

SERIE: FORMACIÓN DOCENTE Y MODERNIZACIÓN
DE LA EDUCACIÓN 3

**FORMACIÓN DOCENTE EN
EDUCACIÓN BILINGÜE
INTERCULTURAL**

Autores:

Ruth Lozano Vallejo

(con la colaboración de Erla Huatangari Mego)

Madeleine Zúñiga

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Dr. Marcial Rubio Correa

VICEMINISTRO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA
Prof. Idel Vexler Talledo

VICEMINISTRO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL
Dr. Henry A. Harman Guerra

DIRECTORA NACIONAL DE FORMACION Y CAPACITACION DOCENTE
Hna. Rosario Valdeavellano Roca Rey

JEFE DE LA UNIDAD DE FORMACION DOCENTE
Lic. Nery Luz Escobar Batz

ASESOR PRINCIPAL PROFORMA-GTZ
Dr. Wolfgang Küper

ASESORA PRINCIPAL PROFODEBI-GTZ
Dr. Teresa Valiente-Catter

AUTORES
Ruth Lozano Vallejo, M.A.
Colaboración: Prof. Erla Huatangari Mego
Dra. Madeleine Zúñiga

EDICIÓN Y REVISIÓN DEL TEXTO
Alvaro Cerrón Palomino
Lic. Martín Scheuch

Tiraje: 1,000 ejemplares
© Ministerio de Educación del Perú
GTZ, Cooperación Técnica Alemana

Hecho el depósito legal: 1501052001-0885
ISBN 9972-846-16-4

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN GENERAL	9
<i>Wolfgang Küper y Teresa Valiente-Catter</i>	
1. Fundamentación de la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural	13
2. La Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural y su relación con el Proceso de Modernización de la Formación Docente	14
2.1 En el currículo	14
2.2 En la enseñanza de lenguas	15
2.3 En la interculturalidad	16
2.4 En la práctica y la investigación	17
3. ¿En qué realidad nos encontramos?	19
3.1 Diversificación curricular e interculturalidad	19
3.2 El manejo de las lenguas	21
3.3. La práctica y la investigación	22
4. ¿Cuáles son los retos actuales de una Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural?	24
PARTE I:	
ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL	
<i>Ruth Lozano Vallejo</i>	
<i>Colaboración: Erla Huatangari Mego</i>	
Introducción	31
1. Antecedentes	37
1.1 Experiencias de Formación Docente en el área amazónica	41
1.2 Experiencias de Formación Docente en el área andina	52

1.3	Construcción del Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural	61
2.	Marco conceptual de la Educación Bilingüe Intercultural en la Formación Docente	67
2.1	Las lenguas: uso y metodología	70
2.1.1	En los ISP	70
2.1.2	El MOFEBI	73
2.1.3	Aspectos de discusión-acción	74
2.2	Concepción y práctica de la Interculturalidad	75
2.2.1	Los ISP	75
2.2.2	El MOFEBI	76
2.2.3	La UNEBI	78
2.2.4	Manejo metodológico	79
2.3	Concepción de la educación bilingüe intercultural	84
2.3.1	Los ISP	85
2.3.2	El MOFEBI	86
2.3.3	La UNEBI	88
3.	Aplicación del Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI)	91
3.1	Cobertura	96
3.2	Currículo	98
3.3	Características de la formación	102
3.4	Problemas actuales	105
3.5	Paralelo del MOFEBI con el Currículo del Plan Piloto	106
3.5.1	Generalidades	106
3.5.2	Perfil del docente	109
3.5.3	Área Ecosistema	111
3.5.4	Áreas Sociedad y Cultura (MOFEBI) y Sociedad (Plan PILOTO)	113
3.5.5	Áreas de Lenguaje (MOFEBI) y Comunicación Integral (Plan PILOTO)	115
3.5.6	Área de Matemática	116
3.5.7	Área de Educación	117
3.6	Correlación con otros procesos de formación: PLANCAD –EBI	121
4.	Perspectivas actuales de la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural	125
4.1	La gestión de los Institutos Superiores Pedagógicos y la relación con su entorno	127

4.1.1	Sensibilización de actores sociales	128
4.1.2	Participación de organizaciones sociales	128
4.1.3	Liderazgo	130
4.2	Los formadores de docentes	131
4.2.1	Formación y situación actual	132
4.2.2	Capacitación en EBI	133
4.2.3	Necesidad de potenciar recursos	134
4.2.4	Desafíos de los formadores	134
4.3	Apertura a un proceso de experimentación, expansión y generalización de Formación Docente en EBI	135
4.3.1	Diseño del Plan de Experimentación	135
4.3.2	Rediseño curricular y evaluación	137
4.3.3	Problemas y desafíos	139
Conclusiones y reflexiones		143
Bibliografía		147

**PARTE II:
EL USO DEL QUECHUA Y DEL CASTELLANO EN LA
FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE
INTERCULTURAL**

Madeleine Zúñiga

Introducción		155
1. Diseño de la investigación		159
1.1	Finalidad y enfoque del estudio	161
1.2	Objetivos generales	162
1.3	Alcances	162
1.4	Componentes del estudio	163
1.5	Metodología	163
1.6	Instrumentos	165
2. El Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI)		167
2.1	Orígenes	169
2.2	Innovaciones del Modelo Curricular	170
2.3	La concepción de Educación Bilingüe Intercultural	171
2.4	El Área de Lenguaje en el MOFEBI	173
2.4.1	Lengua materna y segunda lengua	173

2.4.2	Los ejes temáticos	175
3.	Estado actual de la aplicación del Modelo Curricular	179
3.1	Los primeros pasos en la Formación Docente en EBI	181
3.2	Qué se entiende por educación bilingüe, educación intercultural y educación bilingüe intercultural	187
3.2.1	Educación bilingüe	188
3.2.2	Educación intercultural y educación bilingüe intercultural	190
3.3	El conocimiento e impacto del MOFEBI	194
3.3.1	Lo novedoso	195
3.3.2	Las dificultades de implementación	196
3.3.3	La aceptación y valoración de la propuesta	198
3.4	El desarrollo del Área de Lenguaje	201
3.4.1	Los sílabos	201
3.4.2	El uso del quechua y castellano en la Formación Docente	208
3.4.2.1	La enseñanza de y en quechua	209
3.4.2.2	Normas de lengua escrita en quechua	212
3.4.2.3	La didáctica del quechua como lengua materna	213
3.4.2.4	El castellano, ¿primera o segunda lengua?	216
3.4.2.5	La didáctica del castellano como segunda lengua	221
3.5	La práctica profesional temprana	224
3.5.1	Uso del quechua y del castellano en las prácticas	229
3.6	Los actores	236
3.6.1	Los formadores en educación bilingüe	236
3.6.1.1	Edad y sexo	237
3.6.1.2	Identidad cultural	238
3.6.1.3	El bilingüismo castellano-quechua de los formadores	239
3.6.1.4	Capacitación en educación bilingüe	242
3.6.2	Los futuros maestros	243
3.6.2.1	Cuántos son	243
3.6.2.2	Edad y género	245
3.6.2.3	Identidad cultural	246
3.6.2.4	El castellano y quechua de los alumnos	247
4.	Percepción del futuro de la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural	253
4.1	Un logro manifiesto: la actitud favorable	256
4.2	Las dificultades	259
4.3	Las necesidades	261
	Conclusiones y recomendaciones	265
	Anexos	275

PRESENTACIÓN

La complejidad multicultural del Perú representa un reto para las estrategias en educación que se quiera aplicar. Vivimos en un país pletórico de riqueza cultural, que se manifiesta también en el multilingüismo. Hay zonas enteras donde, junto con el castellano, los pobladores se comunican en la lengua nativa del lugar, llámese quechua, aymara o cualquiera de los idiomas nativos de la región selvática. Una política educativa que no asuma el reto de asumir este aporte cultural y lingüístico no solamente se enfrenta al riesgo de un fracaso palpable, sino también marginará los valiosos aportes culturales que pueda aportar una inmensa porción del componente humano de la nación.

