawe

Non jeman nokota

Non jeman janenko

Joe anon akanwe

Son canciones tradicionales, pero también se crean otras con contenidos cercanos a la experiencia infantil. Cuando se canta en shipibo canciones más serias, sin movimiento, las niñas y los niños no se muestran animados. Pocos cantan. Quienes saben shipibo o ya se memorizaron la canción, cantan más fuerte.

Si las canciones incluyen una cierta coreografía, las niñas y los niños se entusiasman y participan, aunque varios no puedan verbalizar la canción. No importa: se mueven y bailan contentos. Otras veces también se cantan canciones tradicionales infantiles propias de las zonas urbanas, pero con letra en shipibo. Y, finalmente, también se cantan canciones infantiles en castellano.

En el momento de la salida, los niños y las niñas se arremolinan junto a la puerta. La profesora, en castellano, les propone cantar.

—Profesora: ¿Qué canción quieren cantar?

(Emocionados y contentos contestan en castellano.)

—Niñas y niños: “*La alondrita*” (versión castellana de la conocida canción francesa “*Alouette*”).

—Profesora: Vamos a cantar caracol, ¿ya?

(Hacen un trencito y circulan por el salón. Cantan “*Caracol*”).

Luego cantan “*Los pececitos nadan para Dios*” y, finalmente, “¿Cómo están, amigos?”

Se percibe algo muy diferente a lo que sucede cuando cantan en castellano: todos los niños y niñas participan. Saben la letra de las canciones, se divierten. Se nota que el castellano es su idioma.

La profesora considera que las canciones son un recurso importante para la enseñanza del shipibo. Cree que cantar en shipibo contribuye al aprendizaje de la lengua. Sin embargo, la entonación de las canciones no es acompañada de otras estrategias que permitan trabajar las nuevas palabras en shipibo que aparecen en la canción, o alguna estructura morfosintáctica determinada, o la pronunciación precisa de un sonido. Solo se canta, y cantan los que pueden.

Lo mismo opinan casi todas las acompañantes pedagógicas y la coordinadora del PRONAFCAP. También la especialista de la UGEL atribuye al canto un poder didáctico que no tiene si no está articulado a una secuencia orientada a aprendizajes específicos del idioma shipibo.

Pocas veces las canciones se utilizan para otros propósitos de aprendizaje, como presentar o reforzar información. Se deja extrañar este uso pedagógico de las canciones tanto en Ucayali como en Cusco y Puno. No se aprovecha un potencial rico en el nivel pedagógico. Tampoco se crea música con los niños y las niñas. Ellos y ellas solo reciben canciones de la profesora, no hay actividades creativas para que sean los pequeños y pequeñas quienes inventen canciones.

Las canciones en shipibo en la IE de Balsas se usan también sin ton ni son. Cuando la profesora Sami ve que sus estudiantes se distraen más de la cuenta, los hace cantar. Lo considera, erróneamente, como un recurso para recapturar su atención. Cree que con las canciones vuelve a tener el control. Cuando ella ya no sabe qué hacer al haber terminado una actividad, también echa mano del recurso canción. De esa forma, las canciones empiezan a saturar los tiempos de la jornada escolar y pueden generar malestar en las niñas y los niños, al punto que son capaces de desencadenar actos de resistencia como el detonado por Max, un niño de solo 3 años en una de las tantas ocasiones en que todos los niños y las niñas de la IE trabajaban juntos.

Es cerca del mediodía. Niñas y niños de 3 a 5 años escuchan a la profesora Sami, sentados en media luna, muy cerca de ella. La docente advierte que la atención de sus pequeños ha decaído y, una vez más, les propone cantar una canción shipiba, un *bewa*, como lo ha hecho ya, varias veces, durante la mañana:

—Bien, *bakebo*. Vamos a cantar un *bewa*. ¿Quieren cantar un *bewa*?

Max, inquieto y alegre, que apenas emite monosílabos —nadie sabe si lo hace en shipibo o en castellano— para interactuar con sus compañeras y compañeros, escucha la invitación de la profesora para cantar otra vez. Frente a la sorpresa de todos, lanza un grito potente y ronco de respuesta a la interrogante de su maestra:

—¡Nooooooooooooooooo!

No solo grita: también jala la piel que rodea sus ojos hacia abajo, inclinándose como un muñeco porfiado, de izquierda a derecha y de derecha a izquierda, sobre el resto de sus compañeras y compañeros. Su grito enciende la pradera. Los demás niños y niñas, sin pensarlo demasiado, acompañan el grito del compañero que protesta:

—¡Nooooooooooooooooo!

La profesora, recuperada de la sorpresa, comenta:

—Pero niños, a ustedes les gusta cantar...

—¡Nooooooooooooooooo! —responden al unísono todos los niños y las niñas, tirándose sobre las sillas.

En general, las profesoras de Inicial están acostumbradas a que sus estudiantes respondan con un “sí” a todo, en forma mecánica. Tal vez por eso la profesora insiste:

—¿No quieren que cantemos?

—¡Nooooooooooooooooo! —los niños y las niñas gritan riéndose. No están molestos, se ríen. Disfrutan su pequeña victoria: al alzar su voz, expresan lo que no quieren con claridad: “Estamos cansados de cantar todo el día en shipibo. ¡Basta!”. (Registro del 9 de septiembre del 2013.)

Todo tiene un límite, y esta vez los niños y las niñas han ejercido su derecho a decir “no”. La saturación por el abuso de las canciones, que además se cantan en una lengua que no dominan, ha provocado un acto de resistencia explícito, verbalizado. Y verbalizado por alguien que no verbaliza casi nada cotidianamente. Por lo tanto, resulta aún más significativo. Las niñas y los niños pequeños suelen resistir, en contextos escolares, mediante la distracción, creando un mundo paralelo, lejano de acciones que no los enganchan ni les interesan. Pero demostraciones abiertas de resistencia son inusuales a esta edad.

Esta anécdota da una señal de alarma, pero parece haber mucha dificultad para reconocer este tipo de señales. Mientras que la profesora Sami no reciba de sus acompañantes o de su especialista las orientaciones que la ayuden a observar y reflexionar sobre lo que está ocurriendo en su aula con respecto al uso de las canciones y las lenguas; mientras, lejos de ello, le sigan palmoteando la espalda por su gran compromiso con su cultura, las cosas no cambiarán. Y el peor riesgo es que las niñas y los niños empiecen a sentir rechazo por una lengua que, lamentablemente, los agrede. Lo paradójico es que las canciones son un recurso muy usado, pero pedagógicamente subutilizado. Será necesario reflexionar sobre ellas en los procesos de formación docente.

Las profesoras utilizan otros espacios para la educación de sus niñas y niños

La profesora anuncia a sus niñas y niños que van a salir de la IE para conocer las plantas medicinales de la comunidad. Ese día, además de la profesora Sami y la profesora Soraya, se une al grupo la acompañante pedagógica del PRONAFCAP. La profesora Sami participa de este programa nacional impulsado por el Ministerio de Educación.

Las profesoras cruzan la plaza principal de la comunidad, que hace también las veces de campo de fútbol. Es un descampado con pasto. Llegan en pocos minutos cerca de la casa de algunas vecinas donde se encuentra una mata de algodón. Allí se detienen y la profesora pregunta a las niñas y los niños si conocen la planta. Lo hace en shipibo. La niña que sabe este idioma contesta. La maestra interroga si saben para qué sirve el algodón. No hay respuestas. La profesora explica para qué males se usa el algodón; muestra cada parte de la planta y sus respectivos usos. También da a conocer cómo se preparan las diferentes partes de las plantas para sus diferentes usos.

Las niñas y los niños empiezan a dispersarse espacial y mentalmente. Están distraídos: estar al aire libre es una fuente de distracción, especialmente si no entienden lo que la profesora habla. Solo cuando ésta les hace tocar la planta, les habla en castellano. Les pregunta cómo es la hoja, de qué color, para qué

se usa. Lo hace cuando su acompañante está distraída. Parece que no quiere que ella sepa que está usando el castellano.

El recorrido continúa. El grupo entra en una chacra de árboles frutales y yucas. Allí encuentra diversas plantas medicinales. Habla sobre ellas, las muestra, explica cómo se preparan como remedios. La docente acompañante también participa de modo activo. Interviene en shipibo para complementar las ideas de la profesora. Les pregunta a los niños y las niñas con entusiasmo. Pekon Rate contesta; rara vez lo hace algún otro niño o niña. Los niños y niñas juegan, conversan, miran otras cosas del mundo que los rodea: insectos, telas de araña, etcétera. La actividad toma como una hora; es tiempo de retornar al aula. (Registro del 6 de septiembre del 2013.)

En toda la actividad se muestra que el entusiasmo que pone la profesora y sus conocimientos de las plantas medicinales no es suficiente para lograr el resultado que espera. Le faltan recursos para enfrentar la tarea pedagógica; toda la actividad transcurre de un modo lineal, monótono; no hay una estimulación hacia sus niñas y niños, no se aprovechan sus conocimientos previos.

El uso de otros lugares como espacios educativos no es garantía de una buena experiencia de aprendizaje. Si la profesora no toma en consideración una serie de medidas, de normas, de actividades que pueden hacer posible que se aproveche esta oportunidad de estar fuera de las cuatro paredes de la escuela, entonces esta experiencia no se convierte en una mejor alternativa que realizar las clases en el aula.

Las profesoras invitan a las sabias a la escuela

Una de las estrategias más valoradas en la EIB es la de la participación de diversos agentes de la comunidad en la enseñanza de saberes tradicionales de la comunidad. En la IE de Balsas ésta es, también, una práctica común.

Luego de que las niñas y los niños han recorrido la comunidad identificando plantas medicinales de la localidad, se van a reunir con la sabia, especialista en plantas medicinales.

Una señora de la comunidad, vestida con ropa típica shipiba, entra en el aula. Trae algunas plantas en la mano. Es una anciana. La profesora y su colega se acercan a saludarla; anuncian en shipibo a sus niñas y niños que ya llegó la persona que va a enseñarles sobre las plantas medicinales. Los pequeños la miran sin prestar mucha atención. Las profesoras les dicen que van a cantarle la canción de bienvenida. Todos cantan.

La invitan a sentarse frente a las niñas y los niños, quienes están formando una media luna. Están juntos los dos grupos de estudiantes, los grandes y los pequeñitos. La señora se sienta en una silla detrás de la pequeña mesa de la profesora. En ella pone algunas plantitas; toma una de ellas y comienza a hablar: “El *pionis* colorada es una planta bien curativa, y también cuando te bañas, te cuida, tiene espíritu bien fuerte. Te cuida. Mira, primero, cuando tú estás mal, te cura cuando tienes infecciones. Lo puedes machacar bien, y su jugo le das de tomar o tomas cuando estás mal. Sin mezclar con nada, pero poquito pues, ¿no?, bien poquitito, porque es fuertecito. El jugo es de las hojas. También de su resina se saca, bien poquitito. Una gota nomás con agüita tomas. También es bueno para infección y para diarrea, sí, y sus hojas también es bueno. Cuando estás con la fiebre también, o dolor de cabeza, ¿no? Con la fiebre, lo machacas también. Te lavas tu cabeza y te lo pones. Así lo sacas, todito lo que es la fiebre, el calor y dolor de cabeza también. Para todas esas cosas son buenos. El *pionis* colorado, y te bañas también con eso”.

Mientras la señora habla, las niñas y los niños están totalmente distraídos. La profesora les llama la atención, les pide que atiendan, pero ellos conversan y juegetean. No podría ser de otra forma: no entienden lo que la señora habla en shipibo. La profesora intenta atraerlos a la actividad, les empieza a preguntar: —Profesora: ¿Qué planta es la que tiene la señora?

(Los niños y niñas miran desconcertados. No lo saben. La profesora insiste. Algunos niños miran a la pequeña que sabe shipibo. Esperan que ella responda. Y, efectivamente, responde.)

—Niña: *Pionis*.

(La niña por fin se acordó.)

—Profesora: ¿Para qué sirve la planta?

(Los niños y las niñas no le contestan. Siguen interactuando entre ellos. No entienden. La misma niña que habla shipibo se coge la cabeza, a modo de respuesta.)

—Profesora: Ah, para la cabeza, ¿no? Muy bien.

La señora continúa hablando. A veces alguna de las profesoras la interrumpe para preguntarle algo o para asegurarse de que ha entendido bien: “También se sacan las hojas, se ponen a remojar también en pedacitos, ¿no? En eso te bañas y también te hace soñar. Te cuida”.

De esta manera se va desarrollando la exposición de la sabia de la comunidad. Una vez que termina de hablar sobre el *pionis*, toma otra planta y explica su uso. Habla sobre unas cinco plantas, aproximadamente.

Luego la señora pide un depósito y le traen un balde. Allí echa una plantita que ha desmenuzado y exprimido. Bate el agua. Luego lleva el balde afuera y hace que todos los niños y las niñas se refresquen la cabeza con esa agua. Es para el

ESTA MIRADA DE LA DOCENCIA COMO UNA PRÁCTICA LABORAL BASTANTE EJECUTIVA, DE CARÁCTER PRÁCTICO, ES AUSPICIADA DESDE VARIAS INSTITUCIONES: LOS MISMOS INSTITUTOS PEDAGÓGICOS, RESPONSABLES DE LA FORMACIÓN INICIAL; LAS UNIVERSIDADES, QUE CONDUCEN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN SERVICIO; LA DRE Y LAS UGEL.

dolor de cabeza y el acaloramiento. Con esa actividad termina la participación de la sabia de la comunidad. (Registro del 6 de septiembre del 2013.)

Durante la jornada, la sabia ha compartido sus conocimientos sobre algunas plantas medicinales, pero su única audiencia interesada ha estado formada por las profesoras: los pequeños han permanecido totalmente distraídos. La razón es obvia: no entienden lo que dice. La sabia habla rápido, con fluidez, en un shipibo no escolarizado que está más allá de las posibilidades de comprensión de estos pequeños estudiantes. Pero, posiblemente, aun si se hubiera hecho la exposición en castellano, no hubiera tenido mucha atención.

En las comunidades, las niñas y los niños adquieren estos conocimientos en situaciones contextualizadas. No viene una sabia a sus casas y habla durante una hora delante de ellos para que aprendan. Ellos ven actuar a la sabia cuando se atiende a un enfermo, en situaciones en las que su intervención es socialmente relevante. La presencia de los diferentes especialistas de la comunidad para compartir conocimientos con las niñas y los niños es, sin duda, importante. Es una experiencia formadora de mucha riqueza en el marco de la EIB. Sin embargo, si no se reflexiona a fondo sobre cómo hacer que estas experiencias sean significativas para las niñas y los niños, se corre el riesgo de que pierdan sentido.

Al margen del problema lingüístico presente en este caso, aquí se nos plantea la interrogante de cómo incorporar el conocimiento de las sabias y los sabios en la IE. No se trata, como hemos observado, de que la sabia llegue y hable a los niños y niñas; se requiere de una planificación de la actividad entre las maestras y la sabia, así como de determinar cómo va a participar la docente para apoyar a que se produzcan aprendizajes efectivos.

La maestra, para ello, debe pensar en cómo generar una situación en la que la presencia de la sabia tenga sentido, sea necesaria. Por ejemplo, en un proyecto de “botiquín” shipibo, la invitación a la especialista en salud de la comunidad

es pertinente. Va al Jardín para enseñar sobre plantas medicinales que pueden ser tomadas en cuenta para sembrar en la chacrita de la institución educativa. Es también necesario determinar cuándo es más pertinente la presencia de la sabia. En este caso, ¿era mejor que viniera al aula, o resultaba más conveniente que fuera ella quien condujera el recorrido por la comunidad?

La profesora también tiene que considerar la capacidad de atención de sus niñas y niños. ¿Cuánto de información es posible recibir en una sesión? ¿Se presentará una planta, dos, tres? Éstas son decisiones relevantes que hay que tomar. ¿Cómo es más conveniente presentar la información: con una exposición, en el aula o fuera del aula, a través de canciones, haciendo una simulación de situaciones de enfermedades?

En esta actividad se ponen en evidencia dos cosas: en primer lugar, la necesidad de que la experiencia escolar tenga en cuenta las formas de aprender de la comunidad para que no pierdan su significado y sean fuente de aprendizaje efectivo; y, en segundo lugar, la necesidad de que las maestras, con su conocimiento de pedagogía, articulen el saber que proviene de la cultura con las herramientas de las que dispone en su labor como docente.

La profesora trabaja todas las áreas del currículo

A lo largo de los días en que se visitó la institución educativa de Balsas se pudieron observar diversas actividades educativas de todas las áreas curriculares. Mientras que muchas instituciones educativas de Inicial EIB centran su trabajo en el área de Comunicación o en la réplica de experiencias sociales y productivas propias de la cultura indígena local, en el caso de este Jardín las niñas y los niños son expuestos a una variedad de actividades que dan cuenta de la riqueza del currículo. En efecto, las alumnas y alumnos de Balsas participaron de una variedad de actividades dentro y fuera de la IE, en el espacio de la institución educativa y en el espacio comunal, en actividades de Arte y de Matemáticas, en tareas psicomotrices y en actividades de Comunicación, en labores lúdicas y no lúdicas.

En general, estas diversas actividades pueden desarrollarse de manera articulada o independiente, dependiendo de la forma en que la ha planificado la maestra. Vamos tomando nota de que los niños y las niñas intentan resolver el problema de la comunicación en el aula por el uso constante del shipibo, observando el contexto, reconociendo rutinas, identificando palabras (del mismo modo que el investigador), siguiendo lo que hace la compañera que domina la lengua. Las niñas y los niños hacen uso de diferentes recursos en su afán de entender. Y a veces funciona mejor que otras.

Las actividades del área de Comunicación son cotidianas en el aula. A la profesora le interesa desarrollar labores a través de las cuales las niñas y los niños toman conciencia de la relación entre el código escrito y la lengua oral.

La maestra sienta a sus niñas y niños en media luna alrededor de ella. Les dice que ahora les toca leer. Llama a Pekon Rate, la niña que sabe shipibo, le da un libro y le dice que lea.

Pekon Rate toma el libro, lo abre y empieza a “leer”. Sus compañeras y compañeros la observan: están atentos. La niña “lee” en shipibo. Titubea, pero sigue “leyendo” hasta terminar. Va pasando las hojas hasta que llega al final. La profesora pide un aplauso para la niña lectora. (Registro del 13 de septiembre del 2013.)

Una estrategia interesante: jugar a leer. En realidad, las niñas y los niños no están leyendo, sino realizando una representación del acto de leer. Siguen el juego, y eso significa que tienen una interpretación de lo que implica el acto de leer: toman el libro, lo ponen a una distancia adecuada de sus ojos, sus ojos miran las letras, su boca dice lo que su mente imagina; “leen” el título, pasan los ojos, inventan una historia, saben que las imágenes les dan información y las usan.

Algo similar ocurre con las canciones. La profesora pone siempre el texto de la canción en la pared. Los niños y las niñas miran hacia el papelote mientras cantan, aunque no sigan la canción palabra por palabra. El hecho de poner el texto escrito de la canción comunica la idea de que las canciones se escriben y que el texto de la canción se puede recuperar. Estos niños y niñas tienen claro que lo que se habla y lo que se canta se escribe. Y esta idea es importante para quienes están en proceso de alfabetización.

La profesora nos explica cómo trabaja, otras veces, a partir del relato de un cuento:

“Yo primero tengo que leer a los niñitos. Y de ahí narramos, le imitamos de acuerdo... de acuerdo al cuento. Sobre los personajes, los niños contestan. De ahí pasamos, ¿no? a ver cómo es, de qué se trata, qué letra empieza”.

A veces también utiliza las canciones de los papelotes para que sus estudiantes reconozcan las vocales. Llama a un niño o a una niña y le dice que ponga en un círculo tal o cual vocal. En general, la mayoría de estudiantes puede hacerlo. La profesora Sami piensa que en este acercamiento a la escritura lo más importante es que aprendan las vocales:

“Más que todo, las vocales. No podemos adelantar más. Hago ahí mis papelotes, escribo pequeños... pequeñitos nomás, pequeños. Y ahí, entre ellos, los niñitos dramatizan a veces. Lo imitan pues. De ahí nomás pues los niñitos también aprenden... la escritura”.

Otra cosa que hace la docente para acercar a sus estudiantes al código escrito es poner cartelitos en las mesas con los nombres de las estudiantes y los estudiantes en shipibo. Cuando la profesora les pide que escriban sus nombres en sus trabajos, algunos los copian de allí, en tanto otros los escriben de memoria. En realidad, escriben lo que recuerdan de sus nombres. Pero, en general, la maestra deja que lo hagan a su manera.

Lo mismo ocurre cuando la maestra les pide que escriban sus nombres en el cartel de asistencia: algunos solo ponen la letra inicial, otros escriben algunas de las letras de sus nombres, con lo que muestran el nivel de escritura en el que se encuentran. En Matemáticas, la profesora piensa que el juego es un medio importante para acceder a ella.

Del sector de Matemática, la profesora saca cintas de colores y les dice a sus niñas y niños que van a jugar. Forma grupos y les entrega una cantidad indeterminada de cintas. Luego, les da consignas: “A ver, vamos a formar una fila de cintas con las cintas de color azul. A ver, qué grupo hace la cinta más larga”. Los niños y las niñas tienen que reconocer los colores y van formando una cinta grande a partir de las pequeñas. Cuando terminan, les pide que observen qué grupo ha logrado formar la cinta más larga. Los niños y las niñas comparan y determinan qué grupo ganó.

La profesora da las consignas en shipibo. Los niños y niñas que no hablan este idioma siguen a los que entienden las indicaciones. Luego, la maestra cambia de consigna: les pide que formen series distintas con cintas de diferentes colores. Las niñas y los niños forman diferentes patrones que luego repiten hasta donde es posible: azul-verde-amarillo-azul-verde-amarillo.

Las niñas se divierten con la actividad, la disfrutan. A la profesora le falta hacer preguntas que estimulen el pensamiento matemático de sus estudiantes. Da las consignas y los niños y niñas obedecen. No hay más. (Registro del 13 de septiembre del 2013.)

Es claro que la profesora ha aprendido a ejecutar este tipo de situaciones, pero no tiene la información necesaria para ir más allá de la mera actividad y desarrollar procesos matemáticos. Integra bien lo lúdico, da indicaciones claras, pero no sabe cómo interactuar con sus estudiantes para que reflexionen, analicen y argumenten. Las clases de educación psicomotriz se realizan en la IE de Balsas. Se hacen fuera

del aula, muy cerca de las escaleras de la institución educativa. No aparecen en la programación, como otras actividades, pero se hacen.

La profesora anuncia que van a salir a hacer psicomotriz. Les pregunta por las normas que van a seguir fuera de la IE: no son las mismas que aparecen en el cartel. La profesora me explica, luego, que las del cartel son sobre los valores y no sobre normas. Las normas se hacen de acuerdo con la actividad que se va a realizar. Buen punto. Participan algunos niños. Dicen en castellano que no hay que pegarse, que hay que obedecer a la profesora, que hay que portarse bien. La profesora escribe en shipibo las normas acordadas en un papelote.

Luego canta una canción con sus niñas y niños. Mientras cantan, van moviendo distintas partes de sus cuerpos: la cabeza, los brazos, la cintura, las piernas. Les gustan este tipo de canciones. Una vez terminada la canción, salen desordenadamente al patio. Las profesoras toman cuerdas y una pelota antes de salir. En el patio, las dos maestras cargan un tronco grueso. Hacen que las niñas y los niños formen en fila a unos 5 metros del tronco que ha sido colocado frente a ellas y ellos, de manera transversal. Uno a uno, los pequeños y pequeñas corren y saltan por encima del tronco. Las profesoras los animan a saltar. Por iniciativa propia, algunos niños varones van modificando su forma de saltar; uno que otro intenta pasar por el tronco haciendo aspas de molino.

Después de saltar unas dos veces el tronco, se lo retira, pero esta vez lo cargan los niños; y aunque es muy pesado, lo logran. Lo llevan debajo de la IE y lo dejan allí. Después saltan sogas. Las profesoras atan dos sogas para hacerla más larga y comienzan a moverla. Las niñas y los niños saltan, uno por uno. Es divertido. Al cabo de unos minutos termina el salto. Las profesoras no dan ninguna indicación, no les proponen que salten de distintas maneras. No hay interacción significativa entre docentes y estudiantes. Las actividades se hacen físicamente.

Después del salto con soga, las profesoras se colocan delante de sus niñas y niños con la pelota. Se la lanzan y ellas y ellos deben responder como en vóley. Algunos varones prefieren contestar cabeceando. Por último, los niños plantean jugar pelota, es decir, fútbol. Algunos de ellos gritan: "Solo niños, solo niños", y las profesoras hacen caso a su pedido: solo los niños juegan su partido de fútbol. Las profesoras se sientan y conversan, algunos otros niños miran, y algunas niñas se ponen a cantar. Otras están sentadas sin hacer nada. (Registro del 4 de septiembre del 2013.)

Como se ve, se repite el patrón de trabajo, pero esta vez en la actividad de educación psicomotriz: las profesoras dan consignas y sus estudiantes las siguen; algunos porque entienden, y otros porque ven a sus compañeras y compañeros. No hay interacciones docentes-estudiantes, no se reflexiona sobre las activida-

des que se realizan, no se diversifica la actividad con distintas posibilidades de movimiento, no se trabaja la conciencia corporal. Solo se realizan movimientos. Por supuesto, las niñas y los niños lo disfrutan, y es bueno que, a pesar de las limitaciones, tengan actividad física. Pero es insuficiente desde el punto de vista formativo. Las actividades de educación psicomotriz se deben realizar con propósitos claros y de manera sistemática; deben desarrollarse también como juegos. Eso está bien. Pero incluso al juego hay que darle un sentido: no es un juego libre, sino uno estructurado en el marco de una propuesta de educación psicomotriz que debe apuntar a desarrollar determinados aprendizajes concretos. La maestra comprende que la actividad física es importante, que hay que asignarle un tiempo y que se trabaja con juegos. Con esa base, y con una adecuada orientación, la profesora Sami y su colega podrían mejorar su intervención.

El arte está presente en las aulas de la institución educativa. Ya hemos hablado de las canciones, pero la danza también se practica.

Después de una salida del aula a una chacra de maíz, ambas profesoras piden a sus niñas y niños que dibujen todo lo que han visto. A los de 5 años les dan un papelote, y a los más pequeños, una hoja bulky. Lo que hacen estos niños y niñas es impresionante: no solo representan el espacio recorrido en la salida, sino cada uno de los lugares que han visto, ubicándolos con precisión en su dibujo. No se copian entre ellas y ellos. Cada quien trabaja, concentradamente, en lo suyo.

Y a pesar de que la profesora a veces se ríe, hace comentarios sobre los dibujos o pretende interferir con sugerencias de colores, los niños y las niñas siguen dibujando sin perturbarse. Sin embargo, no deja de sorprender la precisión de la ubicación espacial de los elementos de los dibujos. El dominio del espacio y su plasmación a través de la representación gráfica es sorprendente. (Registro del 5 de septiembre del 2013.)

Las actividades de dibujo son frecuentes en las aulas de Inicial, y Balsas no es una excepción. Parece que las maestras lo toman como una forma de registrar la experiencia vivida.

Otro día, a raíz de una salida al río realizada el día anterior, las dos maestras les dicen que dibujen los peces que viven en el Ucayali. Las niñas y los niños ponen manos a la obra. Trazos van, trazos vienen; colores en movimiento, concentración y disfrute total. De pronto, peces mágicos empiezan a nadar por las hojas en blanco; totalmente diferentes unos de otros: de cuerpos alargados, regordetes, con dientes, con aletas pequeñas, con colas largas. También los colores son diversos. Las maestras preguntan por el nombre del pez. Son, todos, peces distintos.

LAS ORIENTACIONES DE LAS ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICAS Y DE LAS ESPECIALISTAS DEBEN CAMBIAR PARA QUE ESTO SEA POSIBLE. DEBEN SER MENOS COMPLACIENTES Y MÁS EXIGENTES. NO DEBEN CONTENTARSE CON LAS PROGRAMACIONES HECHAS NI CON ACTIVIDADES QUE SIGUEN LOS PASOS PROPUESTOS EN LOS TALLERES. TAMPOCO DEBEN SENTIRSE SATISFECHAS SOLAMENTE PORQUE LA MAESTRA HABLA EN SHIPIBO O PORQUE LA ACTIVIDAD QUE REALIZA ESTÁ LIGADA A LA CULTURA LOCAL.

Sin duda, la calidad de estas imágenes revela conocimiento de su medio y práctica del dibujo, porque incluso las niñas y los niños del grupo de 3 y 4 años lo hacen muy bien. Pero no solo se dibuja en Balsas: también se hacen árboles con papel lustre: con las ramas de los alrededores, con semillas.

La profesora les dice a sus niñas y niños que van a hacer los árboles que han observado durante la salida y les da materiales. Empiezan cortando las hojitas verdes con papel lustre. Cuando terminan, luego de varios minutos, escogen las ramas que van a utilizar y las pegan con goma en las ramas que hacen de troncos. Después escogen semillas y las atraviesan con agujas. No es sencillo. Les pasan el hilo y las amarran a los arbolitos. Finalmente, todos tienen su arbolito.

La profesora Sami tiene interés en las actividades de Arte. Mientras se realiza el seguimiento a su trabajo, ella está llevando un taller de Arte todas las tardes. Está contenta con su taller; dice que aprende bastante y que lo aplicará con sus niñas y niños.

De esta forma transcurren los días en la IE de Balsas. Hay variedad de actividades que logran, a veces más, a veces menos, captar la atención de las niñas y los niños e interesarlos en ellas.

Las maestras intentan promover un clima socioemocional saludable

En el aula de la IE de Balsas se respira un clima saludable. La profesora Sami se relaciona con sus niñas y niños de manera amable y entusiasta. Siempre quiere transmitirles ánimo a través de su comunicación, y lo hace intentando contagiar su alegría al proponer las actividades de la jornada.

Cuando cuenta un cuento, lo hace concentrada en lo que lee. Modula su voz y dramatiza. Cuando canta, lo hace con la energía que demanda la canción. Cuando da las indicaciones, también las da con motivación. Todo esto genera un buen ambiente de trabajo. Trata bien a sus estudiantes: no les levanta la voz, no se le ve molestar, se ríe de cosas que tal vez otras profesoras considerarían que no son adecuadas. No es rígida; entiende que está trabajando con niñas y niños pequeños, y que no puede exigirles como si fueran más grandes. Por eso, tiene amplitud de criterio. No se le ha visto disgustarse ni fastidiarse cuando algún niño no hace las cosas como ella espera. Puede, más bien, reírse o hacer un comentario del tipo: “Ay, ¿qué estás haciendo?”. Pero ni el primero transmite burla ni el segundo es crítico. Es como una interacción coloquial entre amigos.

No se observa en ella una actitud aprehensiva frente a sus niñas y niños. No los presiona para que realicen las actividades que propone; tampoco les transmite ansiedad. No se muestra tampoco angustiada por el tiempo: desarrolla sus actividades de manera tranquila. Podríamos decir que tiene una actitud relajada. Su conducta expresa quizás una forma de entender a los niños y niñas, la aceptación de que así son. No se hace problemas, no parece tener una idea de que en la institución educativa hay que “escolarizarlos”. Más bien, pareciera que piensa que hay que dejar que sean tal como son. Aun cuando los niños y las niñas se distraen, y mucho, ella siempre trata de recuperar su atención sin molestar. No se le ha visto alterarse.

Sin embargo, tampoco se ha observado una relación más cercana con sus niñas y niños, a pesar del número pequeño de estudiantes que tiene a su cargo. No se le han visto interacciones más personales con algún niño o niña; tampoco conversar con sus alumnos y alumnas. Apenas deja de realizar sus actividades pedagógicas, conversa con su colega de aula. Podría decirse que su relación es amable pero afectivamente lejana. No se observa la construcción de un vínculo, sino de una relación funcional.

Por otro lado, se aprecia una relación muy armoniosa entre las niñas y los niños. Parece que el ambiente relajado del aula contribuye a que desarrollen buenas relaciones entre ellos y ellas. El nivel de conflictos es bajísimo, y cuando aparece alguna pelea, rápidamente queda en el olvido. No se escuchan quejas ni acusaciones contra las compañeritas o los compañeritos. No se observa el dramatismo que caracteriza a los conflictos en otras regiones, ni explosiones emocionales. Ésta podría ser una característica propia de los niños y niñas shipibos, pero no nos atrevemos a generalizar.

No es que las actitudes de la profesora Sami no tengan un propósito educativo deliberado y sean parte de su personalidad o de una forma de trato existente entre adultos y niños shipibos. La profesora Soraya, aunque no ha sido observada sistemáticamente, tiene un estilo diferente al de su directora, pero también muestra apertura y desapehensión. Es más serena en sus interacciones con sus estudiantes; no muestra el exceso de energía de la profesora Sami, pero transmite tranquilidad y paciencia hacia los pequeños y pequeñas.

Las condiciones que ofrece la IE para el desarrollo socioemocional de las niñas y los niños podrían ser una oportunidad para impulsar otros aspectos importantes de esta área esencial, como los ligados a las habilidades sociales o a la inteligencia emocional; pero las profesoras no tienen una opción reflexionada sobre cómo trabajar en este terreno. Del mismo modo, se percibe una ausencia —común y lamentable en Educación Inicial— que consiste en no trabajar en una perspectiva de formación ciudadana. La educación de los niños y niñas como sujetos de derecho no aparece en la visión de las maestras. La importancia de construir una comunidad en la institución educativa, tampoco. El desarrollo de valores y prácticas democráticas está fuera de la reflexión en este nivel. Se pierde, de esta manera, la posibilidad de articular vigorosamente desarrollo personal-social y ciudadanía como base formativa de las estudiantes y los estudiantes.

DOMINIO III: LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD

La profesora Sami es la directora encargada de la institución educativa, aunque a ella misma le cuesta reconocerse como tal. Al ser interrogada sobre su rol como directora, negó enfáticamente serlo: “Nunca he sido directora. Este año tampoco he sido directora. He sido profesora de aula”. Ante la insistencia del investigador, la profesora solo acepta cumplir ese rol, pero sin mucha convicción: “Sí, claro, de repente. Yo me encargué de hacer toda la documentación”.

Es la primera vez que la profesora Sami ha asumido la dirección por encargo, y no ha recibido ningún tipo de apoyo, según refiere. Parece extraño, porque, como ya se ha mencionado, su institución educativa forma parte de la red de Fe y Alegría. Su idea sobre lo que implica ser directora está centrada en una sola dimensión: “Bueno, en las instituciones educativas EIB, los directores también hacen clase. Pero ellos también, ellos se ocupan, pues, de lo que es administración, de toda la documentación”.

Ella explica lo que es ser directora desde su experiencia concreta, desde lo que se ha limitado a hacer. Pero a pesar de su práctica, afirma que una directora debe ser una gerenta, aunque su noción de lo que implica ser gerenta es bastante limitada: “Una buena directora debe ser gerente, ¿no? Prácticamente. Es gerente: planifica, bueno, todos sus documentos, ¿no? Para poder trabajar. Todo eso”.

Su discurso sobre la dirección de una institución educativa se centra en los documentos; y desde ese punto de vista, percibe que ha cumplido con su obligación:

“La profesora Soraya me ha observado. Tenía que ordenar mis cosas, mis documentos, archivos de Educación Inicial, nóminas de matrículas. Todo eso. Todo eso tiene que estar bien en ordencito. Por eso, los libros bien ordenaditos. Hemos hecho inventario. Según ella me dijo: ‘Tú lo estás dejando en orden’”.

A pesar de lo limitado de su actuación como directora, la profesora Sami refiere haber tenido dificultades en su función directiva:

“Bueno, dificultad en hacer la documentación. Porque prácticamente... nunca me he ido como directora, sino como profesora de aula. Ésa ha sido mi debilidad. Hacer los documentos, o sea, no sabía cómo hacer, ¿no? ...este... documentos. Porque nunca agarré dirección”.

En general, la profesora Sami ve el trabajo administrativo de la directora como algo complejo:

“Para la dirección tengo que hacer todo eso. Sí, bueno, hay diferencia con el trabajo de las profesoras porque como profesora de aula no tanto hacemos los documentos, sino ya en nuestra aula nomás, ¿no? Todos los documentos que tenemos que presentar para fin de año, nada más. Pero la directora es más. Yo pienso que es más trabajoso. Debes tener Plan Anual de aula... no es de aula, de la institución. Reglamento interno de la institución, PEI, PC. Todo eso. Todo eso así. Cantidad para entregar. Cuadro trimestral, parte mensual, rol de las acciones”. (Risas.)

A diferencia de muchas instituciones educativas de áreas rurales, la IE de Balsas tiene una infraestructura adecuada, lo que suele ser una preocupación central de las directoras cuando no cuentan con ella. Pero ha tenido, según la propia directora, un déficit de materiales. Sobre este problema, la profesora Sami nos ha contado que ella misma ha elaborado materiales, pero lo cierto es que no ha tenido iniciativa para procurarse todos los que hay en los almacenes de la UGEL. Solo ha recibido algunos.

La profesora Morales, responsable del Área de Gestión Pedagógica en la UGEL, al ser interrogada sobre el porqué la institución educativa de inicial de Balsas no ha recibido los materiales que le corresponden, nos explica que no los tiene:

“Porque recién se le ha creado este año... ampliación de cobertura. Yo he levantado esa información. Era un programa. Mira, es solamente que la maestra tiene que venir al almacén de la UGEL a recoger su material. Nada más. Porque los materiales están en el almacén. Hay una empresa que ha ganado una licitación para poder ir y distribuir a cada institución educativa. Tú sabes que la UGEL no tiene un presupuesto para poder entregar materiales, ¿no? Entonces, ¿qué se hace? Se convoca para... como los maestros vienen cada fin de mes a cobrar, entonces ahí nomás que aprovechen para que recojan sus materiales. [...] En el almacén, en el almacén están sus materiales. Será porque como es una nueva creación, no viene a recoger todavía. A ella le corresponde venir y llevar lo de Inicial, porque ella se ha creado recién este año. A toda nueva creación se les va a entregar sus materiales. Ella debe llevar su resolución de contrato, su nómina de niños al almacén. Y ahí, el señor le va a atender de acuerdo a la cantidad de niños”.

Todo parece muy sencillo, pero la profesora Sami afirma no saber nada y que irá a averiguar.

En Ucayali, UNICEF también ha producido materiales en lengua shipiba. Varios de sus materiales son pertinentes para el nivel Inicial. Lamentablemente, la profesora Sami desconoce esto. En su Jardín cuenta con menos materiales de los que podría tener. Y estando tan cerca de la ciudad, las cosas podrían ser muy diferentes. Ella se justifica diciendo que desconoce.

Como directora, su trabajo con la comunidad y con las familias no ha sido muy diferente al que desarrolla una maestra de aula. Hemos constatado cómo hace partícipes a familias y miembros de la comunidad de los procesos de aprendizaje. Pero, en general, su comunicación con las familias se da en las típicas reuniones del nivel Inicial que se realizan para obtener apoyo para ciertas actividades o compartir información. No hay una intención de buscar apoyo en las familias para una mejor gestión de la escuela:

“Bueno, tenía que citar a los padres de familia, conversar con ellos. Prácticamente, cuando trabajas con los niños... prácticamente, trabajas con los padres de familia. Sí, porque uno los escucha más, pues, a ellos; cualquier trabajo, con ellos. Cualquier cosa es con ellos. Cualquier cosa tenemos que llamar a los padres de familia para poder coordinar”.

Comentó la profesora, como señalamos, que también motiva a las familias para que se comuniquen en shipibo con sus hijas e hijos. Y hemos sido testigos de que tanto la profesora Sami como la profesora Soraya siempre se comunican en shipibo con ellas; y de que, además, entre las mismas profesoras se comunican permanentemente en shipibo, estando o no entre las madres de familia.

Interrogada por las iniciativas que la profesora Sami ha emprendido como directora, ella señala:

“¿Iniciativas?... Sí, porque hemos hecho, este, semana de... Tenía que conversar, sí, coordinando con la profesora de Santa Rosa, para que los niños vengan a jugar en nuestra comunidad. Y nosotros también hemos ido a su comunidad a compartir. Yo he tenido esa iniciativa”.

La IE de Balsas no participa de ninguna red de profesoras ni de escuelas. La maestra nos dice que tampoco hace ningún tipo de trabajo en el marco de Fe y Alegría. No nos hace conocer iniciativas de innovación o mejora pedagógica bajo su gestión. Su trabajo como directora es, básicamente, de carácter burocrático, y no aspira a más. Su preocupación, como ella misma dice, se reduce a cumplir: “Porque tengo que cumplir pues con los... tengo que cumplir con los documentos”. La experiencia de la profesora Sami, en su rol de directora, da cuenta de las limitaciones formativas que tiene una docente de Educación Inicial que se ve enfrentada al rol de directora, lo que ocurre con mucha frecuencia en las áreas rurales. Y, aparentemente, el sistema educativo no le exige más. Basta con aceptar a la burocracia del sistema educativo con documentos formales.

De hecho, hay una cuestión de mirada pedagógica y de individualidad que están en juego también en la forma cómo se asume, en la práctica, la gestión de la institución educativa; pero también se advierte que el acompañamiento pedagógico no implica un apoyo para la gestión de parte de los programas que intervienen en la institución educativa. De ahí que resulte necesario articular las dos dimensiones del trabajo escolar, como se plantea desde hace muchísimo tiempo en el campo de las políticas educativas.