Durante la década del '90 el Estado peruano, a través del Ministerio de Educación, ha puesto en marcha iniciativas para el desarrollo de un programa de educación bilingüe intercultural, lo cual ha incluido elaboración de currículos, materiales, formación y capacitación docente.

Los dos textos recogidos en este libro, "Estado actual de la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural" (Ruth Lozano Vallejo) y "El uso del quechua y del castellano en la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural" (Madeleine Zúñiga), constituyen valiosas reflexiones sobre el proyecto de implantar una educación bilingüe intercultural en el Perú, mediante una evaluación exhaustiva de lo hecho hasta ahora y el aporte de criterios y orientaciones para lograr que esas iniciativas den fruto

y puedan implementarse a lo ancho y largo de todo el territorio nacional en un futuro inmediato.

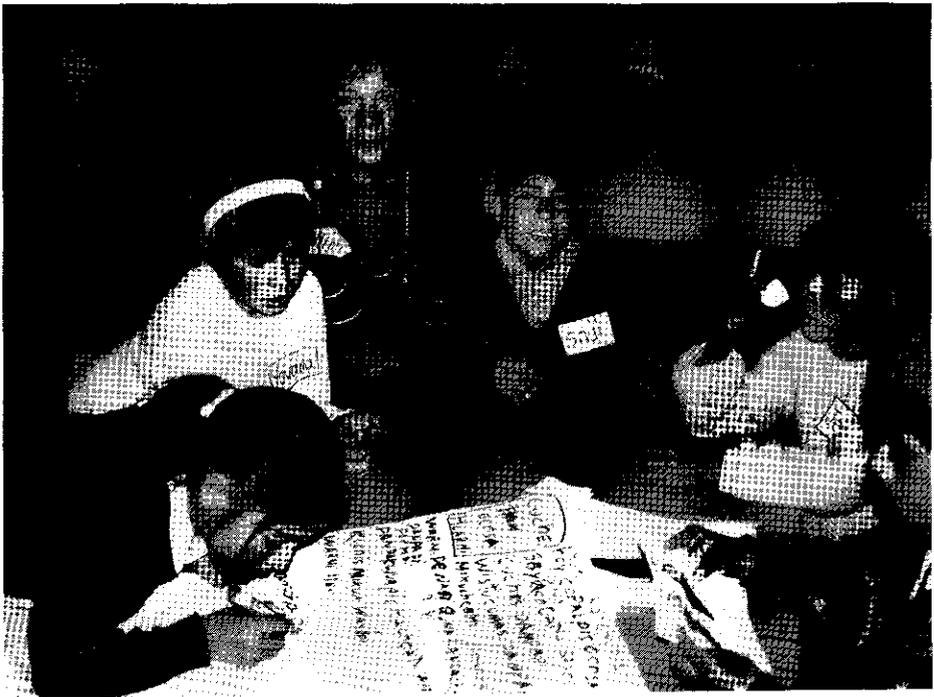
Esperamos que los Institutos Superiores Pedagógicos y Universidades con Facultades de Educación recojan estas reflexiones y, sumándose a este esfuerzo, introduzcan en la formación docente de los futuros maestros los elementos para llevar a cabo una educación que valore la multiculturalidad de nuestro país y, de este modo, les permita formar alumnos que, a partir de la valorización de su propia lengua y cultura, se abran a los valores de la cultura universal en el actual mundo globalizado.

Rosario Valdeavellano

Directora Nacional de Formación
y Capacitación Docente - DINFOCAD

INTRODUCCIÓN GENERAL

Wolfgang Küper y Teresa Valiente-Catter



Cuando hablamos hoy en día de la formación docente, ¿a qué maestro nos referimos? Recordemos que un maestro que vamos a formar ahora va a enseñar aún en el año 2030 ó 2040. ¿Cuál será entonces la situación de este mundo, cuál será la situación en el Perú por esos años?

Preguntas básicas actuales de la formación docente en general son: ¿Cómo facilitamos el aprendizaje? ¿En qué lengua o lenguas? ¿Con qué método? ¿Con cuáles contenidos y con qué materiales? ¿Qué y cómo evaluamos? ¿Qué puede aprender la modernización de la tradición y, viceversa, la tradición de la modernización dentro del proceso de globalización en un mundo interconectado y de cambios rápidos?

Hemos empezado el siglo XXI. El aprendizaje y no la enseñanza es tema del presente y del futuro, como bien lo había formulado a comienzos de la década de los '90 la Comisión de Delors, la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI. ¿Dentro de este contexto, cuál es el rol específico de la formación docente en educación bilingüe intercultural (EBI)?

Este libro presenta dos trabajos enfocados en la formación docente en EBI cuyos resultados se complementan, de un lado, dentro de una perspectiva de proceso, presentada por Ruth Lozano, y, de otro lado, dentro de una perspectiva sincrónica, presentada por Madeleine Zúñiga. La lectura de

ambos trabajos evoca reflexiones muy actuales en el trabajo pedagógico de la formación docente en general, y en particular de la EBI, que queremos compartir con el lector.

En diversos países de Latinoamérica, entre ellos el Perú, las reformas de formación magisterial están moviéndose dentro de una orientación científica, lo cual da fin al enfoque tradicional de la formación docente de las Escuelas Normales. La contradicción entre lo que se aprendía, cómo se enseñaba y aprendía, los avances científicos y las necesidades de una sociedad moderna multilingüe y pluricultural, como la mayoría de las sociedades en el mundo, fue un detonante que impulsó un proceso de reflexión pedagógica e innovación educativa.

En 1996 el Ministerio de Educación del Perú inició un proceso de modernización de la formación docente, cuyas raíces más recientes se encuentran a finales de la década de los años 80 con dos experiencias paralelas, por un lado, la Universidad del Altiplano y del ISP de Puno, focalizadas en educación bilingüe, y, por otro lado, la iniciativa de realizar innovaciones en la formación docente de parte de universidades y algunos ISP, entre los cuales cabe mencionar los ISP de Tinta, Jaén, Madre de Dios, Iquitos, así como el Programa de Formación de Maestros Bilingües en el Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico "La Salle" de Urubamba en convenio con la Universidad de McGill (Canadá), la Pontificia Universidad Católica del Perú y el Ministerio de Educación. De ambas corrientes aprovechó el Sector a través de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBIL) y en 1993 elaboró el Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI).

A partir de esta experiencia se canalizó, a través de un currículo experimental elaborado en 1995, la construcción de una formación docente más adecuada a las características del país y en relación con los avances de la ciencia y tecnología modernas. Este documento se puso en aplicación experimental en 1996 en algunas de las anteriormente mencionadas instituciones, que fueron seleccionadas para formar parte del proceso de modernización de la formación docente (Plan Piloto y Plan de Fortalecimiento); otras de ellas, en cambio, enfocaron su atención hacia una formación docente en educación bilingüe intercultural y continuaron aplicando el MOFEBI de 1993.

En el contexto del proceso de Modernización de la Formación Docente, finalmente orientado en la Estructura Curricular Básica de la Educación Primaria de Menores oficializado en 1999, se prepublicó el Currículo de Formación Docente, especialidad de Educación Primaria, el 19 de abril de 1999, el cual se aprobó con la Resolución Ministerial el 27 de noviembre de 2000.

1. FUNDAMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

Educarse a partir de la lengua y cultura propia constituye un derecho sustentado en los fundamentos de la “Educación Bilingüe Intercultural: Lineamientos de política” (Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) - Ministerio de Educación) y con un marco legal nacional e internacional (Boletín UNEBI N° 2). Citaremos algunos de dichos lineamientos:

- a) Pág. 3: La lengua materna constituye el cimiento del proceso educativo.

El desarrollo cognitivo de los niños se da sobre la base de la lengua que se habla en el propio entorno. La lengua materna juega un papel decisivo en el proceso de socialización y de desarrollo del pensamiento. A través de la lengua materna el niño organiza su experiencia y su conocimiento del mundo. El aprendizaje de la lecto-escritura se realiza en la lengua que uno habla y entiende. La lengua del niño sirve de instrumento para el desarrollo de sus capacidades comunicativas y cognitivas.

- b) Pág. 3: El castellano es una lengua para todos los educandos. Cuando la lengua materna de los niños no es el castellano, es necesario enseñarla con procedimientos y métodos adecuados. Hay que distinguir entre una enseñanza **en** castellano y una enseñanza **del** castellano. La primera forma no garantiza necesariamente que los niños, hablantes de lenguas amerindias, aprendan satisfactoriamente el castellano. Por eso se debe enseñar **el** castellano con metodología de segunda lengua.

- c) Pág. 3: La educación bilingüe intercultural atiende las necesidades educativas de las poblaciones amerindias.

La educación bilingüe intercultural propugna el desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivas, tanto en la lengua materna como en castellano; de igual modo, promueve la articulación creativa de los conocimientos propios y los del mundo exterior, así como la vinculación de la actividad educativa con propuestas de afirmación económica y social.

- d) Pág. 4: La educación bilingüe intercultural posibilita a cada persona manejarse en varios registros.

La apertura a diversos modos de pensamiento y representación es exigencia creciente en el mundo moderno de la información y la comunicación a distancia. El monolingüismo y la uniformidad cultural pierden vigencia ante la pluralidad de códigos y lenguajes que resultan indispensables en un mundo interconectado. Al desarrollar las competencias de los educandos para el manejo de varias lenguas y diversos códigos culturales, la educación bilingüe intercultural amplía el espacio de los sistemas simbólicos en el que se mueven las personas.

- e) Pág. 4: Educarse a partir de la lengua y cultura propia constituye un derecho.

En el Perú existen diversos dispositivos jurídicos que dan legitimidad a la educación bilingüe intercultural. Entre esos dispositivos cabe mencionar la Constitución Política, la Ley General de Educación y el Código de los Niños y Adolescentes.

2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y SU RELACIÓN CON EL PROCESO DE MODERNIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

2.1 CON EL CURRÍCULO

La formación docente en educación bilingüe intercultural integra las experiencias de la aplicación del currículo del MOFEBI, puesto en

experimentación desde 1993, así como las experiencias con el currículo de la Formación Docente que se viene implementando desde 1996. En el marco de esta apertura, la formación docente en educación bilingüe intercultural incluye la elaboración de estrategias de adaptación a las particularidades regionales (lingüísticas, culturales) y de diseño de metodologías y elaboración de materiales orientados en el contexto lingüístico y cultural de los niños. Éste debe estar reflejado en el método y didáctica en lengua materna (cuando ésta no es el castellano) y castellano como segunda lengua, tanto para el formador como el alumno docente, así como en el tratamiento de los contenidos de las diferentes áreas (comunicación integral, sociedad, matemática, educación y ecosistema), en la investigación-acción, durante la práctica docente y en el trabajo de aula.

2.2 CON LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

En el área curricular de comunicación integral de la Estructura Curricular Básica (ECB) de Primaria de Menores se afirma la importancia del uso de la lengua materna, no solo como instrumento para la comunicación, sino también como instrumento para la reflexión y la construcción del conocimiento (pág. 29 de la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores, I Ciclo). En el área curricular de comunicación integral de la formación docente se confirma esta importancia.

En la ECB se amplía el concepto de tratamiento de las lenguas en cuanto especifica particularidades del contexto peruano y complementa la definición de una primera y una segunda lengua, al referirse a situaciones donde los niños ya tienen cierto manejo del castellano; entonces, es en estos casos que van a aprender una lengua vernácula, la de sus padres o ancestros, como segunda lengua (ECB, I Ciclo, pág. 29). Dentro de esta apertura curricular, la formación docente en educación bilingüe intercultural refuerza la necesidad de una metodología adecuada para el nivel superior de la enseñanza de lenguas.

Metodológicamente es importante tener un buen balance entre la enseñanza en y la enseñanza de las lenguas. Es indispensable que los profesores las manejen en sus espacios metodológicos correspondientes. Es inadecuada

la enseñanza de la segunda lengua con una metodología que la maneja como si fuera la lengua materna de los niños, lo cual es obvio en maestros que solamente pueden hablar castellano y, por lo tanto, lo utilizan en la transmisión de conocimientos, sin imaginarse siquiera que los niños manejan otra lengua. Resultados de diversos proyectos y programas en muchos países del mundo señalan una relación interdependiente entre la enseñanza en lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua y sus ventajas, además, para el aprendizaje de otra lengua extranjera. Entre los resultados se destaca el desarrollo de mayor flexibilidad, creatividad y apertura al cambio.

Una cuestión central es cómo se debe enseñar una segunda lengua. Existen diversos modelos. En todos ellos se hace referencia a la importancia de la lengua materna como medio de comunicación e instrumento de enseñanza en la adquisición y desarrollo de habilidades. La ECB reconoce la importancia de la lengua de comunicación cotidiana y expresión cultural del niño y la niña, normalmente denominada lengua materna, como marco de referencia para la enseñanza de una segunda lengua.