DOMINIO IV: DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE

La experiencia de la profesora Sami como maestra EIB nos muestra una labor profesional que transita entre luces y sombras, con aciertos y errores, con inercias y dinámicas contradictorias, con compromiso o desapego. Es la experiencia de una docente bilingüe que asimila y transita entre los discursos y prácticas que ella

ESTAS CONDUCTAS NO AYUDAN AL DESARROLLO PROFESIONAL DE LAS DOCENTES ACOMPAÑADAS. Y NO PODRÍA SER DE OTRA MANERA, PORQUE LAS OPINIONES PROFESIONALES DE LAS DOCENTES ACOMPAÑANTES TAMBIÉN TIENEN VACÍOS Y ERRORES DE CONCEPCIÓN. SU APORTE ES MÁS DE ANIMACIÓN, DE VISITA AMISTOSA, DE ALCANCE DE TIPS. NO CUMPLEN LA FUNCIÓN DE SOPORTE PEDAGÓGICO QUE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PRETENDE ASIGNARLES.

ha observado y experimentado a lo largo de 13 años de trabajo como maestra. No es el resultado de un proceso individual, sino de uno marcado por un conjunto de influencias cuyo origen se remonta no solo a su formación inicial, pues tienen que ver con ella, pero también con las dinámicas del contexto social y del sistema escolar en el que está inscrita. Se relaciona con las políticas curriculares y de formación docente que se han desarrollado antes y se implementan hoy en día; está asociada a cómo percibe e interpreta las buenas y malas prácticas docentes predominantes en su región; está vinculada con las formas en que un pueblo indígena mira su desarrollo, cómo entiende y pone en práctica sus lealtades con respecto a su identidad y su gente. Y está ligada a cómo ella entiende su relación laboral con el Estado y cómo concibe y siente su vocación docente.

Y, con todas sus fortalezas y debilidades, la profesora Sami es considerada una buena profesora de Educación Inicial y que desarrolla una perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe. Así lo afirman su acompañante pedagógica y su especialista EIB.

Los límites de la reflexión sobre la práctica

Podríamos decir que la profesora Sami tiene una mayor disposición al hacer que al reflexionar. Su preocupación pedagógica está más vinculada a cómo resolver los dilemas convencionales y cotidianos de la educación: ¿Qué unidad desarrollo este mes? ¿Cómo hago mi sesión de aprendizaje sobre el mijano? ¿Qué actividades propongo para el día de la IE? ¿Qué canción preparo para mañana? Su pensamiento está puesto en tareas concretas. Tiene una visión muy práctica de lo que es la docencia. La maestra solo diseña y desarrolla actividades para los niños y las niñas.

Esta mirada de la docencia como una práctica laboral bastante ejecutiva, de carácter práctico, es auspiciada desde varias instituciones: los mismos institutos pedagógicos, responsables de la formación inicial; las universidades, que conducen los programas de formación en servicio; la DRE y las UGEL. A mayor crisis educativa, más fuerza cobran las voces que cuestionan la presencia de la teoría en la formación docente y plantean respuestas más apegadas al trabajo de aula, es decir, a la aplicación de técnicas y estrategias metodológicas. Y aunque el Ministerio de Educación haga referencia a un enfoque crítico-reflexivo en la formación docente, esta orientación está aún muy lejos de llegar a las maestras.

La profesora Sami tiene dificultades en el manejo de los saberes pedagógicos. Y éste es uno de los factores que debilitan su práctica en el aula. Es muy difícil desarrollar buenas prácticas pedagógicas EIB solo conociendo la cultura indígena y hablando la lengua originaria. Se requiere, como hemos reiterado, manejar la dimensión pedagógica del trabajo escolar. La profesora debe conocer los procesos de enseñanza y de aprendizaje y cómo éstos se articulan con el desarrollo infantil en el contexto de una sociedad y una cultura. Lo opuesto también es válido: una maestra no podrá ser una buena docente EIB si solo maneja lo pedagógico y desconoce lo cultural y lo lingüístico.

Por supuesto, conocer ciertas técnicas o estrategias ayuda a una maestra a hacer algunas cosas interesantes y útiles algunas veces. De hecho, la profesora Sami hace cosas valiosas con sus estudiantes. Pero todo el proceso educativo no se puede limitar a eso. Las profesoras deben tener claridad sobre lo que hacen, sobre los contenidos de las áreas curriculares, sobre por qué debe hacerse una cosa de una forma y no de otra, sobre el sentido de la actividad, sobre cómo se activa el pensamiento de sus estudiantes, sobre la evaluación del aprendizaje de las niñas y los niños.

La profesora Sami no puede actuar de manera coherente con respecto a la teoría pedagógica porque conoce poco de ella. Le interesa aprender cosas prácticas, aquéllas que pueda aplicar en el aula a través de actividades. Por ejemplo, su participación en el taller de Arte responde a esta inquietud. Quiere aumentar el repertorio de actividades que realiza con sus niñas y niños. Y aprender cosas prácticas está bien, pero requiere de un marco pedagógico mayor que articule y dé consistencia, profundidad, amplitud y sentido a lo que hace.

Mientras que la profesora Sami crea que la implementación de buenas estrategias metodológicas o buenos materiales es suficiente para garantizar que sus niñas y niños aprendan, seguirá enfrentando las dificultades que hemos descrito en el

estudio. Esta profesora requiere, además, transformar su comprensión de lo que significa ser docente; necesita que quienes la acompañan en esta importante tarea de educar la orienten para que aprenda a pensar conceptual y estratégicamente como maestra. Las orientaciones de las acompañantes pedagógicas y de las especialistas deben cambiar para que esto sea posible. Deben ser menos complacientes y más exigentes. No deben contentarse con las programaciones hechas ni con actividades que siguen los pasos propuestos en los talleres. Tampoco deben sentirse satisfechas solamente porque la maestra habla en shipibo o porque la actividad que realiza está ligada a la cultura local.

Sin embargo, la docente acompañante reconoce que la profesora está aplicando bien la EIB y siguiendo las orientaciones recibidas:

“Lo que yo valoro de ella es, profesor, que la verdad que ella está aplicando la EIB. Le valoro bastante. Le quiere enseñar a sus niños y los niños que aprendan de ella. Claro, ella está luchando bastante. Bueno, en las capacitaciones que nosotros hemos orientado que debe de seguir los pasos que estamos haciendo nosotras, ¿no? Me he ido, he visitado, que sí ha hecho. Ha cumplido con los pasos que hemos orientado”.

La docente acompañante no señala con precisión las debilidades de la profesora Sami. Y lo que son obvias falencias, como el tratamiento de lenguas en su aula, las ve muy positivamente:

“Hemos orientado que los niños bilingües deben de aprender la lengua materna. Primero, es nuestra, luego el castellano. En todo eso, yo veo que la verdad que ella ha salido bastante adelante. Se ha esforzado bastante para que los niños aprendan, ¿no? Ella quiere sacar a los niños de calidad. Me he ido a la última visita que hice con ella. Con siete niños había logrado. Ha logrado que no hablaran demasiado castellano. Y ahora se están olvidando el castellano y estaban aplicando lo que es nuestra lengua materna. Eso es lo que a mí me había gustado, ¿no? Los niños que sabían hablar, ya que sabían contar los números en el sistema shipibo”.

Aunque la percepción que tiene la acompañante es errónea, porque los niños y las niñas no hablan shipibo ni el castellano está retrocediendo, el problema más serio es que esta docente acompañante le transmite a la profesora su aprobación por un trabajo que no se está desarrollando en forma adecuada. La hace sentir conforme con lo que hace.

Estas conductas no ayudan al desarrollo profesional de las docentes acompañadas. Y no podría ser de otra manera, porque las opiniones profesionales de las docentes

acompañantes también tienen vacíos y errores de concepción. Su aporte es más de animación, de visita amistosa, de alcance de *tips*. No cumplen la función de soporte pedagógico que el Ministerio de Educación pretende asignarles.

Las dificultades para desarrollar una identidad docente

En cuanto a su identidad como docente EIB, la profesora Sami prefiere decir que no ha recibido una formación EIB antes de sentirse expuesta a una conversación sobre el tema. Pero cuando se le insiste si se considera una buena docente EIB, responde:

“Claro, porque estoy, bueno, enseñando a los niños las costumbres que tenemos, ¿no? Bueno, se están perdiendo prácticamente. Y eso le enseño a los niños. Porque comparto, con los niños, los conocimientos ancestrales; invitando a las sabias, a los sabios, para que ellos también compartan con los niños los conocimientos [...]. Lo que más me gusta es... enseñar a los niños, jugar con los niños, compartir con los niños los conocimientos, los valores. Sí, rescatar y valorar las costumbres”.

Habíamos señalado que la profesora afirmaba no haber recibido formación EIB en el ISPPBY; pero, al margen del propósito de esa afirmación, lo extraño es que su reflexión sobre la EIB o su identificación como profesora EIB no tome en cuenta su propia experiencia escolar, en la que señala que sufrió bastante:

“Bueno, a mí me enseñaron los profesores mestizos. En ese tiempo, pues, no había EIB. No había profesores bilingües. Yo sufrí bastante. Mi profesor ha sido Hugo, profesor Hugo. Sí, me paleaba porque no estudiaba. Y yo tenía miedo a él. En castellano enseñaba. ¿Por qué crees que sufría bastante? Porque no entendía, pues. No hacía trabajos, no respondía. Eso me acuerdo. Nunca me enseñaron en shipibo. De mi cultura no me han enseñado”.

Esto puede indicar que la profesora no ha procesado lo que ha significado su propia experiencia escolar, y tampoco la ha conectado suficientemente con su experiencia como docente EIB. Es posible que su apuesta por esta modalidad educativa tenga resonancias con su escolaridad, pero insuficientemente, en la medida en que se ha hecho evidente su dificultad para comprender, por ejemplo, algo que ella vivió: el uso de una lengua poco conocida como lengua de enseñanza. De alguna manera, en el sentido inverso, ella impone el shipibo a niños y niñas que difícilmente lo entienden.

Cuando se le pregunta sobre lo que significa para ella ser maestra, dice:

“Más dedicada. Maestra es más, más, más allá. Porque para ser maestra es... no podemos igualar, este, como, bueno, en ese mundo vino Jesús, ¿no? Él sí ha sido un maestro, realmente”.

La alusión a Jesús parece una forma de no comprometerse con una respuesta más precisa. Ella dice que considera la docencia como una profesión:

“Porque es, este, prácticamente nosotros hemos tejido esta profesión para enseñarle a los niñitos de 3, 4 y 5 años”.

En otras palabras, es una profesión porque ha estudiado especialmente para ello. Y al desarrollar su idea sobre lo que significa ser docente, sigue apelando a la idea de formarse:

“Bueno, es... llegar más. Seguir estudiando más. Para no estar ahí nomás. Superarme cada día, pensando en los niños. Para que algún día sean algo en la vida, ¿no? para apoyar. Su misión del docente es cursar la calidad educativa para los niños. Prepararse más cada día. Capacitarse. Todos los días”.

La profesora Sami considera que la docencia le exige dar mucho:

“Porque aprendo cada día más. Porque tienes que estar preparada más, cada día más, ¿no?, para así poder enfrentar tu situación. Claro, para mejorar cada día”.

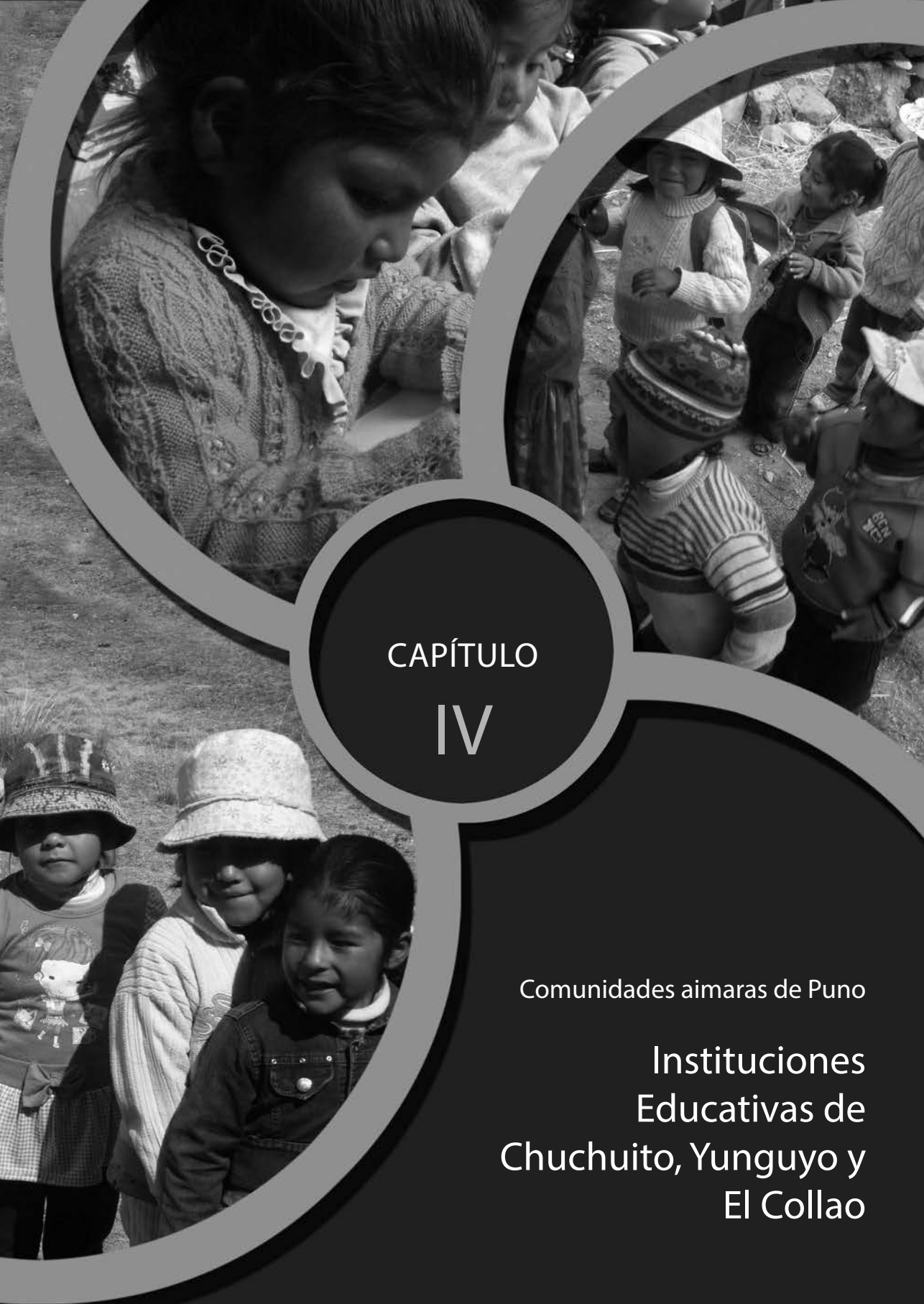
A pesar de esta aseveración, la profesora parece relacionar el estudio con la preparación para la evaluación de nombramiento:

“Necesito más capacitación en Matemática, en Comunicación. Bueno, en Matemática me he capacitado como para cómo enseñar a los niñitos. Pero aun así, más sí quiero capacitarme, ¿no? Para poder enseñar a los niñitos a jugar, a compartir, todo eso. En Matemática y Comunicación porque viene la contratación”.

Pero no siente mucha confianza en sí misma, no cree que logrará ser nombrada. Cuando se le pregunta si el próximo año seguirá en la IE de Balsas, responde que no:

“No, porque, prácticamente es... va a haber examen el 19... Contrato. Claro. Después de contratación, bueno, de repente pueden sacar las profesoras este, primer puesto... los que sacan primer puesto, segundo puesto, se van, ¿no?, acá nomás. De repente yo saco, ¿no?, el número 10. Ya, pues. Me iré lejos”.

La identidad docente de la profesora Sami es débil. Le cuesta expresar lo que significa para ella ser maestra. Pero, además, se siente en desventaja con respecto a las profesoras nombradas. Se siente más exigida que otras, que aquéllas a las que critica porque ya no quieren estudiar. Teme las evaluaciones. No se siente segura de poder responder a sus exigencias. Va de una comunidad a otra cada año. Siente que cada año empieza nuevamente. Tiene buen potencial, pero no encuentra los soportes que requiere para avanzar más. Es la profesora EIB que su realidad ha modelado.



CAPÍTULO
IV

Comunidades aimaras de Puno

Instituciones
Educativas de
Chuchuito, Yunguyo y
El Collao

LA SELECCIÓN

El estudio de Puno tuvo algunas diferencias con respecto al realizado en las otras regiones. En primer lugar, decidimos adecuarnos a los criterios de valoración que manejan especialistas de las UGEL y coordinadoras de PRONOEI de la región sobre lo que consideran buenos desempeños docentes. Entendimos que aquí tales criterios son tres, asociados a los siguientes indicadores: el dominio de la lengua originaria y su uso en el aula con las niñas y los niños, el conocimiento de la cultura aimara y su incorporación en las actividades educativas, y una ambientación culturalmente pertinente del aula. Otro criterio —extra— que utilizan las especialistas es el que la profesora haya obtenido algún reconocimiento por destacar en algún concurso. Todo esto lo fuimos comprendiendo en la medida en que encontrábamos similitudes en las experiencias que íbamos conociendo y a través de las entrevistas. Tessi Puma, coordinadora del PRONOEI de Chucuito, señala que puede reconocer a una buena maestra EIB en un Jardín de la siguiente manera:

“Yo tendría que ver que la profesora se identifica con la cultura [...]. De repente el que haya letrado en aimara el aula, puede ser, y de que la profesora también se exprese en aimara. Yo pienso que debe de ser eso. [...] Las actividades pues, que las hagan de acuerdo a la cultura, ¿no?, porque no todo es el aimara. Tiene que haber parte de las costumbres de nuestra comunidad. Tiene que haber eso. Tiene que trabajar rescatando las costumbres, las tradiciones de nuestro pueblo. No solamente todo lo que viene de afuera, que no es malo, pero también es necesario que se conozca primero lo de adentro”.

Fue así que visitamos los Jardines y PRONOEI seleccionados por especialistas de UGEL y coordinadoras de PRONOEI. Permanecimos dos días en algunos lugares; en otros, solo uno. La corta permanencia en las instituciones educativas se debió

a que teníamos la expectativa de encontrar mejores prácticas de las que iban apareciendo ante nuestros ojos. Esto nos llevó a recorrer las provincias de Moho, Chucuito, Yunguyo y El Collao.

En segundo lugar, en el caso aimara no nos limitamos a visitar Jardines; también fuimos a PRONOEI. En la UGEL de Chucuito nos informaron que era en los PRONOEI donde se estaba trabajando con mayor énfasis desde un enfoque EIB. Entrar en el mundo de los PRONOEI fue bastante interesante para conocer la educación que reciben las niñas y los niños en este programa, el perfil de las promotoras educativas comunales y las condiciones en las que se presta este servicio —marco desde el que pudimos entender mejor las prácticas educativas que se llevan a cabo en él—. Es importante indicar que en el caso de Chucuito se realizaron entrevistas en profundidad también con Tessi Puma, coordinadora de los PRONOEI visitados que cumple un importante rol de liderazgo en EIB.

En tercer lugar, hemos prestado atención, también por su influencia en el trabajo educativo, al Proyecto Curricular Regional (PCR): se ha hablado mucho de él, pero se lo analizado poco. Desde la experiencia de maestras y promotoras hemos visto que el PCR recibe distintos niveles de valoración y aceptación. Hay quienes lo toman en cuenta por convicción y quienes lo aplican por obligación. Además, algunos lo rechazan y se resisten a aplicarlo. Hemos incorporado un acercamiento reflexivo sobre el PCR también porque se trata de la formulación de una propuesta regional hecha desde una perspectiva EIB.

Las prácticas docentes reales con las que nos hemos encontrado nos ofrecen una visión amplia de lo que sucede en la mayoría de Jardines y PRONOEI EIB de Puno. Visitamos a docentes de las provincias de Moho, Chucuito, Yunguyo e Ilave.¹

La búsqueda de buenas prácticas en el caso de Puno fue hecha a través de la vía oficial, es decir, de funcionarios del MINEDU en los ámbitos nacional, regional y local. Una especialista de la DIGEIBIR en el Ministerio de Educación nos puso en contacto con la especialista de Educación Inicial y la responsable del PRONAFCAP de la Dirección Regional de Educación de Puno (DREP). A su vez, estas colegas nos derivaron con los directores de las UGEL, los especialistas de Educación Inicial, los de EIB o las coordinadoras de PRONOEI de las UGEL. Y, finalmente, estos funcionarios del nivel local, muy generosamente, seleccionaron a aquellas

1 Al referirnos a las promotoras y a las docentes, en conjunto, aludimos a las profesoras o las maestras; solo cuando hagamos una referencia específica a las promotoras usaremos esta denominación.

docentes que consideraban que tenían una buena experiencia de Educación Inicial desde una perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe.

Como en todas las demás regiones, insistimos en que ubicaran docentes que trabajaran con niñas y niños que tuvieran el aimara como lengua materna. En Puno, más que en cualquier otra de las regiones visitadas, sorprendentemente, nos dijeron que no íbamos a encontrar esa situación buscada.² Y, una vez más, tuvimos que focalizar el estudio en instituciones educativas de niñas y niños que tenían el castellano como lengua materna.

De las cuatro provincias que visitamos, nos quedamos con tres: Chucuito, Yunguyo y El Collao. En la primera trabajamos con dos PRONOEI; en la segunda, con tres instituciones educativas, y en El Collao, con una. Esta última institución educativa no se encuentra en zona rural, sino en las afueras de Ilave, pero comparte muchas de las características de una comunidad rural, desarrolla la perspectiva de EIB y es considerada como una IE de referencia en la región.

Promotoras educativas comunales de la provincia de Chucuito

Comunidad de San Isidro: Profesora Josefa Ancco

Comunidad de Thayapampa: Juana Quispe

Profesoras y profesores de la provincia de Yunguyo

Comunidad de Pampilla: Profesora Fiorella Luna

Comunidad de Hallupata: Profesor Pablo Apaza

Comunidad de Manto: Profesora Reina Huamán

Profesoras de Balsabe, Ilave (El Collao)

Comunidad de Totoras: Ruth Arce

2 Esto no significa que no haya docentes que enseñan en aimara como lengua materna. Solo da cuenta de que los funcionarios de las UGEL no pudieron identificar y proporcionarnos la información correspondiente de buenas docentes que enseñaran en lengua materna.

LAS COMUNIDADES VISITADAS EN PUNO

Las seis comunidades en las que desarrollamos el estudio fueron San Isidro y Thayapampa en Chucuito; Pampilla, Manto y Hallupata en Yunguyo; y Totoras en El Collao. Todas ellas se encuentran cerca del lago Titicaca. Se trata de comunidades relativamente pequeñas, y en ellas la mayoría de las familias comparten sus actividades económicas entre las agropecuarias y las comerciales. Sin duda, son estas últimas las que les proporcionan mayores ingresos.

Muchas familias de las comunidades están insertas en circuitos comerciales de carácter local, provincial, regional, interregional, nacional o internacional. A mejor situación económica, más posibilidades de integrar mercados más amplios. Las familias que acceden a mercados más pequeños son por lo general pobres.

Como producto de esta participación en diferentes mercados, hay familias aimaras de estas comunidades que viajan constantemente. Algunas veces estos viajes involucran a las niñas y los niños más pequeños, aquéllos que estudian en la IE, lo que hace que haya estudiantes de Educación Inicial con experiencia de viajes lejanos y de largas estadías en otros lugares. Una niña de Hallupata dice: “Yo tengo mi casa en Lima. ¿Sabes dónde? En Apolo. Es cerca a Gamarra. Ahí tiene su negocio mi papá”.

Así como esta niña, hay otros y otras que han vivido en distintas regiones del país. En Manto las profesoras nos explican que tienen niños y niñas que llegan al Jardín en diferentes épocas del año y que los tienen que recibir. Son, precisamente, hijas e hijos de comerciantes que regresan después de pasar largas temporadas en Lima.

Las profesoras y las promotoras de Educación Inicial nos informan que el aimara ya no es hablado por los niños y las niñas; el maestro de Hallupata nos dice lo

contrario: “Su lengua materna es aimara en casi la mayoría, y castellano unos cuantos”.

Sin embargo, observamos que muy pocos niños y niñas contestan cuando él les habla en aimara. El profesor tiene una explicación para eso:

“Es por lo que sienten vergüenza. Es por eso. A veces sus papás también les dicen que no hablen aimara. Algunos, pero casi la mayoría también quieren que se les enseñe aimara y que les entre algunas cosas en aimara”.

Pero, en realidad, parece que muy pocos entienden. Los pequeños no quieren hablar en clase: prefieren hacerlo siempre en castellano en todos los Jardines y PRONOEI visitados. La profesora Puma, coordinadora de este último, afirma con seguridad que las niñas y los niños sí saben hablar aimara:

“Nosotros no tenemos la dificultad de que los niños no sepan. Los niños saben y entienden el aimara. El que no lo hablen es, de repente, nuestra dificultad; de que ellos estaban impedidos de hablar. En esta zona, generalmente, los niños son bilingües. Entonces, por eso, de repente, no he visto yo ese problema en ellos porque estos niños hablan el aimara. Hablan ya. Hablan también el castellano. Lo que sí se les corrige es la pronunciación. Por decir, a veces una palabra la dicen mal. Por ejemplo, yo veo en los niños en el campo de que mezclan el aimara y el castellano. Lo que yo quiero es que de repente esto se corrija. Ahora, lo que yo quiero es que los niños acá también suelten el aimara porque no lo pronuncian. No lo hablan, no porque no lo sepan. No lo hablan porque están prohibidos de hablar. De repente, mucho los han castellanizado sus papás. Pero los niños acá en estas zonas sí hablan”.

Sin embargo, la observación de las clases nos muestra que los niveles de dominio del aimara son variables entre las y los estudiantes. La mayoría, definitivamente, no usa esa lengua. Algunos entienden, algunos saben algunas palabras y expresiones, pero pocos tienen un buen dominio de ella. Eso lo saben docentes y promotoras, y por eso la lengua de enseñanza usada en las clases es el castellano. Solo las promotoras de PRONOEI hacen sus clases en aimara —algunos días; los otros, en castellano—. Lo cierto es que aun en los días cuando deberían hablar aimara, también hacen uso del castellano. De otra manera, sus niñas y niños no entenderían. Las familias tampoco se muestran muy proclives a que se les enseñe el aimara a sus hijos e hijas en los Jardines, pero hay profesoras y promotoras que se esfuerzan en convencerlas.

Mientras un grupo de seis madres esperan a sus hijas e hijos en la IE de Pampilla, me acerco a dialogar con ellas. Les planteo como tema de conversación el tema del aprendizaje del aimara. Expresan rechazo o dudas sobre la utilidad de aprender este idioma. “¿Para qué?”, es la pregunta. Solo una se muestra decididamente a favor del aprendizaje del aimara. Ella, además, afirma con orgullo que su hija sí sabe aimara. Alguna otra dice que la escritura del aimara es difícil: una idea falsa que he escuchado varias veces entre los mismos docentes. Les explico las ventajas de que sus niñas y niños sepan dos idiomas. Ellas escuchan en silencio, comentan. Puede ser; no están convencidas. No se les ve cómodas con este tema.

En Manto (Yunguyo), las profesoras dicen que han tenido que convencer a las madres de familia para enseñar en aimara:

“[...] porque las madres de familia no querían que nosotros enseñemos en aimara. ‘Porque mi hijo va a ser motoso’, nos decían. Ellas quieren que aprendan castellano y nos han reclamado. La directora Juana, hemos convocado a una reunión a los padres de familia. Nosotros les hemos convencido para enseñar. Es muy importante aimara. Le hemos incentivado a las madres de familia. Ahora ya quieren que sus hijos aprendan aimara”.

Y en San Isidro (Chucuito), la promotora, Josefa, indica que las familias ahora ya aceptan la enseñanza del aimara:

“Antes, las mamás, los papás se molestaban cuando ya enseñamos con aimara. Otras mamás: ‘No, ¡cómo va mi hija a hablar aimara! Tiene que aprender castellano’. Así decían. Reclamaban, pe. Ahora con este PCR ya no ya. Ya todos ya estamos hablando aimara. Ya los niños ya hablan ya. Y los papás también se han acostumbrado. Ya no reniegan, ya no ya”.

Contrariamente, en Thayapampa la promotora nos dice que son las madres las que piden que a sus hijos e hijas se les enseñe en aimara: “En acá me han solicitado. Porque ahora siempre nuestro idioma debemos valorar”. Los aimaras están muy conectados con otros espacios culturales del país. Saben lo importante que es hablar castellano. Su experiencia fuera de sus comunidades los lleva, también, a valorar la mejor educación que pueden tener sus hijos e hijas en Lima, Arequipa o Tacna. No es muy extraño que se atribuya la educación pobre que ellos mismos recibieron en las comunidades al hecho de usar el aimara. Por eso quieren que a sus hijas e hijos se les enseñe en castellano. Ellos mismos, en sus hogares, se dirigen solo en castellano a las niñas y los niños.

Pero un factor que ha sido relevante para que las madres y los padres empiecen a modificar esta actitud es que ahora enseñar aimara es obligatorio en Puno. Se refieren a que con el Proyecto Curricular Regional el aimara debe ser enseñado en todas las instituciones educativas. El solo hecho de que su idioma originario tenga reconocimiento oficial ha empezado a cambiar las actitudes de muchos.

En relación con otras manifestaciones culturales se advierte que, a pesar de los mayores contactos con ciudades de la costa, por ejemplo, se siguen conservando tradiciones del lugar. Durante las dos semanas de permanencia en la región fuimos testigos de las intensas acciones dedicadas a la preparación y celebración del Día de los Muertos. Diversas actividades concentraban la atención de la población y eran también materia de enseñanza en las instituciones educativas.

Por supuesto que, como en las otras regiones visitadas, cuestiones como la vestimenta o el acceso a la televisión conducen a que se modifiquen ciertos hábitos, costumbres y gustos; pero las fiestas tradicionales son mantenidas aun por aquellos que viven más permanentemente en otras regiones.

Las fiestas son un momento de retorno a las comunidades, de afirmación de identidad, pero también de ostentación de riqueza y poder. Las familias que han alcanzado mayor prosperidad quieren mostrar a toda la comunidad que ellos sí tienen una camioneta 4x4, una casa de tres pisos de material noble, que pueden contratar a la mejor orquesta y ofrecer el mejor banquete. Se pavonean ante propios y extraños, se sienten hijos e hijas de tal o cual comunidad, pero son diferentes. Sus hijos e hijas estudian en universidades de Lima.

Las profesoras de Manto nos comentan al respecto: “Para las fiestas, especialmente, llega mucha gente a Manto. No nos saludan, nos miran nomás. Hacen sus fiestas, vienen con sus carros”.

Pero también se ve pobreza: hay familias con recursos muy limitados; de hecho, la mayoría son consideradas pobres, porque son beneficiarias del programa Qali Warma. Algunas instituciones educativas reciben solamente desayuno; otras, también almuerzo.

Las comunidades de este estudio en Puno están en una constante interacción intercultural con gente de otras regiones y de otras culturas, en forma directa o a través de los medios de comunicación. Son, obviamente, relaciones asimétricas, y son sus jóvenes y niños quienes están más expuestos a mensajes y modelos ajenos a su cultura, pero seductores. Frente a ello, las familias reaccionan con

temor y reservas, o con apertura y entusiasmo. Las instituciones educativas, como otros lugares, se levantan, con mayor o menor fuerza, en su intento de preservar y revitalizar la cultura.

LAS PROFESORAS

Las profesoras de los Jardines visitados en Puno son docentes con pocos años de experiencia profesional en instituciones de Educación Inicial; en general, entre uno y tres años. Todas son egresadas de Institutos Pedagógicos de la región; básicamente, de Juli y de Puno. En la actualidad trabajan en las comunidades de Hallupata, Pampilla y Manto, en la provincia de Yunguyo, y en las afueras de Ilave, Totoras. Dos de ellas cuentan con experiencia previa como docente o promotora educativa comunal de PRONOEI. En el caso de Hallupata, el profesor Pablo Apaza ha sido promotor de PRONOEI; y en el de Manto, la profesora Reina Huamán ha sido docente de Primaria.

Las promotoras de los PRONOEI de San Isidro y de Thayapampa, provincia de Chucuito, tienen varios años de experiencia: las dos laboran hace ya más de una década en comunidades con niñas y niños pequeños. No han tenido una formación inicial en centros de educación superior; además, señalan no haber recibido capacitación suficiente del Estado, a excepción de la que les ha proporcionado su docente coordinadora. Sin embargo, lo cierto es que han recibido algunas capacitaciones de su UGEL en años anteriores y de alguna ONGD local.

A diferencia de la mayoría de sus colegas maestras que participan en este estudio, las promotoras muestran un fuerte sentido de pertenencia al pueblo aimara y una comprensión de la importancia de la EIB, aunque su discurso sea bastante simple y conciso. Pero en sus prácticas está presente, aunque con fortalezas y debilidades, la cultura aimara y la enseñanza de las lenguas. Juana Quispe, promotora de Thayapampa, señala que ella siempre se ha identificado con su cultura:

“Yo siempre la he valorado. [...] Entonces yo me identifico. Hasta la vestimenta también me gusta. Me gusta a mí la vestimenta. Lo usamos la pollera, el

sombrero, la ojota. Hay días que trabajamos con eso. Tengo unas fotos. No está a la vista, pero tengo. Unas fotos con mis niños. Me gusta mi cultura. Me gusta a mí mi aimara. Yo siempre hablo con mi familia en aimara. También con mis niños, mis vecinos, mis madres de familia. Hablo en aimara. Me gusta el aimara. Y como hay también personas que migran de otros lugares también tengo que hablar en castellano. No puedo hablar en aimara. Tengo que adecuarme también”.

Su fidelidad a su cultura y su lengua no es una pose; es vivencial. Su hija, Paola Apaza, de 19 años de edad, a diferencia de muchos jóvenes del altiplano aimara, conserva y promueve lo que su madre le ha enseñado. Esta última nos cuenta con especial orgullo:

“Habla aimara. Ella ha ido a un concurso exponiendo en aimara. De acá empezó, de su colegio. Y de ahí, sucesivamente, ha ido a representar de la región. Ahora último, la Universidad del Altiplano ha organizado esta capacitación. Y en ahí es donde ha expuesto un proyecto en aimara. Se ha vestido tradicionalmente, como se viste, con su pollerita. Y es la única que se ha vestido así. Y su proyecto ha sido artesanía de la zona, ha hecho. Le gusta aimara”.

Esta actitud hacia la cultura aimara y la EIB se diferencia de la de sus colegas maestras, quienes se muestran más lejanas, en mayor o menor grado, de la EIB y de la cultura aimara. Así, durante la entrevista el profesor de Hallupata no mostró un especial interés en abordar el tema de la EIB. Su preocupación, al igual que la de sus compañeras docentes, estaba puesta sobre todo en cuestiones pedagógicas. Más que preocuparse en cómo incluir la cultura aimara en la IE, estaba interesado en introducir innovaciones de carácter didáctico en áreas como Comunicación y Matemática mediante la elaboración de materiales creativos y estimulantes para sus estudiantes. Adicionalmente, hay que indicar que el profesor Pablo ha dedicado bastante tiempo y esfuerzo a la gestión de su escuela, y ha logrado mejoras en la infraestructura de su institución educativa.

Por su parte, la profesora Fiorella, de Pampilla, estaba totalmente preocupada por introducir, con mayor énfasis, la psicomotricidad como base del desarrollo de los aprendizajes de sus niñas y niños. A su vez, la maestra Ruth, de Totoras, estaba más concentrada en la dimensión pedagógica de su trabajo docente, y, aunque declaraba no conocer mucho sobre la EIB, en la sesión de aprendizaje en la que se la observó, paradójicamente, mostró un buen ejemplo sobre cómo trabajar la EIB.

Es posible que el sentido de pertenencia cultural de estas docentes, las características de su formación inicial, así como su poca experiencia y sus intereses, las lleven a no sentirse tan identificadas con la cultura aimara o con la EIB; pero también pueden influir sus percepciones sobre el retraimiento de la lengua aimara en la zona, las actitudes de las familias aimaras hacia su propia cultura y la inserción de las comunidades aimaras en un mundo más globalizado. Es posible. La directora de la IE de Pampilla lo expresó más directamente cuando se le preguntó si se sentía identificada con la EIB:

“Le diré que así convencida mucho no tanto. Porque como le digo, los niños de acá no se quedan. Emigran a las ciudades grandes. Y los papás opinan que eso es un retraso. Dicen que nosotros le mandamos a una institución para que ellos aprendan bien el castellano, para que puedan desenvolverse bien en la ciudad. Y como le decía más antes, estaban un poquito reacios todavía a retomar ese idioma. También se me hace un poquito difícil todo eso para no tener problemas con los papás. Claro, porque externamente ellos pueden decir, sí, que les enseñen el aimara, pero internamente ya en reunión es cuando ya se ponen un poco... ¿no?, que su niño. Por eso del molde y todo. No quieren que sus niños aprendan directamente el aimara, lo que en casa les enseñan, o sea, no quieren. Están un poquito reacios a lo que es educación bilingüe”.

A diferencia de sus colegas docentes, la profesora de Manto sí se muestra identificada con la EIB y con su cultura. Además, ella se refiere a esta cultura y a su lengua. Es posible que su origen rural, al igual que el de las promotoras de Chucuito, tenga alguna influencia en su afinidad con sus raíces. No tiene un discurso elaborado sobre la EIB, pero en su práctica se esfuerza en trabajar contenidos de la cultura local.

Por último, es necesario hacer referencia a la situación de las promotoras de PRONOEI. Es un hecho innegable que desarrollan, exactamente, el mismo trabajo que las profesoras de Jardín. Los PRONOEI visitados, por lo menos en la actualidad, no son reconocidos como tales. Sus promotoras trabajan igual o más que las profesoras de Jardín: se reúnen semanalmente con sus docentes coordinadoras, planifican sus actividades y hacen materiales educativos; reciben muy poca capacitación y ningún reconocimiento, y ahora se sienten amenazadas por la ampliación de cobertura que se está dando en el nivel Inicial:

“[...] nosotros acá en PRONOEI trabajamos. Nosotros tenemos una propinita nomás, y bien nosotros nos sacrificamos. A la hora llegamos. Tenemos niños. En cambio, los de Inicial, no tienen los niños, ni siquiera. En comunidades los PRONOEI se están volviendo a Inicial. A Inicial están volviéndose. Ellos no tienen

ni niños. Por relaciones vienen. No sé cuántos, veinte, quince niños, asisten así. En cambio, los de PRONOEI sí nos sacrificamos. Los de PRONOEI sí que tenemos hartos niños. Por trabajo, más bien, a la hora llegamos. El local nos ambientamos. Nosotros tenemos propina nomás y ellos bien ganan. Y encima, ni siquiera tienen los locales ambientados bien. Nosotros, antes, en esta zona, nuestros módulos [de PRONOEI] se han convertido en Inicial. Y así murales bien ambientaditos mis otros compañeros han dejado. Así es”.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE EIB Y LOS DISCURSOS

DOMINIO I: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

En las instituciones y programas visitados en Puno existe una suerte de línea divisoria entre la EIB y la Educación Inicial. Es quizá la región donde con mayor claridad se expresa esta falta de articulación entre ambas. Aquellos docentes que ponen mayor énfasis en los aspectos pedagógicos de su trabajo le dan menor importancia a cuestiones vinculadas a la cultura y la lengua originarias. En el sentido inverso, quienes hacen hincapié en la cultura y el idioma originarios presentan mayores debilidades en los aspectos pedagógicos de su trabajo. La Educación Intercultural Bilingüe y la Educación Inicial van por dos caminos separados, y en esta situación se expresa esta aún débil articulación a la que hemos estado haciendo referencia con relación a la EIB y la Educación Inicial.

Llama la atención que mientras que la mayoría de profesoras de los Jardines visitados se encuentran mejor preparadas para el trabajo pedagógico correspondiente al nivel y expresan un menor interés en la EIB, las promotoras educativas comunales, por el contrario, estén más predispuestas a trabajar la lengua y la cultura originarias y presenten mayores dificultades para el trabajo pedagógico. Extraña que quienes han pasado por una formación inicial en institutos pedagógicos de Puno no apuesten por la EIB. Esto podría estar expresando que no basta colocar cursos sobre EIB en el currículo de formación docente inicial; importa más cómo persuadir a los jóvenes estudiantes sobre la importancia de la EIB y cómo trabajar, a fondo, cuestiones de identidad y cultura en su formación.

Por su parte, las promotoras educativas comunales de los PRONOEI no han tenido la formación inicial de la que han gozado las profesoras. Y su capacitación siempre ha dependido de las iniciativas de la UGEL y de la DRE, las cuales han

SON LAS PROMOTORAS LAS QUE TRAEN LAS PROPUESTAS DE PROGRAMACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE A PARTIR DEL TEMA QUE HAN ELEGIDO, TOMANDO EN CUENTA EL CALENDARIO AGRO-FESTIVO COMUNAL, EL PCR Y EL DCN. CADA SEMANA LES TOCA A LAS PROMOTORAS TRAER PROGRAMACIONES DE UNA SESIÓN DE APRENDIZAJE.

sido muy esporádicas. En algún momento han recibido también capacitación por parte de una ONGD local vinculada al Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC), pero su formación proviene fundamentalmente de su docente coordinadora. Es ésta la que comparte sus conocimientos con las promotoras en reuniones semanales y quien pone mayor énfasis en la dimensión intracultural de la EIB, de modo que presta menor atención a los aspectos didácticos de las diferentes áreas curriculares.