En la enseñanza de una segunda lengua, se debe tener presente una relación comparativa con la lengua materna, es decir, hacer ver que sus estructuras son diferentes. Las interferencias normalmente no son conscientes, pero son evidentes en la comunicación en dos lenguas. Los niños, y también los adultos, transfieren sin reflexionar la estructura de su lengua materna al uso de una segunda lengua. Estas interferencias deben ser reconocidas durante la enseñanza de una segunda lengua. Hacerlas conscientes apoya el buen manejo de ambas lenguas.

2.3 CON LA INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad es eje transversal en todos los niveles del sistema educativo. En la EBI el concepto de interculturalidad tiene gran significancia. Se parte de la idea que la diversidad cultural no es una barrera, sino una ventaja común y su práctica es necesaria en toda la sociedad. En el desarrollo curricular de la formación docente en educación bilingüe intercultural, el enfoque intercultural debe fluir en todas las actividades de

la formación y capacitación e igualmente ser asumida por los alumnos-docentes durante su práctica docente.

De manera general la interculturalidad es la esencia de un modelo pedagógico que responde a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. Se trata de promover un proceso de aprendizaje de las diversas experiencias y así enriquecer el horizonte de las propias. Se parte de la reflexión sobre “lo ajeno”, “lo extraño”, “el otro diferente” y de cómo lograr una convivencia de interrelación. En esta interrelación todos los grupos sociales deben acercarse y aprender mutuamente de sus respectivas culturas con igualdad de derechos.

El trabajo con el concepto de interculturalidad es tratado todavía como un asunto unilateral, ya sea de los pueblos indígenas como medio de defensa y conservación de su identidad, sus derechos y su modo de vida; ya sea con una visión fragmentarizada de parte de los sectores sociales dominantes, al considerar solo algunas particularidades de la cultura diferente.

Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de ser diferentes, posibilita la construcción de puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las diferencias, expresarlas e interrelacionarlas, lo cual incluye el manejo de conflictos en vez de reprimirlos o desplazarlos. Aquí es importante subrayar que la práctica de la interculturalidad no solo es una cuestión de los pueblos indígenas, sino que debe comprometer a todos los sectores de la sociedad.

2.4 CON LA PRÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN

Según la propuesta de la Modernización de la Formación Docente, la práctica y la investigación se inician desde el primer ciclo de la carrera. En el perfil del egresado se incluye “que el futuro maestro, como facilitador del aprendizaje, tiene que diversificar el currículo y planificar, organizar, ejecutar y evaluar situaciones significativas de aprendizaje a partir de las características etnolingüísticas de los niños, de su cosmovisión, experiencias y potencialidades. Como investigador, tiene que respetar el pensamiento divergente y valorar la interculturalidad

Las funciones del futuro profesor, como investigador, facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje y promotor de la comunidad, se articulan en el desarrollo de las diversas áreas de la formación docente en educación bilingüe intercultural, a partir de las necesidades detectadas conjuntamente con la comunidad, y con una perspectiva de su participación en la búsqueda de solución de problemas sobre la base del aprendizaje y del desarrollo de habilidades y conocimientos del niño y de la niña. En este sentido, se debe relacionar la práctica docente en EBI con la investigación-acción de los profesores de los ISP y los alumnos-estudiantes en su preparación para su futuro trabajo en las escuelas y comunidades.

En el currículo de la formación docente se plantea la necesidad de equilibrar la teoría con la práctica, que debe mantenerse en permanente relación recíproca desde el inicio de la carrera. En esta interacción la investigación juega un rol importante en tanto sus resultados alimentan a la práctica y ésta, desde la experiencia concreta, retroalimenta la teoría y le sirve de cotejo.

La articulación de la investigación con la práctica profesional es una línea permanente a lo largo de la formación docente desde el primer ciclo del currículo. Ella entrena para el manejo del trabajo intelectual, la lectura comprensiva, la recolección y tratamiento inicial de la información, concretándose en un trabajo de práctica a realizarse en estrecha coordinación con las demás áreas, las que deben ser ajustadas a este proceso en sus respectivos trabajos de investigación. Pero también es cierto que, según resultados de un diagnóstico general realizado recientemente en el marco del Proyecto de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (PROFODEBI), el trabajo de investigación en formación docente es uno de los espacios que necesita mayor profundización, tanto en los aspectos formales de cuestionamiento y presentación del tema como en el planteamiento de análisis.

Vivimos en un mundo globalizado y de cambios rápidos. Conocer e investigar la realidad en la que se desarrolla la acción educativa con la participación de la comunidad, está en estrecha relación con el ejercicio profesional. Investigar implica, entre otras cosas, sistematizar experiencias dentro de un proceso de reflexión y autocrítica, y esto es parte esencial en

la formación docente en general y en EBI, que incidan en el enriquecimiento de la conceptualización y estrategia pedagógicas.

3. ¿EN QUÉ REALIDAD NOS ENCONTRAMOS? RESULTADOS DE UN DIAGNÓSTICO

De manera general se puede decir que, a pesar de avances en el proceso, aún estamos frente a muchos problemas. A modo de reflexión, presentaremos algunos resultados de un diagnóstico realizado a finales de noviembre y comienzos de diciembre de 2000 en los ISP, donde están aplicando la formación docente en educación bilingüe intercultural: Huancavelica, Ayacucho, Huanta, Andahuaylas y Tinta. Se abordaron diversos aspectos. Para esta introducción nos ceñiremos a los temas referidos en los subnumerales anteriormente mencionados: diversificación curricular e interculturalidad; el manejo de las lenguas; la práctica y la investigación.

3.1 DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR E INTERCULTURALIDAD

En los ISP donde se trabaja con formación docente en educación bilingüe intercultural, los formadores se orientan principalmente según tres documentos curriculares:

- el Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI) puesto en experimentación desde 1993,
- el currículo del Plan Piloto, puesto en funcionamiento en 1996 y
- el borrador del currículo diversificado, elaborado en mesas de trabajo con la participación de ISP andinos y amazónicos, y que recoge las experiencias de los documentos anteriores y las integra en una estructura.

Es decir, no se trata ni se trabaja con una estructura paralela, sino con un marco que permite incorporar las particularidades locales y regionales. De esta manera, se trata de abordar la interculturalidad, eje transversal del sistema educativo que debe estar reflejado en el currículo. Sólo una minoría

de formadores trabaja, además, con el currículo de 1985, aún en vigencia. Con un sentido práctico, los formadores utilizan una combinación de dos a tres documentos. Son mencionados como ventajas del currículo diversificado su carácter integrador y flexibilidad para incorporar nuevos contenidos, la revaloración del quechua, de la cosmovisión y los saberes andinos. En esta utilización se aprovechan los aspectos positivos, pero también allí se encuentra una explicación de por qué aún se trabaja con un modelo lineal y consecutivo de asignatura y no se aplica todavía relaciones temáticas. Uno de sus efectos es la gerencia negativa de la distribución de los contenidos en relación con las horas definidas para cada área, "pues el tiempo resulta insuficiente". Se focaliza principalmente el conjunto de competencias que deben ser logradas, más no hay un claro planteamiento de las estrategias metodológicas diferenciadas que resuelvan necesidades específicas de la EBI. Esto se refleja, entre otros, en la dificultad para realizar un trabajo en equipo y de mayor integración de áreas y subáreas, lineamiento general de la formación docente.

Existe una cantidad determinada de horas para cada área. El problema del cumplimiento de las horas es general y la preocupación es muchas veces "dónde saco, dónde pongo". Uno de los casos que más resalta y se discute es con respecto al área de comunicación integral, para la cual se estipulan ocho horas semanales. A la dificultad de las horas reales de clase se agrega la dificultad de su distribución de acuerdo a las necesidades metodológicas correspondientes a las dos lenguas, que en el mejor de los casos se deberían distribuir por lo menos en partes iguales (4 + 4), lo cual significa al mismo tiempo una resta al tiempo que se necesita para ambos casos. De ahí se puede entender la resistencia de algunos formadores al manejo de las metodologías de las respectivas lenguas por demandar más tiempo de trabajo del que tienen para atender lo correspondiente a comunicación integral y a las demás áreas.

Tampoco se trata de aplicar una estrategia de "quita y pon", como a veces se plantea para resolver la brecha entre horas semanales oficiales, horas reales, horas obligatorias por área, particularidad pedagógica y contextualización. A pesar de los cambios pedagógicos que se está dando, todavía vivimos procesos de enseñanza-aprendizaje sobre la base de la

fragmentación, acumulación y memorización de conocimientos con insuficiente orientación hacia la creatividad y solución de problemas. A esto se suma que la formación docente en general está diseñada para atender escuelas polidocentes, cuando una gran mayoría en el sector rural, además de coincidir con el bilingüismo, es unidocente y/o multigrado.

3.2 EL MANEJO DE LAS LENGUAS

La información que damos a continuación es solamente de orientación basada en preguntas de una indagación aproximada en el marco del diagnóstico realizado (Lozano Vallejo, Ruth y Pilar Sanz, 2001). El trabajo de Zúñiga en este libro ofrece detalles más finos.

Si bien los formadores son bilingües en su mayoría (91%), el 51% declara tener al quechua como lengua materna. Esto no es un indicador suficiente del nivel de competencia lingüística que tienen de ambas lenguas. Preguntados los alumnos docentes sobre el manejo del quechua de sus formadores, opinaron que el dominio del quechua no es homogéneo y que muchas veces se apoyan en el castellano en el contexto de una clase. En el caso de una pregunta asociada a la anterior pero hecha a los docentes con respecto a los alumnos-docentes y relacionada a la actitud frente al quechua, su actitud es más favorable frente al quechua como instrumento de aprendizaje que como objeto de estudio. La falta de claridad en la enseñanza del quechua como objeto de estudio influye en el manejo de la metodología del quechua y del castellano como segunda lengua, y tiene evidentemente varias explicaciones, entre ellas:

- a) Hay una falta de conocimientos lingüísticos y comunicativos básicos de parte de los formadores. Esto tiene como consecuencia el insuficiente manejo de la metodología de enseñanza de la lengua materna (cuando no es el castellano) y del castellano como segunda lengua.
- b) Existe insuficiente material de lectura para niños en su lengua materna (cuando no es el castellano) y material educativo para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

- c) A partir de las estadísticas, se sabe muy poco sobre el bilingüismo de la población vernáculo-hablante y no hay suficientes estudios sobre el grado del bilingüismo de los niños y las niñas, que apoyen en el desarrollo de estrategias metodológicas para la enseñanza de las lenguas con sus respectivos métodos. Los resultados de un estudio piloto (Zúñiga, Madeleine, 1999) afirman la importancia de profundizar el grado de bilingüismo de los niños y las niñas, lo cual apoyaría el desarrollo de una estrategia pedagógica adecuada a esta demanda, tanto en el nivel de la educación básica como en el nivel superior y la capacitación.
- c) Es importante incluir estrategias diferenciadas de EBI con respecto a la metodología de lenguas que hasta el momento ha sido diseñada para la población rural, sin considerar las poblaciones migrantes en el sector urbano. Por ejemplo, en Lima, según el censo de 1993, el 10% de la población habla una lengua originaria. Dentro de este contexto es necesario elaborar un método de enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua para poblaciones hispanohablantes, así como un método de reforzamiento para la población de habla originaria que reside en el área urbana.
- e) Para el caso del castellano es necesario tomar en cuenta situaciones específicas:
- en las cuales los niños no hablan castellano o lo entienden muy poco,
 - cuando los niños hablan castellano y quechua simultáneamente, lo cual significa que son bilingües.

3.3 LA PRÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN

Un problema principal es el de organización y coordinación interna, y el del tipo de escuela donde realizan su práctica los alumnos docentes de EBI:

- a) Las prácticas se realizan en escuelas polidocentes, multigrados y unidocentes. La formación docente en general está diseñada principalmente para la polidocencia.

- b) En diversas escuelas el quechua es la lengua de comunicación cotidiana de los niños, pero no trabajan con la propuesta EBI. Esta situación limita la práctica de los alumnos docentes en trabajar con la metodología pertinente a la enseñanza de ambas lenguas y en ellas.
- c) La estabilidad de los formadores responsables de la práctica influye en la calidad del trabajo de práctica docente. Es diferente si la responsabilidad dura solamente un semestre, un año o más o menos, lo cual incide en la realización de un seguimiento adecuado de la práctica.
- d) El apoyo de la Dirección Regional de Educación varía en cuanto a la selección de escuelas, que en algunos casos no se logra.

Con respecto a la investigación es necesario considerar que solo tres ISP han tenido su primera promoción en EBI en 1999, de tal forma que el tema relevante a EBI no es frecuente. Las temáticas de EBI que se ha abordado pueden clasificarse en:

- influencia del bilingüismo en el aprendizaje,
- tratamiento de lenguas,
- enseñanza de la matemática en contextos bilingües,
- características del niño rural,
- participación de actores sociales en el aprendizaje en el contexto de la EBI,
- aspectos socio-culturales en el aprendizaje en EBI,
- aplicación y evaluación en metodologías en EBI,
- materiales y aprendizaje,
- evaluación del rendimiento,
- educación y género,
- interculturalidad.

En la relación con estos temas se observa el interés por aspectos de la EBI. A partir de este interés por problemas de la EBI, se reconoce la importancia de realizar investigación en:

- aspectos metodológicos y validación de estrategias metodológicas,
- diseño y elaboración de material educativo,
- diseño y evaluación curricular,
- aspectos antropológicos y culturales de EBI,
- tratamiento de la interculturalidad en el aula,
- grado de aceptación de la propuesta EBI por los padres de familia,
- estudios y diagnósticos socio-lingüísticos,
- etnomatemática.