Estas grandes diferencias entre un grupo y el otro se traducen en las programaciones curriculares: tanto maestras como promotoras dedican un tiempo importante a la planificación de sus sesiones de aprendizaje; y son sobre todo las promotoras quienes inscriben su programación en la propuesta del PCR. Casi ninguna profesora muestra inclinación a trabajar con el PCR, precisamente porque perciben que en él se enfatiza la cuestión de la cultura y la lengua y se deja en segundo lugar los aprendizajes correspondientes al nivel. Esta percepción tiene fundamento: la inclusión de la cultura en el currículo se hace en desmedro de la centralidad del niño.

En relación con la percepción de las niñas y los niños como sujetos activos de sus aprendizajes no hay diferencias significativas entre ambos grupos. Ellas son, más bien, individuales. Hay docentes que mantienen interacciones más productivas con sus estudiantes, en tanto otros tienen debilidades en este aspecto.

Las maestras piensan sobre la EIB

Las profesoras de Puno muestran diferentes niveles de profundidad en su reflexión sobre la EIB. Se trata de divergencias de convicción y coherencia entre lo que piensan y lo que hacen. Es muy común que asocien las EIB, básicamente, con la enseñanza de las lenguas. Al afirmar que en su Jardín sí se trabaja desde un enfoque EIB, el profesor de Hallupata dice:

“Sí, estamos incluyendo algunas cosas con lo que es del aimara y castellano. La EIB es utilizar... Bilingües son dos lenguas; y estamos utilizando, como le estaba diciendo, lo que es aimara y castellano. En cierta forma, acá son las personas aimarahablantes y también hablan lo que es el castellano. Por eso estoy incluyendo aimara y castellano”.

Y añade, al referirse a la dimensión intercultural de la EIB:

“Intercultural es, según a la realidad que se encuentra la institución, enfocamos un poco también lo que es su cultura, su lengua. Más que todo la cultura es la lengua. Y en eso nos basamos y también en parte de que hemos levantando un pequeño diagnóstico en donde se les ha indicado que se les enseñe en aimara y en castellano”.

Queda claro que, en su visión de la EIB, este docente privilegia el aspecto lingüístico. Otra asociación presente es la relativa a la cultura. La profesora Reina Huamán, de Manto, dice literalmente que la EIB es la cultura:

“La EIB es su cultura de cada pueblo, lo que viven ellos. Antes nuestros abuelos hablaban aimara. El aimara es muy dulce. Hoy en día la cultura aimara ya quiere perderse; entonces nosotras, como profesoras, a los niños les estamos motivando con ello”.

Desde su perspectiva no resulta extraño, en consecuencia, que el trabajo de esta maestra en la EIB se restrinja a abordar la dimensión intracultural. En efecto, en su programación se ve claramente que privilegia la inclusión de actividades del calendario comunal. Por otro lado, la profesora de Pampilla reconoce que no aborda el tema de la cultura en su trabajo docente: “Casi no mucho”, dice.

Su respuesta es lapidaria. Ni siquiera con fines de contextualización aborda adecuadamente la cuestión cultural. Y el aimara lo usa de manera casual, sin mayor propósito pedagógico. Constatamos que la especialista de la UGEL la ha señalado como una buena docente EIB solo porque es una buena docente de Educación Inicial y porque sabe hablar aimara.

Casi del mismo modo se expresa la profesora de Totoras, quien afirma que no es maestra de EIB. La formación inicial que ha recibido es la de una profesora hispanohablante. Sin embargo, su Jardín sí tiene reconocimiento como institución educativa EIB; lo que ocurre es que ella ha reemplazado a la profesora titular recientemente y, al parecer, no se le ha involucrado en el proyecto EIB de la institución educativa.

Por otro lado, la especialista de inicial de Yunguyo tiene una visión más borrosa y confusa de la EIB:

“La EIB es todo un proceso que se da en lo que es en nuestra cultura netamente. Conociendo esta cultura, conocer nuestras lenguas, de qué manera van trascendiendo, qué logros está dándose, y es muy bueno que la EIB desde pequeños porque antes no se veía eso, sino en Primaria, es bueno que desde Educación Inicial sea algo que trascienda y dé buenos logros para nuestros pequeños”.

La EIB, en realidad, no es un tema de su dominio. Ella no es la especialista de EIB en la UGEL, pero quien sí lo es no se ocupa del nivel Inicial. La profesora Betty ha empezado a mostrar un interés incipiente hacia la EIB a raíz de la difusión e implementación del Proyecto Curricular Regional. A su turno, Juana Quispe, la promotora de Thayapampa, dice:

“La interculturalidad es un aprendizaje, es aprender lo nuestro y también otros saberes. Los dos paralelos deben de ir, y lo entiendo de esta forma yo”.

Esta profesora también reconoce que la EIB está ligada a la enseñanza de las lenguas aimara y castellana, pero la asocia más con una experiencia anterior en una comunidad lejana donde sus estudiantes eran aimarahablantes. De alguna manera, está diciendo que la EIB está más dirigida a quienes hablan la lengua aimara:

“Sí, estamos trabajando con EIB. Más que todo cuando estuve los primeros años en Suancata, Villa Rinconada. Los niños hablaban puro aimara. Casi no hablaban castellano. Había unos cuantos que hablaban ahí más que todo. Utilizamos los dos idiomas para enseñarles a los niños”.

Para la promotora de San Isidro, la interculturalidad está ligada también, básicamente, a las lenguas, pero ella afirma trabajar no solo contenidos referidos a la cultura local: “Así también trabajo, enseñando no siempre de acá nomás”. Como ejemplo, señala que ha trabajado las regiones del Perú. La interculturalidad se convierte en abordar las características de las regiones del Perú:

“Las regiones, costa, sierra y selva. Ya hemos pasado ya ese tema. Ahí hablábamos también en la sierra cómo es la gente, cómo se vive en la costa, acá cómo nos vestimos, cómo es la costumbre en la costa y acá cómo es. Así”.

Las entidades *regiones geográficas* reemplazan a las *culturas*, y se asocia la diversidad en la vestimenta y la alimentación a cuestiones climatológicas básicamente.

Por otro lado, la coordinadora del PRONOEI de Chucuito, Tessi Puma, sí tiene una perspectiva de la EIB más completa. Hace referencia, de algún modo, al desarrollo de competencias para actuar en contextos culturalmente diferentes:

“Lo que se ha comentado con los de la comunidad ha sido de que se debe preparar a los niños para la vida. Nosotros, en Educación Inicial, queremos que esto, lo que yo he empezado, continúe preparando a los niños para la vida. Como yo le decía, que en las comunidades, ellos puedan desenvolverse conociendo bien cómo se debe de hacer una buena chacra, cómo se debe de criar un buen ganado. Y de ir a la ciudad, también ellos puedan desenvolverse y puedan no estar en contradicciones, de sentirse mal o sentirse humillados, sentirse menos que los demás, porque ellos son importantes”.

Tiene más claro que la EIB debe generar competencias interculturales e intraculturales, en la misma línea que expresaba la profesora Nadia Accopuma, del Cusco. También la coordinadora hace referencia a la cuestión de las lenguas:

“La EIB es trabajar en el idioma, con los niños. De repente, elaborar sesiones de aprendizaje. Y como le decía anteriormente, por ejemplo, trabajar un día en aimara y otro día trabajar en castellano”.

En general, llama la atención que en una región como Puno, con una larga tradición en EIB, no se encuentre un discurso más consistente sobre ella de las maestras de Educación Inicial. De hecho, esto pone en evidencia lo reciente de la presencia de la EIB en este nivel del sistema educativo.

Las maestras piensan la Educación Inicial

En Puno hemos podido observar también diferentes niveles de reflexión y conocimiento del campo de la Educación Inicial, que se expresan en los discursos y las prácticas de las docentes. A veces nos hemos encontrado a maestras —como Fiorella Arce, de Pampilla— para quienes la educación de los niños y las niñas pequeños debe partir del desarrollo de la psicomotricidad como base de todos los aprendizajes:

“Antes de entrar a lo que son los números o vocales o comunicación o lectura, es muy importante que el niño conozca su esquema corporal. Todo su esquema corporal que sepa. [...] todo eso logramos en el niño con varios juegos. Por eso,

me he dedicado a lo que es la psicomotricidad. La psicomotricidad es para mí lo más básico que podemos encontrar”.

También hace referencia esta docente al papel del juego en la Educación Inicial, idea que comparte con la especialista de su UGEL, la profesora Betty Mejía:

“La Educación Inicial es el cimiento de la educación, es la formación desde los primeros dos ciclos... porque ahora están iniciando Educación Inicial con cunas [...]. Ayuda a que el niño tenga todos los conocimientos a través del juego. Es algo importante, ya que en Matemática, en Comunicación, en actividades psicomotrices, en el arte he dado todo por mis niños; enseñándoles estrategias a las maestras, muchas estrategias de Matemática, de Comunicación para que ellos logren aprendizaje. Ése es el objetivo principal: somos el primer cimiento de educación, la base fundamental para Primaria y Secundaria. Porque nosotros formamos desde muy pequeños a los niños. Formamos en todo lo que es valores, en lo que es conocimientos de Comunicación, Matemática, Arte, psicomotricidad, Todo eso englobado a través de las actividades lúdicas, el niño aprende jugando”.

El juego es, sin duda, un medio fundamental para el aprendizaje, y las familias no se muestran opuestas a que sus hijas e hijos aprendan jugando. No se escucha que las profesoras aludan a las típicas quejas de las familias sobre que los niños solo están yendo al Jardín a jugar. Pero, en la práctica, tampoco se ha visto al juego muy presente en otros Jardines y PRONOEI visitados —salvo en Pampilla y en la IE de Hallupata—, aunque el profesor no le dio a la actividad de Matemática observada el sentido lúdico que pudo muy bien tener.

Psicomotricidad, juego y arte, tres elementos claves para el desarrollo de las niñas y los niños de Inicial, no están presentes con la suficiente fuerza en este nivel. Se privilegian los contenidos de Comunicación y Matemática con miras al ingreso a la Educación Primaria. La promotora de San Isidro nos explica por qué las niñas y los niños deben asistir al PRONOEI:

“Los niños tienen que aprender su inteligencia, su motricidad fina, su capacidad, su motricidad gruesa, siempre. Los niños que no vienen acá, en la escuela no van a poder porque acá es el inicio. Acá aprenden los niños. Vienen a jugar. Hasta a aprender a defenderse acá aprenden. Los que no vienen, ahí en la escuela van a estar de miedo. Acá hasta pierden miedo. Todo aprenden: juegan, hablan, comparten, todo, entre ellos”.

Sin duda, la promotora está asignando gran importancia a la socialización, pero no deja de señalar los aprendizajes que considera básicos. El tema de los valores,

tan común en el discurso docente, aparece en las palabras de la promotora Juana Quispe de Thayapampa como algo central:

“Bueno, tienen que aprender a formarse como personas. También ahora casi ya no hay respeto. Ya se ha acabado. Parece que eso es lo que deben aprender más: el respeto, la cooperación, el amor. Deben aprender, ¿no?, porque eso es lo más necesario que aprendan. Porque así vamos a tener en el futuro una vida bueno”.

En su práctica, sin embargo, es en el tema de los valores en el que tiene mayores dificultades. Como muchas promotoras y maestras de Inicial, no ha recibido capacitación en esta importante dimensión del trabajo educativo. En la misma dirección, referente a los valores, se expresa Tessi Puma, su docente coordinadora:

“Nosotros esperamos... Al menos, yo espero de que los niños sientan amor por su cultura, se sientan identificados. Y cuando a una persona se le inculca la identidad, no se van a olvidar fácilmente. No. Porque si bien es cierto, Inicial es la base de toda la educación, yo no puedo hacer que los profesores de la escuela o el colegio continúen con esto [con la EIB]”.

El énfasis que pone la profesora Puma en el sentido de la Educación Inicial define las prácticas de sus promotoras en los PRONOEI. Su trabajo está centrado en las actividades del calendario comunal. Por otra parte, la maestra Reina Huamán, que es y ha ejercido como docente de Primaria los últimos cinco años, ve que la diferencia entre Primaria e Inicial es una mera cuestión de amplitud de contenidos:

“¿Diferencia? En Educación Primaria es un poco amplio los temas; en Inicial es más simple, como para los niños de 5 años”.

Pero ella misma relaciona constantemente los contenidos de aprendizaje del currículo de Educación Inicial con los de la cultura:

“Por ejemplo, nos toca en Matemática, con aimara nosotros trabajamos con los números. Entonces, a los niños nosotros traemos a veces las semillas de las papas, las habas. Entonces, les mostramos acá a los niños: ‘¿Cuántas semillas tengo acá?’. Ellos me dicen: ‘Uno’. ‘¿En aimara?’. ‘Maya’, me dicen. Y yo me alzo dos papitas: ‘A ver, ¿cuántas papas tengo (en aimara)?’. ‘Paya’, me dicen; así sucesivamente hasta el número 10”.

La Educación Inicial aparece como un campo bastante limitado por aprendizajes muy específicos y discursos genéricos referidos a su supuesta importancia

EN SÍNTESIS, LA PROGRAMACIÓN CHAKANA, A LA LUZ DE LO OBSERVADO, NO CONSTITUYE UN SUSTITUTO MEJOR QUE LA DE UNIDADES DIDÁCTICAS. ES UNA COMPLEJIZACIÓN INÚTIL DE LA PROGRAMACIÓN QUE NO CONTRIBUYE A MEJORAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES. AL CONTRARIO: LAS DIFICULTAN.

como base de la vida escolar. El desarrollo de la identidad, la construcción de ciudadanía, su socialización, el desarrollo del pensamiento y de sus capacidades comunicativas, o el impulso de su creatividad, no aparecen como contenidos relevantes de esta etapa escolar.

Las maestras incorporan los conocimientos de la cultura en la programación

La incorporación de la cultura aimara en la programación, en general, se realiza tomando en cuenta el calendario comunal, pero quienes hacen mayor referencia a él son las promotoras de Chucuito. En ese caso, la influencia de su docente coordinadora es definitiva. La promotora Josefa, de San Isidro, señala:

“Se trabaja de acuerdo al calendario nomás. No siempre, sino de acuerdo al calendario agro-festivo, que corresponde trabajar: ya cosecha o siembra ya trabajamos. Pero cuando ya corresponden a otras actividades, las trabajamos también”.

Y aunque dice que solo se trabaja con el calendario, también reconoce que se toma en cuenta el PCR en lo que concierne a la cultura local: “El PCR nos dice eso, que trabajemos tomando en cuenta la cultura del niño, bastante”. En Chucuito, la coordinadora del PRONOEI tiene una posición muy firme y consistente con respecto a la importancia de la EIB. Su proceso formativo se marcó por influencia de PRATEC, ONGD muy reconocida en este campo. Ella siente un compromiso muy fuerte con la cultura aimara, que se esmera en contagiar a sus promotoras.

Se reúne con ellas una vez a la semana para elaborar la programación en conjunto. El trabajo es conducido por la coordinadora, pero son las promotoras las que traen las propuestas de programación de sesiones de aprendizaje a partir del tema que han elegido, tomando en cuenta el calendario agro-festivo comunal, el PCR y el DCN. Cada semana les toca a las promotoras traer programaciones de una sesión de aprendizaje. En las reuniones, es principalmente la docente

coordinadora quien hace las observaciones y propone realizar algunos cambios. La promotora Josefa, de San Isidro, nos explica qué aspectos de la cultura local se introducen en la programación de las actividades pedagógicas:

“En tiempo de chacra, estamos en tiempo de siembra. Estos días hemos sembrado la papa, habas. Ése es pues su costumbre. Los niños ya saben. Ahora quinua ya hemos sembrado, hasta papa. Aprovechamos ahí, cantidades, tamaños: grandes, hartos, pocos. Digamos, hemos sembrado la papa. Los surcos que hemos hecho, qué porte es. No siempre el terreno es bien cuadradito para que salga el cuadrado. ¿El terreno de qué forma es? Más o menos forma triángulo. Más o menos rectángulo. Todo eso ahí aprovechamos. Digamos, hemos sacado para sembrar. Empieza así y sucesivamente seguimos, pué. Para sembrar papa, hemos alistado primero la tierra. Hemos alistado ahí todo. Todos han trabajado. ¿Quiénes han trabajado?, ¿quiénes no? Hasta en eso evaluamos. Y cuando ya después, al día siguiente, hemos ido a —selección de abono nos tocaba— hemos ido a un corral, a la casa de una mamá. A su casa de John hemos ido a seleccionar el abono ahí. Los tipos de abono hemos mirado: cómo es, los tipos de abono, cuál abono es más, cuál abono puede servir. Ya los niños también ellos definen, más adentro; eso es más provecho para la papa. Igual hemos traído acá. Con eso hemos sembrado acá. Allá atrás sembramos siempre y cosechamos la papa. También seleccionamos todo. Seleccionamos para semilla, para chuño. Hay cantidades. Seleccionamos las papas también: ¿qué variedades de papa?, ¿cuál papa es harto?, ¿cuál papa es poco? Las semillas contamos así, seleccionamos, todo paso a paso”.

El énfasis, como se aprecia, está en las actividades agrícolas. La promotora Juana, de Thayapampa, explica también cómo introducen la cultura aimara. En su explicación destaca la inclusión de prácticas rituales en las actividades de la comunidad:

“Sí, trabajamos la cultura aimara. Tenemos programaciones. Lo hacemos para todo el mes una programación. Por ejemplo, en el mes de abril ya son las cosechas. Entonces en las cosechas lo hacemos la ritualidad. Ahí está la cultura aimara, en la cosecha de papa. Para empezar la cosecha, primero es lo que hacemos el rito a la *Pachamama*. Y eso los niños lo hacen, lo hacemos juntos, con ayuda de algún papá que lo puede explicar, ellos saben. Entonces hacemos nuestra ritualidad para empezar nuestra cosecha de papa. Igual también hay en el chuño, todo es con ritualidad, cada actividad agrícola lo hacemos con ritualidad. En el mes de agosto hemos hecho el techado de casa. Primero lo hacemos el rito a la *Pachamama*. Luego empezamos a hacer los adobes. Ahí, incluyendo siempre la forma, el tamaño. Y lo hacemos adobe la construcción de la casa y el techo. Y al culminar el techo, bailamos alrededor de la casa

cantando la canción ‘Achocayo’ junto con los niños. En ahí, traen los niños su merienda y comemos todos juntos: el fiambre con su *cancacho*. Entonces el *cancacho* es parte de nuestra cultura, de esta zona donde estamos”.

Como las promotoras de Chucuito, la profesora Reina, de Manto, también se desataca por incluir los saberes de la cultura aimara en la programación. Su referencia central es el PCR: “Yo trabajo con el PCR. Me ayuda a incorporar la cultura aimara”.

Ella explica cómo incluyen conocimientos de la cultura aimara:

“La cultura aimara, nosotros trabajamos con los niños lo que es la realidad. Vamos al campo. Observamos lo que hacen. Por ejemplo, hoy día nos ha tocado la siembra de la papa. Entonces nosotros vemos cómo siembran sus papas, cómo cultivan. Entonces los niños, desde pequeñitos, ya tienen que saber cómo sembrar”.

Sin embargo, la profesora siempre señala que sus niños y niñas ya conocían las actividades que ella propone en la IE. Realizan las actividades agrícolas que sus niñas y niños ya conocen, porque participan en ellas con sus familiares. De ese modo, la actividad escolar se convierte en una simple repetición de la actividad comunal.

A diferencia de otras maestras de Educación Inicial, la profesora de Pampilla no pone énfasis en la cultura. Ella intenta argumentar que sí la toma en cuenta, pero finalmente reconoce que no:

—Investigador: Visitando a otras maestras de Educación Inicial acá en Puno, me doy cuenta de que una gran diferencia entre ellas y tú es que ellas le dan mucha importancia al tema de la cultura. ¿Cómo trabajas tú ese tema? He estado revisando las programaciones y no he encontrado casi nada sobre la cultura de la zona aimara.

—Profesora: No lo programamos mucho, como usted ha visto, pero no hay que dejarlo de lado. No lo dejamos. Por ejemplo, ha habido un tiempo en este mes de octubre para la planta: partes de la planta, la germinación, otro, y lo hemos trabajado. Por ejemplo, acá hemos formado una chacrita, como usted ve, pero eso es la elaboración de los niños y lo que han traído. A nosotros nos ha tocado lo que es el 24 de junio. También han traído el chuño, el tarwi y las ollitas que ellos utilizan en casa, para ver cómo viven algunos en su casa. Viven, como usted está viendo, de pajita la casa, y con ellos mismos vamos a armar esa realidad. Pero no dejamos de lado. Bueno, no he dejado de lado lo que es eso, algo real para ellos, como usted está viendo.

- Investigador: Pero digamos que no entra mucho.
 —Profesora: No.

En efecto, la profesora aborda de manera tangencial el tema de la cultura, y lo hace de forma similar a la de cualquier Jardín urbano que trabaja el Día del Campesino o el ciclo de vida de las plantas.

La programación en su laberinto

En Puno existe, desde el año 2007, un Proyecto Curricular Regional. A seis años de su aprobación, se advierte un proceso de implementación difícil, complicado. Hay actitudes favorables y desfavorables hacia él en el magisterio puneño. Por un lado, hay quienes opinan que el PCR abre nuevas perspectivas para el desarrollo de la EIB y responde a las características propias de la región Puno. En esa línea está Tessi Puma, coordinadora del PRONOEI en Chucuito:

“Con esto del PCR que ya se ha iniciado, yo veo que sí lo han tomado. Han tomado muy en cuenta, de repente, a nuestra cultura también. Ya no estamos solos unos cuantos profesores. Al menos yo, ya no me siento sola. Por lo menos, yo tengo un respaldo. Y pienso que esto va a continuar y va a ser sostenible en el tiempo, de repente”.

El PCR representa, para un sector de docentes puneños, un espaldarazo al esfuerzo de desarrollar una EIB en la región. Ella misma dice:

“El PCR está en una línea EIB, cuando nos dicen que trabajemos tomando en cuenta la cultura de los niños, tomando en cuenta el medio que le rodea al niño, la identidad del niño. Entonces, pienso que si un profesor es inteligente, si tomamos de qué cultura el niño viene, y qué es lo que habla, debemos tomar bastante consideración de qué es lo que el niño necesita, y trabajar de esa manera. Pienso, porque el PCR nos dice eso, que trabajemos tomando en cuenta la cultura del niño, bastante”.

La misma profesora Puma señala que el PCR tiene fortalezas y debilidades y que “está en constante evaluación”. Para ella, su mayor fortaleza es:

“[...] que están tomando en cuenta mucho, la identidad del niño, la cultura y la sabiduría andina. Para mí ésa es una fortaleza, porque yo lo he trabajado, yo he trabajado con esto”.

Y algunas debilidades que reconoce son que:

“Falta, de repente, limar algunos aspectos importantes. Falta, de repente, en la malla curricular, algunos logros de saberes que en el Diseño Curricular Nacional serían las competencias, las capacidades. Falta, de repente, un poquito de los símbolos patrios, el civismo. Falta también... claro que en el mundo andino no hay lo del civismo; pero es, pues, nuestra realidad. Y hay que trabajarlo. Es nuestro Perú y hay que amarlo. Hay que enseñar a nuestros niños también a amarlo”.

Pero también hay oposición al PCR; la profesora Puma añade:

“Pero no siempre están los profesores de acuerdo. Algunos colegas están reacios a continuar con esto. Para ellos siempre esto es poco, despreciable, algunas veces. Y no es así. Nuestra cultura es tan rica, tan valiosa. Lo vemos nomás en el antiguo Perú”.

Como señala la profesora, otro grupo de docentes rechaza el PCR: lo considera un retroceso en relación con el Diseño Curricular Nacional.

En otra provincia, más al sur, en Yunguyo, la especialista de Educación Inicial intenta presentar una imagen de que el PCR está siendo asumido por las profesoras de este nivel y que, incluso, está teniendo resultados:

“Nosotros, que estamos con el PCR, estamos logrando que nuestros niños sean investigativos, que tengan primero identidad de dónde son. Esa característica del PCR es muy importante porque primero, nosotros; y después, tenemos que conocer otros conocimientos de otros países. Ésa es nuestra característica en el PCR”.

Sin embargo, la realidad nos presenta otras situaciones. Por ejemplo, en Manto la profesora de la IE señala pertenecer a una red de maestras. En su red, la única que trabaja con el marco del PCR es ella:

“Somos 12 instituciones de Educación Inicial en nuestra red. Somos de diferentes distritos. Cada semana nos reunimos. Yo nomás trabajo con el PCR. Ellas no quieren, profesor. Se niegan a aplicar. ‘No sirve’, dicen. ‘Mejor está el DCN. Trabaja tú, si quieres’. Así nos dicen. A la directora y a mí”.

La profesora explica ese rechazo al PCR de la siguiente manera: “Ellas no se identifican con nuestra cultura. Se sienten que es un retraso enseñar aimara. Se sienten superiores algunas. Las otras las siguen”.

La especialista de Educación Inicial de Yunguyo termina reconociendo esta situación: “Sí, pero hay colegas que siempre se resisten a trabajar con lo que es la cultura andina, porque piensan que es un retroceso, o sea, aún no están convencidos todavía de que trabajar con la cultura andina, trabajar con la sabiduría andina es lo adecuado para los niños. No es lo adecuado para los niños, piensan eso”.

Lo cierto es que la implementación del PCR ha sido muy lenta: apenas en el año 2013 varias docentes entrevistadas señalan que se ha vuelto obligatorio. En el grupo de maestras y maestros que hemos visitado, la mayoría trabaja en octubre con el PCR; pero en la mayoría de casos es evidente que han modificado su forma de programación en el curso de este año, pues han pasado de la programación de unidades didácticas a la programación *chakana*, que es la propuesta de programación que se deriva del PCR. Así lo constatamos en Hallupata y en Pampilla. La profesora de Manto dice:

“Después ha habido una capacitación en el mes de julio, no me acuerdo, en esa fecha nos ha capacitado la especialista de Educación Inicial, todas las profesoras hemos ido ahí a capacitarnos con PCR, desde esa fecha yo estoy aplicando el PCR. Más antes, unidades hemos llevado. Ahí nos han enseñado en capacitación, las sesiones nos ha enseñado. Programación anual de las sesiones hemos hecho. Desde esa fecha, nosotros estamos llevando, en nuestra institución, nuestras *chakanas*”.

En efecto, aparentemente, en términos prácticos, la aplicación de la denominada “programación *chakana*” ha implicado dejar de lado la programación a través de unidades didácticas. Con el PCR se privilegia la programación *chakana* con la que diseñan sesiones de aprendizaje que se desarrollan día a día. Las profesoras de Pampilla, Hallupata, San Isidro, Thayapampa y Totoras también trabajan con esa programación, que se denomina así porque está diagramada con la forma del símbolo andino de la *chakana*. En el segmento superior de ella se presentan los datos generales:

- Sesión de aprendizaje
- Eje articulador
- Problema del contexto
- Necesidad de aprendizaje
- Fecha

En el segmento izquierdo se pone el *saber fundamental* del PCR; en el derecho, el saber aprendido; en el inferior, las señales de aprendizaje conforme a los cuatro tipos de saberes andinos (querer bien, aprender bien, hacer bien y buen vivir).

Y el segmento central, el desarrollo de la sesión de aprendizaje, denominada *desarrollo del saber fundamental*, presenta los siguientes rubros:

- a. Saber previo estructurado
- b. Problematización
- c. Situación realmente existente
- d. Situación deseable
- e. Desarrollo de los conocimientos del saber fundamental
- f. Objetivación del saber
- g. Recreación del saber

En la siguiente página presentamos un ejemplo de sesión de aprendizaje en el formato de la *chakana*.

Este ejemplo es muy similar al que todas las docentes y promotoras tienen en sus carpetas pedagógicas. Saltan a la luz varias inconsistencias. En primer lugar, la referencia de la sesión de aprendizaje como “aprendizaje y convivencia” no coincide con el nombre del área del PCR llamada “afirmación y convivencia intercultural”; pero, más importante aún, no tiene ninguna relación con el eje articulador, que hace alusión a “La familia y la siembra en la comunidad”, ni al problema del contexto, ni a la necesidad de aprendizaje priorizado, que se refieren a los números naturales.

El saber fundamental tampoco tiene relación con el contenido de la sesión que aparece como “necesidad de aprendizaje” en la parte superior de la *chakana*. El saber fundamental hace referencia a la representación gráfica de algunas operaciones, lo cual no coincide con el tema de la sesión, que es el conocimiento del número 4.

El saber aprendido, en principio, no tiene relación con el saber fundamental ni con el contenido: hace referencia a la representación de la clasificación y la seriación y otras relaciones matemáticas. A no ser que se quiera ver el número como la categoría de “clase matemática” y, en ese sentido, sí tendría relación con la clasificación; pero dudamos de que las docentes tengan clara esa relación. En todo caso, en la malla curricular de Educación Inicial del PCR se hace alusión a “la representación de la cantidad”. Hubiera sido más pertinente haber trabajado con ella; y aun así, tanto el saber fundamental como el saber aprendido aluden a la representación matemática, y el aprendizaje del número no se agota en el tema de la representación matemática.

La parte central de la *chakana* es, para las profesoras, la más importante. Es allí donde ponen su mayor interés. Lo demás es prácticamente un enigma: lo llenan

SESIÓN DE APRENDIZAJE Y CONVIVENCIA

Eje articulador: La familia y la siembra en la comunidad.
Problema de contexto: Desconocimiento y la identificación de los números.
Necesidad de aprendizaje: Conociendo el número cuatro.

Fecha: 6-9-2013

(6) DESARROLLO DEL SABER FUNDAMENTAL

(6.1) SUBJETIVACIÓN DEL SABER

- A. **SABER PREVIO ESTRUCTURADO:** Los niños averiguan cómo es el número cuatro.
- B. **PROBLEMATIZACIÓN:** Desconocimiento del número cuatro ¿Qué cantidad representa el número cuatro?
 - B.1 **SITUACIÓN REALMENTE EXISTENTE:** ¿Cómo representaríamos el número cuatro?
 - B.2 **SITUACIÓN DESEABLE:** ¿Quieren saber la cantidad que representa el número cuatro?
- C. **DESARROLLO DE LOS CONOCIMIENTOS DEL SABER FUNDAMENTAL**
 - Cantamos la canción de los elefantes.
 - Preguntamos: ¿Qué canción cantamos? ¿Cuántos elefantes había? ¿Hasta qué número hemos cantado?
 - Observan los materiales del aula que tengan el número cuatro ¿Cuántas esquinas tiene el aula? Y contamos diversos objetos del aula como chapas, piedras, semillas, en cantidad de cuatro.
 - La docente refuerza graficando en la pizarra el número cuatro y la cantidad que representa.
 - Dibujan y colorean los objetos en cantidad de cuatro y representan el número cuatro.
 - La profesora resalta la colaboración de cada niño o niña en el aula.

(6.2) OBJETIVACIÓN DEL SABER

- En grupos decoran en papelotes el número cuatro y representan la cantidad.
- Luego exponen sus trabajos.

(6.3) RECREACIÓN DEL SABER

- Averiguan en casa el número siguiendo al número cuatro.

SABER FUNDAMENTAL
Representación matemática, representación gráfica de algunas operaciones realizadas en los juegos matemáticos.

SABER APRENDIDO
Representa gráficamente la clasificación y seriación y otras relaciones matemáticas.

Problema:
Los niños desconocen el número cuatro y la cantidad que representa.

Soluciones al problema:
Los niños conozcan y diferencian el número cuatro.

Compromisos:
Se comprometen a identificar el número cuatro con seguridad.

Otras soluciones

SEÑALES DE APRENDIZAJE:

wali munaña (querer bien) participa activamente al realizar sus trabajos en el aula
 wali yatiqaña (aprender bien) reconoce los números
 wali luraña (hacer bien) aplica el número cuatro en su vida cotidiana .
 wali jakaña (buen vivir) conoce el número cuatro y representa su cantidad.

Evaluación: Reconoce e identifica el número cuatro

Materiales: Papel, tempera, pinceles, etcétera.

Bibliografía: PCR, Rutas de Aprendizaje y mirbet.

CUANDO NIÑOS Y NIÑAS ESTÉN FAMILIARIZADOS CON LAS IMÁGENES QUE LLENAN LAS PAREDES DE LA IE PODRÁN IDENTIFICAR QUE REPRESENTAN PERSONAJES, ESCENAS O ANIMALES DE SU COMUNIDAD. PERO ESO SERÁ PRODUCTO DE UN PROCESO DE FAMILIARIZACIÓN CON DETERMINADAS FORMAS DE REPRESENTAR LA REALIDAD. LA ASOCIACIÓN NO SE PRODUCE DE MANERA AUTOMÁTICA.

por cumplir. No le atribuyen mayor importancia. Les interesa lo que realmente van a hacer con sus niñas y niños.

Y ésta no es una opinión. Las docentes tienen mucha dificultad para explicar cómo están articulados los diferentes y varios elementos de su *chakana*; no saben por qué los han puesto así. Por lo general, aluden a que ha sido un trabajo hecho y acordado en la red docente a la que pertenecen, o con la directora de la IE.

El centro de la *chakana* es también difícil de entender. Se parte de un supuesto saber previo estructurado que aparece ligado a una tarea que deben cumplir los niños y las niñas: averiguar cómo es el número 4. De hecho, hay una gran distancia entre conocer qué saberes previos tiene la niña o el niño sobre el número 4 y mandarle como tarea (se ha constatado que esta parte de la *chakana* se resuelve principalmente a través de una tarea) que averigüen cómo se escribe el número 4. No se entiende qué se está comprendiendo por saber previo estructurado.

El tema del averiguar se asocia también, en la práctica de nuestras docentes, con el de la investigación. Dicen, y el PCR lo señala también, que éste busca formar estudiantes investigadores. Puede entenderse que preguntar a familiares cómo se escribe el 4 es un ejercicio simple de indagación, pero sería más interesante plantearles a las y los estudiantes que averigüen cuáles cantidades de ciertos conjuntos de diversos objetos pueden estar representadas en una misma cantidad. Lo que estamos diciendo es que el tema de la indagación podría tener aristas más interesantes y desafiantes para niñas y niños de 5 años de edad.

Hay un segundo punto que es el más extraño de todos. Se refiere a la problematización, que en el PCR se señala como uno de sus rasgos más importantes: una educación basada en la problematización. A la letra, el PCR afirma: “La problematización de una realidad supone entonces establecer, de manera organizada, la discrepancia entre su situación real y su situación deseable posible”.

Sobre la definición, podemos tener discrepancias que no valdría la pena plantear si no ocasionaran los efectos perversos que produce en la práctica docente. En la *chakana* se presenta por un lado algo que se denomina “problema del contexto”, y en este caso no se entiende por qué “el desconocimiento y la identificación de los números” son un problema de Manto. No se entiende ni siquiera la formulación del problema del contexto.

Luego, en el rubro “problematización”, uno se podría imaginar que va a realizarse una problematización que lleve a las niñas y los niños a un proceso de indagación intelectual matemático, pero nos encontramos con tres preguntas que aluden, supuestamente, a la problematización, a una comprobación de la situación realmente existente y a una situación deseable. Las preguntas que aparecen formuladas no llevan a problematización alguna (“¿Qué cantidad representa el número 4?”). Tampoco llevan a describir la situación realmente existente (“¿Cómo representaríamos el número 4?”). Véase que la pregunta 2 es la inversa de la pregunta 1. Y, por último, tampoco llevan a una situación deseable (“¿Quieren saber la cantidad que representa el número 4?”). La pregunta es solo retórica y está dirigida a conocer el interés de los niños. No tiene ninguna relevancia, porque, quieran o no saber la cantidad que representa el número 4, igualmente se lo van a enseñar.

En la parte inferior del centro de la *chakana* aparece un recuadro de cuatro cajones. En uno dice “Problema”; en el segundo, “Soluciones al problema”; en el tercero, “Compromisos”; y en el último, “Otras soluciones”. Aparentemente, se trata de otra entrada al punto de los problemas o la problematización. Su aporte a la programación es nulo. Además, en realidad el “problema” debería estar en la “situación realmente existente”: “Los niños desconocen el número 4 y la cantidad que representa”. Y la “solución” debería estar en la “situación deseable”: “Los niños conocen y diferencian el número 4”.

En primer lugar, cualquier pregunta no genera una problematización; y en el PCR, ya no solo en las programaciones *chakanas* de las maestras, con mucha frecuencia tales preguntas no dan pie a problematización alguna. Las interrogantes que aparecen en las mallas son preguntas genéricas que parecen estar dirigidas a los diseñadores de currículo más que a las maestras de aula. Además, se trata de preguntas que deberían estar allí con sus respectivas respuestas orientadoras, pues de otra manera no les dicen nada a las profesoras.

La problematización didáctica tiene que ver con colocar desafíos a las niñas y los niños, con plantearles retos para resolver situaciones que requieren de soluciones. No se trata de lanzar cualquier pregunta. Por ejemplo, si los niños y las niñas

han descubierto, a través del conteo, que en dos grupos de objetos hay cuatro unidades pero después señalan que en uno hay más que en otros debido a que piensan que el tamaño —por ejemplo, cuatro elefantes y cuatro hormiguitas no pueden tener la misma cantidad porque los primeros son más grandes que las segundas—, se les puede pedir que demuestren que en el conjunto de elefantes hay más animales que en el conjunto de hormigas. Ésa es una verdadera problematización, y para resolver la situación no deberán preguntarles a sus parientes, sino explorar y dar argumentos.

En las programaciones de las profesoras es recurrente encontrar formulados de esta forma los problemas, las soluciones y los compromisos:

| PROBLEMA | SOLUCIÓN | COMPROMISO |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Los niños no conocen los animales salvajes. | Los niños conocen los animales salvajes. | Los niños se comprometen a identificar a los animales salvajes. |
| Los niños no conocen los medios de comunicación terrestres. | Los niños conocen los medios de comunicación terrestres. | Los niños se comprometen a identificar los medios de comunicación terrestres. |
| Los niños no conocen la ritualidad en la siembra de la papa. | Los niños conocen la ritualidad en la siembra de la papa. | Los niños se comprometen a practicar la ritualidad en la siembra de la papa. |
| Los niños no conocen los colores en aimara. | Los niños conocen los colores en aimara. | Los niños se comprometen a usar los colores en aimara. |

¿En qué medida los problemas realmente representan problemas, o las soluciones, soluciones, o los compromisos, compromisos? El punto de partida de una situación no es un problema: es simplemente el punto de partida. Si los niños y niñas no identifican a los animales salvajes, ése no es un problema. Hay un error de fondo en formular de esta manera los problemas. Es necesario revisar qué es lo que entiende por problematización el PCR; y, más importante aún, hay que pensar a fondo qué es la problematización educativa y cómo se la lleva a las aulas.

En el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires, Argentina, definen el problema de la siguiente manera:

“Se entiende por *problema* una situación que le permita al niño ingresar en la tarea con los conocimientos que dispone y, a su vez, le provoque un nuevo desafío. Es decir, los conocimientos que posee no le resulten suficientes para resolverla, e intente una búsqueda de solución, por medio de diversos procedimientos para la situación propuesta” (DGCyE: *Diseño curricular para la Educación Inicial*, 2007).

Algunas maestras del estudio reconocían sin dificultad el sinsentido de llamar problemas, soluciones y compromisos a este juego de palabras; pero explicaban que así les enseñaban a hacerlo y que no tenían alternativa. La profesora Reina, de Manto, dice: “Sí, no tiene lógica, pero lo tenemos que hacer como dice”.

Éste es un indicador de que los propios capacitadores del PCR no tenían claro el sentido de la problematización en la programación curricular, en la medida en que no proporcionaban a las docentes fundamentación para programar, sino trucos para llenar bien la *chakana*, es decir, para recibir el visto bueno. Luego de la problematización se llega al Desarrollo de los Conocimientos del Saber Fundamental. En este punto se proponen las acciones que desarrollará la maestra en el aula. Es la parte más clara de la programación. (En realidad, es la parte donde la profesora define lo que hará.) Aunque no siempre se detallan las acciones y se opta por registrar ideas genéricas de lo que se hará. Lo ideal sería describir, en detalle, todo el proceso metodológico y las interacciones docente-estudiantes. En esta parte suelen aparecer más las debilidades de las maestras que los problemas de diseño de la programación *chakana*.

Se aprecian dos partes más en el centro de la *chakana*: la *objetivación del saber*, que es la plasmación de lo aprendido para ser socializado, y la *recreación del saber*, que consiste, por lo general, en realizar una actividad artística o de psicomotricidad en la que se aplique lo aprendido. Finalmente, en el segmento inferior de la *chakana* tenemos las llamadas “señales de aprendizaje”, que están ligadas a los cuatro saberes básicos del mundo andino. Lo visible es que se fuerzan los contenidos de la sesión para que “calcen” con estos saberes, pero se termina sin añadir un valor agregado a la programación.

En síntesis, la programación *chakana*, a la luz de lo observado, no constituye un sustituto mejor que la de unidades didácticas. Es una complejización inútil de la programación que no contribuye a mejorar las prácticas docentes. Al contrario: las dificultan.

Por otro lado, resulta extremadamente difícil para las maestras desarrollar un tema en un solo día, como se propone con la programación *chakana*. Y esta dificultad

no depende de la pericia o la *expertise* de la docente: sería difícil hacerlo hasta para una docente experta, porque la propuesta es inviable. Ni los logros que se proponen pueden alcanzarse en un día, ni los diferentes momentos de la programación pueden desarrollarse en una sola sesión. Además, el trabajo centrado en una sola área curricular contradice la propuesta holística del PCR, que supone una integración de áreas.