Una de las principales dificultades, además de insuficiencias formales, es la coordinación de la investigación con la experiencia de la práctica docente, a fin de que los alumnos docentes aprovechen esta relación para sistematizar y analizar la experiencia en torno a la problemática de la EBI y así se pueda contribuir a una formulación de soluciones y mejoramiento de propuestas en los planteamientos teóricos y prácticos de la formación docente en educación bilingüe intercultural.

4. ¿CUÁLES SON LOS RETOS ACTUALES DE UNA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL?

Son muchos los desafíos. Mencionaremos algunos:

- a) Nos encontramos todavía en un círculo vicioso de una realidad entre las instituciones, la pobreza y la marginalización de amplias capas sociales, definidas por la lucha de supervivencia.
- b) Muchos padres de familia se sienten inhibidos respecto a ejercer su derecho a expresar la educación que desean para sus hijos e hijas. Existen todavía reacciones de rechazo frente al uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y las niñas, en favor del castellano. Todavía es necesario seguir trabajando con respecto al malentendimiento que aún tienen con respecto a la EBI. En un inicio frecuentemente los padres de familia la consideran como panacea para resolver los déficits en el aprendizaje de sus

hijos y sus hijas. Su decepción es mayor cuando continúan los déficits y responsabilizan a la EBI por el uso en el aula de la lengua vernácula. Todavía no se comprende que las raíces de estos déficits deben ser buscadas no tanto en las características de los niños o las niñas, sino más bien en la aplicación inadecuada de la metodología de EBI o de métodos que aún utilizan el recurso de la memoria y la repetición, orientados además principalmente hacia la enseñanza frontal y en una lengua de la cual poco o nada entienden.

- c) La formación docente en general está diseñada, como se dijo anteriormente, para escuelas polidocentes. Escuelas multigrado y unidocentes presentan una realidad pedagógica que aún es entendida como problema y no como una ventaja que se presenta para la organización del aprendizaje desde una perspectiva de trabajo en grupo, en el cual niños y niñas de diferente edad y grado comparten, intercambian y aprovechan mutuamente experiencias y conocimientos dentro de un proceso de aprendizaje colectivo. Aproximadamente el 65% de las escuelas rurales en el país son principalmente multigrados y/o unidocentes. A esto se agrega que este tipo de escuela coincide también con la población bilingüe. Para la formación docente en EBI esta realidad debe ser base para sus planteamientos metodológicos.
- d) Es igualmente necesario tomar contacto con organizaciones representativas de la región andina y mantener un proceso de diálogo e intercambio de experiencias pedagógicas interesantes para las comunidades que representan, lo cual contribuye a su fortalecimiento como organización y en cuanto a su identidad. Ellas son un eslabón importante dentro de un proceso participativo de innovación educativa.
- e) El sistema educativo peruano provee un plan de capacitación general. La formación docente en educación bilingüe intercultural requiere del desarrollo de un sistema de capacitación de formadores como base para una formación continua. La elaboración de materiales instructivos y autoinstructivos para su manejo a distancia

no es suficiente si no va acompañada de una estrategia metodológica de aplicación de los materiales de parte de los formadores y los alumnos-docentes en el marco de su ejercicio profesional como investigadores, facilitadores del aprendizaje y promotores de la comunidad.

- f) Necesitamos saber cuál es el impacto de la formación docente en EBI. Preguntas básicas son: ¿Qué estamos haciendo para lograr nuestros objetivos? ¿Dónde estamos? ¿Qué nos falta? ¿Cuáles son nuestras fortalezas y cuáles nuestras debilidades? Esto implica elaborar instrumentos que, al interior del sistema de monitoreo y evaluación existente, permitan el seguimiento de la formación docente en educación bilingüe intercultural en su conceptualización y aplicación de la metodología de EBI.

Pero también es cierto que no estamos al comienzo. La lectura de los trabajos de Lozano Vallejo y Zúñiga permitirán complementar las ideas expuestas a partir de la reflexión de las experiencias propias y otras. Éstas, si bien nos muestran un proceso de innovaciones pedagógicas, deben ser sistematizadas, socializadas y profundizadas en el corto, mediano y largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA

DELORS, Jacques

1996 "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO. Madrid

KÜPER, Wolfgang y Luís Enrique LÓPEZ

1999 La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. En: Revista Iberoamericana de Educación, Nr. 20, mayo-agosto, 1999, pp. 17-85.

KÜPER, Wolfgang (Compilador)

2000 Evaluación del Proceso de la Experimentación del Modelo Curricular para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural. Seminario Internacional, realizado del 24 al 28 de enero del 2000. Huampaní. Materiales de Referencia (Materiales 2, PROFORMA, Ministerio de Educación)

LOZANO VALLEJO, Ruth (con la colaboración de Erla HUATANGARI MEGO)

2000 Estado actual de la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural. (Texto en este libro)

LOZANO VALLEJO, Ruth y Pilar SANZ

2001 Informe diagnóstico sobre fortalezas y necesidades en la formación docente en educación bilingüe intercultural en los 5 ISP del PROFODEBI. Febrero, 2001

MARTÍNEZ, Diego (Moderador)

2000 Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (PROFODEBI). Taller de Planificación. Plan Operativo, Lima, 16 - 20 de octubre del 2000. Informe de proceso y resultados

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1993 Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (R.V.M. Nr. 0015-93-ED). Dirección Nacional de Tecnología Educativa, Dirección de Recursos Educativos
- 1999^a Currículo de Formación Docente. Especialidad de Educación Primaria. Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. En: El Peruano, Diario Oficial, lunes 19 de abril de 1999.
- 1999^b Educación Bilingüe Intercultural: Lineamientos de política (borrador). Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, Unidad de Educación Bilingüe Intercultural
- 2000^a Boletín UNEBI, N° 2, enero 2000.
- 2000^b Aprueban el Currículo Básico de Formación Docente para la Especialidad de Educación Primaria. Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. En: El Peruano, Diario Oficial, lunes 27 de noviembre de 2000
- 2000^c Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Programa Curricular de Primer, Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria de Menores. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria

ZÚÑIGA, Madeleine

- 1999 Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino (PLANCAD-KfW-GTZ). Lima
- 2000 El uso del quechua y del castellano en la Formación Docente en Educación Bilingüe. (Texto en este libro).

INSTITUTO
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

ESTADO ACTUAL DE LA FORMACION DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINÜE INTERCULTURAL

Ruth Lozano Vallejo

Colaboración: Erla Huatangari Mego



INTRODUCCIÓN

La formación docente en educación primaria bilingüe intercultural es tratada a partir de la necesidad de encontrar variables focales y proposiciones de base que deben considerarse para tratar de lograr una tendencia positiva —tanto teórica como práctica— en el nivel de formación del docente, para mejorar la calidad de la educación de sus beneficiarios. En este contexto es imprescindible formar maestros que respondan a la diversidad lingüística y cultural del país.

Los antecedentes, resultado de experiencias realizadas en la amazonía y los Andes peruanos, resumen los criterios empleados en el diseño del currículo y los materiales utilizados, así como en su validación pedagógica.