La propuesta de programación por unidades didácticas sigue ofreciendo mejores posibilidades para el nivel Inicial; aunque convendría hacer varios ajustes y mejoras para lograr que las docentes hagan un buen uso de ellas. Es necesario evitarles a las docentes este inútil ejercicio de llenado de cuadros que no las desafían a reflexionar como educadoras, y que no las comprometen con el PCR. Si éste se reduce a la *chakana*, el PCR de Puno no tiene futuro. Pero lo justo es decir que el PCR no se reduce a la programación *chakana*, sino que tiene mucho potencial para seguir desarrollándose. Adolece, sí, de limitaciones de enfoque y de estructura que tienen que ser revisadas y mejoradas.

Las docentes de Inicial requieren de propuestas de programación que las ayuden a desarrollar clases estimulantes, creativas, potentes pedagógicamente; que articulen los principios y estrategias de la Educación Inicial con las de la Educación Intercultural Bilingüe.

La maestra ambienta y organiza el espacio escolar

Los Jardines y PRONOEI visitados para este estudio se caracterizan por ofrecer a las niñas y los niños espacios cuidadosamente ambientados. Todas las instituciones educativas cuentan con sectores bien organizados e implementados, con los materiales al alcance de las niñas y los niños. Las diferencias entre uno y otro Jardín están en la cantidad y la variedad de materiales educativos que se tienen a disposición. De hecho, los PRONOEI cuentan con menor cantidad de materiales.

La ambientación es un tema relevante en Educación Inicial. Tanto las maestras como los especialistas de Puno le otorgan un valor especial cuando evalúan el trabajo de una docente. La promotora Josefa, de San Isidro, critica con dureza a las nuevas maestras de Educación Inicial que han ingresado con la ampliación de cobertura y desplazado a las promotoras de PRONOEI. Les reprocha su descuido en la ambientación, que contrasta con el esfuerzo que ponían y ponen las promotoras en este aspecto en sus aulas:

“El local nos ambientamos; nosotros tenemos propina nomás y ellos [las profesoras] bien ganan. Y, encima, ni siquiera tienen los locales ambientados bien. Nosotros antes, de esta zona, acá nuestro módulo se han convertido en Inicial y así murales bien ambientaditos mis compañeros otros han dejado y en así están trabajando. Ellos poco, unos pocos aumentarán”.

En general, la ambientación y organización de las instituciones educativas y los PRONOEI se realizan conforme a ciertos parámetros que vienen de las zonas urbanas. Hay muy poca diferencia entre un Jardín del campo y uno de la ciudad. En algunos casos ella está en la presencia de carteles escritos en aimara o en el uso de recursos propios de la localidad. También en los personajes, escenas, casas, fauna y flora representados.

Aquellas docentes y promotoras que dan mayor importancia a la cuestión de la cultura reflejan este énfasis en algunas peculiaridades de la ambientación, como la ornamentación de los carteles o el uso de recursos de la zona, como mantas, semillas, símbolos.

Los PRONOEI ocupan, en general, espacios mucho más pequeños que los Jardines; aun así, se esfuerzan por presentar la misma organización. El resultado es que en los PRONOEI todo está más abigarrado. Se advierte una saturación del espacio tanto en Jardines como en PRONOEI. Hay una sobreexposición de estímulos que no facilitan la concentración y que fatigan visualmente. Esto podría resolverse muy fácilmente, alternando, por periodos de tiempo, tanto sectores como carteles.

Una diferencia significativa entre los Jardines y los PRONOEI es que estos últimos cuentan con los denominados “murales de ambientación”, en los que se representan escenas de la vida rural con personajes, animales, plantas y objetos propios de la zona. Estos últimos se pueden sacar y poner, porque cuentan con pega-pega. Los murales, en realidad, más que objetos de ambientación, son medios didácticos que las promotoras aprovechan para trabajar en distintas áreas curriculares. Así, pueden usarse en la creación de cuentos, para proponer problemas matemáticos, para identificar la fauna del lugar, etcétera. De acuerdo con los contenidos de la sesión de aprendizaje, la maestra ordena el mural convenientemente.

Los murales son de gran tamaño: ocupan las paredes del PRONOEI desde el techo hasta la mitad. No dejan casi nada de espacio para otros materiales. La docente coordinadora de PRONOEI de Chucuito explica la importancia de la ambientación:

“Yo lo he tomado desde el inicio la ambientación. Y para mí me parece muy importante porque el niño, al ir de la transición de la casa a la escuela —puede decirse—, el niño no se sienta de repente fuera de casa. El debe entrar a un aula y debe de sentirse acogido. El aula debe ser acogedora para los niños, que le llame la atención y que quiera estar en el aula. No que quiera escapar del aula. Yo recuerdo la ambientación cuando yo fui a los cuatro años y medio a la escuela. No fui a Inicial. Yo vi que estaba Miguel Grau, unos cuadros, unas personas que yo nunca había visto. Entonces yo miraba todo desconocido y un poquito que de repente yo sentía temor. Yo recuerdo eso y yo no quiero eso con mis niños. Yo no quiero que ellos, al llegar al aula, vean algo raro y sientan que le están imponiendo algo. Yo quiero que les guste la educación porque la educación debe ser un gusto. No debe ser un castigo ni un disgusto para los niños”.

En realidad, es difícil creer, como dice la profesora Puma, que las niñas y los niños de zonas rurales puedan sentirse como en casa en estas aulas primorosamente arregladas. No se parecen en nada a sus hogares. Seguramente sí les llama la atención porque, precisamente, son muy diferentes a sus hogares. Su Jardín no es su hogar; ni siquiera su segundo hogar. Es una institución de diferente naturaleza. Ni las imágenes, ni los materiales, ni los sectores, ni los murales de ambientación tienen algo en común con sus casas. No se parece a ningún espacio existente en su comunidad. Y conforme las niñas y los niños vayan conociendo las rutinas de la IE, se darán cuenta de que el ordenamiento del tiempo y del espacio, o las actividades que se desarrollan, no tienen ningún parecido a su hogar ni a la dinámica de éste. La IE aparece como un espacio cultural totalmente ajeno a la cultura local aun cuando, en algunos casos, intente reproducir, a través de determinadas imágenes, aspectos de la vida comunal.

Solo cuando los niños y las niñas estén familiarizados con las imágenes que llenan las paredes de la IE podrán identificar que representan personajes, escenas o animales de su comunidad. Pero eso será producto de un proceso de familiarización con determinadas formas de representar la realidad. La asociación no se produce de manera automática.

En relación con los sectores, su organización es permanente: se conserva del mismo modo a lo largo del año. Lo mismo ocurre con los carteles como los de asistencia, normas, palabras mágicas o abecedarios. Los sectores son utilizados diariamente por las niñas y los niños durante la actividad de juego libre. En ese tiempo se aprovechan los materiales que están a su disposición. Es uno de los momentos más gratos. Se advierte que las niñas y los niños disfrutaban enormemente de este tiempo de libertad: juegan de manera individual, en parejas o en grupo, de acuerdo con su voluntad. Y las profesoras intervienen pocas veces. Fuera del

momento de actividades libres, los sectores se utilizan de forma esporádica, para algunas actividades específicas.

Las profesoras conocen a sus niñas y niños

Conocer a las niñas y los niños puede entenderse de diferentes formas: puede aludir al conocimiento particular de quienes asisten al Jardín, o al conocimiento de la naturaleza del niño o niña, a las diferentes dimensiones de su ser, a las características de su desarrollo, a sus formas de aprender. En cuanto a la primera acepción, la mayoría de docentes parece conocer a sus estudiantes: saben sus nombres, conocen sus formas de ser, su situación familiar y social. Saben qué les gusta y qué no les gusta hacer. Se manejan bien a ese nivel.

En relación con la segunda acepción, las maestras tienen diferentes niveles de conocimiento con respecto a la infancia. En aquellas maestras más interesadas en las cuestiones pedagógicas se nota que, por ese mismo interés, han indagado y se han informado sobre distintos aspectos del desarrollo infantil, lo que las ayuda a diseñar y conducir su trabajo educativo. La profesora Fiorella, de Pampilla, señala:

“Lo que yo leí y me he informado es que la psicomotricidad es muy importante de 1 a los 6 años. ¿Por qué? Porque gracias a la psicomotricidad van desarrollando los dos hemisferios, derecho e izquierdo. Al desarrollar los dos hemisferios, ya lo que la maestra va a enseñar: los números o la actividad que se programe, va a ser fácil asimilarlo. Va a ser bastante fácil. Mientras más juegue con su cuerpo, mucho mejor va a ser para el niño”.

Esta valoración que da la profesora a la educación psicomotriz se manifiesta en su práctica cotidiana. A diferencia de las otras maestras de Educación Inicial visitadas, ella desarrolla diversas actividades vinculadas a la psicomotricidad durante su jornada de trabajo. Su énfasis en este aspecto se irradia a todas las actividades que realiza con sus niñas y niños.

Algo similar sucede con el profesor de Hallupata durante su clase de Matemática; aun con limitaciones, el desarrollo de su sesión revela que el profesor maneja ciertas ideas sobre la construcción del conocimiento matemático en las niñas y los niños. Trata de anclar las actividades matemáticas en acciones concretas, trabaja con formas de representación sencilla, apela a la representación simbólica en la parte final de la actividad. La sesión no sale redonda. El profesor pone de manifiesto ciertas creencias sobre sus niñas y niños y sus posibilidades de aprender. Por ejemplo, tiende a mecanizar el trabajo matemático en lugar de generar reflexión; o deja sin atención a las niñas y niños más pequeños, porque supone que todavía

LAS ACTIVIDADES CONSTITUYEN EL CENTRO DE PREOCUPACIÓN DE LAS MAESTRAS DE INICIAL. LAS PROFESORAS Y PROMOTORAS INVIERTEN TODA SU ENERGÍA EN IMPLEMENTAR LA ACTIVIDAD PLANIFICADA. DE ALGUNA MANERA, SUPONEN QUE ES LA ACTIVIDAD EN SÍ LA QUE PERMITIRÁ QUE SUS NIÑAS Y NIÑOS DESPLIEGUEN LAS CAPACIDADES QUE PRETENDEN PROMOVER.

tiene mucho tiempo para seguir trabajando con ellas y ellos; además, privilegia el trabajo con las niñas y los niños de 5 años de edad.

La profesora Reina, de Manto, sabe que sus niñas y niños tienen conocimientos sobre las actividades agrícolas que se desarrollan en su comunidad; por eso le resulta fácil involucrarlos en la siembra de la papa. Pero su mirada está sesgada hacia una forma de entender cómo sus estudiantes pueden participar de este tipo de actividades. Ella privilegia el hacer, lo procedimental. En la actividad, sus niñas y niños realizan una acción física permanentemente. Ella los dirige y ellas y ellos siguen las consignas. Parece que pensara que aprenden, literalmente, haciendo. No hay diálogo sobre sus saberes previos, que los tienen; no hay reflexión sobre por qué las cosas se hacen de determinada forma. Se hace el pago a la tierra, pero no se explica el significado de la ofrenda y de los elementos que la conforman. No hay explicaciones sobre los procesos biológicos de la siembra. Todo se restringe a un hacer las cosas bien, como deben hacerse. Podría decirse que ésta es una forma tradicional andina de aprender, pero la institución educativa es un espacio de reflexión sobre el hacer y sobre la cultura, y no uno de réplica de lo que se hace socialmente. Para eso no se necesitaría la escuela; ella sería irrelevante.

La especialista de Yunguyo, Betty, pone de relieve, en su discurso, que los niños y las niñas aprenden mejor a través del juego, de la psicomotricidad y del arte. Y que su esfuerzo mayor, como especialista, es que las profesoras de Educación Inicial incorporen estos tres elementos en su trabajo de aula:

“Les he enseñado estrategias a las profesoras mediante el juego: cómo podemos aprender las Matemáticas, por ejemplo. Estamos ahorita con el conocimiento de los números. Ellas hacen algo mecanizado: que escriban o que agrupen; pero no. Yo digo: ‘¿Por qué no aprendemos con su cuerpo?, ¿por qué no salimos al patio y empezamos a agrupar por números? Y también con nuestros cuerpos. ¿Cuántos ojitos tenemos?’, y al niño se les va grabando. Eso, cuando es una experiencia directa, pero cuando es con láminas, así... el niño no asimila bien. Pero cuando juega, ¿cuántos ojitos tenemos con la canción?... y

lo logran, ¿cuántos piecitos, ¿no? Para que conozcan la derecha e izquierda: subo mi mano derecha, subo mi mano izquierda, sacudo mis dos manos y doy una vuelta así. Ahora, en estas canciones nos ayuda a que el niño aprenda y para toda su vida, porque como ya dije, Inicial es el cimiento de la educación. Jamás se va a olvidar de lo que hemos cantado con ellos”.

Como se puede ver, la especialista de Educación Inicial transita rápidamente de una aparente comprensión de la importancia del juego, la psicomotricidad y el arte al activismo. La misma visión es compartida por las promotoras educativas comunales. Ellas señalan que los juegos, el movimiento, las canciones, la manipulación, el dibujo deben estar presentes en las actividades. El trabajo pedagógico se convierte, así, en una cadena de actividades.

Esta visión muestra una forma de entender al niño o niña. No se los ve como un sujeto cognoscente activo, sino como un receptor que debe seguir las consignas de las maestras. No se le percibe tampoco como un sujeto de derechos. Sin embargo, esto no significa que se le dé un mal trato. Al contrario: en general, se aprecia un trato afectuoso hacia las y los estudiantes. A veces se ha visto un trato frío, pero en ningún caso agresivo.

La promotora Juana, de Thayapampa, por ejemplo, hace cosas que demuestran una especial consideración por sus niñas y niños: siempre explica a sus estudiantes lo que van a hacer. Cuando van a controlar la asistencia, señala, con claridad, el sentido de esta actividad:

—Profesora: Ahora vamos a saber quiénes no han venido y quiénes han venido. Ahora sí, vamos a ver la asistencia.

Cuando los niños se preguntan por el nombre de una compañera a quien no conocen, la profesora vuelve a explicar:

—Niño: ¿Quién es Jerika?

—Profesora: Una compañera que no viene.

Una vez más, al llegar al nombre de un niño que falta regularmente, la profesora no deja de explicar la razón:

—Profesora: Víctor faltó.

—Niño: Siempre va a faltar. ¿Por qué?

—Profesora: Es un compañero que siempre va al campo.

La profesora considera necesario satisfacer la curiosidad de sus estudiantes, no ignora sus preguntas, los trata con respeto. Las dificultades de la maestra empiezan cuando desarrolla su clase sobre los animales acuáticos: no logra captar la atención de sus estudiantes. Durante el desarrollo de la clase las niñas y los niños se distraen, juegan, pelean; prestan poca atención a la profesora. Ella no parece tener recursos para enfrentar las dificultades que se le presentan. La clase se le escapa de las manos, no sabe cómo aplicar las normas que tiene en su cartel. Solo se tranquilizan cuando empiezan a modelar en plastilina a los animales acuáticos. Más adelante, durante la actividad del cuento, los niños y las niñas se convierten en atentos e interesados oyentes. La maestra los atrapa con la historia. Tiene talento para contar. La profesora Juana les brinda un trato cálido a sus niñas y niños, pero tiene dificultades para combinar esta virtud con el manejo del grupo. El tema de la disciplina se le escapa de las manos, y sus recursos didácticos no ayudan en ese sentido. No tiene claridad sobre la psicología del niño.

Pero, además, todas estas profesoras comparten algunos supuestos que no son ciertos con respecto a las características de los niños y las niñas. Por ejemplo, creen que a esas edades la atención dura muy poco, y por eso hacen actividades muy cortas. También hay maestras que no prestan mucha atención a las intervenciones de sus estudiantes porque suponen que no van a decir cosas relevantes; y así dejan pasar de largo opiniones e ideas que podrían aprovechar muy bien en el curso de sus actividades. Las interacciones con las niñas y los niños a lo largo de las actividades son poco estimulantes. No tienden a promover que se expresen, que reflexionen, que imaginen, que propongan.

Es evidente, también, que hay maestras que creen que los niños y las niñas no se dan cuenta de lo que ellas hablan. Delante de ellos, conversan con otras personas de sus problemas familiares o de sus dificultades en el aprendizaje, como si las y los estudiantes fueran incapaces de comprender de qué o sobre quién se está hablando. En algunas oportunidades también se ha observado cómo las profesoras no se dan cuenta de cómo pueden afectar a sus niños o niñas con expresiones aparentemente inocentes que pueden sonar descalificadoras o que limitan la expresividad o creatividad de sus niños y niñas.

En general, las docentes tienen conocimientos parciales y poco sustentados sobre la naturaleza y el desarrollo del niño o niña; pero aun estos conocimientos parciales que han interiorizado resultan importantes para su práctica. Las profesoras se aferran a ellos para construir un discurso educativo y para impulsar determinados aspectos de su práctica. Esto muestra que las maestras tienen necesidad de

contar con un marco teórico que sustente sus prácticas. Un mejor manejo de la teoría repercute positivamente en ellas.

DOMINIO II: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

El campo de juego en el que los aprendizajes se producen no tiene directa relación con este dominio. Son muchos factores los que influyen para que una sesión de aprendizaje se desarrolle óptimamente y alcance los resultados esperados. Evidentemente, una buena planificación es un factor de gran importancia; sin embargo, otros factores que intervienen en el desarrollo de la clase pueden ser determinantes. Es el caso de un clima alterado por situaciones socioemocionales que predisponen negativamente al estudiantado o la falta de respuestas ante dificultades de las niñas y los niños.

También la evaluación de la docente de los procesos que se van generando o no en la sesión puede derivar en resultados irrelevantes por no haber tomado medidas precisas que corrigieran posibles errores o superaran dificultades. Por eso, las maestras deben saber conjugar sus competencias de este dominio con las de los demás para tener una actuación efectiva.

Las maestras conducen las actividades de enseñanza

El profesor Pablo mira nuevamente hacia el cielo: va a llover. No podrá realizar su actividad de Matemática fuera del aula, como lo había pensado. Adelanta que el tiempo no le va a permitir llevarla a cabo tal como la había planificado. Con ayuda de sus niñas y niños, trazan líneas con tizas a lo ancho del aula. Sobre las líneas hacen números en forma secuencial, del 0 al 10. Le toma tiempo hacer el diseño de la actividad en el piso. Una vez que ha terminado, les dice: —Profesor: Todos en el 0. Después nos lavamos. En el 0. ¿Cuál es tu línea? ¿Dónde estamos? Todos en el 0. A ver, salten hasta el 3.
(Las niñas y los niños saltan.)
—Profesor: Elio, di un número.
—Elio: 4.
—Profesor: Den cuatro saltos. ¿Dónde están? En el 7. (Vuelven al 0. Vuelven a saltar siguiendo las indicaciones del profesor.)

Durante la actividad, el profesor no hace ninguna referencia a que están trabajando la adición; tampoco les pide a sus estudiantes que predigan a qué número

llegarán si dan dos saltos más o con cuántos saltos llegaron hasta donde están. Solo hay una indicación y un salto, nada más.

¿Se está desarrollando alguna experiencia sobre la Matemática? ¿Están haciendo alguna actividad que los ayude a construir la noción de adición? ¿Qué saber matemático o habilidad están desarrollando los niños y las niñas con esta actividad?

Luego de los saltos, el profesor distribuye rectas numéricas hechas en cartulina rosada. Debajo de esas rectas hay dos cuadraditos separados por el signo de la adición:

—Profesora: Vamos a poner 3 en el primer cuadradito y 2 en el segundo cuadradito. ¿Qué significa +, la cruz? Que debo aumentar. ¿Cuánto es 3 más 2? Por fin aparece una noción asociada a la adición: aumentar. Sin embargo, no es la más adecuada, pues no se aumenta nada. Debería, para el caso, haberse hablado mejor de avanzar en vez de aumentar. Varios niños, los de 3 y 4 años de edad, hacen cualquier cosa. Pero el profesor no les presta mayor atención: está atendiendo a los de 5 años, como suele ocurrir. Los más pequeños ya tendrán más oportunidades para aprender.

Por último, el profesor reparte unas fichas. Se trata, otra vez, de rectas numéricas. En cada ficha hay varias rectas numéricas con sus respectivas operaciones de adición. Las niñas y los niños deben dibujar los saltos que indican los sumandos. Al llegar al punto donde terminan los saltos, los cuentan y ponen la suma total en el respectivo cuadrado de la adición.

No hay mayor intervención del docente. Nuevamente, los niños de 3 y 4 años de edad llenan la ficha de cualquier manera; el profesor orienta a los más grandes. Una niña reclama:

Niña: A la Dani nomás le ayudas.

No se escucha ninguna interacción importante entre docente y estudiantes. El profesor da indicaciones para que se entienda qué es lo que hay que hacer:

—Profesor: ¿Qué número me pide primero?

—Niño: 5.

—Profesor: Tengo que rayar hasta 5. He llegado hasta 5. ¿Qué me piden ahora? Luego, el profesor anuncia:

—Profesor: Esto es como un examen. ¿Acaso los que hacen examen preguntan? Calladitos trabajan.

Pero conforme pasa el tiempo y los más pequeños hacen todo de cualquier manera, comienza a atenderlos:

—Profesor: Yo solamente enseño una sola vez. Cuenta bien, hijo. ¿Qué número es éste? Tú ya sabes, Maxi. ¿Por qué te estás confundiendo?

El profesor termina dibujando los saltos en las rectas numéricas.

La sensación que deja el desarrollo de la actividad es que había potencial en ella, pero el docente no lo aprovechó. Se limitó a seguir, paso a paso, las acciones planificadas. Cumplió con la actividad de la mañana, sí, pero para sus niñas y niños no tuvo mayor relevancia.

La profesora Fiorella, de la comunidad de Pampilla, trabaja con entusiasmo educación psicomotriz con sus niñas y niños fuera del aula.

Primero los hace caminar sobre unas llantas colocadas en fila. Algunos lo hacen sin ayuda; otros, de la mano de la profesora. Pero ella no espera a que soliciten ayuda: se las da anticipadamente. Todos los niños y las niñas realizan la actividad. Están contentos, disfrutan de ella.

Aunque las consignas que lanza la profesora son precisas, ella misma olvida rápidamente que todos los niños y niñas cumplan con ella. Pone atención a los primeros estudiantes, pero luego parece olvidarse de lo que propuso hacer. Luego hace que los niños y las niñas se estiren. Se sientan en círculo, con la profesora, en el suelo. Se toman de las manos y estiran sus brazos al máximo. Después se echan de espaldas y levantan las piernas hacia el cielo. Igualmente, se estiran. Después hacen carreras a gatas.

Toda la actividad es un despliegue de energía y alegría.

Pero no se llega a entender hacia dónde va todo esto. Parece ser una demostración de todo lo que se puede hacer con niñas y niños en educación psicomotriz. Y, efectivamente, la maestra lo confirma después: dice que ha querido mostrar al investigador la importancia de la educación psicomotriz. Por eso, durante casi toda la jornada ha trabajado solo esto, en el aula y fuera de ella.

Algo que está ausente en el trabajo de la maestra es trabajar la conciencia de los niños y niñas en relación con las cosas que hacen, o sea, verbalizar lo que realizan, ponerlo en palabras. No hay un momento de pausa. Se pasa de ciertas actividades a otras. No se da un tiempo para prestar atención a lo que se ha hecho y a reflexionar sobre cómo se ha hecho. No se resuelve este momento preguntando, al final de la clase, qué se ha hecho.

La verbalización debe hacerse inmediatamente después de la actividad. Por ejemplo, si saltan las llantas hay que describir lo que se ha hecho y generar un proceso metacognitivo: ¿Para qué hemos saltado en las llantas? ¿Cómo hacemos para saltar en las llantas? ¿Cómo tomamos el impulso? ¿De dónde viene la fuerza? ¿Qué haces con tus brazos? Toda esta parte de la verbalización del movimiento corporal es muy importante en la educación psicomotriz. Ella no consiste solo en hacer cosas, en moverse; también se trata de tomar conciencia del esquema

corporal, de los movimientos. Otro elemento muy importante en la educación psicomotriz es representar lo que se hace con el cuerpo: los movimientos, las direcciones que se siguen. De esa forma el niño o la niña reflexionan sobre la actividad corporal realizada y se apropian reflexivamente de ella.

La promotora Josefa, de la comunidad de San Isidro, está trabajando en estos días sobre los animales. Después del momento de actividad libre, comienza a abordar el tema de la clase de hoy sobre los animales salvajes:

- Profesora: ¿Han hecho la tarea?
- Niño(a): No había.
- Profesora: Tenían que investigar qué animales salvajes hay.
- Niño: ¡Vaca!
- Profesora: ¿La vaca es salvaje?

La sola repregunta de la promotora, por el tono que emplea, muestra que la respuesta de la niña es equivocada. No le explica por qué no es salvaje la vaca, ni cómo podemos distinguir un animal salvaje de otro que no lo es. Y antes de seguir interrogando sobre lo que los niños y niñas han averiguado o sobre lo que conocen sobre los animales salvajes, la profesora enseña una lámina con animales:

- Profesora: ¿Qué animales hay? ¿Han visto de cerca? No conocen, ¿no? De la 'tele' han visto.

La profesora pregunta y se responde ella misma:

- Profesora: ¿Cómo será el elefante para ustedes? Para mí, es con trompa. Grande, ¿no?

Solo entonces las niñas y los niños reaccionan. Han estado observando con atención la lámina:

- Niño 1: También, tigre.
- Niño 2: Cocodrilo.
- Profesora: Cocodrilo vive en el agua.
- Niño 3: Los leones.
- Niño 4: Yo no he visto.

La promotora vuelve al tema de la tarea:

- Profesora: A ver, ¿qué animales han averiguado?

Pero inmediatamente retorna a la lámina:

—¿Cuántos animales hay en esta lámina?

En vez de contar a los animales, los niños y las niñas empiezan a nombrar a todos los que ven. La profesora no insiste con la cantidad de animales

—Profesora: Ésos son, ¿no es cierto? También crían esa tortuguita.

No se entiende si la tortuguita es presentada como animal salvaje, doméstico o domesticable:

—Niño 1: En mi casa yo tengo tortuga.

—Niño 2: Eso se llama juguete.

—Niño 3: De verdad estamos hablando.

—Profesora: En este lado no existen estos animales.

—Niño 3: En el otro lado sí existen.

De pronto, la profesora pregunta:

—Profesora: Cuando la culebra muerde, ¿es venenosa?

—Niño 1: En la tele he visto que una serpiente ha mordido a una gente.

La profesora no responde la pregunta ni comenta la intervención de su niño. Parece colocar preguntas y temas sin ton ni son:

—Profesora: ¿Por qué las casas son así? [Se refiere a las casas de la selva que aparecen en la lámina.] Para que no entren los animales.

—Niño: Por eso, no quiero vivir en la selva. Nunca viviría en la selva.

La profesora no hace ningún comentario a esta afirmación de su estudiante. Solo dice:

—Ya, vamos a trabajar con los libros.

Se ponen a recortar figuras de animales de sus cuadernos de trabajo y los pegan sobre la silueta correspondiente.

Una vez más se realiza una actividad que avanza sin tomar en cuenta las respuestas, los comentarios o las opiniones de las niñas y los niños. Los saberes previos quedan de lado. Una actividad que lanza preguntas que contesta la

LAS PROFESORAS SEÑALAN QUE INVITAN A DIFERENTES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD PARA QUE COMPARTAN SUS SABERES. DE ACUERDO CON EL TEMA QUE SE VA A TRABAJAR EN LA UNIDAD, BUSCAN A AQUELLA PERSONA DE LA COMUNIDAD QUE TIENE MAYOR CONOCIMIENTO Y QUE, ADEMÁS, TENGA DISPOSICIÓN PARA IR AL JARDÍN.

misma docente, que no se aprovecha para reflexionar sobre diferentes temas que van apareciendo espontáneamente. ¿Qué es lo que pretende la profesora que aprendan sus estudiantes en este episodio de la clase? ¿Están aprendiendo algo? Lamentablemente, no.

Hemos ya mencionado que las actividades constituyen el centro de preocupación de las maestras de Inicial. El caso de las maestras y promotoras de Puno no es diferente. Las profesoras y promotoras invierten toda su energía en implementar la actividad planificada. De alguna manera, suponen que es la actividad en sí la que permitirá que sus niñas y niños desplieguen las capacidades que pretenden promover.

La actividad es una ficcionalización del acto educativo en la que tanto las educadoras como sus niños tienen roles definidos. Esto crea la impresión de que las niñas y los niños, al realizar las acciones previstas, están aprendiendo. Y, del mismo modo, la maestra, al seguir todos los pasos implicados en la actividad, está enseñando. De esta forma las educadoras se convencen de que están cumpliendo con su tarea. No es la evaluación, en la mayoría de casos, la que permite saber si hay aprendizajes o no. Y cuando se evalúa, no se lleva un registro de la evaluación ni se hace un adecuado uso de ella, tanto para redefinir las tareas de enseñanza como para retroalimentar a las niñas y los niños.

Las maestras presentan dificultades para entender que la actividad en sí misma no constituye una experiencia educativa mientras no involucre la reflexión del estudiante, la estudiante y ellas mismas, mientras no sea un quehacer reflexionado, mientras no active un proceso de aprendizaje en las niñas y los niños. Igualmente, el hacer de la docente no constituye una enseñanza en tanto no se articule como un conjunto de interacciones razonadas que estimulen el pensamiento de sus estudiantes. La enseñanza implica desarrollar una actividad que se va construyendo con base en un bosquejo, pero que se va configurando y acercando a su propósito en la medida en que logra poner en movimiento a sujetos pensantes. No hay aquí una mecánica de acción-reacción; hay un *background* de la maestra que hace

posible que ello ocurra. Un conocimiento amplio sobre cómo son el desarrollo y los aprendizajes en la infancia, saberes teóricos disciplinares y de las didácticas. Hay también conocimiento del contexto sociocultural de la comunidad. Sin todos estos elementos, es difícil que las maestras puedan ir más allá de un quehacer llano y plano y que pasen a desarrollar procesos pedagógicos.

Las maestras aproximan a las niñas y los niños al código escrito

“Con los [de] 3 años, no exijo mucho. Ellos tienen que hacer sus libros, cuentos, garabatos. Todo a su gusto, ya. Después 4 años, ya tiene que saber más que 3 años. Tiene que conocer los colores, las formas, tamaños. Todo: su nombre correcto, de su centro, de su profesora, y los saludos. Como todos. Más bien, los de 5 años ya deben saber, ahorita digamos... Ya estoy en octubre. Este niño debe saber, correcto, escribir su nombre. Debe saber escribir del 1 al 10, contar”.

Así resume la promotora Josefa su trabajo en lectura y escritura. De alguna manera, es la línea de trabajo que se ha podido percibir durante el estudio en algunas instituciones. A los niños y las niñas más pequeños se les permite escribir con “garabatos”, pero en algunos casos no se les deja escribir su propio nombre. Eso lo escribe la maestra.

Tal vez una de las cosas que las profesoras tienen más claras en relación con la perspectiva comunicativa textual, como enfoque asumido por el currículo nacional, es lo importante que resulta para las niñas y los niños comprender que la palabra escrita transmite mensajes. Por eso, las docentes de los Jardines y PRONOEI realizan distintas actividades para que sus estudiantes descubran esa relación entre el código escrito y la palabra hablada.

Una actividad rutinaria consiste en leer los carteles que ambientan el aula. Todas las mañanas, las profesoras “hacen leer” a sus estudiantes cada uno de los textos de las paredes. Las niñas y los niños se los saben casi de memoria; los repiten en coro, mecánicamente. Sorprende su buena memoria. Las maestras corrigen, a veces, cualquier alteración del texto, pero otras veces las dejan pasar, o son los propios niños y niñas quienes se corrigen entre sí.

Las profesoras no se arriesgan a ir más allá de esta simulación. Por ejemplo, no cambian la secuencia de la lectura: siempre siguen el orden espacial que ocupan los letreros. Se comienza por los que están en la parte delantera del aula y se termina con los de atrás. Tampoco trabajan más a fondo con cada texto, haciendo notar las palabras que los conforman, ni hacen que los niños descubran las se-

mejanzas entre las diferentes palabras. Desaprovechan las oportunidades en que las niñas y los niños podrían tomar conciencia de los sonidos iguales al inicio o al final de las palabras. Se conforman con la rutina de repetir de memoria los textos.

Otra práctica que involucra la lectura —y la escritura, de manera indirecta— es el control de asistencia. Las profesoras utilizan diferentes formas de “pasar la lista”. A veces encargan a una niña esta tarea; otras, cada niño busca su nombre y pone la marca de asistencia; otras, la profesora llama la asistencia. En todos los casos, las y los estudiantes deben reconocer su nombre. Y, generalmente, la mayoría lo puede hacer. (Recuérdese que nos encontramos entre octubre y noviembre.)

Con este conocimiento de sus nombres, las profesoras piden a veces que lo escriban en cada hoja de trabajo; algunas aceptan los diferentes niveles de lectura de sus niñas y niños, mientras otras no permiten que los de 5 años tengan errores: les corrigen. Para entrar a primer grado deben saber escribir su nombre correctamente. No es importante que comprendan por qué se escribe de esa manera; lo que vale es hacerlo bien.

En los casos de los niños más pequeños algunas maestras son más flexibles. Lo cierto es que el tema de los niveles de escritura no ha sido interiorizado apropiadamente. Es obvio que se ha trabajado porque, por ejemplo, a varias profesoras se les ha visto hacer el típico ejercicio en que las niñas y los niños deben analizar cuántos golpes de voz (sílabas) hay en una palabra, ejercicio asociado al proceso de transición entre el nivel presilábico y el silábico. La promotora Juana nos explica:

“[...] ellos van dictando, qué es lo que hemos utilizado [para hacer los adobes]. Entonces vamos copiando en la pizarra. Luego contamos, a través de las palmadas, sonidos de voz. Empezamos a contar. Ahí empieza. Entra cuántos sonidos tiene; cuántos golpes tiene; cuántos golpes de voz. Entonces, ahí entra numeración”.

La profesora dice que entra la numeración, en vez de referirse a la conciencia de la sílaba como unidad de sonido, que tiene que ver con el sentido del ejercicio. La finalidad del reconocimiento de las sílabas no es practicar el conteo. En general, se aprecia que las profesoras, o no han entendido cabalmente la importancia de los niveles de escritura, o no saben cómo debe trabajarse.

Una práctica común en los Jardines y PRONOEI es el momento del cuento.

La promotora Juana lleva a sus niñas y niños a un ambiente pequeño, adjunto al aula. En el suelo hay un piso de corrospum grueso que sirve como tapiz.

Ahí se sientan, cómodamente, todos. La profesora coge un libro, anuncia el título, lo muestra, y empieza a contar. Todos los niños y las niñas están muy atentos. La profesora cuenta el cuento con mucha expresividad. Atrapa a sus estudiantes en una historia que ya conocen de memoria, pero que disfrutan una vez más. Al terminar el cuento muestra las imágenes; todos los niños y niñas quieren ver.

La promotora logra transmitir ese mensaje, aunque no ha leído el cuento. Al terminar el relato oral les muestra a sus estudiantes que la historia contada está en ese libro:

—Niño: ¿Eso nos has contado?.

De alguna manera, el niño pregunta y se pregunta si todo lo que ha contado la profesora está en ese libro. Está tomando conciencia de que los libros dicen cosas, de que son divertidos, de que contienen un mundo por descubrir.

Éste es un momento importante, un momento en el que la maestra puede seducir a sus estudiantes con la magia de los libros, un contacto valioso con los textos escritos, lo que no implica repetición ni pasividad.

Por otro lado, se toma nota de que las profesoras de Educación Inicial siguen creyendo que el aprendizaje de las vocales es importante para la lectura y la escritura. No faltan los letreros en las aulas con las cinco vocales del castellano. Las profesoras hacen que las niñas y los niños las repitan todas las mañanas. Además, en las actividades que involucran textos escritos suelen hacer que sus estudiantes reconozcan dónde hay una vocal. “Buscar la i” es una tarea común en las aulas; “poner en círculo la vocal a”, también. Los niños y las niñas se entrenan en reconocer vocales. La profesora Fiorella, de Pampilla, señala que su trabajo es diferente; ella no practica con las vocales sueltas, sino en el contexto de las palabras:

“Hay que saber utilizar estrategias, porque ya no es ahora poner la ‘a’ y miran la ‘a’. No es; si no, podemos utilizar casinos de todas las vocales. Entonces, yo les enseño a través de un método agradable. Ahora les doy palabras con imágenes. Pero ya no, esto es ‘a’ y no tiene significado [...] Mis niños ya reconocen lo que es la ‘a’ a través de un libro. Les muestro libros o periódicos o en la pizarra y ya lo reconocen lo que es la ‘a’, la ‘e’. Es algo significativo porque en toda la semana... y les pregunto “¿dónde estará la ‘a’? Y me doy cuenta que ya lo saben. Ya lo reconocen. Ya se les ha quedado. Pero para eso la profesora tiene que ser bien ingeniosa, utilizar, por ejemplo, casinos, juegos, estrategias. Hay un programa que se llama *Esto es Guerra*. Eso les gusta a los niños: concurso. Y cómo se les queda a los niños. Yo se los leo, ‘¿dónde está?’. Entonces, utilizar estos juegos y se les queda el significado”.

En realidad, la profesora Fiorella parece utilizar más recursos, pero su lógica es la misma que la de sus colegas. Usa otros medios para el mismo fin. Las profesoras no suelen trabajar con textos completos en la producción o en la lectura. No creen que las niñas y los niños puedan empezar a descubrir las claves del texto escrito mediante unidades mayores que las letras.

El caso del profesor de Hallupata es diferente. Él señala que trabaja con un método distinto:

“Sí, trabajamos con lo que es la DILEA. Es la forma de expresarnos con imágenes. Los niños hacen la lectura con imágenes. Los poemas, canciones”. Este método, hasta donde se ha podido observar, consiste en que el docente registra, en papelotes, textos de diferente tipo, en los que se intercalan palabras con imágenes. Por ejemplo, en lugar de escribir la palabra “Sol”, el profesor ha dibujado la imagen del Sol. De esta manera los niños y niñas “leen” textos formados por palabras e imágenes.

Se observó que los estudiantes y las estudiantes de 5 años de edad podían “leer” los textos; en realidad, los memorizan: al volverlos a leer una y otra vez, con la ayuda de las imágenes, es más fácil recordarlos. Pero, fuera de hacer estos ejercicios de “lectura”, no se ha visto que el profesor promueva otro tipo de reflexión y análisis de los textos. Se trata básicamente de un ejercicio de memorización que si, como en efecto parece ser, no se acompaña de otro tipo de actividad, no conduce a que las niñas y los niños aprendan realmente a leer. De hecho, la idea podría tomarse como una estrategia de acercamiento a la lectura, siempre y cuando esté acompañada de otros ejercicios de reflexión sobre los textos. Es posible que existan esos ejercicios, pero el docente no dio cuenta de ellos.

Un guiño al enfoque comunicativo textual aparece en la IE de Totoras. Allí la maestra escribe los textos completos que le dictan sus niñas y niños. Un excelente ejercicio demostrativo de que todo lo que se dice se puede escribir. Pero, junto con estas prácticas, la profesora también otorga mucha importancia al reconocimiento de las vocales.

En la actualidad las maestras tienen más dudas sobre lo que está permitido o no está permitido hacer en Educación Inicial con respecto a la lectura y la escritura. Escuchan rumores de prohibiciones, de cosas que ya no se pueden hacer en los Jardines. La promotora Josefa señala: “Dice que es prohibido dejar tareas. Dice del Ministerio. Yo dejo tareas, pero no siempre todos los días”.

Dicen, también, que ya no se puede enseñar a leer o escribir en Educación Inicial. Pero lo más preocupante es la falta de claridad en el enfoque que deben manejar para acercar, amigablemente y en forma estimulante, a sus niñas y niños a la lectura y la escritura. Hay aún un largo camino por recorrer en este campo. Una excepción la constituye la experiencia de la profesora Ruth en Ilave. Veamos cómo conduce una clase.

En Totoras, la maestra Ruth Casas trabaja con los niños y las niñas de 5 años de edad. Se respira un ambiente saludable; acaba de pasar la celebración del Día de los Difuntos y las niñas y los niños platican animadamente con su profesora. Están desarrollando la estrategia de “noticia personal” del área de Comunicación.

Los niños y las niñas cuentan los viajes cercanos que realizaron para visitar a sus difuntos o las visitas a los cementerios locales:

—Profesora: ¿A quién visitaste?

—Niño(a): A mi abuelo. De mi mamá su papá.

—Profesora: ¿Murió hace tiempo?

—Niño(a): Sí.

—Profesora: ¿Lo conociste?

—Niño(a): No me recuerdo. Mi papá dice que sí lo he conocido.

—Profesora: ¿Quiénes fueron al cementerio?

—Niño(a): Mi mamá, mi papá, mi abuela, mis tías.

—Profesora: ¿Qué hicieron en el cementerio?

—Niño(a): Hemos rezado.

—Profesora: ¿Y qué más hicieron?

—Niño(a): Hemos cantado.

—Profesora: ¿Han llevado algo a su muertito?

—Niño(a): Hemos llevado hartas cosas: panes, choclos, papas, carne.

—Profesora: ¿Te gustó ir?

—Niño(a): Sí.

—Profesora: ¿Por qué?

—Niño(a): He comido rico y he visitado a mi abuelito.

La profesora desarrolla con sus pequeños conversaciones ricas en contenidos. De esta manera, ellos pueden reconstruir su experiencia y compartirla con sus compañeras y compañeros:

—Niño(a): Mi mamá ha preparado *tantawawa*.