Para el área amazónica, se describen los avances del Instituto Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha, el Programa Bilingüe Intercultural del Alto Napo (PEBIAN), el Programa de Profesionalización y Formación de Maestros Bilingües de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, el Proyecto de Educación Bilingüe de Tarapoto (PEBILT) y el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (PFMBAP). Para el área andina, se describen las experiencias del Instituto Superior Pedagógico de Puno, el primero que abre un programa de formación y profesionalización docente en educación primaria bilingüe intercultural, y el Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico “La Salle” de Urubamba, Cuzco.

En el proceso de construcción del modelo curricular para la formación docente, se muestran las etapas de formulación de un Plan de Diseño Curricular cuya finalidad fue elaborar los lineamientos curriculares para la educación bilingüe intercultural (EBI). Estos lineamientos fueron discutidos y acordados en forma participativa. En 1993, el Ministerio de Educación, por Resolución Viceministerial, autoriza la aplicación del «Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural» (MOFEBI), designando a las instituciones seleccionadas para aplicarlo y delimita el carácter de la propuesta.

En el documento, el marco conceptual de la educación bilingüe intercultural en la formación docente incluye temas relacionados con:

1. las lenguas: uso y metodología, donde los pedagógicos desarrollan el área de Lenguaje y donde destacan:
 - a) *la teoría lingüística*, los fundamentos de la EBI; los temas relacionados con la psicolingüística, literacidad y oralidad,
 - b) *los talleres*, en los cuales a través de sesiones prácticas se trabaja el desarrollo de habilidades lingüísticas en lengua materna, principalmente de la lectura y la escritura,
2. la concepción y práctica de la interculturalidad, como una relación dialógica que se establece entre los actores sociales de diversos universos socioculturales, y que trasciende las fronteras nacionales,
3. la concepción de la educación bilingüe intercultural, con dos rasgos, que los pedagógicos señalan: la lengua y la cultura.¹ La primera lengua, que se adquiere desde temprana edad, es la portadora esencial de la primera socialización del individuo; la segunda es la que se aprende luego, en la escuela o fuera de ella.

La tercera parte presenta las experiencias y aportes de formación docente en América Latina, Bolivia, Ecuador, Chile, México y Paraguay. En diversos encuentros, los talleres han presentado sus procesos, en relación con:

1 Para la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación, "la educación bilingüe es un proceso que consiste en emplear dos lenguas como instrumentos de aprendizaje".

1. las características más significativas, como la duración, los grados que optan, la titulación y las modalidades,
2. las instancias responsables en cuanto a los órganos normativos y las instituciones formadoras,
3. el currículo que aplican, incluyendo materiales, bibliografía, textos y equipamiento y, en sus niveles administrativos, las líneas de acción y la dinamización curricular. Se comparan también la realización de la diversificación y sus prácticas y sistemas de evaluación y, finalmente,
4. el trabajo en interculturalidad, su concepción y tratamiento.

La aplicación del modelo curricular para la formación del docente es tratada en la cuarta parte, donde las necesidades y demandas de formación docente para la diversidad sociolingüística y cultural del país son consideradas entre las prioridades de la reforma educativa que impulsa el sector Educación en la década de los noventa en el marco del mejoramiento de la calidad de la educación. En el proceso de aplicación experimental del MOFEBI se diferencian dos fases: la primera, iniciada con autorización de la aplicación experimental del MOFEBI mediante la R.VM N°075-93-ED del 20-OCT-93, en instituciones seleccionadas y bajo la responsabilidad de la entonces Dirección Nacional de Tecnología Educativa a través de la Dirección de Recursos Educativos y de la evaluación la Dirección de Planes y Programas. La segunda fase se realiza bajo responsabilidad de la Unidad de Formación Docente de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), a través de mesas de trabajo para profundizar conceptos y aspectos para la aplicación del MOFEBI.

Se analiza, igualmente, la aplicación del MOFEBI en los pedagógicos mencionados, según los criterios:

1. cobertura, por instituto, periodo de aplicación, grupo étnico y localización,
2. enfoque del currículo, diversificación, organización, así como asesoramiento y evaluación, interdisciplinariedad, uso de materiales, práctica e investigación, integración de áreas,
3. características principales de la formación que incluyen la duración, modalidad, sede de funcionamiento y titulación de cada instituto y, finalmente,

4. los problemas actuales de tipo pedagógico y administrativo que se enfrentan.

En la cuarta parte, se compara el MOFEBI y el currículo del Plan Piloto. Conceptos importantes de este paralelismo se encuentran en:

1. la concepción curricular del primero a través de la contextualización, lineamientos y principios de la EBI, y el marco curricular del segundo,
2. la organización del currículo, en el MOFEBI, por objetivos y contenidos, y en el Piloto, por competencias, y
3. la diferente denominación de dos áreas: por un lado, Sociedad y Cultura, y por otro, Lenguaje, en el MOFEBI; Sociedad y Comunicación Integral en el PILOTO. Éste último considera además el área de Trabajo y Producción.

Otros paralelismos mencionados con detalle se refieren a la diversificación como un aspecto que el MOFEBI considera en el interior de los lineamientos de política para su implementación; en cambio, el PILOTO establece ciertas reglas y procedimientos de cómo hacerla y proporciona alcances y estructura para la elaboración de los sílabos. También se da la comparación del perfil del docente y entre las áreas de desarrollo del currículo.

Así mismo, en el tema de la aplicación del Modelo Curricular para la Formación Docente en Primaria Bilingüe Intercultural (MOFEBI), se establece una correlación con el Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (PLANCAD-EBI), la cual se presenta en el ámbito metodológico, en el uso de lenguas y en la planificación del proceso de aprendizaje. Los maestros parten del principio de que los niños para su aprendizaje necesitan de actividad, movimiento, juego, música; es decir, de la experiencia, de lo concreto.

La quinta comienza tratando la gestión de los institutos superiores pedagógicos y la relación con su contexto, en el logro de los objetivos de la formación del docente en educación primaria bilingüe intercultural. Los temas son referentes a la sensibilización de los actores sociales, para

actualizar y desarrollar la interculturalidad y proponer aspectos relacionados con la gestión de los ISP. También se refieren a la necesidad de esta participación en el desarrollo de la formación docente y la comunidad.

Este último tema incluye la participación de las organizaciones sociales, que realizan acciones para integrar a las instituciones de su entorno. Se muestran las experiencias del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (PFMBAP) del ISP de Loreto, el ISP Ntra. Sra. de Lourdes de Ayacucho y los pedagógicos de Huancavelica y Túpac Amaru de Tinta. Se desarrolla el rol del liderazgo en la escuela y en la comunidad como responsabilidades en la formación del docente, y es éste quien debe practicar un liderazgo con proyección de producir alternativas y nuevas propuestas.

Un tema sumamente importante es, sin duda, el problema de los formadores de docentes, donde el equipo formador de los pedagógicos que desarrollan EBI generalmente consta de docentes de educación primaria y de secundaria en sus diferentes especialidades. Cabe mencionar que el Programa de Formación de Maestros Bilingües del ISP de Loreto es el único que cuenta con un equipo multidisciplinario organizado en equipos locales integrados también por especialistas indígenas.