—Profesora: ¿Cuántas *tantawawas* ha hecho?

—Niño(a): Hartas. Para toda la familia ha invitado.

—Profesora: ¿Y las hizo todas iguales?

—Niño(a): No. Diferentes son.

—Profesora: ¿Cómo eran las *tantawawas*?

—Niño(a): Grandototota era una *tantawawa*. Otras, más pequeñas.

LA OFICIALIZACIÓN DEL PCR Y SU POSTURA FRENTE AL USO Y ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS INDÍGENAS HA TENIDO UN EFECTO MUY POSITIVO EN LAS COMUNIDADES AIMARAS. EN THAYAPAMPA, LA PROMOTORA, JUANA, NOS CUENTA QUE ALLÍ LOS PROPIOS PADRES Y MADRES LE HAN PEDIDO QUE LES ENSEÑE EL AIMARA A SUS NIÑAS Y NIÑOS: “EN ACÁ ME HAN SOLICITADO, PORQUE AHORA SIEMPRE NUESTRO IDIOMA DEBEMOS VALORAR”.

—Niño(a): De mi mamá eran medianas.

—Profesora: ¿Y tenían diferentes formas?

—Niño(a): Caballo ha hecho mi tía.

—Niño(a): De mi mamá eran ovejas.

—Niño(a): Yo he visto del hombre araña la *tantawawa*.

—Niño(a): De mi mamá han estado muy ricas.

—Profesora: ¿Y cómo las ha hecho?

—Niño(a): Con harina, profesora.

—Niño(a): Con agua, también.

—Niño(a): Huevos ha usado mi mamá.

—Profesora: ¿Y se demoran mucho en cocerse en el horno?

—Niño(a): No sé.

—Niño(a): Mi mamá ha horneado toda la noche.

—Profesora: ¿Y las ayudaron a sus mamás?

El diálogo discurre animadamente. Todos los niños y niñas participan. Hay dos niñas con discapacidad: Esther y Noemí. Esther tiene síndrome de Down; no la escuchamos hablar durante toda la sesión. Al contrario, Noemí, una niña con discapacidad intelectual, sí habla. La profesora incorpora a la sesión a las niñas. Le pregunta a Noemí si ha comido rico en Todos los Santos. Ella sonríe.

—Niño(a): “Harta *tantawawa* ha comido; mucho come”.

El niño que comenta es su primo. Cuenta que han ido juntos con su familia al cementerio. Durante un diálogo sostenido con base en el interés, se van develando las costumbres de la comunidad y las experiencias de las familias durante la celebración. La profesora, a través de las preguntas, los ayuda a explorar la experiencia vivida. Su genuino interés, su actitud de escucha y su intención explícita de que sean sus estudiantes quienes se expresen y tengan la palabra la coloca en un rol de animadora y facilitadora de la comunicación en su aula. Después, la profesora los invita a dibujar lo que han estado contando. Las niñas Después, la profesora los invita a dibujar lo que han estado contando. Las niñas y los niños se concentran en sus dibujos, pero siguen conversando y contando entre ellos y ellas otras cosas que han hecho, o hablan sobre los dibujos:

—Niño(a): ¿Qué color es la tantawawa?

—Niño(a): ¿De qué color va a ser? Marrón, pues.

(La profesora también participa con espontaneidad):

—Profesora: ¿Solo eran así los panes?

—Niño(a): Más voy a dibujar, profesora.

Pregunta para que sus niños y niñas incorporen nuevos elementos en sus dibujos:

—Profesora: ¿Y los panes encima de qué están?

—Niño(a): Voy a hacer la mesa, entonces.

Cuando terminan de dibujar, se acercan a la mesa de la profesora. Ella les hace comentarios si considera que es posible agregar otras cosas al dibujo. A los que han terminado, les pide que cuenten lo que han dibujado:

—Niño(a): He ido con mi familia a Kasani. En la tumba de mi tío hemos rezado. Mi tía me ha regalado una tantawawa por rezar bonito. Contentos hemos estado. Hemos comido allí; trucha hemos comido, rico ha estado.

—Profesora: ¿Cuánto tiempo estuvieron en el cementerio?

—Niño(a): Fuimos antes del almuerzo y nos hemos quedado hasta tarde.

Mientras el niño relata, la profesora escribe todo lo que él le cuenta. Después se lo lee. Así hace con cada uno de sus estudiantes. Cuando, en la entrevista, se pregunta a la profesora por qué hace eso, ella explica: “Para que se den cuenta de que lo que se habla se puede escribir. Así se dan cuenta para qué sirve escribir. Se dan cuenta de que se puede escribir lo que quieren contar”.

Sin hacer nada especialmente novedoso, la profesora Ruth está desarrollando procesos pedagógicos relevantes con sus estudiantes. No conduce mecánicamente una actividad más; se involucra e involucra a sus estudiantes con la actividad, contribuye a que desarrollen su expresión oral a través de diálogos interesantes en los que ellos son los protagonistas. No sustituye las voces de sus niñas y niños por la suya; ella solo estimula.

Además, está trabajando a profundidad la cultura local. No sabe aimara, pero sus niños y niñas tienen el castellano como lengua materna. Dice no saber mucho sobre la EIB, no obstante lo cual trabaja desde el contexto sociocultural de sus estudiantes con acierto y a través de experiencias significativas. Domina la estrategia que está aplicando y la desarrolla a través de interacciones que mantienen la concentración y la atención de sus niñas y niños. Sería interesante que comparara la forma de celebrar esta fiesta en Puno con otras regiones, pero lo hecho es ya bastante bueno.

Las maestras promueven la participación de miembros de la comunidad en la enseñanza

Aunque no se observó en ningún caso, las profesoras señalan que invitan a diferentes miembros de la comunidad para que compartan sus saberes. De acuerdo con el tema que se va a trabajar en la unidad, buscan a aquella persona de la comunidad que tiene mayor conocimiento y que, además, tenga disposición para ir al Jardín. En este caso, parece que son también las promotoras de PRONOEI quienes más recurren a esta importante estrategia de EIB.

Distintos temas que se han abordado en las diferentes unidades didácticas dan lugar a que pueda contarse con alguien de la comunidad para enriquecer el trabajo propuesto. Las actividades agropecuarias, las fiestas comunales o cuestiones de tecnología son oportunidades que las promotoras no desaprovechan para que sus niñas y niños conozcan cuánto sabe la gente de su comunidad. En el caso de las promotoras, ellas hacen referencia no solo a invitaciones hacia el PRONOEI, sino también a salidas para visitas a diferentes comuneros en sus casas o en sus chacras. De hecho, la participación de los distintos agentes de la comunidad en las actividades pedagógicas de los Jardines o PRONOEI es muy valiosa: legitima el conocimiento propio y a quienes lo portan ante las niñas y los niños.

Las maestras promueven un clima socioemocional saludable en las aulas

En Puno, algo nuevo está pasando en los establecimientos de Educación Inicial visitados: se ve a niños y niñas felices. A pesar de todas las observaciones que se han hecho, no hay duda de que se respira un clima saludable en los Jardines y PRONOEI. Esto no es algo irrelevante. Es mil veces más importante que las niñas y los niños se sientan bien en sus instituciones, que tengan cercanía con sus docentes, que asistan con ganas a sus Jardines, que cualquier otra cosa. Es la condición básica para buenos aprendizajes. Sin un ambiente acogedor que les brinde seguridad y confianza a las niñas y los niños, no hay educación de calidad.

Los Jardines y los PRONOEI son espacios en los que las y los estudiantes se sienten bienvenidos y bien considerados. Las profesoras, en general, tienen un trato cálido con sus estudiantes. Es cierto que algunas pueden ser más cariñosas o más serias que otras, pero todas y todos son tratados con respeto. En ningún caso se ha observado alguna escena de maltrato.

No es que las profesoras reciban a sus niñas y niños de manera individualizada o los saluden con especial consideración. No es por el lado de una expresión de

afectuosidad que las maestras se ganan el aprecio de sus estudiantes; parece tener importancia el hecho de que llegan a un lugar donde las actividades giran en torno a ellos, donde se sienten atendidos y acogidos, donde encuentran un buen espacio propio. Un indicador de estos buenos vínculos es la relación fluida y abierta que tienen los niños y niñas con sus profesoras: se comunican con espontaneidad, no hay expresiones de temor hacia ellas, no se sienten inseguros cuando se equivocan.

Un rasgo característico del desempeño docente es que realizan sus actividades con entusiasmo. Muestran ganas en el trabajo que hacen, no se ve docentes apáticos. Puede ser que en algún caso, en algunos momentos, aparezcan indicios de decaimiento de la motivación de la docente, pero, en general, predomina un espíritu animoso que se transmite a las y los estudiantes.

Si bien hemos señalado que las actividades que se desarrollan en las aulas tienen baja demanda cognitiva, poseen, por lo común, una estructura pedagógica débil; se realiza una variedad de actividades que comprenden juego, canciones, acción física, danza, reproducción cultural, dibujo, cuentos y aprendizajes elementales. Todas ellas captan el interés de las niñas y los niños y los mantienen entretenidos durante toda la jornada.

En algunas instituciones más que en otras, las profesoras tienen dificultades para el manejo del grupo y se producen situaciones que se les escapan de las manos. Pero predomina un ambiente socialmente apropiado, una buena atmósfera que reside, más que en la aplicación adecuada de las normas de convivencia, en la “buena onda” de las maestras y en su capacidad de captar la atención de sus niñas y niños. Cuando fallan los recursos pedagógicos, la clase se puede convertir en un gran desorden.

Las maestras señalan la importancia de tratar la formación en valores; pero, más allá de nombrarlos, desconocen recursos para poder trabajarlos más conscientemente. De hecho, el ambiente que crean en sus instituciones es, en sí, una fuente formadora de valores, porque es en las relaciones humanas donde éstos se desarrollan. El problema mayor reside en cómo trabajar los conflictos entre los niños y las niñas, en cómo guiar a un estudiante o una estudiante que tiende a romper las normas.

Esta situación exige que las profesoras se capaciten más sobre cuestiones vinculadas al desarrollo socioemocional en la infancia y en formas apropiadas de

acompañarlo, así como en estrategias pedagógicas que tengan metas más ambiciosas vinculadas al desarrollo del pensamiento, la creatividad y la ciudadanía.

La enseñanza del aimara como segunda lengua

En sus reflexiones sobre la EIB, la mayoría de docentes puneñas con las que se trabajó para este estudio relacionó este enfoque, en primer lugar, con el tratamiento de lenguas, especialmente con la lengua originaria. En todas las comunidades visitadas, el aimara ya no es la lengua materna de las niñas y los niños, por lo que su nivel de comprensión del este idioma es bajo. Apenas lo hablan: predomina el uso del castellano.

A pesar de ello, existe entre algunas docentes del estudio una voluntad explícita por mantener viva la lengua aimara. En principio, estas maestras creen en la importancia de enseñarla como segunda lengua; el problema es que no tienen los recursos para impulsarla en forma adecuada, como ocurre también con las profesoras de Cusco y Ucayali. Sin embargo, otras profesoras no se sienten identificadas con la lengua.

Frente al uso y la enseñanza de las lenguas originarias en la escuela, el primer obstáculo que es mencionado en las instituciones educativas es la actitud de las familias. En el caso de aquellas profesoras que enseñan el aimara como segunda lengua, todas hacen referencia a un cambio de actitud. Las familias han pasado de oponerse a su enseñanza a mostrarse conformes con ella. Es el caso de San Isidro, Thayapampa y Manto.

La promotora Josefa, de San Isidro, explica cómo las familias han transitado de una oposición a la enseñanza del aimara a sus hijos e hijas a una actitud de aceptación. Ella señala un factor clave: la obligatoriedad de la aplicación del Proyecto Curricular Regional:

“Antes, las mamás y los papás se molestaban cuando ya cambiamos con aimara. Otras mamás decían: ‘No, ¿cómo va mi hija a hablar aimara? Tiene que aprender castellano’. Así decían. Reclamaban, pe. Ahora con este PCR ya no ya. Ya todos ya estamos hablando aimara. Ya los niños ya hablan ya. Y los papás también se han acostumbrado. Ya no reniegan. Ya no, ya. Ahora sí. Como la ley se está escuchando que tienen que saber los idiomas los niños, que esos idiomas tienen que saber bien. Acá deben saber aimara, castellano bien. Así, por eso, es bilingüe”.

La oficialización del PCR y su postura frente al uso y enseñanza de las lenguas indígenas ha tenido un efecto muy positivo en las comunidades aimaras. En Thayapampa, la promotora, Juana, nos cuenta que allí los propios padres y madres le han pedido que les enseñe el aimara a sus niñas y niños: “En acá me han solicitado, porque ahora siempre nuestro idioma debemos valorar”. A diferencia de otras zonas, la oposición a la enseñanza del aimara la encuentra esta docente en un par de niños:

“Kevin se queja porque el niño no entiende aimara. No habla aimara. Sus padres no le enseñan. Sus padres no hablan aimara. Es aimara la mamá. El papá no es. Por eso, él se queja. Porque no entiende. ‘No quiero’, dice, porque en aimara no va a poder sobresalir. No puede pronunciar. Por eso no canta él. No ha cantado. Solo ha movido. Solo ha señalado, nada más. No puede pronunciar. Por eso es que se queja”.

El afán de este niño por sobresalir es menguado por sus dificultades con el aimara. Lo rechaza porque no tiene oportunidad de destacar en eso, pero también podría estar influyendo su padre. No tenemos más información al respecto. Hay otro niño que rechaza el aimara: “El otro niño es Edwin. También no quiere hablar. Es un niño que no sabe hablar. Por eso no quiere. Pero cuando le hablamos en castellano también está atento, también participa. Porque sus padres, de repente, no le hablarán. Por eso será. Pero sí son aimaras los dos”.

La profesora emplea sus recursos para interesarlos en el aimara:

“Para tratar de convencerlos, mediante canciones, moviéndonos. Siempre con movimientos. Algún movimiento que le gusta a él. También les hablo en aimara. Les digo y los demás se sienten contentos. Después se contagian. También su mamá de Kevin me ha contado que el niño le ha señalado la cabeza que se llama ‘Peqe’. ‘¿Y dónde está tu Naya?’, le había preguntado. Así, entonces, la mamá se había sorprendido. También le había contado los números en aimara. Dice, ‘¿usted le enseña?’. ‘Sí’, le dije. ‘Está bien’, aceptó su mamá. Su papá también. El niño no quiere soltar el aimara porque no puede pronunciar bien”.

Poco a poco, la profesora intenta convencer a sus niños más reacios.

En Manto la situación es más compleja. La mayoría de familias de esta comunidad tiene a la mitad de sus miembros en Lima. Se mueven entre Puno y la capital:

LA NECESIDAD DE DESARROLLAR UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA DEL AIMARA COMO SEGUNDA LENGUA, ASÍ COMO DEL QUECHUA EN OTRAS ZONAS DE PUNO, ES VITAL PARA QUE LA EIB SE DESARROLLE EN LA REGIÓN; Y, JUNTO A LA ELABORACIÓN DE ESTOS PROGRAMAS, UNA CAPACITACIÓN SOSTENIDA Y SÓLIDA A LAS MAESTRAS PARA QUE ENTIENDAN LO QUE SIGNIFICA E IMPLICA ENSEÑAR UN SEGUNDO IDIOMA.

“Ellos casi no entienden aimara de Manto, porque sus padres todos están en Lima. Entonces, los niños ya hablan netamente castellano. Entonces, nosotros queremos hacer ver nuestra cultura aimara y siempre trabajamos con el castellano y también con el aimara”.

Pero las familias tienen otras expectativas con respecto a sus hijos e hijas:

“Ellos piensan así, dicen. Digamos que van a hablar, se van a expresar en Lima, en cualquier estudio. Sus mamás piensan que van a mezclar aimara y castellano. Eso piensan ellas. Quieren, sus madres, correctamente que hablen en castellano”.

De ahí que las profesoras hayan encontrado una fuerte oposición en la comunidad:

“Sí, porque las madres de familia no querían que nosotros enseñemos en aimara. ‘Porque mi hijo va a ser moteroso [motoso]’, nos dicen. Ellos quieren que aprendan castellano y nos han reclamado. Y la directora Juana, hemos convocado a unan reunión a los padres de familia. Nosotros les hemos convencido para enseñar. Es muy importante aimara, le hemos incentivado a las madres de familia. Ahora ya quieren”.

Gracias a la convicción de las profesoras de la IE y a su insistencia es que han logrado que se acepte la enseñanza del aimara como segunda lengua. En Hallupata, el profesor señala que trabaja lo bilingüe:

“Estamos utilizando, como le estaba diciendo, lo que es aimara y castellano. En cierta forma, acá son las personas aimarahablantes y también hablan lo que es el castellano. Por eso estoy incluyendo lo que es aimara y castellano”.

El profesor señala que la lengua materna de la mayoría es el aimara:

“Su lengua materna es aimara en casi la mayoría, y castellano, unos cuantos”.

Sin embargo, la lengua de enseñanza que emplea en la IE es el castellano, y los niños no contestan las pocas veces que él se expresa en aimara:

“Es por lo que sienten vergüenza. Es por eso. A veces sus papás también les dicen que no hablen aimara. Algunos, pero casi la mayoría también quieren que se les enseñe aimara y que les entre algunas cosas en aimara”.

A pesar de contar, supuestamente, con el respaldo de las familias, en realidad el profesor no le da especial importancia a la enseñanza del aimara; no tiene claridad sobre cuál es la lengua materna de sus propios niños y niñas, a pesar de que dice que ha hecho un diagnóstico lingüístico.

En Pampilla, como señalamos en algún momento, tuvimos ocasión de conversar con las madres de familia y recogimos sus expresiones contrarias a la enseñanza del aimara. Solo hace poco la institución educativa ha sido considerada EIB, pero ni su directora, que tiene una especialidad en EIB, ni la profesora Fiorella se muestran muy proclives a trabajar la enseñanza del aimara. La directora nos explica por qué no se enseña el aimara en su Jardín:

“Porque, como le digo, los niños de acá no se quedan. Emigran a las ciudades grandes. Y los papás opinan que eso es un retraso. Dicen que nosotros le mandamos a una institución para que ellos aprendan bien el castellano, para que puedan desenvolverse bien en la ciudad. Y como le decía más antes, estaban un poquito reacios todavía a retomar ese idioma. También se me hace un poquito difícil todo eso para no tener problemas con los papás. Claro, porque externamente ellos pueden decir ‘sí, que les enseñen el aimara’, pero internamente, ya en reunión, es cuando ya se ponen un poco: no, que su niño, por eso del mote y todo. No quieren que sus niños aprendan, directamente, el aimara, lo que en casa les enseñan, o sea, no quieren. Están un poquito reacios a lo que es educación bilingüe”.

Lo cierto es que la profesora no se muestra convencida de la importancia de la enseñanza del aimara. Su conocimiento de la lengua también puede tener influencia, pero prima su falta de convencimiento, como ella misma llega a afirmar. Por su parte, la profesora Fiorella no enseña el aimara; señala que les habla a veces a sus estudiantes en ese idioma, pero la enseñanza del aimara no forma parte de su programación. La profesora de Pampilla dice:

“A algunos les gusta lo del aimara [...] pero si les digo, por ejemplo... a ver, si yo le contesto en aimara, me sigue contestando en aimara. O me dice en aimara algo y yo le entiendo y le hablo también en aimara, pero hay algunos...”

Le digo ‘cómo estás’ en aimara y se sonrojan. Entonces, le digo: ‘Hijito, ¿por qué tienes vergüenza? Pero, si es bonito lo que tú estás hablando, tú me vas a enseñar’. Se sonroja”.

Y en Totoras, es la profesora quien no habla el aimara, y por eso señala que no enseña la segunda lengua, tal como lo hacía la profesora titular de esa aula.

Es interesante dar cuenta de cómo las profesoras interesadas en esta lengua enseñan el aimara. En el caso de los dos PRONOEI, alternan el uso del idioma de enseñanza. Dos días a la semana enseñan en aimara, por indicación de su docente coordinadora, quien dice:

“La EIB es trabajar en el idioma, con los niños [...]. Y como le decía anteriormente: por ejemplo, trabajar un día en aimara y otro día trabajar en castellano. Pero para mí no es, de repente, tomar una horita al día, trabajar en EIB, porque para trabajar de repente en EIB, los niños, deben de hablar netamente el aimara... en aimara todo el día, sin mezclar con el castellano. ¿Con qué intención? Con la intención de no motosear ni el aimara ni el castellano. Y cuando trabajan en castellano, ellos tienen que trabajar en castellano. Esto de repente, eso es lo que yo estoy pretendiendo hacer, porque la experiencia de estos años de trabajo de repente me ha dado como resultado esto”.

Los resultados a los que se refiere la docente coordinadora no se observan en las aulas; por el contrario, se aprecia que este planteamiento presenta varias dificultades. Hacer uso de un idioma del que las y los estudiantes no tienen un dominio adecuado como lengua de enseñanza resulta complicado tanto para las niñas y los niños como para las profesoras. Por eso se observan las dificultades de la profesora Josefa para hacer su jornada en aimara.

La profesora está nerviosa, dice algunas palabras en aimara. Las niñas y los niños no la entienden. Luego pasa al castellano. Dice que va a ser la clase en aimara a sus estudiantes y continúa hablando en castellano. Cambia una lengua por otra en cualquier momento, y las niñas y los niños parecen no entender cada vez que usa el aimara. De pronto su docente coordinadora, que también observa la clase, se le acerca y le habla al oído. Desde ese momento, la profesora solo habla en aimara. Al menos lo intenta, porque de tanto en tanto debe hablar en castellano para que sus niñas y niños entiendan lo que les dice.

La idea de usar alternadamente las dos lenguas es infructuosa. No se puede emplear como lengua de enseñanza un idioma que los niños y niñas no comprenden:

“Yo, para qué, más cuentos en aimara, canciones en aimara, adivinanzas en aimara. Todo eso. Más puras canciones, puras canciones en aimara. Y ahora más voy a hacer. Y en esas canciones entran esas palabras, cosa que ya sienten en canción. Has visto, bien cantan y para hablar, ya fácil, correcto ya van a hablar”.

La profesora Josefa cree que de las canciones a la comunicación fluida en aimara solo hay un corto trecho, que solo escuchando cuentos y aprendiendo canciones y adivinanzas sus niños y niñas llegarán a dominar el aimara. Nada más alejado de la realidad: por esa ruta, estos niños y niñas solo sabrán cantar algunas canciones, así como las canciones en inglés que algunas personas aprenden de memoria; pero difícilmente serán hablantes de aimara.

Esta promotora confía en el apoyo que pueden brindar las familias en la enseñanza del aimara:

“En la casa también hay que dar apoyo a los niños; a los papás, a las mamás incluso hay que incentivar. Yo les digo a las mamás siempre: ‘Así tienen que hablar, correcto, no mezclado’”.

Pero las familias requieren más que ser incentivados: necesitan de indicaciones muy claras para dar un apoyo efectivo a sus hijas e hijos.

La promotora Juana tiene más consciencia sobre las competencias lingüísticas de cada uno de sus estudiantes; sabe quién puede hablar y quién no; quién comprende y quién no. Sabe también por qué razón algunos se pueden comunicar y otros no. Es consciente de la situación lingüística real en su aula:

“Viendo la realidad de mis niños, que la mayoría son niños que casi no entienden, entonces dos veces a la semana en el día trabajo, dos veces tengo que trabajar; pero en la hora de rutina en ahí es donde trabajo todo diario, porque les enseño a contar en aimara, canciones en aimara, diario en rutina más que todo, porque como algunos no hablan tengo que enseñarle a través de canciones”.

De alguna manera, parece intuir que eso de hablarles todo el día en aimara no funciona bien, porque “la mayoría casi no entiende”, y opta por trabajar pequeños aprendizajes durante las actividades rutinarias del día. Pero no conoce recursos para la enseñanza del aimara, y lo único a lo que apela es a la enseñanza de canciones. En cuanto a su horario de enseñanza por jornadas de aimara o de castellano, así como en relación con los recursos metodológicos que utiliza, solo sigue las orientaciones de su docente coordinadora:

“Las estrategias que nosotros hemos tomado en cuenta es el hacer poesías, canciones con los niños y, de repente, corregirles alguna palabra que no está bien pronunciada. Ésa es la intención de repente... por el trabajo, he tenido como experiencia recopilar esto porque en EIB no he recibido ninguna capacitación y tampoco no sé cómo se debe de iniciar a trabajar”.

Lamentablemente, la docente coordinadora no percibe los problemas reales en la enseñanza del aimara, e insiste en lo apropiada que es la estrategia del uso alternado del castellano y el aimara:

“Siempre hay falencias. No todo es perfecto. Si bien es cierto, lo que se les ha inculcado [a las promotoras] es que cuando hacen una clase lo hagan netamente en aimara, desde inicio a fin. Siempre tenemos esa dificultad, de que se mete siempre el castellano. ¿Por qué? Porque los niños, pues, ya son castellanohablantes. Ya no son netamente aimaras. Entonces, hemos tenido siempre... anteriormente hemos tenido la dificultad de que los papás no permitían que se les enseñe a los niños en aimara. Eso ya prácticamente está casi erradicado, por no decir erradicado de mi módulo, de la zona en que yo trabajo. Yo ya sé. Pero eso siempre ha quedado; entonces, siempre salta el castellano. Pero yo pienso también que no va a ser difícil de que se concreten estos aspectos del trabajo: netamente un día aimara un día castellano, un día aimara un día castellano. Con la finalidad, con la intención de no motosear ni el aimara ni el castellano”.

En Hallupata, el profesor Pablo utiliza también las actividades rutinarias para la enseñanza del aimara:

“Más que todo en las actividades permanentes, de rutina, en los momentos... rutina, más que todo, porque ahí lo que más incluye es aimara, algunas cosas [...]. Como hemos visto en los números, a veces en los que es su aspecto personal, la parte de la cara, el cuerpo, a veces el saludo. A veces, de las cosas también, se les habla en aimara. Esas cosas, por ejemplo, les puedes decir: el habas. Por ejemplo, *jaguata* le decimos. Otra cosa... cebada es *shiwara*, le decimos”.

El docente parece referirse a ocasiones casuales. No da cuenta tampoco de alguna, ni de horarios, como en el caso de las promotoras. Tampoco hace alusión a recursos o estrategias metodológicas ni a materiales educativos. El aimara aparece en el aula eventualmente.

La profesora de Manto hace uso del aimara también de manera ocasional. Durante sus clases en castellano, de pronto, pregunta si saben cómo se dice tal palabra

en aimara. A veces algún niño sabe. Su estilo, por decirlo así, es introducir palabras en aimara en algún momento de la clase. Como todos los demás docentes, enseña canciones en aimara. A través de las canciones se aprenden las partes del cuerpo, los números o los colores, por ejemplo. Por lo general, con eso las docentes se conforman. Saber los números o los colores es para ellas un indicador de que sus niñas y niños están aprendiendo aimara.

De esta manera, el aprendizaje del aimara como segunda lengua se va convirtiendo en un objetivo lejano e inalcanzable; y la oportunidad que abre la región al oficializar el PCR y legitimar la enseñanza de las lenguas originarias en las instituciones educativas se pierde.

La necesidad de desarrollar un programa de enseñanza del aimara como segunda lengua, así como del quechua en otras zonas de Puno, es vital para que la EIB se desarrolle en la región; y, junto a la elaboración de estos programas, una capacitación sostenida y sólida a las maestras para que entiendan lo que significa e implica enseñar un segundo idioma y logren que sus niñas y niños desarrollen competencias comunicativas óptimas.

DOMINIO III: LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD

En las instituciones educativas y programas visitados podemos establecer una gran diferencia en materia de gestión. Por un lado, en los PRONOEI muchas tareas fundamentales de gestión recaen en la docente coordinadora, mientras que en las instituciones educativas son las directoras la que tienen toda la responsabilidad en la gestión.

Entre lo administrativo y lo pedagógico

Se observa en las escuelas que la preocupación de las directoras está puesta en diferentes aspectos de la gestión, dependiendo de distintos factores como el estado de la infraestructura del establecimiento, el acceso a los programas complementarios (Qali Warma), las preocupaciones educativas o su forma de entender su relación con la autoridad educativa local (UGEL). En lugares como Hallupata, donde el estado de la infraestructura de la IE ha estado en malas condiciones y no ha existido acceso a servicios básicos, la tarea del director se ha focalizado en gestionar estas mejoras. Durante el año pasado, el profesor Pablo ha invertido bastante tiempo en lograr que su institución educativa mejore, y lo ha conseguido. Pero no obstante los logros obtenidos, el docente no se siente satisfecho, señala que no se siente reconocido. La municipalidad, nos explica, dio

EN ESTOS DISCURSOS Y PRÁCTICAS, LAS REFERENCIAS, LAS PREOCUPACIONES, LAS REFLEXIONES Y LOS ÉNFASIS GIRAN EN TORNO A DOS COSAS: LA ENSEÑANZA Y LA CULTURA AIMARA. PODEMOS IDENTIFICAR DOS GRUPOS ENTRE LAS PROFESORAS: POR UN LADO, AQUÉLLAS QUE HACEN MÁS ALUSIÓN A LA ENSEÑANZA, Y, POR EL OTRO, LAS QUE PONEN MAYOR ATENCIÓN EN EL TEMA DE LA CULTURA.

una serie de reconocimientos a docentes de diferentes comunidades, pero que lo que recibió su Jardín (un equipo audiovisual) lo considera insuficiente. Señala que otras instituciones educativas obtuvieron lo mismo sin haberse esforzado.

Este estado emocional del docente ha hecho que adopte una actitud de conformismo. Considera que no vale la pena esforzarse por una institución en la que ni la comunidad ni las autoridades valoran el esfuerzo puesto por el director en la mejora material del centro educativo. Parece que este año el profesor se ha concentrado en las tareas docentes y no ha tenido la iniciativa que demostró el año anterior.

En Manto, la institución educativa cuenta con una buena infraestructura gracias al apoyo de la municipalidad. El respaldo de municipios o instituciones privadas facilita el trabajo de las directoras y, en principio, permite que puedan atender otras tareas. Pampilla también cuenta con una buena infraestructura. Totoras, en El Collao, tiene una infraestructura sencilla pero adecuada.

Es en los PRONOEI donde la infraestructura es de mala calidad: los ambientes son pequeños, estrechos y oscuros; carecen de un lugar para comedor, todos los muebles y materiales se encuentran aglomerados, no brindan un espacio adecuado. Las promotoras hacen lo mejor que pueden para ofrecer, dentro de esas limitaciones, el mejor orden posible.

Aquellas directoras que han superado los problemas de infraestructura ponen su atención en contar con todos los documentos pedagógicos en regla. En general, se puede decir que son directoras preocupadas por la formalidad de la gestión. No manifiestan estar especialmente comprometidas con su institución educativa, ni apasionadas por alguna apuesta pedagógica. Son buenas directoras en el sentido de que cumplen con lo que consideran su responsabilidad. Más bien, las promotoras muestran una mayor dedicación e identificación con sus comunidades.

En el ámbito pedagógico, las directoras también se muestran preocupadas por mostrar que se cumple con las normas del sector, con la programación curricular, con el horario de clases, con un buen servicio de comedor. Hay una especial preocupación por la ambientación; en todos los Jardines y los PRONOEI ésta es muy importante. Consideran, al parecer, que es la carta de presentación de su institución educativa: un Jardín con una buena ambientación causa, definitivamente, una excelente impresión.

Sin embargo, no hemos recogido una reflexión sobre lo pedagógico, una especial atención a cuestiones vinculadas a la enseñanza o al aprendizaje, una opinión sobre cuestiones educativas de fondo o una iniciativa o idea propia sobre un tema pedagógico específico o el establecimiento de una conexión significativa entre su quehacer en la gestión y lo pedagógico.

En lo que concierne a algún tipo de vínculo con otras entidades educativas, solo en Manto y en los PRONOEI se relevó la articulación con otras instituciones educativas en redes o módulo (en el caso de los PRONOEI), pero en estos últimos no puede apreciarse esto como su iniciativa, pues están obligadas a participar en las reuniones semanales de módulo aunque no lo quisieran.

En materia de apuesta pedagógica, en Manto, Totoras y los PRONOEI de San Isidro y Thayapampa hay una auténtica preocupación por trabajar la cultura aimara y un discurso sobre la EIB. En Hallupata es el tema de la innovación el que anima el trabajo del director docente, y en Pampilla, la oferta de una buena educación es señalada por la directora sin enfatizar enfoque alguno. No se ha podido recoger una visión de proyecto educativo institucional real en ninguna de las instituciones visitadas.

Participación de la comunidad en la gestión de la escuela

No podemos decir nada relevante en relación con este aspecto de la gestión, pues no lo hemos explorado directamente. En general, son las promotoras de PRONOEI quienes han hecho mayor referencia al trabajo que realizan, mano a mano, con sus comunidades. Pareciera ser que conforme las instituciones educativas se encuentran en mejores condiciones, las relaciones con la comunidad disminuyen o se vuelven menos importantes. En los PRONOEI no solo se ha señalado la relevancia de la comunidad en aspectos como la preparación de alimentos, sino que también se ha puesto énfasis en lo satisfechas que se encuentran las familias con su desempeño laboral:

“Cada año pienso así. A veces hacemos permuta, quiero ir(me), pero acá las mamás que no me dejan. Las mamás, cuando los niños ya tienen 3 años: ‘Señorita, contigo nomá me lo vas a acabar’. Ya van saliendo. Y los otros igual van llegando: ‘Señorita, igualito me lo vas a hacer’. Y así, ya me he quedado, ya. Acá las mamás también son participativas. También apoyan a la comunidad, al PRONOEI. Bien dan importancia. A los niños mandan a la hora. Sus hijos hacen limpiecitos, así. Además, cumplen con el rol de cocina todos los días. Así cocinan, como has visto, con productos de la zona. Yo doy arroz y traen *peque* con leche. Así, mucho ya. A veces también cocinan, así. En mi trabajo es así. Yo también trabajo con ganas. A mí me importan los niños. Ahora me están diciendo: ‘No vas a ir a tu tierra. Dicen que es fiesta’. No, a mí me importan los niños y no la fiesta. Así me están diciendo la gente. También así, señor”.

Y aunque es verdad que la profesora es valorada en la comunidad, exagera un poco su nivel de dedicación. También la promotora Juana destaca el apoyo de sus familias:

“Mis padres de familia me apoyan en todo aspecto: en preparar mis alimentos, en enviar a sus niños; también apoyando en labores de aprendizaje de los niños”.

Por otro lado, se pudo apreciar que en los PRONOEI hay mayor asistencia de estudiantes que en los Jardines. Las promotoras exigen más a las familias para que asistan sus estudiantes. En las instituciones educativas se nota un mayor ausentismo de niñas y niños. Las profesoras lo atribuyen al tiempo lluvioso o al periodo de fiestas. Pero lo cierto es que había más asistencia en los PRONOEI.

También la relación de las promotoras con las madres que van a los PRONOEI es más cercana; la comunicación es espontánea y más fluida. Las madres parecen tener más confianza con las promotoras; con las profesoras la relación es más distante, sobre todo de profesional a madre de familia.

No escuchamos ninguna referencia a formas de participación directa de las familias en la gestión escolar. No se habló sobre los CONEI; solo en Totoras se asistió a una reunión con las madres y los padres de familia, pero se trataba de una sesión para tomar acuerdos sobre la celebración de la fiesta de promoción de las niñas y los niños de 5 años de edad. En ella llamó la atención la presión de la profesora para que se no se escatimara en gastos y la disposición de las familias para “tirar la casa por la ventana” con el fin de hacer esta celebración bajo los estándares de una fiesta urbana común y corriente, a pesar del alto presupuesto que implicaba.

Articulando lo regional con lo institucional

La definición de proyectos educativos regionales se va convirtiendo, lentamente, en una posibilidad de articular el trabajo educativo en nuestras regiones bajo determinados lineamientos. Sin embargo, que esto se produzca depende del proceso de institucionalización que se siga y de la legitimidad que vaya adquiriendo la propuesta en el magisterio.

En el caso de Puno, no sabemos con precisión cómo se ha propuesto la región institucionalizar su Proyecto Curricular Regional en los años previos; lo que sí sabemos es que en 2013 se ha dado un paso importante al convertirlo en obligatorio. Aparentemente, los procesos de capacitación que se están impulsando desde la DRE sobre el PCR no cuentan con la intensidad y la extensión necesarias. Algunas localidades no han recibido capacitación, y en las maestras que han participado de las capacitaciones habidas no se puede apreciar que se hayan comprendido e interiorizado los contenidos fundamentales trabajados en esas capacitaciones. Aparentemente, las docentes formadoras no conocen a fondo el PCR; o, lo que es más complicado aún, el PCR presenta debilidades estructurales que lo hacen muy difícil de implementar.

Son las directoras responsables de la gestión escolar las que tienen ahora a su cargo la implementación del PCR y, como sabemos, cuando las iniciativas se convierten en normas de obligada ejecución, por lo general las autoridades escolares las cumplen. Precisamente este año, en algunas instituciones educativas, como Pampilla o Manto, se ha empezado a dar cumplimiento a la implementación del PCR. Sin embargo, ambas instituciones son un buen ejemplo de lo que viene sucediendo en Puno.

Mientras en Manto las profesoras manifiestan de manera explícita su identificación con el PCR y se advierte en sus programaciones que, por ejemplo, han modificado su manera convencional de programar por unidades, sustituyéndola por la programación *chakana*, en Pampilla se cumple con la norma, se utiliza ahora también la programación *chakana*, pero no se percibe una identificación de la institución con el espíritu del PCR. De hecho, la IE, que ahora también se empieza a considerar como Jardín EIB, no muestra indicadores de ser una institución EIB. Esto no significa que tiene una actitud de rechazo abierto hacia el PCR, pero es obvio que no se identifican con él, como lo hemos puesto en evidencia a lo largo del estudio.

Hay, por cierto, otras instituciones en abierta beligerancia con el PCR; en Chucuito

hemos escuchado de ellas, pero es en Yunguyo donde hemos recibido información más precisa al respecto. Ciertas IE de Inicial se niegan a aplicar el PCR, pues rechazan el enfoque EIB, que consideran un retraso para los escolares; pero, por otro lado, también sostienen que la malla curricular de Inicial es pobre y que ha omitido un conjunto de aprendizajes sustanciales en la Educación Inicial. Por eso prefieren seguir trabajando con el Diseño Curricular Nacional (DCN).

En Hallupata, el director apela al carácter autónomo de la gestión escolar para explicar las diferencias que sostiene tener con el PCR:

“Yo tengo un pensamiento distinto, en donde la institución educativa Inicial se encamina a la innovación. Yo me lo puse como una meta y tengo que modificar algo siquiera. También, anteriormente, he visto que algunos docentes estaban programando diferente. En PCR, por ejemplo, estaban programando diferente. En una sola hoja, pero en forma lineal nomás, no en forma de *chakana*. Por eso le estaba diciendo que yo en sí, quiero cambiar algo porque cada docente somos autónomos y podemos planificar de distintas formas. Hasta en figuritas podemos programar nuestra unidad. Para mí sería algo novedad de cambiar algo siquiera, modificar algo. Así que también en la sesión he visto algunas dificultades, algunas falencias. Algunas que no tienen lo que se tiene en las mañanas, en caso de las rutinas permanentes, en sí, agregarle algo más para que el trabajo sea más efectivo”.

Sin embargo, el profesor no llega a explicar sus diferencias con el PCR. No sabemos si no ha tenido suficiente confianza para manifestarlas o, en realidad, no tiene ninguna. En los PRONOEI no hay ninguna oposición al PCR; por el contrario, es allí donde más se lo acepta y valora. Esta afinidad con el PCR está asociada a la posición de la docente coordinadora frente a la EIB que sus promotoras secundan convencidas. El PCR ha complejizado la programación curricular, pero su valoración se orienta sobre todo a la reivindicación de las culturas y lenguas originarias de Puno. La coincidencia en la apuesta por la revitalización de las culturas y las lenguas indígenas deja de lado cualquier crítica a la propuesta curricular.

Éste es el panorama que se vive en la actualidad en Puno: directoras que aceptan y se identifican con el PCR; directoras que se sienten obligadas a implementar el PCR y lo aceptan formalmente sin realizar mayores cambios en su institución educativa, y directoras que rechazan abiertamente la propuesta del PCR. Lo lamentable es que en ninguna de las tres posturas se generan prácticas de Educación Inicial que ofrezcan cambios sustantivos favorables a la educación de las niñas y los niños de este nivel.

DOMINIO IV: DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE

En la región Puno, al igual que en Ucayali, no se ha podido identificar un discurso fuerte sobre la profesionalidad y la identidad docente. Las ideas que se plantean en el estudio se infieren, básicamente, de lo observado en las prácticas de las maestras y promotoras, y, secundariamente, en los énfasis que ponen en su discurso.

En estos discursos y prácticas, las referencias, las preocupaciones, las reflexiones y los énfasis giran en torno a dos cosas: la enseñanza y la cultura aimara. Podemos identificar dos grupos entre las profesoras: por un lado, aquéllas que hacen más alusión a la enseñanza, y, por el otro, las que ponen mayor atención en el tema de la cultura. El primer grupo, más que hacer referencia al proceso de enseñanza en general, alude básicamente a cuestiones vinculadas a un área curricular específica. Por ejemplo, la profesora de Pampilla centra su atención en la educación psicomotriz, la de Bál sabe trabaja con bastante calidad el área de Comunicación, el de Hallupata pone especial interés en la forma en que enseña esta misma materia y en los materiales educativos que ha creado para ello.

Cada docente desarrolla su responsabilidad pedagógica, en el sentido deweyiano, en función de los tópicos que más conoce y mejor maneja. Esto es obvio, porque uno puede ser coherente solo con aquella teoría o enfoque que suscribe. En los campos que estas maestras no conocen bien, las debilidades aparecen de diferentes formas. Y preocupa especialmente que, en cuestiones pedagógicas generales, no haya una base sólida que les dé soporte en sus tareas pedagógicas.

En las prácticas se advierte una especial atención al desarrollo de la actividad planificada. Esto no es extraño: las profesoras, como ya hemos señalado, se preocupan por la programación y, especialmente, por las actividades de sus sesiones de aprendizaje; actividades que se centran en las acciones de las maestras, en las consignas y orientaciones que conducen el quehacer de las niñas y los niños. Acciones que, por lo general, se desarrollan de manera automática, siguiendo el guion preparado; que parecen desplegarse sin prestar demasiada atención y reflexión a las respuestas que obtienen de sus estudiantes, y que cuando reaccionan a ellas es para encarrillarlas en lo que esperan de los y las estudiantes. Una ausencia de acción reflexionada, atenta y crítica a las situaciones que van apareciendo en el desarrollo de la actividad, nos revela una forma de entender la enseñanza como un proceso de la actividad pedagógica en el que no se ha puesto suficiente atención respecto de lo que se quiere lograr, en cómo las niñas y los niños pueden alcanzar ese logro, en los procesos que hay que desencade-

EL ÉNFASIS DE ESTAS PROMOTORAS Y PROFESORAS EN LA REPRODUCCIÓN DE ESTE TIPO DE ACTIVIDADES TIENE QUE VER CON SU BAGAJE CULTURAL Y PEDAGÓGICO. EN EFECTO, ELLAS CONOCEN MUCHO ACERCA DE LAS PRÁCTICAS CULTURALES DE SUS COMUNIDADES, PERO BASTANTE MENOS SOBRE LOS SABERES DISCIPLINARES Y LAS DIDÁCTICAS. POR ESA RAZÓN, TAMBIÉN SE AFERRAN A PRÁCTICAS ESCOLARES DE REPRODUCCIÓN CULTURAL.

nar para que los y las estudiantes encaren la actividad propuesta activando su pensamiento. Como señala Víctor Molina:

“Ésta es una idea que también está en Dewey, quien defendió, entre otras cosas, el *aprender haciendo*, pero Dewey también recalcó algo que muchas veces se olvida: él siempre habló de una acción acompañada de pensamiento. Eso es lo que hay que lograr, no la mera acción, en el sentido en que uno puede ver y decir ‘¡Ah!, se mueve, está activo, está haciendo algo’; lo importante es que digamos: ‘Ésta es una acción sustentada en procesos de pensamiento’. Lo importante en el niño es la actividad mental que está produciendo, una actividad mental orientada a la transformación en el marco de una interacción con el mundo y con otros”.

Esto nos muestra que la forma en que las maestras conciben la enseñanza es particularmente débil: les falta ese aspecto central que es el acompañamiento constante e interactivo al proceso de aprendizaje de las niñas y los niños. Parecen comprender el proceso educativo como un simple mecanismo de acción-reacción: ellas enseñan y, en consecuencia, sus estudiantes aprenden. No conciben el proceso educativo en su naturaleza compleja, que implica no solo prever qué es lo que hará en la clase, sino también analizar las situaciones que se irán desencadenando y cómo asegurar que, efectivamente, se desencadenen. Su visión de la enseñanza parece no comprender el papel central de las interacciones docente-estudiante en el encuentro pedagógico. Asimismo, el aprendizaje parece reducirse a un mero efecto de la enseñanza, una suerte de reacción lógica al estímulo de aquella. Su entendimiento del aprendizaje las aleja de la naturaleza de este proceso y de la posibilidad de incidir en él; olvidan cómo es moldeado por el nivel de desarrollo cognitivo, psicomotriz y socioemocional, y en qué medida la enseñanza debe asentarse en el proceso de desarrollo.

La profesora Fiorella, de Pampilla, ha hecho referencia a los procesos de desarrollo y de aprendizaje de las niñas y los niños como piedra angular del trabajo docente;

pero la suya es todavía más una conceptualización que una práctica. Esta profesora encontró una información que consideró relevante para su trabajo: la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo de la infancia; ahora la psicomotricidad es una prioridad en su trabajo.

Es interesante ver cómo hay docentes que, cuando encuentran un sustento esencial que les permite dar línea y sentido a su trabajo, apuestan por ello y son capaces de desarrollar una mejor práctica en sus aulas. Estos descubrimientos son de diferente tipo: a veces puede ser una teoría; otras, una estrategia metodológica; otras más, una propuesta curricular, y otras, un material educativo. Lo cierto es que cuando lo comienzan a llevar a las aulas de manera sistemática, y ésta es la clave del asunto, empiezan a ver mejorar sus prácticas. En otras palabras, solo cuando una docente conoce bien un campo de su saber profesional, lo proyecta óptimamente en su práctica pedagógica. Estos campos, como se puede apreciar, están aún muy restringidos.

En general, este grupo de maestras no suele aludir a —ni actuar pensando en— cómo se construye el aprendizaje en sus estudiantes. No son totalmente conscientes de cuál es el modelo de aprendizaje con el que están trabajando. La centralidad del sujeto, su protagonismo en el aprendizaje, su papel activo como cognoscente no es tomado en cuenta con seriedad.

Por otro lado, en este grupo de docentes la cultura local no aparece ni como contexto ni como contenido de la educación. El significado de esta situación puede tener distintas implicaciones. Una educación descontextualizada culturalmente cuenta con menores posibilidades de tener repercusión en la vida de estos niños y niñas: crea una experiencia de vida desdoblada. En la IE, ésta se desarrolla bajo determinados parámetros y referencias, y en la familia y la comunidad, discurre por otro camino. Esto, sin duda, genera problemas para que las niñas y los niños puedan articular los aprendizajes con la vida. Ellos y ellas desarrollan una visión de su comunidad y de su cultura como un mundo alejado del saber, de lo que la escuela considera conocimiento. Su alejamiento de su contexto cultural debilita el poder de los aprendizajes escolares porque no les ayuda a entender el mundo que les rodea y no les permite usar lo aprendido en su realidad, de modo que les resta toda relevancia. Asimismo, la identidad de estos niños y niñas también se ve afectada, pues no se les permite reconocer su cultura como una experiencia válida y valiosa. Interiorizan una actitud de rechazo y desvalorización hacia ella porque ésta no tiene espacio en su educación. Reproducen un modelo de discriminación hacia lo suyo y, obviamente, hacia sí mismos.

Para estas maestras, el papel histórico de la escuela como transmisora de la cultura está referido a la cultura hegemónica, que es vista, simple y acríticamente, como *la* cultura, presente cotidianamente a través de diversas vías y que penetra cada vez más por los medios de comunicación, las instituciones del Estado, del mercado, de la moda, de la música, de los patrones de entretenimiento, de las interacciones en otros espacios por la migración, de su formación como maestras. No es la cultura aimara la fuente —o una de las fuentes— de conocimiento que la escuela debe tomar en cuenta. Es esa otra cultura que se impone la que prevalece y a la que se responde en las instituciones educativas. Y estas profesoras no tienen una posición frente a esta situación, ni reflexionan sobre ella.

Por su parte, el otro grupo enfatiza la importancia de que las niñas y los niños aprendan y valoren la cultura aimara; les interesa que la cultura originaria impregne todo el trabajo que se desarrolla en el aula. Tienen como mandato que la cultura ingrese en la institución educativa. La concepción de una EIB con sus distintas dimensiones está ausente. Por un lado, la perspectiva bilingüe se abraza, pero no se implementa; no se tienen los medios, y el Ministerio de Educación no les ofrece las condiciones para impulsarla adecuadamente; por otro lado, la dimensión intercultural está prácticamente ausente: prevalece la intracultural. Y las profesoras se muestran satisfechas de que así sea.

Definitivamente, toda educación debe asentarse en la propia cultura de la comunidad, de los niños y niñas. La misma interculturalidad es imposible si no se afirma la propia cultura desde la cual se establecerá el vínculo crítico con las otras. Pero hemos indicado ya que la cultura indígena entra en la escuela por la vía más débil, no está estructurada en un currículo, lo que hace que las maestras se guíen solo por su intuición y tomando como base un calendario que las remite básicamente al aspecto agrario de la cultura aimara. Y este entendimiento y práctica de inclusión de la cultura indígena en la escuela es muy débil.

Si la escuela es entendida, más específicamente, como un espacio de revitalización cultural, es legítimo preguntarse en qué medida este proceso va a redundar en este gran objetivo de la educación, consistente en amplificar el repertorio cultural de las y los estudiantes. Introducir la cultura por la vía de replicar en los Jardines las actividades agropecuarias que se practican en la sociedad no otorga a esta reproducción ningún valor agregado de carácter educativo. Reproducir actividades no genera aprendizajes. De esta forma los contenidos culturales no se convierten en contenidos educativos. Esta manera de desarrollar lo intracultural representa, más bien, una alternativa precaria cuando no se sabe cómo traducir la cultura en contenidos educativos. No se hace que las niñas y los niños reflexionen, ni que

analicen estas actividades; ellas solo se convierten en una recreación escolar de las prácticas agroeconómicas. En los discursos de las promotoras de los PRONOEI, la reproducción de las actividades culturales puede convertirse en un marco para el desarrollo de otros aprendizajes:

“Nosotros acá en el campo trabajamos con nuestra realidad de acuerdo a la comunidad, a las costumbres, vivencias. Todos de acuerdo. En tiempo de chacra... estamos en tiempo de siembra. Estos días hemos sembrado la papa, habas. Ése es pues su costumbre. Los niños ya saben, ahora quinua ya hemos sembrado, hasta papa. Aprovechamos ahí: cantidades, tamaños, grandes, hartos, pocos. Digamos, hemos sembrado la papa; los surcos que hemos hecho, qué porte es. No siempre el terreno es bien cuadradito para que salga el cuadrado, el terreno de qué forma es. Más o menos forma triángulo, más o menos rectángulo. Todo eso en ahí aprovechamos. Digamos hemos sacado para sembrar. Empieza así y sucesivamente seguimos pues. Para sembrar papa, hemos alistado primero la tierra, hemos alistado ahí todo, todos han trabajado. Quiénes han trabajado, quiénes no. Hasta eso evaluamos y cuando ya... Después, al día siguiente, hemos ido, la selección de abono nos tocaba. Hemos ido a un corral, a una mamá, a su casa del John hemos ido a seleccionar el abono ahí, los tipos de abono hemos mirado, cómo es, los tipos de abono son pues *lluqi, káwa, chhiri*, cuál abono es más, cuál abono puede servir. Ya los niños también ellos definen, más adentro. Eso es más provecho para la papa. Igual hemos traído acá. Con eso hemos sembrado acá. Allá atrás sembramos siempre y cosechamos la papa. También seleccionamos todo. Seleccionamos para siembra, para semilla, para chuño. Hay cantidades. Seleccionamos las papas también: qué variedades de papa, cuál papa es harto, cuál papa es poco. Las semillas contamos así, seleccionamos, todo paso a paso”.

En este caso, la promotora da cuenta de cómo incorpora aprendizajes en Matemática. Sin embargo, las actividades para estos aprendizajes no se convierten en el foco de atención de la actividad pedagógica, sino aparecen como oportunidades eventuales a través de preguntas sueltas. La profesora no diseña procesos en el marco de esas actividades para asegurar que sus estudiantes reflexionen sobre las relaciones y conceptos matemáticos a los que se alude. Pone más atención en la reproducción, paso a paso, de las actividades.

De hecho, lo que hace la promotora es lo que podemos denominar “actividades con potencial pedagógico”, es decir, las profesoras empiezan a intuir vías pedagógicas para desarrollar contenidos del currículo en el marco de prácticas culturales propias. Es la aparición de estas señales la que nos hace afirmar que, a pesar de las debilidades, es posible encontrar buenas prácticas que son embrionarias y con

las que se debe colaborar para que alcancen el nivel de eficacia que requieren para generar aprendizajes. Por su parte, la promotora Juana señala:

“En el mes de abril ya son las cosechas. Entonces, en las cosechas lo hacemos la ritualidad. Ahí está la cultura aimara. En la cosecha de papa; para empezar la cosecha primero es lo que hacemos el rito a la *Pachamama*. Y eso los niños lo hacen. Lo hacemos juntos, con ayuda de algún papá que lo puede explicar. Ellos saben. Entonces, hacemos nuestra ritualidad para empezar nuestra cosecha de papa. Igual también hay en el chuño. Todo es con ritualidad. Cada actividad agrícola lo hacemos con ritualidad”.

Para esta promotora, el elemento de la espiritualidad tiene un lugar especial; sus prácticas trascienden la mera actividad productiva. Reconoce que allí, en la espiritualidad, está la cultura aimara. Seguramente alude a la cosmovisión. Un contenido importante que a veces, como vimos en la actividad de la siembra en Manto, se pierde al hacerse sin poner atención en los significados y se centra en la reproducción de la ofrenda. Una vez más: cuando las actividades se convierten en meras representaciones, pierden su significado cultural.

El énfasis de estas promotoras y profesoras en la reproducción de este tipo de actividades tiene que ver con su bagaje cultural y pedagógico. En efecto, ellas conocen mucho acerca de las prácticas culturales de sus comunidades, pero bastante menos sobre los saberes disciplinares y las didácticas. Por esa razón, también se aferran a prácticas escolares de reproducción cultural. Eso les da seguridad y, además, sienten que cuando las realizan son reconocidas por su docente coordinadora y especialistas que visitan sus comunidades.

La situación descrita nos presenta una debilidad muy grande en la EIB, que no solo tiene que ver con las prácticas reales sino también con las propuestas. La dimensión educativa de la EIB ha sido la menos desarrollada; se han planteado diversos aprendizajes que debe lograr la EIB, desde competencias interculturales hasta habilidades para enfrentar la discriminación y el racismo. Lo cierto es que no se cuenta con un currículo que ordene los aprendizajes y ofrezca rutas para implementarlos.

Las docentes no se ven como diseñadoras de currículo; no tienen las fortalezas —ni tienen por qué tenerlas— para emprender tareas de diseño curricular. Eso corresponde a los especialistas. Es el Ministerio de Educación, en sus diferentes niveles, el que debe diseñar currículos EIB. Aún persisten los debates sobre la viabilidad de crear currículos para y con los pueblos indígenas. No hay definiciones claras ni prácticas. Mientras subsistan estas indefiniciones, las profesoras seguirán

asumiendo la carga de hacer la tarea de otros, con todas las consecuencias que esto acarrea.

En la actualidad, la propuesta pedagógica de EIB de la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe (DIGEIBIR), alineándose tras la formulación de un nuevo marco curricular del Ministerio de Educación, plantea el desarrollo de aprendizajes fundamentales; pero hasta la fecha en que se realizó este estudio no se había concluido con la versión final de los aprendizajes fundamentales.

Tampoco vemos en las profesoras, aún, condiciones para impulsar estos aprendizajes fundamentales que demandan una escuela diferente; ésta que se denomina “la escuela que soñamos” y que todavía no está claramente definida. Se requieren cambios profundos en la profesionalidad y la identidad docentes para asumir esos aprendizajes como parte de su tarea educativa, para comprender su intencionalidad y para desarrollar los caminos pedagógicos para generarlos.

Las actitudes que propone Dewey o las características que describe Stenhouse en los docentes reflexivos están aún en ciernes en la experiencia de estas profesoras como conjunto. Se constatan, por supuesto, diferencias entre una maestra y otra. No afirmamos con esto que las profesoras no reflexionan, sino que los parámetros de reflexión son aún limitados: se refieren a cuestiones operativas del trabajo educativo, a resolver cosas de programación o a proponer actividades. Solo en alguna que otra docente se advierte esto que Dewey denomina “responsabilidad o coherencia intelectual”. Y esto se debe a su solidez del conocimiento pedagógico: sin una base consistente de saberes especializados de la profesión no es posible exigirles coherencia, porque no hay un referente respecto del cual serlo. Se es coherente con las que vienen a ser las prácticas pedagógicas convencionales y socialmente aceptadas, pero no con prácticas pedagógicas eficaces, pertinentes y significativas.

Y cuando las profesoras encierran su actuación profesional en determinados parámetros, es imposible tener una mentalidad abierta. La apertura pone en cuestión nuestra experiencia, y es difícil que docentes sin apertura critiquen reflexivamente su experiencia. Se sienten satisfechas con lo que hacen porque creen que hacen lo que les corresponde hacer y en la forma en que se debe hacer. Y si no se rompen esos parámetros, si no se amplía el horizonte de conocimientos y se desarrollan actitudes y capacidades para la acción-reflexiva, no es posible salir adelante.

De hecho, es el contexto el que crea estos parámetros. El sistema escolar es este contexto al que hacemos referencia. Si en el marco del sistema escolar, como efectivamente sucede, se reconocen como buenas prácticas aquéllas en las que

SON ESPECIALMENTE LAS PROMOTORAS LAS QUE ENCUENTRAN EN EL TRABAJO COLEGIADO UN ESPACIO PARA PREPARARSE DE MANERA ADECUADA PARA LAS CLASES. SE SIENTEN FORTALECIDAS, VALORAN ESOS ESPACIOS. LA MAYORÍA DE LAS ORIENTACIONES LAS RECIBEN DE SU DOCENTE COORDINADORA. LAS PROFESORAS, POR EL CONTRARIO, NO MUESTRAN ESPECIAL INTERÉS EN EL TRABAJO COLEGIADO, AUNQUE TIENEN LAS MISMAS DEBILIDADES QUE LAS PROMOTORAS.

solo destacan determinados indicadores que no dan cuenta de procesos pedagógicos de calidad sino solo los de “fachada pedagógica”, entonces no podemos esperar que las maestras lleguen a desarrollarse profesionalmente a plenitud. La mayoría de las maestras actúan siguiendo las orientaciones de sus especialistas de las UGEL y la DRE. Se adaptan, en mayor o menor grado, a sus mandatos. No se promueve su autonomía profesional sino su dependencia de la opinión de la autoridad. Quienes escapan de ella tienen mayores logros, pero éste no es el caso de la mayoría de docentes.

No es posible negar el entusiasmo que ponen las profesoras en su trabajo docente; también hemos reconocido positivamente distintas actuaciones de las maestras visitadas. Se trata de profesionales dedicadas y comprometidas, con aciertos y logros. Son maestras que solo necesitan de un estímulo, de un soporte, para pasar a otro nivel de desarrollo profesional. Pero reconocemos que es necesario que mejoren su capacidad de reflexión. Tienen un gran potencial, pero que se limita debido a esta ausencia de una práctica reflexiva crítica que atraviesa todo el sistema educativo.

Para finalizar esta sección, nos interesa reflexionar sobre una experiencia que revela las posibilidades de las maestras de Inicial de desarrollar su labor pedagógica de manera óptima. Es el caso de la profesora Ruth, de Totoras. Su trabajo en el aula mostró con claridad cómo articula de manera coherente los procesos de enseñanza con los de desarrollo y aprendizaje de sus niñas y niños en el marco de un contexto cultural específico.

Además, esta maestra mostró, en la práctica, que se ve a sí misma como la responsable de la atención educativa de todos sus niños y niñas, sin excepción. En efecto, durante su clase se observó no solo un desempeño óptimo en la conducción de la sesión, sino también que alternaba la atención grupal con la individual e

incluía a las dos niñas con discapacidad en el diálogo y la actividad de todos sus estudiantes. En ningún momento dejó de lado a estas estudiantes, ni descuidó la atención de todo el grupo por dedicarse a estas niñas. Sus alumnos y alumnas sin discapacidad daban un trato cariñoso a sus compañeras discapacitadas, y no expresaban ninguna molestia por algunas conductas que podían resultar algo perturbadoras. Era evidente que la profesora ha dedicado tiempo a construir una relación saludable en el espacio escolar. Su aula era la expresión de lo que entendemos por un “aula inclusiva” en todo el sentido de la palabra. Con su práctica, la profesora Ruth nos muestra cómo entiende ella el ser maestra, la profesionalidad docente y la identidad de profesora.

Las maestras planifican de manera colegiada las sesiones de aprendizaje

“Nosotros programamos así, cada viernes programamos con mis docentes, con todos mis compañeros; somos ocho promotores, ocho así PRONOEI acá mis docentes y los ocho cada viernes nos reunimos y ahí sacamos para la semana, digamos cada uno tenemos para esta semana ya tenemos qué le toca, yo tengo que averiguarme, ir a preguntar a los abuelos, yo más pregunto a mi papá. Mi papá es ya tiene edad y ya falleció también, pero hasta el último mi papá estaba preguntando, cómo antiguamente cómo viajaban la personas de acá a Tacna; antes no había carro y ese tema me tocaba; así yo iba a preguntar, preguntamos cada uno nuestro tema. Averiguamos las costumbres antiguas, cómo vivían, cómo viajaban, así cada uno nuestro tema; el viernes nos vamos a reunir ahí ya los temas, junto con mi docente ya revisamos, mi docente me dice esta parte está mal, esta parte podemos arreglar así; cada uno con nuestro tema que nos toca, nos defendemos”.

Así explica la promotora de San Isidro el trabajo que realiza con sus colegas. Hay un trabajo sostenido de planificación. Las promotoras indagan sobre los temas que van a desarrollar. Así también trabaja la profesora de Manto con su red: se reúnen periódicamente para diseñar las sesiones de aprendizaje, aunque en este caso existen grandes desavenencias que afectan el trabajo colegiado. Como ya se ha explicado, esta profesora y su directora trabajan con el PCR, pero sus colegas de la red, no. La promotora Josefa explica cómo se realiza la programación:

“Nosotros sacamos junto con la profesora, todos sacamos. Digamos, este mes de octubre, ¿qué tiempo más o menos? Octubre, ya, tiempo de la siembra. Octubre, siembra de quinua. Ahí ya viene papa. Ya todo este mes de octubre. Ya desde noviembre. A fines ya nos toca ya. Todo nosotros sacamos con todos mis docentes. Y sobre eso, ese tema hacemos ya. De acuerdo ahí nos repartimos los temas o cuál tema ya no hacemos. O esto está mal. Ya no hacemos esto modificamos. Ya así”.

El calendario comunal marca la pauta de la planificación, pero también acuden al PCR:

“Junto con los PCR, tenemos nuestra malla curricular. Con la malla siempre trabajamos. Lo primero es escoger el tema que corresponde, que corresponde al mes”.

La tarea de planificación implica seleccionar las actividades del calendario escolar, la indagación sobre los contenidos de la cultura que serán abordados, la proposición de actividades que van a desarrollar.

Ninguna profesora hace referencia a cómo debería trabajarse tal o cual capacidad de las áreas curriculares; qué procesos pedagógicos hay que desencadenar para que las niñas y los niños aprendan; qué dice la didáctica de la matemática o de la ciencia para abordar tal contenido; cuándo es más conveniente trabajar en forma individual o en grupo. Por un lado, la preocupación mayor es la programación en sí; y, por otro lado, el foco de atención está puesto en la cultura. Las profesoras señalan que investigan sobre asuntos relativos a la cultura en la comunidad. No dan cuenta de qué investigan sobre la enseñanza en el área de Comunicación o sobre el trabajo de normas con sus estudiantes. Todos los temas pedagógicos que podrían enriquecer y fortalecer su trabajo no son objeto de indagación, no forman parte de la preparación para la enseñanza.

En materia pedagógica solo aparece la actividad. Se determinan en la programación las actividades que se realizarán; no necesariamente se reflexiona sobre cómo la actividad contribuye a lograr tal saber. Se sobreentiende que va a servir de todas maneras a ese propósito. No hay una secuencia concatenada de actividades que se articulan ordenadamente en una dirección. De hecho, ellas giran siempre sobre el contenido de la sesión de aprendizaje, lo que no significa que haya un encadenamiento pedagógico lógico.

De acuerdo con la programación *chakana*, ya no se trabaja por unidades didácticas, sino planificando cada sesión de aprendizaje. Pero en la práctica, de alguna manera, las profesoras escogen un tema general vinculado al calendario agro-festivo, que toman como marco, porque resulta difícil y ajeno a sus experiencias trabajar el día a día de manera independiente. La promotora Juana, de Thayapampa, nos explica:

“En algunos casos sí es necesario trabajar más de un día. Sí, lo hacemos en dos días o en tres días de acuerdo a la actividad que vamos a realizar. Así lo

hacemos. Hay actividades que necesitan solamente un día. En ahí lo hacemos en un día. Pero, por ejemplo, en el eje temático ‘Techemos nuestra casa’, eso quizás lo hacemos en cuatro días”.

Son especialmente las promotoras las que encuentran en el trabajo colegiado un espacio para prepararse de manera adecuada para las clases. Se sienten fortalecidas, valoran esos espacios. La mayoría de las orientaciones las reciben de su docente coordinadora. Las profesoras, por el contrario, no muestran especial interés en el trabajo colegiado, aunque tienen las mismas debilidades que las promotoras. Y aquellas que participan de alguna red mantienen un nivel alto de autonomía que les permite tomar sus propias decisiones y trabajar según su estilo y preferencias.

En general, el trabajo colegiado, con la riqueza que puede ofrecer, todavía está en un nivel inicial de desarrollo. En el caso de las maestras de las instituciones educativas, se advierte que las discrepancias frente al PCR y sus propias percepciones —favorables o desfavorables— hacia la EIB marcan la posibilidad de trabajar colegiadamente. Hay en ellas, también, una tendencia a laborar de manera individualista. Pero, además de estas observaciones, se aprecia asimismo una aproximación restrictiva al trabajo colegiado. Ya lo hemos señalado: es la programación como foco de atención principal. Aún están ausentes reflexiones más de fondo vinculadas al sentido de la educación, a las prácticas más efectivas de la EIB, a cómo pensar la formación ciudadana de las niñas y niños de Inicial o cómo desarrollar las competencias que proponen los currículos.

Queda un camino muy largo por recorrer para entender la naturaleza del trabajo colegiado y las ventajas que ofrece para el trabajo pedagógico.



CAPÍTULO
V



Reflexiones finales y
recomendaciones

La revisión de las prácticas de EIB en la Educación Inicial que se desarrollan en distintas regiones del país nos ofrece la posibilidad de analizar y reflexionar sobre este nivel escolar, que muchos consideran el más importante del sistema educativo. Arroja luces sobre las potencialidades de la educación de las niñas y los niños más pequeños en contextos culturales diversos, pero también sobre sus debilidades. Y tanto las unas como las otras son importantes para comprender qué está sucediendo en las aulas de las instituciones educativas de Educación Inicial y PRONOEI, cómo las maestras están pensando la Educación Inicial desde una perspectiva EIB y, más relevante aún, cómo la están concretando en sus aulas. Nos presenta también las diferentes formas y niveles de profundidad con que determinadas maestras han llegado a apropiarse de un enfoque de EIB y cómo lo articulan a la Educación Inicial. Nos muestran, también, los soportes con los que cuentan estas profesoras y las carencias de apoyo. Aparecen, además, las condiciones que las docentes crean, laboriosamente, para remontar aquellas otras que el Estado, precariamente, les provee y que resultan insuficientes para emprender un trabajo medianamente adecuado.

No hay nada definitivo en las afirmaciones que ofrecemos. En realidad, intentamos acercar algunas reflexiones finales en lugar de aseveraciones concluyentes inferidas del estudio. No tienen pretensiones de generalización: solo ofrecen un punto de vista sobre la realidad estudiada que aspira a generar un diálogo mayor y la mejora de las políticas educativas de Educación Inicial desde una perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe.

REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES GENERALES

1. Las instituciones educativas EIB de Educación Inicial que fueron observadas en este estudio se erigen en pequeños y frágiles baluartes con propósitos de reconocimiento, promoción y revitalización de las culturas y las lenguas originarias. Ubicadas, como lo están, en comunidades profundamente impactadas por la dinámica del mercado, los medios de comunicación y la cultura peruano-occidental, intentan ir en el sentido contrario a la corriente. Con sus recursos y su propio esfuerzo, reman río arriba, tratando de convencer y de convencerse de que es posible conservar las culturas de sus pueblos.

A veces con argumentos y prácticas más consistentes, otras sin un discurso claro y con prácticas débiles. Sin embargo, son las únicas barreras contra un proceso de homogeneización cultural que se extiende aceleradamente.

Ser las únicas instituciones del Estado que afirman la importancia de la interculturalidad y que promueven la cultura local las convierte en artefactos culturales extraños en sus localidades, porque pretenden recuperar y reproducir prácticas que las propias comunidades están abandonando, siendo el idioma una de las primeras bajas de este proceso.

Las lenguas originarias, como expresión y receptáculo de la cultura, como constructoras de realidades únicas, están siendo erosionadas por el castellano. En estas comunidades, pocos niños y niñas de Educación Inicial las tienen como lengua materna. Hay mucha ambigüedad en las familias con respecto a la utilidad y valoración de la lengua originaria local en un contexto de supremacía del castellano.

Las maestras y las promotoras no pueden reemplazar lo que debieran ser políticas multisectoriales de Estado a favor de los pueblos indígenas, de sus culturas, de su educación y de su desarrollo integral. Las culturas se reproducen, se recrean

y se desarrollan en el seno de la comunidad. Para las instituciones educativas no es posible sustituir este dinamismo social de las culturas ni la voluntad de las comunidades. Pretender conservar y dinamizar la cultura solo desde la escuela puede convertirse en una mera ilusión. Vale la pena el intento, porque a veces el empeño se traduce en avances en materia de aceptación de la enseñanza de la lengua originaria en la IE o en la participación de las familias en procesos de transmisión del saber tradicional en el marco de las actividades escolares. En otros casos se complementa con políticas de carácter regional, como en Puno. Pero los resultados solo serán un guiño simpático a una realidad si no se dan pasos más trascendentales.

Recomendación

Desarrollar políticas y programas multisectoriales de interculturalidad en el ámbito territorial. La EIB como política nacional debe entretorse con otras políticas sectoriales del país orientadas hacia el desarrollo de los pueblos indígenas en el marco de sus propias concepciones de progreso y bienestar; pero también debería articularse con movimientos y organizaciones de base de pueblos indígenas y de otros usuarios de las lenguas originarias que asuman la defensa y revitalización de las culturas y los idiomas nativos como reivindicación central. De estas articulaciones dependerá que la energía desplegada por las maestras de EIB incida en la posibilidad de seguir siendo un país culturalmente diverso.

2. La EIB que se desarrolla en las aulas de instituciones educativas de Educación Inicial apenas está empezando a encontrar sus puntos de articulación con la Educación Inicial; articulación necesaria para desarrollar una propuesta culturalmente pertinente y relevante en la formación de la niñez de las diversas comunidades indígenas. Las experiencias de las docentes sujetos de este estudio nos hacen ver que se está desarrollando un proceso inicial —en algunos casos más interesantes y consistentes que en otros—, pero que tiene un potencial rico para ser explorado, visibilizado y desarrollado pedagógicamente.

Sin embargo, es necesario adelantar que la articulación entre propuestas que están en proceso de construcción resulta por lo menos compleja, en la medida en que hay aún mucho por definir y desarrollar. No es solo la EIB la que sigue siendo un proyecto relativamente nuevo; también la Educación Inicial, aunque con más larga trayectoria, sigue presentando indefiniciones y contradicciones que la afectan. Por eso, los puntos de articulación a los que hacemos referencia se dan, definitivamente, entre propuestas inconclusas.

Estos puntos de articulación han podido ser observados en el establecimiento de una relación consistente entre capacidades del Diseño Curricular Nacional, por ejemplo, con prácticas culturales de la localidad. Pueden también estar asociados a la inclusión de actores socialmente valiosos de la comunidad en procesos de enseñanza. Es posible, además, que estén referidos a la consideración de situaciones socialmente relevantes como marco de las actividades que se desarrollan en el aula. Los materiales pedagógicos o la ambientación de las aulas pueden tener, también, una función pedagógica importante y, a la vez, ser culturalmente pertinentes.

Si bien todo esto se presenta de manera fragmentaria, podemos sostener que, aun así, tiene un gran valor. En primer lugar, porque son producto de las búsquedas, muchas veces solitarias, de las maestras; en segundo lugar, por su riqueza pedagógica; y, en tercer lugar, porque es quizá la forma posible en que las maestras responden a una propuesta de EIB que está todavía en proceso de construcción. Y, seguramente, esta característica se debe a que la EIB ha ido desarrollándose así, fragmentadamente, enfatizando y desplegando sus diferentes componentes en distintos momentos.

Recomendación

Las especialistas y los especialistas de EIB y de Educación Inicial en el Ministerio de Educación, en las DRE y en las UGEL deben desarrollar un trabajo mejor articulado y generar propuestas concretas de Educación Inicial con enfoque EIB, con el fin de proveer pistas adecuadas y precisas a las maestras del nivel. Asimismo, es necesario que las orientaciones que se brindan en el acompañamiento pedagógico a las profesoras de Educación Inicial tengan un marco pedagógico común que integre la Educación Inicial y la EIB, evitando así que las docentes deban optar por trabajar con más énfasis la una o la otra.

3. La perspectiva de la interculturalidad crítica está ausente en la mirada de la mayoría de maestras de las instituciones educativas y programas de Educación Inicial estudiados; pero un peligro mayor es la ausencia de una reflexión crítica sobre la EIB en quienes forman y acompañan pedagógicamente a las docentes de aula, por la gran influencia que tienen sobre ellas. Una visión condescendiente y acrítica sobre las prácticas reales de la EIB no contribuye a su progreso; por el contrario, lo limita. Tampoco ayuda la falta de una aproximación crítica a las culturas indígenas, al tratamiento de lenguas, a las estrategias convencionales de la EIB. Cuando esta modalidad educativa se convierte en la aplicación mecánica de ideas y planteamientos propuestos por otros y no dialoga con las experiencias

de las maestras ni con las condiciones socioculturales reales de las comunidades, corre el riesgo de ser tan poco pertinente como una educación occidentalizada. Cuando las instituciones educativas EIB se conciben como espacios de reproducción cultural, tal cual ha sido pensada en las sociedades occidentales, los riesgos de no cambiar nada aumentan.

Por el contrario, cuando la EIB se enraíza en convicciones, en identidades, en apuestas culturales y pedagógicas pensadas en profundidad y en prácticas educativas que son producto de la reflexión docente, aparecen experiencias ricas, potentes e inspiradoras. Las instituciones educativas empiezan a ofrecer posibilidades más interesantes que las de generar, en ellas mismas, réplicas o simulaciones de eventos socioculturales o productivos que carecen hoy de riqueza pedagógica.

La reificación y sacralización de las culturas indígenas o de la propia EIB constituyen serios obstáculos para el desarrollo de una EIB pedagógica y culturalmente fuerte. La EIB como un campo pedagógico permanentemente abierto a la crítica, a la reflexión y a la innovación ofrece mejores alternativas para recrearse, potenciarse y desarrollarse.

Recomendación

Profundizar en la reflexión crítica de la pedagogía tanto en los espacios de formación docente inicial como en los de formación en servicio. Ésta debe apuntar a pensar y abordar la cuestión de las lenguas y las culturas, así como a los sistemas de poder hegemónicos y sus formas de opresión, pero también debe orientarse a reflexionar sobre las formas de entender la escolarización, las prácticas pedagógicas y el ingreso de las culturas indígenas en el espacio institucional escolar en el nivel de Educación Inicial. De no ser así, corremos el riesgo de vaciar esta perspectiva de su poder de transformación e innovación en las aulas.

4. Sigue vigente en las prácticas docentes la tensión referida a la especificidad pedagógica de la Educación Inicial en contraste con la de la Educación Primaria. La presión que reciben las instituciones educativas para que sus niñas y niños lleguen a la Primaria con ciertos aprendizajes logrados en las áreas de Comunicación y Matemática tiende a confundir y complejizar las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en los Jardines. La escolarización prematura de las instituciones educativas de Educación Inicial lleva a establecer prioridades que afectan el desarrollo de un currículo más afín al desarrollo de las niñas y los niños de este nivel.

En efecto, el juego, el movimiento y la expresión artística, núcleos centrales de la Educación Inicial, son reemplazados por las áreas curriculares consideradas más importantes. Y resulta difícil encontrar un equilibrio forzado entre propuestas, estrategias y estilos propios del nivel Inicial con los del nivel Primaria.

La necesaria continuidad curricular entre los niveles no se garantiza adelantando procesos y contenidos que corresponden a otros niveles, sino desarrollando capacidades, actitudes y conocimientos fundamentales de las diversas áreas curriculares a través de los medios más apropiados a los niveles cognitivos y socioemocionales de cada edad en el marco de una pedagogía de la Educación Inicial como un campo particular del conocimiento pedagógico.

La posibilidad de construir una pedagogía específica del nivel se ve afectada por un conjunto de factores como las orientaciones confusas brindadas por el sector Educación, el superficial conocimiento y difusión de enfoques sobre el aprendizaje y el desarrollo infantil, la ausencia de discusión pedagógica, la inexistencia de redes de maestras de Educación Inicial, la escasa difusión de experiencias alternativas, las limitaciones que se imponen a docentes creativos e innovadores con formatos de programación inadecuados, y la precaria formación inicial del docente.

Recomendación

Se requiere una transformación radical de la formación inicial docente. Un medio para ello podría ser la acreditación de las instituciones de formación inicial bajo estándares de calidad exigentes y rigurosos que aseguren que las futuras maestras desarrollen las competencias profesionales que se necesitan.

La formación en servicio demanda también una profunda transformación que supere el problema que arrastran programas como el PRONAFCAP o el PELA, que es el del perfil de los formadores y de los acompañantes pedagógicos. Mientras no se invierta en la formación de cuadros profesionales que garanticen el desarrollo de programas de capacitación con niveles de excelencia y, además, se asuma un enfoque de formación consistente e innovador como, por ejemplo, el modelo clínico de formación docente, toda otra iniciativa será vana.

5. La perspectiva de formación ciudadana como línea de desarrollo esencial en la Educación Básica Regular está ausente en estas instituciones educativas de Educación Inicial de EIB. Aunque las niñas y los niños son tratados con calidez, es evidente que no se ha desarrollado aún una concepción de ellos y ellas como

sujetos de derechos. Las niñas y los niños no son educados para percibirse como ciudadanas y ciudadanos, ni se les considera como tales.

Las comunidades que se construyen en los Jardines no son comunidades de iguales. Las niñas y los niños son conducidos como rebañitos de ovejas con cuidado y atención; pero esto no es solo insuficiente, sino también inadecuado. Las alumnas y los alumnos requieren empoderarse como ciudadanas y ciudadanos, vivenciar experiencias reales de ejercicio ciudadano. No hay posibilidades de crecer en ciudadanía si las niñas y los niños no son informados de lo que van a aprender, así como de los propósitos de esos aprendizajes; si no son escuchados, en el sentido político del término, y toman parte de decisiones; si no se reconocen como sujetos activos de sus aprendizajes; si no evalúan la convivencia con sus compañeras y compañeros, y si no forman parte activa del proyecto educativo en el que están inmersos.

La cultura escolar, con sus ritos y rutinas, con sus reglas y sus tradiciones, no está contribuyendo al desarrollo de la democracia escolar. No genera espacios institucionales para el diálogo y el debate; no convierte los problemas que aparecen en la institución educativa en temas de reflexión de todos y todas. Y la perspectiva EIB no introduce los temas de democracia, tampoco, desde una mirada más intracultural.

La Dirección Nacional de Educación Inicial no ha desplegado aún ningún esfuerzo para desarrollar la educación ciudadana en este nivel del sistema educativo. De ahí que se comprenda por qué las maestras de Educación Inicial se encuentran tan distantes de la comprensión e implementación de esta perspectiva: nunca han sido capacitadas en ello. La experiencia observada en estas instituciones educativas confirma que el desarrollo del área Personal Social es insuficiente para sentar las bases de los aprendizajes ciudadanos fundamentales, y que la formación ciudadana requiere de otros pilares para su sostenimiento y desarrollo.

Recomendación

El Ministerio de Educación, dentro del nuevo Marco Curricular, debe asumir que la perspectiva de educación ciudadana forma parte de todo el sistema educativo; y desarrollar los mecanismos y orientaciones que hagan posible que, desde la Educación Inicial, se asegure la formación ciudadana de las niñas y los niños.¹

1 En el periodo de realización de este estudio, en el MINEDU existía una discusión sobre la necesidad de trabajar con niñas y niños de Educación Inicial la formación ciudadana; hecho que parece haber quedado zanjado positivamente en las últimas versiones del Nuevo Marco Curricular.

Asimismo, se sugiere que la formación en ciudadanía forme parte de los programas de formación de maestras en servicio y que sea trabajada a fondo con el objetivo de que las maestras del nivel se apropien de su sentido y desarrollen las competencias profesionales correspondientes.

Igualmente, desde la lógica de las *Rutas de Aprendizaje* deberán generarse los recursos necesarios para preparar adecuadamente a las maestras, siendo preferible la elaboración de videos que permitan entender mejor el significado de buenas prácticas de formación ciudadana en las aulas.

6. La idealización de las maestras de EIB en Educación Inicial lleva a una concepción irrealizable de lo que se entiende por una buena maestra de EIB en este nivel. Nadie puede alcanzar ese perfil imaginado ni en las condiciones actuales ni en posibles mejores situaciones futuras. El discurso actual sobre la EIB atribuye a la docente un conjunto de funciones imposibles de cumplir. Se pretende que una maestra investigue sobre la cultura local; diseñe el currículo institucional; planifique su trabajo bajo determinados parámetros (de manera colegiada, con una perspectiva intercultural, realizando un diagnóstico psico- y sociolingüístico, etcétera); conduzca óptimamente sus sesiones de aprendizaje; atienda simultáneamente a niñas y niños de diferentes edades; maneje un enfoque y una metodología de enseñanza de segunda lengua; evalúe a sus estudiantes y la calidad de su propia labor; ambiente sus aulas y elabore material educativo; sea un líder comunal y trabaje en redes con otros docentes.

En otras palabras, se quiere que la maestra cumpla las funciones que deberían asumir otras instancias de gestión y otros profesionales en otros niveles. La investigación sobre la cultura originaria local no debe ser una tarea docente; no puede serlo. Informarse acerca de la vida de la comunidad y su cultura es una cosa muy distinta y, de por sí, bastante compleja ya. El diseño de un currículo EIB de cada pueblo originario debe ser tarea de especialistas en currículo y no de maestras de aula. No es a ellas a quienes les corresponde, porque es una tarea altamente especializada. En ningún país del mundo una docente de aula tiene la responsabilidad de diseñar currículos. Son el Ministerio de Educación y las regiones los que tienen esa responsabilidad y deben cumplir esa función.

Son tareas centrales de la maestra planificar, conducir y evaluar el trabajo pedagógico que desarrolla con sus niñas y niños. Nada más. Si, para cumplir apropiadamente estas tres funciones, ya es muy poco el soporte con el que cuenta, no es posible imaginar que pueda realizar otras tareas adicionales; menos aún cuando en muchos Jardines y PRONOEI rurales también se cumple la función de gestión como directora.

Recomendación

El Ministerio de Educación, desde su oficina central hasta las UGEL, tiene la obligación de ofrecer las condiciones básicas que requiere la EIB para desarrollarse adecuadamente en las instituciones educativas. No puede hacer que las docentes carguen sus responsabilidades y funciones apelando a una concepción de la profesionalidad o del compromiso docente que excede las posibilidades reales de concreción.

Al Ministerio de Educación le corresponde realizar investigaciones sistemáticas sobre los diversos conocimientos indígenas que conforman su tradición cultural, desarrollar currículos EIB desde las perspectivas indígenas de los diferentes pueblos originarios, producir los materiales educativos que requieren tanto las estudiantes y los estudiantes como las maestras, y diseñar programas de enseñanza de segundas lenguas. No son éstas funciones de las maestras; tampoco han sido formadas para ello. Ésa es tarea de profesionales muy especializados. Nuestras docentes tienen como función central educar, preocuparse de que los procesos pedagógicos que se desarrollan en las aulas sean lo más adecuados posibles.

DOMINIO I: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

7. Los diversos niveles de comprensión de la EIB generan también distintas formas de encarar sus prácticas. Cuanto más amplia y profunda sea la reflexión propia de las maestras con respecto a la EIB, más rico y más estimulante será su trabajo educativo. Se abordan diferentes dimensiones de la EIB, se articulan mejor las experiencias de la comunidad con las escolares, se ensayan iniciativas y se coloca la tarea pedagógica en un marco mayor con un horizonte de sociedad.

Sin embargo, la mayoría de docentes tiene una visión restringida de la EIB, que limita su práctica y permite desarrollar, sola y débilmente, algunos aspectos del enfoque. Prevalece una visión de la EIB centrada en el componente lingüístico, pero sin mucha claridad sobre él. La dimensión intracultural de la EIB es omnipresente en el currículo real de las instituciones educativas estudiadas. Aun así, los contenidos de las propias culturas indígenas se centran en las actividades agropecuarias y dejan de lado otros relevantes asociados a la cosmovisión, a la espiritualidad, a la tecnología y otras prácticas sociales de las comunidades.

La dimensión intercultural de la EIB, solo en algunos casos, llega a asociarse con el desarrollo de competencias interculturales. Se entiende, las más de las veces, como el simple abordaje de contenidos de la cultura occidental, por un lado, y de contenidos de la cultura originaria, por otro, cada una en su propio carril y sin mayor interrelación. Dificilmente se la ve y se pone en práctica la interculturalidad articulando y poniendo en diálogo crítico contenidos de las diferentes culturas.

Más lejana aún está la comprensión de la interculturalidad desde una perspectiva crítica. Solo una de las docentes tiene claro que el trabajo educativo, desde la EIB, implica también abordar los temas de discriminación y racismo.

Lo más preocupante no es la ausencia de la dimensión política de la EIB, sino la visión reduccionista de ella.

Recomendación

Los programas de formación docente en servicio deben profundizar en la comprensión de la EIB, evitando una visión reduccionista de ella que afecte la calidad de su implementación en las aulas. Como se ha repetido en distintos escenarios, para garantizar una EIB de calidad no es suficiente que las maestras sean indígenas. Se necesita una buena formación desde una perspectiva crítico-reflexiva que asegure el dominio de las dimensiones pedagógica, cultural y lingüística de la EIB.

8. Una buena formación pedagógica de base de las profesoras de Educación Inicial crea condiciones profesionales más sólidas para recibir reflexivamente la perspectiva EIB e integrarla en todas las dimensiones del trabajo educativo en la práctica docente que a la inversa. En otras palabras, cuando la maestra de Educación Inicial empieza su reflexión y práctica desde la EIB sin tener una base de formación sólida en su nivel, no cuenta con el soporte necesario para sostener una propuesta EIB. Esto es particularmente más sensible cuando no se recibe una formación EIB adecuada, que es lo que por lo general ocurre.

El estudio nos muestra que aquellas docentes que tienen una formación más consistente en Educación Inicial han contado con mejores condiciones profesionales para introducir la perspectiva EIB en su trabajo con las niñas y los niños. Y, de hecho, el estudio muestra las fortalezas y las debilidades de maestras que están en una orilla o en otra.

Esto no significa que estamos afirmando que primero debe darse la formación pedagógica general en Educación Inicial y, luego, la formación en EIB. Ambas deben impartirse de manera integrada. Señalamos, simplemente, que no es posible formar buenas docentes en EIB en el nivel de Educación Inicial sin garantizar una sólida formación pedagógica en este mismo nivel.

Recomendación

Los programas de formación en servicio deben poner una atención cuidadosa a la especificidad pedagógica de la Educación Inicial. La preocupación por la EIB no puede implicar descuidar el enfoque de la Educación Inicial. Hay que aumentar los esfuerzos para articular la una con la otra

sin que ninguna de las dos se vea afectada. Cuanto mejor formada esté una docente en los objetivos y contenidos de la Educación Inicial, más fácilmente podrá incorporar las orientaciones de la EIB en el nivel.

9. La programación curricular es un tema central en la experiencia de las maestras de Educación Inicial; y tiene más relevancia para quienes intentan desarrollar una perspectiva EIB en la medida en que con ella hay, definitivamente, un nivel de complejización del trabajo pedagógico.

A lo largo del estudio se ha destacado la situación de confusión que experimentan las docentes de este nivel con respecto a las propuestas de programación curricular. Y podemos afirmar, de manera categórica, que en este momento la programación curricular representa un obstáculo de primer orden para el trabajo de las docentes de Educación Inicial.

En sus diversas versiones, desde la confusa propuesta del PRONAFCAP referida a la programación basada en momentos pedagógicos, hasta la programación chakana, enmarcada en el Proyecto Curricular Regional de Puno, las profesoras no encuentran una propuesta clara, bien fundamentada, práctica y sencilla, que las ayude a ordenar, diseñar, conducir y evaluar su labor pedagógica principal en forma adecuada.

Las distintas propuestas de programación que circulan en el país, con sus énfasis exacerbados en el diseño de actividades, impiden que las maestras puedan prestar atención a los procesos pedagógicos, condicionan los tiempos para el desarrollo de las actividades y fuerzan a las docentes a acelerar el ritmo de trabajo en detrimento de la calidad pedagógica; compartimentalizan los campos del saber, impidiendo una aproximación más holística que, ciertamente, es más conveniente en estas edades; restringen la participación activa e inteligente de las niñas y los niños; descuidan la atención a la dimensión socioafectiva de su formación; mecanizan la actividad infantil; desaprovechan y restan el potencial de los saberes previos para el aprendizaje; ignoran el importante papel de la psicomotricidad en el desarrollo del conocimiento; limitan la creatividad y el desarrollo del pensamiento reflexivo; no ayudan a ordenar de manera gradual y secuencial las capacidades que se han de desarrollar; crean, artificiosamente, elementos de programación innecesarios, redundantes y confusos que no cumplen ninguna función real (ejes temáticos, saberes fundamentales, temas transversales, problemas, necesidades).

De hecho, las características del DCN y del PCR de Puno, con su tendencia a presentar listados de aprendizajes, sea en formato de competencias, capacidades

o saberes fundamentales y saberes aprendidos, no ayudan, en ningún sentido, a proponer programaciones con un cierto orden.

En relación con la EIB, el asunto se vuelve más peliagudo. Las propuestas de tratamiento de lenguas del MINEDU siguen planteando formas de organización horaria que ninguna maestra cuyas prácticas estudiamos emplea. No hay mucha claridad sobre cuál es la lengua de enseñanza y cuándo usarla. No se ofrecen alternativas claras sobre cómo ‘interculturalizar’ los contenidos de diferentes culturas. Tampoco se tienen criterios ni rutas para el uso de las propuestas curriculares (DCN o PCR de Puno) en el proceso de programación.² Y ni el currículo nacional ni el currículo puneño ayudan a resolver las incógnitas de las docentes sobre cómo lograr hacer programaciones que les resulten útiles y que ayuden a un trabajo más efectivo.

Mientras que las propuestas de programación no ayuden a las maestras a poner atención en los procesos pedagógicos que deben desencadenar a través de diversas actividades, las programaciones seguirán siendo un trámite burocrático de demostración de poder de especialistas y acompañantes, una limitación de autonomía de las buenas maestras y meras prácticas rutinarias de actuación pseudoprofesional.

Y aunque se podría señalar que el Ministerio de Educación, según algunas especialistas, está flexibilizando los parámetros de programación en Educación Inicial, en el momento del estudio las profesoras no tenían información sobre ellos.

Recomendación

La programación curricular debe ser reorientada con el fin de que las maestras pongan el mayor cuidado en garantizar procesos pedagógicos que permitan que las niñas y los niños aprendan. Hay que pasar de una mirada simplista centrada en las actividades a una compleja enfocada en los procesos. La maestra debe asegurar, a través de la programación curricular, que, tomándose en cuenta el desarrollo infantil, se propongan formas de enseñanza que estén en sintonía con las formas de aprendizaje de las niñas y los niños, así como con su contexto sociocultural.

2 Durante el trabajo de campo, recién empezaban a circular las Rutas de Aprendizaje. Todavía no eran conocidas por las profesoras, salvo una excepción. En el terreno de la programación, existen hoy más orientaciones sobre cómo trabajar en Educación Inicial.

Es necesario dejar de lado propuestas complicadas de programación curricular y formatos esquemáticos con pasos y momentos rígidos que no ayudan a la labor docente. Toda propuesta de programación debe asegurar que la maestra se concentre en las interacciones que tiene que desplegar en el aula con sus estudiantes para promover el desarrollo de su pensamiento, de su afectividad y de sus aprendizajes ciudadanos.

Se sugiere que cualquier propuesta nueva de Diseño Curricular, nacional o regional, evite los graves errores de propuestas curriculares anteriores que se reducen a presentar listados de aprendizajes mal formulados. Los currículos deben identificar con precisión cuáles son los aprendizajes centrales en cada área curricular, incluyendo conceptos, procedimientos y actitudes en las que deben centrarse estos aprendizajes; rompiendo con falsas oposiciones entre competencias y contenidos. Especialmente, los currículos EIB que se diseñen en el futuro deberán también poner atención en señalar con claridad cuáles son los aprendizajes centrales que propone. La estrategia de los calendarios comunales como mecanismo de incluir los contenidos de la cultura originaria es débil e insuficiente: difumina los saberes originarios en prácticas de replicación de los procesos socioculturales en las instituciones educativas.

Asimismo, se debe hacer un esfuerzo particular en ayudar a que las maestras reflexionen sobre los procesos pedagógicos y las rutas requeridas para generarlos.

Es importante que las DRE pongan especial preocupación en los aspectos pedagógicos de sus propuestas curriculares y no solo en los aspectos culturales. Ambos son importantes y deben desarrollarse con precisión. Un adecuado balance entre el uno y el otro les dará mayor consistencia técnica y legitimidad social.

10. Sobre los conocimientos disciplinares y las didácticas específicas, se constata que las profesoras EIB de Inicial tienen niveles muy diferentes de dominio. Hay quienes conocen su campo profesional en un grado que les permite trabajar con mayores aciertos; otras colegas, en cambio, tienen escasos conocimientos de las disciplinas y, por lo tanto, un menor dominio del aspecto didáctico.

Esta situación afecta enormemente las posibilidades de aprendizaje de sus niñas y niños. Se trata, obviamente, de un problema ligado a la formación inicial de las profesoras, pero que no se ha conseguido superar con los programas de capacitación en los que han participado. Sin duda, es en la calidad de estos programas

donde hay que prestar atención. Las necesidades de capacitación de las maestras no encuentran respuestas efectivas en lo que ofrece la capacitación.

En el caso de las promotoras de PRONOEI, la limitada atención a sus necesidades de capacitación va en dirección inversa al compromiso y motivación que muestran en la atención de sus niñas y niños. El descuido del Ministerio de Educación de estas educadoras es reprochable.³

Recomendación

Los programas de formación, así como los materiales dirigidos a las maestras, deben abordar de manera sistemática el saber pedagógico que implica conocer y articular cuatro procesos básicos: cómo se aprende, cómo se enseña, cómo se desarrolla el sujeto que aprende y cómo es el contexto sociocultural en el que vive. Además, el dominio disciplinar y el conocimiento de estrategias didácticas específicas permiten que las docentes, efectivamente, logren que sus estudiantes aprendan. Asimismo, las profesoras desarrollan mayor autonomía profesional en la medida en que ganan en la comprensión de lo que hacen y se atreven a hacer innovaciones.

Los programas de formación y las guías para docentes deben abandonar sus prácticas habituales de proponer una pedagogía genérica para la enseñanza en el nivel Inicial. Cada disciplina curricular tiene su propia didáctica, y aun dentro de cada disciplina curricular, diferentes nociones, procedimientos y actitudes tienen su propia ruta didáctica. Simplificarla conduce a empobrecer la labor docente en el aula.

Se sugiere que los formatos de los materiales dirigidos a las maestras no se centren en guías escritas. Sería importante producir videos con buenas prácticas en la enseñanza de las diversas áreas curriculares.

11. Las prácticas reales de EIB nos ofrecen pistas, ideas e iniciativas que, si se desarrollaran con mayor profundidad y creatividad, mostrarían las múltiples posibilidades de la EIB en el marco de la Educación Inicial. Una mirada más aguda de acompañantes pedagógicos y especialistas debería permitir recuperarlas, recrearlas, potenciarlas y proponerlas para que, rediseñadas, puedan ser aprovechadas por otras maestras que intentan sacar adelante su trabajo.

3 Hasta el 2013 esa era la situación con relación a los PRONOEI en las zonas rurales.

La reflexión y discusión con las maestras del estudio hizo posible, en diferentes oportunidades, que ellas mismas pensarán en correctivos y adaptaciones de sus actividades con el fin de que permitieran procesos pedagógicos que llevaran a la consecución de aprendizajes.

Este hecho nos muestra cómo, a través de procesos de acompañamiento pedagógico que generen una reflexión auténtica sobre su práctica, las maestras pueden revisar críticamente sus experiencias y proponer mejoras.

Recomendación

Las acompañantes pedagógicas deberían recoger las experiencias de las maestras de aula con el propósito de evaluar su potencial pedagógico para constituirse en buenas prácticas de EIB, reflexionándolas, mejorándolas e implementándolas en cooperación con las propias docentes de las IE. Este tipo de trabajo cooperativo y de interacción profesional entre profesoras y acompañantes está subutilizado en las prácticas de acompañamiento. Muchas veces las maestras tienen buenas ideas que no alcanzan a desarrollarse en toda su riqueza, pero con la ayuda de las acompañantes esta situación podría modificarse sustancialmente.

12. Es importante señalar cuáles son los aspectos de las culturas originarias que están presentes en el currículo real. Los contenidos que se han introducido en este currículo son aquéllos que provienen de las actividades agropecuarias, fundamentalmente. En esto ha tenido gran influencia la construcción y uso de los calendarios comunales que inciden, más que menos, en privilegiar este tipo de actividades, con lo que se ha puesto a un lado otros aspectos importantes de la cultura. Pero los calendarios no son currículos, y tienen sus límites.

Por eso, esta línea que ha seguido la introducción de las culturas originarias en la educación de la infancia indígena se debe, fundamentalmente, a la ausencia de currículos propios. Sin currículos que den dirección al trabajo educativo, es comprensible que las maestras echen mano a lo más visible y cercano de las prácticas culturales de los pueblos originarios. Sin un currículo que organice las dimensiones del conocimiento que deben ser abordados en la Educación Inicial, y sin definir con precisión cuáles son los contenidos que deben ser desarrollados en este nivel, es muy difícil que cambie este estilo de trabajo y que se pueda pasar a otros niveles de desarrollo de la EIB.

Recomendación

La necesidad de desarrollar currículos específicos de los pueblos indígenas es evidente. Es una tarea monumental, pero inevitable para que la EIB cumpla con sus objetivos centrales. La diversificación curricular como estrategia para el desarrollo de propuestas pertinentes para los pueblos indígenas no funciona, y el Ministerio de Educación debe tomar consciencia de ello.

Una posibilidad de encarar este desafío consistiría en empezar por diseñar las matrices curriculares globales para los pueblos indígenas andinos y los amazónicos. Existen en el país experiencias sobre esto. Las referidas matrices curriculares podrían ser una piedra angular tanto para el diseño de currículos más específicos como para el propio trabajo de las maestras. Ayudarían a las profesoras a tener claridad sobre las diferentes dimensiones del conocimiento que deberían ser tomadas en cuenta en el currículo y trabajadas en las instituciones educativas.

Una matriz curricular de esta índole sería mucho más rica que el recurso de ‘curriculización’ empírica de los calendarios comunales, cuyas posibilidades y los límites ya se han visto. Estas matrices curriculares deberían dar cuenta tanto de cómo incorporar el conocimiento originario como el peruano-occidental, presentándolos de tal modo que se comprenda cómo se puede realizar el diálogo entre el uno y el otro.

13. A partir de la observación de las clases y del diálogo con las maestras, creemos que hay un conjunto de preguntas acerca del aprendizaje y la enseñanza sobre las que no se tienen respuestas sólidas. ¿Qué entienden las maestras por aprendizaje? ¿Cuándo consideran que un estudiante o una estudiante ya lo logró? ¿Cuánto de práctica creen que debe tener un niño o una niña para lograr un aprendizaje? ¿Cómo constata una docente que sus estudiantes efectivamente lograron un aprendizaje? ¿Cuán consistente o amplio debe ser un aprendizaje para que la maestra considere que su estudiante ya tiene una base para su futura escolaridad en las diferentes áreas curriculares?

Las docentes tienen muy poca claridad respecto de lo que entienden por aprendizaje. De hecho, existen ideas sobre él, pero éstas resultan poco informadas por la teoría y fundamentadas por cierto sentido común que circula en el campo educativo.

Cuando una maestra señala que sus estudiantes hablan una lengua originaria cualquiera porque pueden contar del 1 al 10, nos está transmitiendo una idea de lo que entiende por saber un idioma. Algo está procesándose o enfocándose erróneamente, porque el tema de los escenarios lingüísticos en el aula se viene abordando desde hace más de una década en la formación docente impulsada por el MINEDU.

Cada vez que una profesora afirma que todos sus estudiantes han entendido lo que una sabia del pueblo ha compartido con ellos por el hecho de que, simplemente, estuvieron en el mismo ambiente, aunque fue notorio que nadie prestó atención, nos está informando sobre los débiles criterios que maneja para determinar si se aprende o no.

Cuando una profesora sostiene que todos sus estudiantes entendieron una lectura oral que ella ha hecho porque respondieron, bien o mal, todas las preguntas literales que formuló, estamos recibiendo información de que hay algo confuso en la manera cómo está entendiendo la comprensión oral.

No hay una idea clara sobre cuánto tiempo debe trabajar un estudiante o una estudiante para desarrollar apropiadamente una capacidad; se ignora cuándo es posible establecer que ya aprendieron. Quienes diseñaron el DCN tampoco lo tienen claro. Es imposible que las niñas y los niños de Educación Inicial puedan desarrollar todas las capacidades que propone el DCN. Entonces, el problema también está en los especialistas que diseñaron el currículo; es más: sobre ellos pesa la mayor responsabilidad.

Existe además la idea de que en el aprendizaje del nivel Inicial se sientan bases para logros posteriores. La idea es precaria, pues no se sabe a ciencia cierta en qué momento están ya puestas esas bases y en qué momento no. Siempre está presente la creencia de que hay tiempo para que logren el aprendizaje; por eso, no se aprecia mucha preocupación por que las niñas y los niños de 3 —y aun los de 4 años— alcancen logros. Total, cuando tengan 5 años todavía pueden llegar a las metas previstas.

En este terreno, un concepto que podría ayudar es el de indicador de aprendizaje, pero, lamentablemente, cuando se tiene poco conocimiento sobre la disciplina y acerca de la progresión de los aprendizajes de los niños y niñas, resulta poco útil. Además, si no se tiene claridad sobre lo que puede o no puede aprender una estudiante o un estudiante en un periodo de tiempo dado, no se puede pretender dejar en manos de la maestra la decisión de determinar qué indicadores se van a tomar en cuenta.

A todo esto se suma un conjunto de explicaciones que argumentan las maestras, a modo de excusa, cuando sus niñas y niños no logran desarrollar aprendizajes. La idea de que aún no están maduros es usual como pretexto. También destaca una tendencia a ‘patologizar’ sus comportamientos: “Este niño es hiperactivo”, “esa niña tiene dislexia”, “este niño tiene problemas de concentración”, “esa niña tiene retardo”, etcétera, etcétera. En otros casos, las excusas se trasladan al terreno de la familia: las madres y los padres no apoyan a sus hijas e hijos, no les ayudan con las tareas, no los mandan al Jardín.

Todo esto lleva a que se considere el aprendizaje como un logro borroso. No se espera, con precisión, algún nivel de dominio. Al niño o la niña se le hace circular alrededor de diversos conocimientos, capacidades o actitudes sin pretender que, en realidad, llegue a apropiarse de algo. Un poquito de esto o un poquito de lo otro, pero, en el fondo, nada consistente.

Por eso posiblemente hay maestras que ponen mayor atención a logros más tangibles, como saber coger el lápiz, lo que reconocen como un aprendizaje central de la Educación Inicial: coordinación motriz fina. O el aprendizaje de las cinco vocales; o corear los 10 primeros números, o el dibujo de los numerales, o distinguir la mano derecha de la izquierda. Nada más alejado de los aprendizajes esenciales, nada más lejos de ser una base para aprendizajes significativos.

Es muy común que las profesoras reconozcan que les falta mucho por aprender para que sus estudiantes logren mejores aprendizajes; pero no tienen mucha idea sobre qué es específicamente lo que requieren, porque no entienden cómo se relacionan sus falencias de enseñanza con los escasos aprendizajes de sus niñas y niños.

La extensión del DCN en lo que concierne a la formulación de una cantidad excesiva de aprendizajes que debe desarrollar un niño o una niña no ayuda a las docentes de Educación Inicial a saber qué es lo básico que debe conocer su estudiante. Y aunque no existe una idea de lo básico, se afirma que la Educación Inicial proporciona la base de la educación escolar. Si las maestras desconocen qué es lo básico, consecuentemente, es imposible que las niñas y los niños alcancen a recibir esa educación básica que se pregona tanto en este nivel del sistema educativo.

Hay un vacío enorme en torno a lo que se entiende por aprender, pero también sobre lo que se comprende por enseñanza. ¿Qué significa enseñar a la luz de las prácticas docentes estudiadas? ¿Cómo se debe enseñar a niñas y niños de

3 a 5 años? ¿Hay una didáctica general para Educación Inicial, o existen varias didácticas específicas?

Pareciera que enseñar y aprender fueran dos procesos que no tienen punto de articulación entre sí. Las profesoras no entienden por qué las niñas y los niños no pueden aprender si ellas se esfuerzan en enseñarles. Identifican diversos factores que influyen en ello, pero no los asocian con su forma de enseñar: no hacen referencia a las didácticas.

En síntesis, se van sumando varias debilidades que llevan a una situación aparentemente sin salida. Es necesario reafirmar cuál es el núcleo de la actividad profesional de las maestras, es decir, la articulación de los procesos de enseñanza, los procesos de desarrollo, los procesos de aprendizaje y los procesos socioculturales. Mientras las maestras no sepan cómo enseñar en función del desarrollo de sus niñas y niños para lograr aprendizajes contextualizados socioculturalmente, será muy difícil que se puedan generar procesos pedagógicos en el aula.

Recomendación

La formación docente debe centrarse en conocer y comprender el núcleo de la labor profesional, que es, a nuestro juicio, la articulación de los procesos de desarrollo, aprendizaje, enseñanza y socioculturales. En la medida en que nuestras profesoras de Educación Inicial logren tener una comprensión aguda del significado, las características de estos procesos y las formas convenientes de articularlos, podrá desempeñarse profesionalmente, en forma progresiva, con mayores niveles de eficiencia.

La formación teórica de las maestras no debe ser subvalorada. No es posible una práctica profesional reflexiva sin una teoría que ilumine constantemente la acción docente. En ese sentido, abogamos por la formación docente desde la teoría situada, es decir, una teoría que está en diálogo permanente con la práctica concreta que permite explicarla y transformarla.

14. ¿Conocen las maestras a sus niños y niñas? ¿Saben quiénes son esos seres con los que comparten tantas horas en el aula? ¿Qué saben acerca de su desarrollo cognitivo, socioafectivo o psicomotriz? ¿Los perciben como sujetos de derechos?

Las maestras que muestran tener más dificultades para encarar el trabajo con sus estudiantes conocen menos acerca de la naturaleza y el desarrollo de las niñas y los niños; tienen una mirada devaluada de ellos y ellas, no los ven como personas completas, sino como vasos a medio llenar.

¿Quiénes son estos niños y niñas? es una pregunta que no se formulan las maestras. ¿Quién es cada una de ellas o cada uno de ellos? Menos aún. En general, tienen una idea estereotipada de sus estudiantes que se traduce en la forma de tratarlos. No los ven como individuos; tampoco como sujetos de derechos.

Son sujetos cognoscentes a medias. No se considera que tienen la suficiente capacidad para aprender como debería ser, no se les da un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, siempre debe ir atrás de la profesora.

No llaman la atención, entonces, las formas que predominan en el trato que dan las maestras a sus niñas y niños. Y sí, es cierto que hay conocimientos generales que les son aplicables como grupo, pero lo que resalta en algunos de los casos vistos son generalizaciones que se han ido asentando desde el sentido común y que se traducen en prejuicios y suposiciones que vienen de la sociedad y no del conocimiento especializado, que tiende a etiquetarlos y no a identificarlos. Los niños y las niñas se convierten en seres sin identidad, sin voluntad, sin intereses ni necesidades.

El discurso de las necesidades, aspiraciones, intereses y características de las niñas y los niños como punto de partida de la planificación es, generalmente, una expresión retórica. No se les pregunta qué quieren aprender, no se investiga sobre lo que necesitan ellos y ellas, no se conocen sus aspiraciones, y sus características no se toman en cuenta. La profesora se pregunta a sí misma y se contesta, o lo discute con otras maestras. Lo cierto es que no se cree que las niñas y los niños puedan expresar lo que quieren o necesitan. Las profesoras sí lo saben, y son ellas quienes deciden.

Por eso, el encuentro con las niñas y los niños es un campo de juego en el que las maestras se estresan porque no saben qué va a suceder, porque no conocen a los otros jugadores; no tienen idea de si su propuesta de actividad va a tener algún efecto, si sus estudiantes se van a enganchar con lo que indica la profesora o no. Este espacio, que debería ser de cooperación y soporte, se convierte en un campo de batalla. Las profesoras, en mayor o menor grado, tienden a reemplazar la voz de sus niñas y niños. En lugar de escucharlos, se atascan en sus propios

monólogos. En vez de que las niñas y los niños hagan las cosas, explorando y descubriendo, ellas optan por dar las pistas y las respuestas. No dejan que ellos y ellas reflexionen sobre el error: prefieren indicárselos ellas mismas y corregirlo. De ese modo la profesora aminora su estrés, respira, se calma. Sus niñas y niños no se salen del guion.

Recomendación

Deconstruir las visiones de la infancia es la tarea fundamental en el trabajo con las profesoras de Educación Inicial. A partir de este proceso es necesario sensibilizar a las maestras para que integren nuevas perspectivas en su mirada hacia las niñas y los niños. Hay que generar un aprendizaje transformacional que permita percibir a niñas y niños como sujetos de derechos, iguales en su dignidad y calidad humana, sujetos cognoscentes capaces de aprender, de pensar, de explorar el mundo que les rodea y de producir conocimientos.

Junto a todo esto, las maestras requieren también desarrollar una visión inclusiva de la educación que les ayude a trabajar con niñas y niños con discapacidad, liberadas de los prejuicios que se construyen alrededor de ellos y ellas. Igualmente, es indispensable introducir una perspectiva de género que contribuya a que la institución educativa deje de reproducir los modelos tradicionales de varón y mujer con sus estereotipos respectivos.

DOMINIO II: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

15. Uno de los logros apreciables de la EIB en Educación Inicial es que la cultura originaria se va incorporando en el currículo real, es decir, en el que tiene lugar en las aulas. Hemos visto que los niños y las niñas quechuas trabajan con contenidos de la cultura quechua, las niñas y los niños shipibos se educan en el marco de la cultura shipiba, las niñas y los niños aimaras aprenden sobre las prácticas culturales de su pueblo.

La Educación Intercultural Bilingüe se afianza más en su dimensión intracultural que en su dimensión intercultural; y esto no debería entenderse como una deficiencia, sino como parte de un proceso en curso que está asentándose. Aunque este énfasis pueda ser objeto de crítica, constituye un avance de la EIB. La hegemonía de los contenidos ajenos a la cultura de las niñas y los niños indígenas empieza a retroceder; los conocimientos y la experiencia de los pueblos originarios ya no están en la periferia del currículo real, sino en el centro. Se ha legitimado el saber indígena, y eso se ha logrado a pesar de no contar con currículos formales propios.

Recomendación

Es importante que las maestras sigan desarrollando diferentes maneras de introducir la cultura originaria y que introduzcan distintos aspectos de ella. Mientras no existan currículos EIB de la cultura específica de cada pueblo indígena, estas iniciativas descansarán en los esfuerzos particulares de cada docente o de su red de profesoras. El sector Educación debe seguir promoviendo, recogiendo y difundiendo las buenas prácticas de las maestras EIB.

Es preciso que el Ministerio de Educación impulse, a través de un programa serio, procesos de investigación sobre los diversos conocimientos de las culturas originarias con el fin de sistematizarlos y ‘curricularlos’ para que puedan enriquecer las propuestas educativas de los pueblos indígenas.

16. La presencia de diversos miembros de la comunidad en las tareas de enseñanza es otro avance importante de la EIB en Educación Inicial. Diferentes agentes sociales comparten sus conocimientos con las niñas y los niños; son invitados por las maestras para que su saber especializado se integre a la vida escolar. Sabias ancianas conocedoras de las plantas medicinales, *yatiris* que conocen los rituales para agradecer a la *Pachamama*, campesinas que saben los secretos de la cosecha del maíz, etcétera.

Estas prácticas instituyen formas valiosas de comprender las relaciones entre la escuela y la comunidad, legitiman el rol de los agentes sociales como transmisores del conocimiento tradicional, revaloran a sus adultos mayores y especialistas de las comunidades como depositarios del saber, recuperan prácticas y conocimientos que se estaban perdiendo. Y si las maestras actúan con acierto, se incorporan en las actividades cotidianas de la IE y del PRONOEI, y así se promueve su práctica también en los hogares.

Falta, sin embargo, avanzar en el terreno de la ‘pedagogización’ de la experiencia compartida por los sabios y conocedores de la comunidad. Es insuficiente que vayan a los Jardines y PRONOEI o que se les visite en sus hogares o en otros espacios de la comunidad.

Recomendación

Las maestras necesitan reflexionar sobre el sentido pedagógico de la presencia de estos invitados: tener claridad sobre qué quieren y qué es posible lograr con este tipo de actividades. Deben cumplir un rol de mediación que asegure que sus niñas y niños puedan atender, entender y participar. Tienen que incluir juegos, canciones y actividades prácticas para que la actividad no sea aburrida para sus niñas y niños. Deben acotar y graduar los contenidos propuestos por los invitados para que sean trabajados en diferentes oportunidades y no de una sola vez. Tienen que encontrar un balance entre los modos tradicionales de socializar los saberes y las posibilidades de comprensión de sus niñas y niños.

El sector Educación es el llamado a generar pistas o rutas que ayuden a las docentes a explotar la riqueza de este encuentro entre la sabiduría indígena y el espacio escolar.

17. El trato a las niñas y los niños se caracteriza por ser, antes que nada, amable, cálido y cercano. Esto permite que se genere un clima de trabajo saludable. Y, en tanto factor importante para los aprendizajes cognitivos y el desarrollo socioemocional, constituye un avance en las prácticas docentes en Educación Inicial. Ello permite el surgimiento de lazos afectivos a partir de la sensación de protección, seguridad y afecto que experimentan las niñas y los niños. La construcción de vínculos de confianza es clave en el trabajo educativo. La expresión de manifestaciones de afecto, extremas e irritantes, no ha sido observada en las aulas.

Lo dicho no significa que no se presenten, en forma esporádica y en algunas docentes, manifestaciones de controlismo, manipulación o estereotipación de las y los estudiantes. Y tampoco significa que en algunas ocasiones el ambiente saludable del aula se altere ante las presiones de las maestras por hacer “correctamente” una actividad, el estímulo innecesario de la competencia entre los pequeños o la ansiedad docente por “la falta de tiempo”. Todas estas cosas ocurren ocasionalmente, pero no definen las tendencias que se observan en las instituciones educativas.

Recomendación

Las maestras deben incorporar, como parte de la revisión y reflexión de su práctica, el cómo desarrollan las relaciones socioafectivas con sus estudiantes y estar alertas a todas esas formas de conducta que pueden afectar su desarrollo. Tienen que leer y prepararse más en el área de desarrollo personal-social con el fin de responder mejor a las exigencias de ella.

Así como en todas las demás áreas, en la de Personal Social es sumamente importante que se definan con precisión cuáles son los aprendizajes básicos en los que tienen que progresar las niñas y los niños. No pueden ser muchos. El desarrollo de la autonomía, el reconocimiento de sus capacidades y la construcción de vínculos positivos son necesidades psicológicas básicas en las que esta área curricular podría poner todo su empeño.

Al sector Educación le corresponde dar fin a una larga tradición de trabajo en esta área curricular que no produce ningún resultado por haberse perdido su sentido original. Hay que proponer enfoques, estrategia y actitudes que la maestra debe manejar para que sus niñas y niños logren avances en su desarrollo socioemocional.

18. Es de particular importancia un fenómeno observado en las prácticas de las maestras EIB de Educación Inicial; específicamente, en aquéllas que hacen de esta modalidad educativa una apuesta en su trabajo. Hemos constatado un cambio en el foco de atención de su práctica docente. La cultura se ha convertido en su nuevo centro de atención, desplazando a la niña y el niño. En otras palabras, su mayor preocupación reside en cómo incorporar la cultura en la experiencia educativa. El sujeto protagónico de la educación se convierte en actor secundario, y la cultura se torna la actriz principal.

Esto ocurre, de manera diferenciada, en aquellas docentes con claras prácticas de EIB en sus Jardines y PRONOEI, y se advierte con mayor intensidad en las maestras que tienen más debilidades en su formación general.

Las maestras, en mayor o menor grado, están interesadas en mostrar al investigador, a las especialistas de la UGEL y a sus acompañantes pedagógicas que el centro de su trabajo está más en la incorporación de la cultura que en que sus niñas y niños están aprendiendo y disfrutando de su aprendizaje.

Este desplazamiento de las niñas y los niños tiene efectos perversos, y es producto de varios factores. En primer lugar, uno relacionado con la aún limitada articulación de la EIB con la Educación Inicial. En segundo lugar, uno vinculado a la comprensión de la intencionalidad de la EIB, que se interpreta equivocadamente más como una labor cultural que como una educativa. En tercer lugar, un factor asociado a las concepciones sobre la EIB de quienes, desde el sector Educación, acompañan el trabajo docente y confunden a las maestras. En cuarto lugar, uno que tiene que ver con la ausencia de un currículo EIB y que hace que la cultura se desborde por todos lados e inunde todo en vez de que se canalice a través de contenidos curriculares al servicio de los aprendizajes de las niñas y los niños. En quinto lugar, el hecho de que la cuestión de las culturas originarias se aborde unisectorialmente, desde el sector Educación, y no multisectorialmente, situación que lleva a distorsiones de esta naturaleza por las que se pretende que la educación cumpla funciones más allá de lo que le corresponde. Y, en quinto lugar, un factor relacionado con que las mismas docentes, en su afán de avanzar desde

una perspectiva aún nueva para ellas e implementarla, ponen mayor atención y esfuerzo en que su trabajo docente aparezca como uno en EIB.

Recomendación

Revisar críticamente los factores que se presentan en líneas anteriores relativas al desplazamiento de la centralidad del niño y la niña por la cultura, con el fin de plantear medidas en los programas de formación y de las prácticas en el aula.

Las maestras deben mantener, especialmente, una actitud alerta en sus prácticas con el objeto de garantizar que las niñas y los niños permanezcan siempre en el centro de la tarea educativa. La cultura, en educación, es el contexto, el marco, el medio y el contenido que posibilitan los aprendizajes de las y los estudiantes.

19. Las instituciones educativas de Educación Inicial y PRONOEI reproducen en sus establecimientos las actividades sociales y productivas de las comunidades. Las niñas y los niños desempeñan los roles de sus padres y madres. El pago a la tierra, la siembra, el aporque, la cosecha, la pesca, el pastoreo, la construcción de las casas y las fiestas se convierten en el centro de las unidades didácticas o de las sesiones de aprendizaje.

Muy pocas docentes transforman esta representación de la vida comunitaria en experiencias pedagógicas. Solo algunas exploran los saberes previos de sus estudiantes, les preguntan y dejan que ellos tomen alguna iniciativa, o relacionan estas actividades con aprendizajes de otras áreas como Matemática y Comunicación. La mayoría de las profesoras realizan estas actividades en el seno de la institución sin darle un valor pedagógico agregado. La pertinencia cultural de estos recortes de la realidad que son introducidos en las aulas no garantiza que las niñas y los niños se enriquezcan con esas actividades que, además, ya conocen desde su experiencia cotidiana.

Las profesoras no encuentran una vía adecuada para ‘pedagogizar’ las experiencias de la comunidad, y consideran que el simple hecho de llevarlas al aula ya está aportando a la formación de sus niñas y niños. Aquí se presenta el fenómeno que ya se ha descrito líneas atrás en relación con la preeminencia de la actividad sobre los procesos pedagógicos.

En efecto, si la actividad no se presenta como un desafío para las niñas y los niños y se reduce a imitar mecánicamente lo que hacen sus familiares en la comunidad, no se produce ningún aprendizaje nuevo. Si ellas y ellos no son estimulados para reflexionar y analizar los porqué, los para qué o los cómo de estas actividades, simplemente actuarán de manera automatizada. Si la profesora no opta por una conducción de la sesión de clase en un proceso de interacción dinámica con sus estudiantes, la actividad discurre de una manera plana y poco significativa a través de la conducción directiva de las maestras, quienes se comportan como únicas depositarias de la cultura local.

El potencial pedagógico de este tipo de actividades no es aprovechado en toda su riqueza. Puede ser fuente de aprendizajes sobre su cultura y su sociedad local, así como marco contextual para el desarrollo de diversos aprendizajes del currículo. Es oportuno señalar que hay quienes piensan que la ‘pedagogización’ de este tipo de actividades les puede restar su especificidad y riqueza cultural. No compartimos esa idea; por el contrario, creemos que introducir las actividades comunales en la institución educativa sin darles un tratamiento pedagógico que active el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes las vuelve innecesarias por irrelevantes.

Recomendación

Las profesoras deben reflexionar más a fondo sobre el sentido de la introducción de actividades socioproductivas en el espacio escolar. Una vez que definan el propósito, deben identificar cuáles son los conocimientos de la cultura que se ponen en juego en esas actividades y que deben ser focalizadas para dirigir hacia ellos la atención y el interés de las niñas y los niños. Una vez que tengan estos dos puntos claros, las maestras deberán diseñar sus actividades sin pretender que sean una mera imitación de las actividades socioproductivas, sino enriqueciéndolas a través de las reflexiones, exploraciones y análisis que de ellas hagan sus estudiantes a partir del estímulo docente.

La DIGEIBIR, así como las distintas instituciones comprometidas con la EIB, puede producir medios, videos o guías en los que se presenten situaciones de clase donde se aprovecha óptimamente este tipo de actividades y se ilustra cómo la docente convierte una actividad importante del contexto cultural en una labor pedagógica en la que esa actividad no es objeto de reproducción, sino de trabajo formativo para las niñas y los niños.

20. Las profesoras EIB de Educación Inicial tienden a focalizar toda su atención y esfuerzo en el diseño y la conducción de las actividades que desarrollan en el aula. Se esmeran, en mayor o menor grado, en que la ejecución de la actividad planificada siga el curso previsto de principio a fin. Se concentran en esa tarea a veces con ansiedad, otras con confianza y otras más sin mucha preocupación. Pero, generalmente, descuidan a sus estudiantes y no prestan atención a los procesos pedagógicos que están generando o no en ellos.

En efecto, todas las maestras observadas, incluidas aquéllas que tienen un mayor conocimiento de las disciplinas, tienden a un activismo que muchas veces se fundamenta engañosamente apelando a las características del desarrollo de la infancia: poca concentración, tiempo reducido de atención, énfasis en la manipulación, escasa verbalización, inconsciencia de los niños y niñas, posibilidades de razonamiento limitadas, etcétera. Lo cierto es que todas estas suposiciones y creencias, desarrolladas a través de su formación, hacen que se descuide el verdadero centro de la tarea pedagógica: las niñas y los niños, y su aprendizaje.

Con el fin de cumplir con sus actividades, las profesoras suelen pasar por alto las preguntas de sus niñas y niños, sus respuestas, sus comentarios y sus opiniones; las interacciones sociales que se producen en el aula e, incluso, la distracción de las y los estudiantes. La profesora corre como una locomotora con el propósito de que el tiempo le alcance para terminar con la actividad. Parece que su triunfo consiste en concluir la actividad, no en generar aprendizajes. Hay la suposición —falsa— de que terminar la actividad significa que se ha producido un aprendizaje. La profesora pregunta y se contesta sola; realiza monólogos y ejercicios de ventriloquia; evita al máximo las intervenciones de las niñas y los niños; acepta únicamente las respuestas previsibles, es decir, aquéllas que solo confirman lo que ella desea. Las actividades siguen una ruta lineal.

El extremo y consecuencia de esta situación es que, a veces, los procesos pedagógicos están ausentes. La enseñanza se vuelve un contrasentido: evita el desafío, la interrogación inteligente, la problematización, el enfrentamiento a situaciones creativas, la reflexión, la duda, la revisión crítica de lo que se hace, la exploración, el análisis, la formulación de hipótesis o el juego. Se opta por el seguimiento de consignas, la verborrea, las explicaciones a medias o la información incompleta. El aprendizaje real es reemplazado por el hacer, por el moverse, por el manipular, por el repetir, por las respuestas cerradas o en coro. No hay elaboración, no hay construcción, no hay descubrimiento, no hay investigación, no hay cooperación, no hay diálogo. No se comprende el sentido de lo que se hace.

Sin duda, éste es uno de los puntos más críticos encontrados, pero tiene una explicación en una formación inicial defectuosa; en procesos de acompañamiento pedagógico actuales que se desarrollan sin profundidad; en orientaciones de programación que han confundido enormemente a las docentes y en lineamientos poco claros de la EIB.

Recomendación

Tanto el sector Educación como las propias maestras deben volcarse a una intensa revisión de sus prácticas convencionales y empezar a analizar a fondo qué implica desarrollar procesos pedagógicos en las aulas. De esta manera podrán trabajar armoniosamente cuestiones vinculadas al tiempo como facilitador de los procesos, a las interacciones pedagógicas como centro de atención privilegiada de la actividad docente, a las características de las actividades con el fin de que resulten desafiantes y estimulantes del pensamiento y la creatividad de las niñas y los niños.

También es preciso señalar que se requiere insistir en que las maestras, las de aula y las acompañantes, deben profundizar y expandir sus conocimientos sobre las áreas curriculares, así como sobre el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza, porque de otra manera sería imposible realizar los cambios relevantes que se plantean en este tema.

21. En todas las comunidades de las regiones donde se desarrolló el estudio, coincidentemente, las niñas y los niños ya no tenían sus lenguas originarias como lenguas maternas. Hablaban y comprendían, mayormente, solo el castellano. Esta situación evidencia un proceso de retroceso lingüístico de las lenguas originarias a favor del castellano en muchas comunidades indígenas del país. Por eso, en los jardines y PRONOEI las profesoras, con muy buena voluntad, intentan que sus pequeñas y pequeños estudiantes recuperen su idioma ancestral y lo aprendan.

Si bien se afirma que los discursos de los docentes sobre la EIB inciden bastante en la dimensión lingüística de ésta, lo cierto es que hay mucha confusión sobre la enseñanza de las lenguas: desde docentes que aún no tienen clara la distinción entre lengua materna y segunda lengua, hasta maestras que no cuentan con ningún tipo de soporte para enseñar las lenguas originarias como segundas lenguas. En el país ha habido un serio déficit de propuestas con respecto a la enseñanza de segundas lenguas; con respecto a la enseñanza de segundas lenguas; ya sea la segunda lengua el castellano o cualquier lengua originaria.

En efecto, hay un serio déficit de propuestas en la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del MINEDU con respecto a la enseñanza de segundas lenguas; y, en realidad, no solo cuando se trata de lenguas originarias como segundas lenguas. Sucede también con la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Las profesoras no tienen modelos ni referentes para enseñar una segunda lengua. Por lo tanto, sus prácticas se orientan por intuiciones, creencias y suposiciones. En algunos casos tratan de aplicar lo que aprendieron en un taller en el que se trabajó la enseñanza del castellano como segunda lengua, pero en la medida en que ésta se desarrolla sin un programa, no es mucho lo que se puede aprovechar de esos talleres.

Lo común en las prácticas de enseñanza de las lenguas originarias como segundas lenguas es usar la originaria como lengua de enseñanza. Se ha visto en los Jardines y PRONOEI que hay maestras que usan la lengua originaria al trabajar todas las áreas curriculares. Con esto queremos decir que no enseñan la lengua originaria, sino que simplemente la usan. Estas maestras consideran que, por el mero hecho de hablar en el idioma originario de manera permanente o durante algunos días fijos de la semana, sus niñas y niños lograrán aprender la lengua. Tienen, pues, ideas equivocadas con respecto a lo que se entiende por enseñar un idioma.

Por otro lado, hay docentes que no manejan criterios claros sobre lo que significa hablar un idioma. Por ejemplo, algunas afirmaban que sus niñas y niños ya hablan aimara o shipibo porque podían contar del 1 al 10 en esos idiomas.

Tampoco es inusual que algunas maestras, así como algunas especialistas y acompañantes, tengan muchas dificultades para observar y verificar si las niñas y los niños pueden, realmente, hablar el idioma originario. Es muy común escuchar afirmaciones ligeras como “todos los niños ya pueden hablar la lengua” cuando, en realidad, no la pueden comprender en absoluto o apenas conocen algunas palabras.

Además de hablar en la lengua originaria como “estrategia de enseñanza de una segunda lengua”, las profesoras suelen recurrir mucho a las canciones para que las niñas y los niños aprendan el idioma nativo. Pero lo que podría convertirse en una estrategia agradable de aproximación a una lengua puede transformarse en una práctica aburrida que genera rechazo en las niñas y los niños, como vimos en algunos ejemplos del estudio. Con menor uso aparecen también la narración de cuentos, las adivinanzas y los refranes.

El problema fundamental en todo esto es que las niñas y los niños no aprenden las lenguas originarias que se les pretende enseñar porque no hay una enseñanza sistemática que solo un programa de segunda lengua podría garantizar. Las y los estudiantes aprenden algunas palabras sueltas o algunas expresiones, pero no lo fundamental: a comunicarse.

Durante años, en las oficinas responsables de la EIB en el MINEDU se ha mantenido una creencia errónea consistente en que las segundas lenguas se pueden enseñar sin un programa determinado. Consideran que es suficiente desarrollar un enfoque, una metodología y materiales educativos. Esto constituye un grave error que sigue sin corregirse. No se puede seguir ignorando la experiencia internacional y los avances en la enseñanza de segundas lenguas si se pretende desarrollar aprendizajes efectivos de segunda lengua en el marco de la EIB.

Recomendación

Tal como sugieren las experiencias internacionales en materia de enseñanza de segundas lenguas, es necesario que el Ministerio de Educación, a través de la DIGEIBIR, se decida a emprender el diseño de programas de enseñanza del castellano y de lenguas originarias como segundas lenguas, con el propósito de poner fin a una situación que lleva décadas sin solución. Éste deberá ser un proceso gradual que vaya produciendo diferentes programas para cada lengua originaria y el castellano, pero tendrá que ser planificado con plazos y productos anuales para que tenga éxito. Se recomienda empezar por el diseño del programa de enseñanza del castellano como segunda lengua, en la medida en que es el idioma que todos los niños y las niñas del país deben dominar para no ser objeto de discriminación y por ser la lengua de uso más extendido.

También deberá definirse la secuencia que se ha de seguir en la elaboración de los programas de lenguas originarias tomando en cuenta los criterios más adecuados (amenaza de desaparición, existencia de expertas y expertos en la lengua, cantidad de población beneficiaria, demanda, etcétera).

DOMINIO III: LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD

22. Las maestras que son a la vez directoras tienen una enorme capacidad de transformar las condiciones precarias que el Estado les ofrece para enfrentar óptimamente su labor educativa. En el caso que más destaca en este estudio, la directora de Chirinpampa, Cusco, ofrece un ejemplo de todo lo que una directora es capaz de hacer. Se trata, sin duda, de un caso excepcional. Y los resultados de su gestión implican la inversión de un tiempo sin horario ni descanso.

Sin embargo, no es posible proponer como perfil ideal este caso a menos que el Ministerio de Educación opte por tener directoras sin aula a cargo en las instituciones educativas de Educación Inicial en las áreas rurales. Pero, aun así, el Estado tendría la obligación de garantizar un conjunto de condiciones mínimas que hagan posible el desarrollo de un servicio educativo de calidad.

Las tareas de gestión implican una gran dosis de automotivación, pero requieren también de reconocimiento social en la mayoría de situaciones. El caso del profesor de Hallupata, en Puno, nos muestra un caso de cómo un director joven se compromete arduamente en la gestión de su Jardín durante un año para que su institución cuente con una infraestructura y servicios básicos adecuados. Y, luego, por falta de reconocimiento, sucumbe al desánimo y al resentimiento.

La ausencia de reconocimiento de las familias, de la comunidad y del sector Educación ante las tareas y los logros de la gestión de una directora o un director, actúa como un factor de desmotivación que afecta las posibilidades de una gestión eficaz de las instituciones educativas.

La automotivación, el sentido de responsabilidad y el compromiso con el servicio público pueden ser —de hecho, son— insuficientes para que cualquier directora

o director asuma en el mediano o largo plazo un rol de liderazgo en la gestión escolar.

Recomendación

El Estado, tanto el Ministerio de Educación como los gobiernos regionales y los gobiernos locales, deben cumplir con su obligación de ofrecer las condiciones básicas para que las instituciones educativas cumplan con los requerimientos elementales para ofrecer un buen servicio educativo. El anuncio de un Programa Nacional de Infraestructura es una buena noticia del Ministerio de Educación. Habrá que recoger y analizar las lecciones aprendidas en el campo de la infraestructura educativa para no repetir errores.

Las instituciones educativas rurales deben tener prioridad de atención por razones de equidad y por la actual situación de precariedad en la que se encuentran muchas de ellas.

Las iniciativas exitosas de docentes-directoras que trabajan arduamente en la buena gestión de sus instituciones educativas deben ser reconocidas anualmente a escala nacional, regional y local.

23. La participación de la comunidad en la gestión de la escuela tiene como motor la iniciativa y el liderazgo de la dirección de la institución educativa. Las familias o las comunidades no se muestran inclinadas a cumplir un rol activo en la gestión de la IE en los casos estudiados.

El apoyo y respaldo de la comunidad demanda que la directora o la profesora abra los canales de participación disponibles en las normas y, además, mantenga un contacto más cercano con la comunidad, identificándose con la cultura local, participando en sus actividades cotidianas, despojándose de su aura de autoridad, valorando los conocimientos del pueblo e integrándolos al currículo, y mostrando un trabajo educativo dedicado con sus hijas e hijos.

Desafortunadamente, ni las familias ni las comunidades se ven a sí mismas como actores protagónicos de la gestión de sus escuelas. En realidad, esto tiene que ver mucho con el papel que se les ha asignado en los CONEI y en las asociaciones de madres y padres de familia. Mientras las comunidades no tengan un poder real en la gestión escolar, su participación será reactiva y estará en función de la calidad del servicio que ofrezca la institución educativa.

Recomendación

Debe generarse una nueva normativa que otorgue poder a las comunidades en la gestión de sus instituciones educativas. Aun en los casos en los que una buena directora abra todas las vías institucionales posibles de participación de las familias y de la comunidad, ellas resultan insuficientes y poco estimulantes para una auténtica participación. La normativa actual sigue manteniendo el centro del poder en la dirección. Esta figura, además de poco democrática, resulta ajena a las tradiciones de las poblaciones indígenas y reafirma el carácter foráneo de la institución educativa.

24. La visión de las maestras y promotoras sobre la gestión escolar, así como sus expectativas hacia las familias y la comunidad, influyen en el mayor o el menor grado de participación de éstas. En general, las profesoras están interesadas básicamente en que las familias apoyen con enviar a sus hijos e hijas a la escuela y les apoyen en las tareas escolares, o, en otros casos, en la práctica de la lengua materna y la socialización de los conocimientos de su pueblo con sus hijas e hijos, y se preocupan muy poco o nada por la gestión.

Por lo común, salvo alguna excepción, no hay una mayor preocupación de las directoras y profesoras por que las familias y la comunidad participen democráticamente en la gestión de la escuela.

Recomendación

Como ya se indicó, el tema central es la normativa que coloca la gestión en manos de la dirección, principalmente.

25. En las experiencias estudiadas no se ha observado alguna particularidad específica que dé cuenta de una gestión que pueda ser caracterizada como EIB en la dimensión institucional y administrativa. Esto no debe llamar la atención: estas dimensiones están más sujetas al estilo burocrático del sector Educación; y en la medida en que las UGEL se justifican por cumplir tareas principalmente administrativas, es lógico que presionen a las instituciones educativas para que las provean de los insumos que requieren para seguir aceitando la maquinaria. No importa para ello qué procesos pedagógicos se desarrollan en las instituciones educativas, ni qué resultados alcanzan.

Mientras que posibles cambios en la gestión institucional no alteren la dinámica de funcionamiento de acuerdo con los parámetros de la UGEL, puede haber un espacio para ellos. De ahí que sea difícil imaginar cambios sustantivos en este campo.

Recomendación

Las directoras de las instituciones educativas de territorios indígenas podrían emprender iniciativas de gestión que incorporen nuevas formas afines a las tradiciones culturales de las comunidades con el respaldo de la DIBEIBR, de las DRE y de las UGEL, siempre y cuando cuenten con el respaldo de las UGEL. Sin él es prácticamente imposible que puedan desarrollarse procesos innovadores en el área de gestión.

Conforme se vayan desarrollando experimentos de gestión, deberán ser registrados y evaluados por la DIGEIBIR, para analizar sus posibilidades y sus límites con el fin de estimular nuevas experiencias en otras zonas.

DOMINIO IV: DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE

26. La construcción de buenas prácticas de EIB está fuertemente asociada con procesos subjetivos de desarrollo de la identidad en aquellas maestras con raíces étnicas comunes a las de la comunidad donde labora, pero también puede ser producto de procesos crítico-reflexivos que permiten a las docentes comprender la importancia de la EIB en la educación de las niñas y los niños.

En ningún caso, el mero hecho de ser indígena o de pertenecer a la misma comunidad étnica donde la maestra desarrolla su labor garantiza un mayor compromiso con las niñas y los niños a quienes se atiende, ni una mejor práctica de EIB. Por el contrario, puede representar un obstáculo cuando lleva a que la profesora prescinda del esfuerzo de una mayor reflexión crítica sobre sus desempeños o de la búsqueda permanente por ampliar los conocimientos del campo de la EIB. La identidad debe ser concebida más como un proceso que como un estado. Se debe poner en revisión constante y se construye cotidianamente. No debe verse como una entidad esencializada o como una pertenencia cosificada, dada de por sí.

Recomendación

La formación docente continua debe poner especial énfasis en el desarrollo de la identidad del docente en tres niveles. En primer lugar, en el subjetivo, garantizando que las maestras reflexionen sobre su identidad étnica y cultural, sea ésta indígena, mestiza o blanca, con la finalidad de profundizar sus vínculos de pertenencia y su lealtad cultural.

En el caso de las docentes no indígenas, es importante también esta reflexión sobre sus identidades con el propósito de revisar sus propias raíces desde una perspectiva de equidad, así como deconstruir sus con-

cepciones, creencias, prejuicios y estereotipos sobre los diferentes grupos étnicos y sus culturas.

En segundo lugar, en el ámbito político, promoviendo el empoderamiento de las maestras indígenas como sujetos con autoridad para impulsar el desarrollo de sus pueblos y como lectoras críticas de la realidad que las rodea, que ayudan a encarar situaciones de opresión de sus comunidades. En el caso de las profesoras con otros orígenes no indígenas, también es importante que reflexionen críticamente sobre las relaciones de poder existentes entre los grupos asociados a la cultura hegemónica y los pueblos indígenas.

Y, en tercer lugar, en el plano simbólico, deconstruyendo los discursos e imágenes que contribuyen a perpetuar una visión prejuiciada de los pueblos indígenas y una educación colonizadora que la reproduce.

Por último, en la formación docente ha de trabajarse también su identidad profesional, que implica comprender cuál es el núcleo de la profesionalidad de la maestra y cuáles las funciones y compromisos que genera este ejercicio profesional.

27. La labor crítico-reflexiva en una maestra de Inicial que trabaja desde una perspectiva EIB es un ejercicio profesional imprescindible para desarrollar buenas prácticas en el aula. Sin embargo, está poco presente en las experiencias estudiadas. Aun así, a aquellas maestras para quienes es parte de su profesionalidad les brinda las herramientas que requieren para revisar su práctica, interrogarse, compartir con sus colegas, ensayar cosas nuevas, evaluar los resultados obtenidos, sistematizar o cuestionar sus formas de ver las cosas.

Por labor crítico-reflexiva estamos entendiendo la capacidad de la docente para revisar críticamente su práctica a la luz de la teoría, de la situación pedagógica vivida por las niñas y los niños, de los desempeños docentes desplegados, de los procesos de aprendizaje generados y de los resultados obtenidos.

Es necesario señalar que la tradición de acatamiento de la docente a lo que dispone la autoridad en el sector Educación es un factor que restringe o anula su capacidad crítico-reflexiva. Aun aquellas profesoras o especialistas con una reflexión propia tienen muchas dificultades en cuestionar las orientaciones que, supuestamente, vienen desde el Ministerio de Educación, aunque afecten la

calidad de su trabajo pedagógico. Se sienten obligadas a cumplir lo que indican los especialistas de los niveles nacional, regional o local, o de los acompañantes pedagógicos, aun en los casos en que puedan estar cometiendo errores. Se espera que con la mayor capacitación que realiza la DIGEIBIR en la actualidad, se vayan superando estas deficiencias.

Recomendación

Es importante incorporar, desde la formación inicial, la reflexión crítica como parte constituyente de la actuación profesional de las maestras. Reconstruir lo actuado, revisarlo a la luz de la teoría, replantearlo a partir de lo aprendido y ponerlo nuevamente en acción es parte del ciclo de actuación que debe caracterizar el trabajo docente.

Los programas de formación en servicio deben incorporar en su propia metodología de capacitación esta perspectiva. Debe aplicarse en las aulas de capacitación asegurando que se produzca una articulación entre teoría y práctica.

28. La comprensión del significado de la reflexión sobre la práctica puede llevarnos por diferentes caminos, incluso a despeñaderos. Si nuestra mirada crítica y reflexiva recae sobre una forma de comprender la práctica de la que no puedo liberarme porque no tengo otros parámetros para pensarla, entonces no existen muchas posibilidades de mejorar la práctica, aunque sea objeto permanente de revisión. Solo cuando la reflexión crítica rompe con las regulaciones que constriñen nuestro entendimiento de la práctica es posible pasar a una práctica transformadora. Por eso la teoría es importante. No hay reflexión posible sin teoría que ilumine el trabajo docente; y la reflexión de la práctica a la luz de la teoría enriquece también la teoría, la crea.

Si las profesoras mantienen la comprensión de la actividad pedagógica centrada en la enseñanza, no podrán renovar su intervención docente. La práctica docente articula la enseñanza con el desarrollo, el aprendizaje y el contexto sociocultural. Es necesario ayudar a las maestras a que quiebren y rearmen sus esquemas de interpretación de la práctica pedagógica.

Las profesoras que repiten lo aprendido en los programas de formación no avanzan un paso más allá de lo aprendido, pero quienes se apropian reflexivamente de la EIB, tal como se ve en el caso de la profesora Nadia, de Chirinpampa, progresan en su perspectiva y en su práctica profesional.

El intercambio profesional también es importante en la construcción de un ejercicio crítico-reflexivo. La existencia de redes de maestras es un espacio de desarrollo profesional invaluable.

Recomendación

Rechazar cualquier forma de ortodoxia en la EIB que afecta la posibilidad del ejercicio libre y abierto del pensamiento. No hay mayor peligro para la EIB que la adopción de una postura dogmática frente a lo que se considera bueno, adecuado y eficaz. La afirmación de principio de la EIB debe ser la heterodoxia, la posibilidad de hacer las cosas de diferentes formas.⁴

La principal preocupación de quienes están en el campo de la EIB consiste en garantizar que ella sea siempre un objeto de estudio y un campo de intervención en constante revisión y mejora.

Por otro lado, promover las redes educativas como espacios de deliberación y de intercambio profesional es un mecanismo importante para el desarrollo profesional. Las redes educativas han de servir para analizar, discutir, proponer, contrastar y enriquecer las diversas propuestas de programación que ofrecen mejores alternativas para su quehacer docente. Son espacios para ampliar la autonomía profesional a partir de la comprobación empírica de los logros posibles de alcanzar a través de estas mismas propuestas.

Impulsar la autonomía profesional parece ser una cuestión mandatoria, imposible de no señalar; pero hay que partir del reconocimiento de que solo se puede actuar con autonomía cuando una profesional domina el campo en el que se desarrolla. Por lo tanto, la tarea fundamental es formar buenas docentes; solo así se contará con profesionales autónomas.

Las personas que ejercen como especialistas en el sector deben actuar con el suficiente buen criterio para no imponer a las maestras formatos de trabajo que limiten su creatividad. En general, toda buena maestra incorporará a su trabajo aquellos aportes que considere que pueden enriquecer los aprendizajes de sus estudiantes; y tiene toda la autoridad para determinar qué utiliza y qué no. A fin de cuentas, los logros de aprendizaje de sus estudiantes son el indicador de la calidad de su

4 Esta recomendación se hace como un antídoto principista, tomando en cuenta la tradición verticalista de anteriores gestiones del Ministerio de Educación, la cual siempre tiene efectos residuales en toda su estructura, y a la actitud de subalternidad de muchos docentes frente a la autoridad.

trabajo. El caso de las docentes con bajos logros es diferente: a ellas hay que exigirles que desarrollen estrategias que funcionen, y si eso significa aplicar la que se sugiere porque las demás opciones no llevan a ningún lado, entonces hay que exigir la aplicación de una estrategia de comprobado funcionamiento.

29. Se ha podido apreciar una relación directa entre las buenas prácticas docentes y un discurso sobre la profesionalidad y la identidad de las maestras. Cuanto más consistentes las prácticas pedagógicas, más elaborado es el discurso de las docentes sobre su ejercicio profesional.

En efecto, cuanto más perciben su trabajo profesional como una profesión, es decir, como una práctica laboral que implica un alto nivel de reflexión sobre su quehacer, una revisión sistemática de su experiencia y una sistematización de lo que hacen, más consistente es su práctica como docente en las aulas y todo el trabajo que la rodea: la labor colegiada, la gestión escolar, el impulso de las redes educativas y el marco del proyecto educativo institucional.

Recomendación

Promover un nuevo discurso sobre la profesionalidad docente que deje de lado los viejos discursos en los que la profesionalidad se afirmaba por la posesión de un cartón o por los años de trabajo acumulados, los cuales no representaban, necesariamente, experiencia profesional.

Las maestras requieren de un discurso de profesionalidad que las desafíe y que las estimule a estudiar más, a indagar más, a experimentar más y a compartir más. Deben comprender que su profesión es exigente, que la naturaleza de su trabajo es compleja y que, por lo tanto, le exige siempre ampliar y profundizar sus conocimientos.

30. El estudio nos ofrece también una mirada a la forma en que las maestras están entendiendo el rol de la escuela en contextos de culturas originarias en proceso de cambios. En esas condiciones de intensa relación entre diversos acervos culturales, es más que nunca importante una educación intercultural y bilingüe. Ella puede hacer posible un proceso de tránsito no dramático que implique rupturas.

En ese contexto, mientras un grupo de docentes se empeña en trabajar más a fondo la afirmación cultural originaria, otras maestras ya están pensando en el desarrollo de competencias interculturales. Las segundas no abandonan la cuestión de la identidad cultural, pero la colocan en un marco mayor de carácter intercultural.

Por otro lado, un problema sobre el que todavía hay que seguir reflexionando es el de la escuela como un espacio de transmisión cultural y, al mismo tiempo, de amplificación del repertorio cultural. En las instituciones educativas de Educación Inicial se ha constatado un mayor énfasis en este sentido primero de reproducción cultural, pero el de amplificación del repertorio cultural no se manifiesta con la misma intensidad. Es más: su ausencia genera interrogantes sobre el sentido de la escolarización desde una perspectiva EIB. Y no nos referimos a la amplificación desde los aportes de otra cultura, sino al enriquecimiento desde lo que la escuela proporciona a la sociedad en que está inscrita. La pregunta de fondo es: ¿Cómo están contribuyendo las escuelas EIB con las culturas originarias, más allá del aporte a su reproducción? ¿Es posible que mientras se critica el carácter de mero retransmisor cultural a las escuelas comunes y corrientes podamos sentirnos satisfechos con ese rol conservador de las instituciones educativas EIB?

Recomendación

Desarrollar estrategias específicas de EIB en contextos de cambio cultural con el fin de afirmar la identidad de la cultura originaria y desarrollar mejores condiciones de encuentro con la cultura dominante.

Clarificar el sentido y la importancia de desarrollar competencias interculturales a través de la EIB es una tarea que debe seguir impulsando, pero con mayor intensidad, la DIGEIBIR. Su tarea debe comprender la precisión de cuáles y cómo se desarrollan estas competencias.

Debatir sobre el rol de la escuela y el significado de la reproducción cultural es otra de las discusiones que hay que seguir desarrollando en el campo de la EIB.

31. La importancia del trabajo entre una profesora experta y una profesora principiante ha sido mostrada con claridad en la relación de las maestras de la IE 345 de Canchis, en Cusco. Con esto se constata una conocida aseveración en el terreno educativo con respecto al desarrollo profesional.

A veces la ausencia de una docente calificada en la propia institución educativa puede ser compensada, de alguna manera, por el trabajo de intercambio profesional que se puede desarrollar en una red educativa.

Sin embargo, también es verdad que los años de trabajo no implican el desarrollo de experticia, y, por lo tanto, que una profesora novata sea expuesta al modelo de una profesora mediocre, aunque con mucho tiempo de trabajo, puede tener un efecto contraproducente. El mismo efecto puede tener una red cuyo fin consiste simplemente en cumplir con un mandato de la autoridad o que se conforma para hacer más fácil el trabajo.

Recomendación

Es difícil hacer una recomendación cuando existe tanta movilidad de puestos en el magisterio. En las actuales condiciones, resulta complicado definir un esquema de organización que pueda ayudar a que las profesoras novatas puedan contar con el apoyo de colegas con óptimas competencias profesionales.

El esquema más realista es el de las docentes acompañantes, razón por la cual debe garantizarse que su formación las califique para desarrollar óptimamente su labor de asistencia técnica. Hasta la fecha, la estrategia de acompañamiento del MINEDU se ha expandido bastante, pero aún no ofrece los resultados esperados. Es importante que el Ministerio ponga mayor atención a su forma de entender un programa de formación de acompañantes, en contar con un enfoque de formación sólido y con los tiempos que se requieren, realmente, para conseguir buenos resultados de formación.

La DIGEIBIR confía en que su nueva estrategia de soporte pedagógico a través de los Asistentes de Soporte Pedagógico Interculturales (ASPI) tenga mejores resultados en el mediano plazo.

Sobre la formación de formadores es necesaria una apuesta de mayor envergadura. Se necesita una inversión en la formación de líderes pedagógicos en todas las regiones. Una formación a través de especializaciones, maestrías y doctorados fuera del Perú, que permitan que en todo el país se cuente con profesionales expertos en diferentes campos del conocimiento educativo. Con cuadros docentes de primer nivel, la educación cumplirá una de las condiciones más importantes para una mejora sustantiva.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

AMES, Patricia

2012 “Actitudes de madres y padres de familia hacia la Educación Inicial: Un estudio en zonas urbanas y rurales”. Revista *Educación*, volumen XXI, número 40, marzo, pp. 7-26. Lima: PUCP.

AMES, P. y V. ROJAS

2011 “Podemos aprender mejor”: Percepciones de los niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación”. En CNE: *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente: Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: Fundación San Marcos.

BELTRÁN, A. y J. SEINFELD

2011 “Hacia una educación de calidad en el Perú: El heterogéneo impacto de la Educación Inicial sobre el rendimiento escolar”. Documento de discusión. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

BRUNER, J. S.

1984 *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

BRUNER, J. S. y H. HASTE

1990 *La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.

BRUNER, J., J. GOODNOW y G. AUSTIN

2001 *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

BURGA, E., L. HIDALGO y L. TRAPNELL

2011 *La Escuela Intercultural Bilingüe: Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*. Lima: USAID/PERÚ/SUMA.

CALLIRGOS, Juan Carlos

2006 *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: Aportes para la Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: CARE.

CARBAJAL, V.

s.f. "Cosmovisión andina y procesos de desarrollo del niño andino: Una mirada para trabajar el enfoque de EIB". Disponible en: <http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/Cosmovision_andina.pdf>.

CARRETERO, M., J. A. CASTORINA y R. BAQUERO

1998 *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aiqué.

COICA (Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica)

2004 "Volviendo a la maloca: Agenda indígena amazónica". Quito, 2004. Disponible en: <<http://www.coica.org>>.

CUBA, S. y L. HIDALGO

2001 *Quereres y saberes para una docencia reflexiva*. Lima: Ministerio de Educación / GTZ - Cooperación Técnica Alemana / KFW - Cooperación Financiera Alemana.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2011 *Informe Defensorial N° 152: Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Lima: Defensoría del Pueblo.

DERMAN-SPARKS, L. y E. OLSEN

2010 *Anti-bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

DERMAN-SPARKS, L., C. TANAKA HIGA y B. SPARKS

2012 "Los niños, la raza y el racismo". Disponible en: <http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_childrenraceracism_spanish.pdf>.

DEWEY, J.

1989 *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

2004 *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

DIKER, G.

2001 "Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias". s.l.: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <<http://www.oei.es/linea3/diker.pdf>>.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

2008 *Diseño curricular para la Educación Inicial*. Coordinado por Elisa Spakowsky. La Plata, Buenos Aires: Subsecretaría de Educación.

DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE PUNO

2006 *Proyecto Curricular Regional*. Puno: DRE Puno.

FORMABIAP (Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana)

1998 *Programa Curricular Diversificado Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas Amazónicos, Iquitos*. Iquitos: AIDSESEP / ISPP Loreto.

GASCHÉ, J.

2002 "El difícil reto de una educación indígena amazónica: Alcances y abandonos". En ALCAMAN, E. y otros (editores): *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. México: Castellanos / Asociación Alemana para la Educación de Adultos / Consejo de Educación de Adultos de Latino-América. Disponible en: <http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/dificil_reto_educacion_indigena_amazonica.pdf>.

GUERRERO, Gabriela

2010 "Del dicho al hecho hay mucho trecho: Un análisis de la implementación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en Puno, Perú". En BENAVIDES, M. y P. NEIRA (editores): *Cambio y continuidad en la escuela peruana: Una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos*. Lima: GRADE. Disponible en: <<http://ebr.minedu.gob.pe/pdfs/resultados/cambioycontinuidad.pdf>>.

GAMMAGE, P.

2006 "Early Childhood Education and Care: Politics, Policies and Possibilities". *Early Years*, volumen 26, número 3, octubre, pp. 235-248. Adelaide, South Australia: Department of Education and Children's Services / Routledge / Taylor and Francis Group.

IIPE UNESCO (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación)

2012 *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Néstor López y otros (coordinadores). Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

HEISE, M., F. TUBINO y W. ARDITO

1992 *El desafío de la interculturalidad*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

HIDALGO, L. y otros

2008 *Docencia y contextos multiculturales: Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima: Tarea Cusco / Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta.

LIN, M., V. LAKE y D. RICE

2008 "Teaching Anti-Bias Curriculum in Teacher Education Programs: What and How in Teacher Education Quarterly". Disponible en: <http://www.teqjournal.org/Back%20Issues/Volume%2035/VOL35%20PDFS/35_2/21linetal-35_2.pdf>.

MEZIRROW, J.

2009 "An Overview on Transformative Learning". En KNUD, I. (editor): *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists in their Own Words*. Nueva York: Routledge.

MIRALLES, P. y P. RIVERO

2012 "Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil". *REIFOP*, 15 (1), 81-90. Disponible en: <<http://www.aufop.com>>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

2009 *Diseño Curricular Nacional*. Lima: MINEDU.

2012 *Marco de buen desempeño docente*. Lima: MINEDU.

2013 "Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad: Propuesta pedagógica". Documento de trabajo. Lima: MINEDU-DIGEIBIR.

MONTERO, C. y M. VALDIVIA

2007 "Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú". Memoria de Seminario-Taller. Lima: TAREA.

MOREAU, L y R. WINDLER

2010 *Sujetos de la Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

OCDE (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT)

2006 *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Publishing OECD.

PULIDO-TOBIASSEN, D. y J. GONZÁLEZ-MENA

1999 *Un lugar para comenzar: Trabajo con los padres sobre temas de diversidad*. California: Tomorrow.

RIVERO, JOSÉ

2005 *Políticas regionales andinas para el desarrollo de la escuela rural*. Lima: TAREA.

SCHÖN, D.

1998 *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ

2010 “Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el distrito”. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Disponible en: <http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf>.

STENHOUSE, L.

1987 *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

1991 *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

STYLE, E.

1988 “Curriculum as Window & Mirror”. En *Listening for All Voices*. Oak Knoll. Disponible en: <<http://www.library.wisc.edu/edvrc/docs/public/pdfs/SEEDReadings/CurriculumWindow.pdf>>.

TAGUMA, M., I. LITJENS y K. MAKOWIECKI

2012 *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom (England)*. OCDE.

TRAPNELL, L.

s.f. “Conocimiento y poder: Una mirada desde la Educación Intercultural Bilingüe”. Revista *Argumentos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

TRAPNELL, L., A. CALDERÓN y R. FLORES

2008 *Interculturalidad, conocimiento y poder: Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana*. Lima: Instituto del Bien Común / Fundación Ford / Oxfam América.

TRAPNELL, L y N. VIGIL

2001 “Apuntes críticos para la formación de docentes en EIB”. Revista cultural electrónica *Construyendo Nuestra Interculturalidad*, año 7, números 6/7, noviembre.

TUBINO, F.

s.f. “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”. Disponible en: <<http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>>.

ROGOFF, B.

2000 *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

SANTOS GUERRA, M. A.

2000 *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

VALDIVIEZO, L.

2013 “Cosmovisiones indígenas y construcciones sobre la interculturalidad en la educación bilingüe”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, número 5, pp. 99-123.

VÁSQUEZ MEDINA, J. A.

2008 “Demanda, necesidad y desafíos de la formación de maestros interculturales”. En HIDALGO, L. y otros (editores): *Docencia y contextos multiculturales: Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima: TAREA / ISPP Túpac Amaru de Tinta.

VIAÑA, J., L. TAPIA y C. WALSH

2010 *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

VIGIL, N.

2011 *Reflexiones de invierno*. Lima: TAREA.

WARWICK, P.

s.f. “Reflective Practice: Some Notes on the Development of the Notion of Professional Reflection”. Lecture in Primary Science and Professional Studies Faculty of Education University of Cambridge. Disponible en: <<http://www.cumbria.ac.uk/Public/Education/Documents/Research/EducatorsStorehouse/SharingIdeas/ReflectiveTeachingGuide.pdf>>.

ZAVALA, Virginia

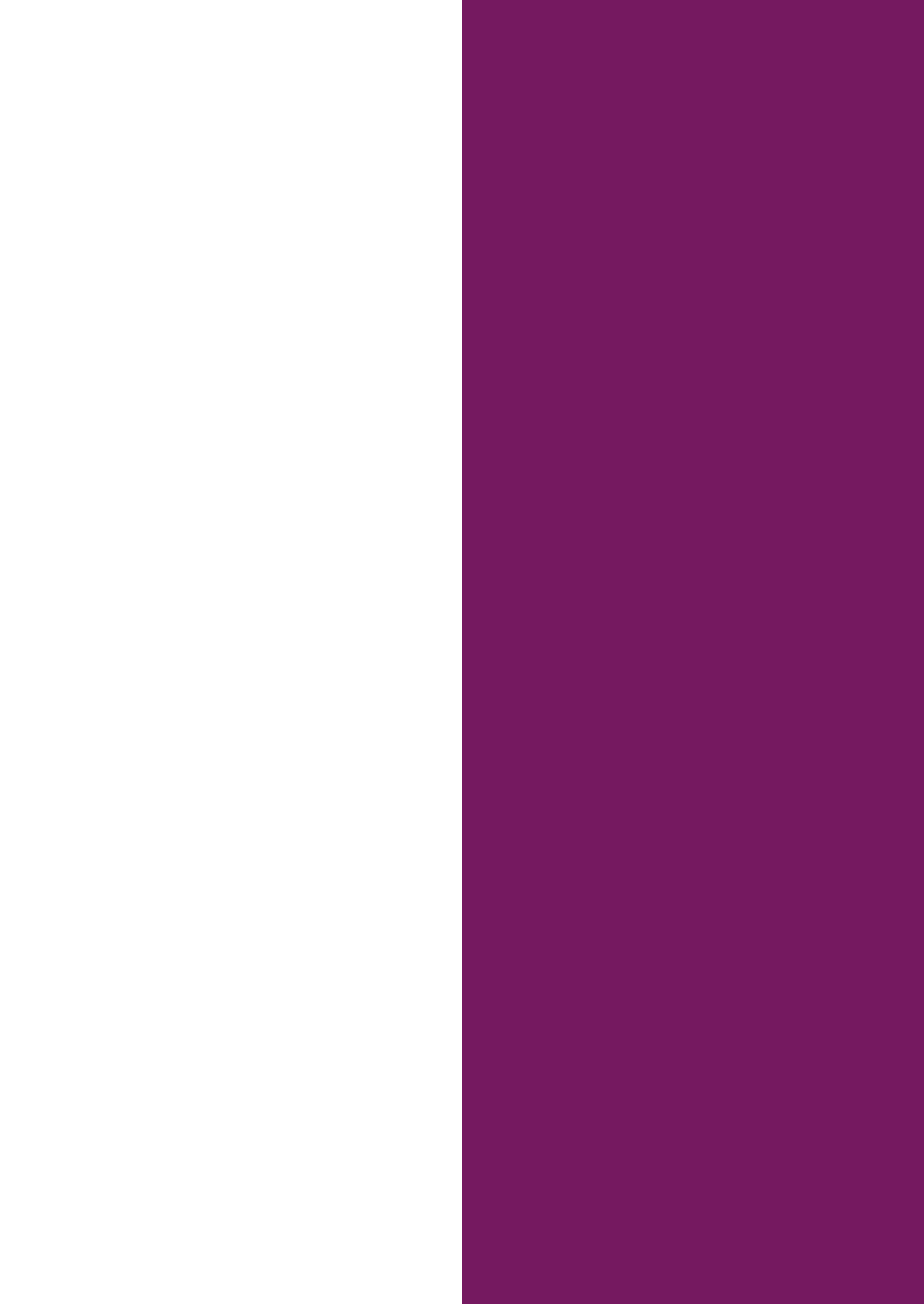
2007 *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: CARE Perú.

ZEICHNER, K. y D. LISTON

1993 *Formación del profesorado y condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.

2011 *Reflexive Teaching: An introduction*. Nueva York: Routledge / Francis and Taylor.

Esta obra se terminó de imprimir
en el mes de octubre de 2014
en los talleres de GRAFICA MARCELO E.I.R.L.
Jr. Amazonas N° 308, San Juan de Lurigancho
Lima 36, Perú



“Este libro es uno de los más importantes que se ha publicado en la última década sobre la educación en el Perú. Y es así pese a plantearse en dos ramas, especializaciones o problemáticas que se suelen mirar como menores: la Educación Inicial y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Con evidencias, testimonios y reflexiones provenientes de tres regiones —Cusco, Ucayali y Puno—, Eduardo León Zamora, su autor, nos lleva por el mundo de las instituciones educativas de Educación Inicial, incluyendo a PRONOEI en el caso de Puno, que funcionan en zonas de población indígena y que procuran tomar en cuenta la diversidad cultural del país con una respuesta adecuada a las necesidades de los niños y niñas que son parte de esa diversidad.”

Jeanine Anderson. Antropóloga.

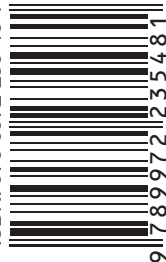
Brot
für die Welt



LED SERVICIO DE
LIECHTENSTEIN
PARA EL DESARROLLO



ISBN: 978-9972-235-48-1



9 789972 235481