En el marco de los formadores de docentes, es crucial la capacitación en educación bilingüe intercultural, como una forma de contribuir a la formación de maestros, que puede ser sostenible siempre y cuando existan incentivos profesionales y económicos. Todo ello evidencia la necesidad de potenciar los recursos, ante la ausencia de programas dirigidos a la formación de formadores de docentes relacionados con la atención pedagógica dentro de la diversidad lingüística y cultural del país. Como consecuencia de lo anterior se plantean la problemática y el desafío de los formadores, allí donde los formadores deberían guiar a las generaciones venideras a través de una “reprofesionalización” de la profesión docente sobre la base de una concepción dinámica y contextualizada.

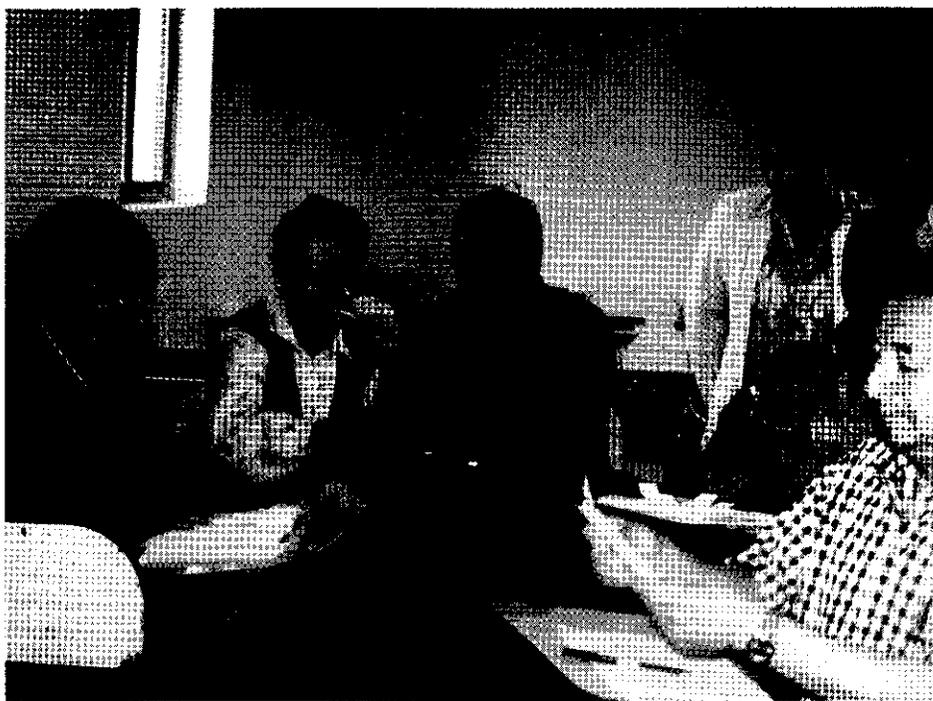
Los apartados finales de la quinta parte nos conducen a reflexionar sobre la necesidad de apertura hacia un proceso de experimentación, expansión

y generalización de formación de docentes en educación bilingüe intercultural, con un reconocimiento de la realidad multicultural del Perú, donde la EBI, en período de experimentación, constituye un espacio de crecimiento e innovación.

Estos desafíos implican asumir como objetivo una educación contextualizada que responda a las necesidades de sus actores. Y una vez planteadas e implementadas las propuestas, se enfrenta el problema de asegurar los logros, utilizando la interculturalidad y el bilingüismo como principios fundamentales de la educación. Para ello, se propone la realización de diferentes acciones aplicables en los diferentes contextos pluriculturales y multiétnicos de nuestro país.

Todas estas acciones nos conducen a considerar muy seriamente el rediseño curricular y la evaluación y que se describen en la Mesa de Trabajo "Evaluación del Proceso de Evaluación de la Experimentación" del MOFEBI y cuyos resultados son presentados en este trabajo para su profundización.

1. ANTECEDENTES



En el censo de 1993, se muestra que el 39% de la población rural y el 10% de la población urbana tienen como lengua materna el quechua, aimara u otras lenguas nativas, cifras que nos llaman a la reflexión sobre el replanteamiento de nuestro sistema educativo, muy especialmente para la educación primaria bilingüe en un país con una población mayoritariamente joven.

Por otro lado, debido a las altas tasas de analfabetismo¹ (a pesar de su descenso entre 1993 y 1999)² y también a la tasa del 31% de alumnos no promovidos del nivel de primaria —como consecuencia de la repitencia (7.4%) y de la deserción (14.3%)³— se requiere planteamientos integrales que incluyan propuestas metodológicas y estrategias pedagógicas, con un trato preferencial a la diversificación de currículos, participación comunitaria, producción de materiales y otros.

Cabe mencionar que el trabajo de los docentes, la mayoría sin título, es más difícil en zonas de extrema pobreza, especialmente en el área rural

1 INEI-PROMUDEH, diario "El Comercio", Julio, 2000.

2 En el año 2000, los departamentos con mayores tasas de analfabetismo siguen siendo Apurímac, Huancavelica, Ayacucho, Cajamarca, Cuzco y Huánuco.

3 INEI, Censo 1993.

donde se ubican los centros unidocentes y polidocentes multigrado, en cuyos locales cada maestro enseña diariamente a grupos heterogéneos de alumnos pertenecientes a diferentes grados o secciones. Este trabajo, a pesar de la buena voluntad y el esfuerzo del maestro y de la comunidad nativa, está caracterizado por un deficiente servicio debido a la incompleta formación y capacitación de los docentes.

Esta situación, especialmente en lo que se refiere al docente en educación bilingüe intercultural y particularmente en el área rural, trae consecuencias funestas que se reflejan en los indicadores de educación, con altas tasas de repitencia y bajos rendimientos de los alumnos en educación primaria.

El panorama empeora cuando se consideran las condiciones bajo las cuales los futuros maestros actualmente tienen que estudiar: éstas son muy difíciles por la crisis y la recesión económica que vive el país, con un registro galopante de tasas de desempleo y sub-empleo.

Este condicionamiento económico y sus consecuencias sociales críticas regidas por la violencia y la inseguridad por el futuro están acompañados de una crisis de valores. A ello se suma que dentro del contexto de globalización creciente que vivimos se percibe un deterioro de la calidad de la educación primaria como resultado, *inter alia*, de una formación docente insuficiente, que se torna más aguda cuando se trata de la educación primaria en las zonas rurales.

Ante esta grave situación, se están haciendo grandes esfuerzos para generar más espacios y concretamente para la educación bilingüe intercultural. Ésta reconoce que en los primeros años del ciclo de la vida del individuo, la mente humana es altamente eficiente y es cuando se va creando el *capital del lenguaje*, que se adquiere durante la edad escolar. Al mismo tiempo, otras formas de *capital humano* son igualmente adquiridas, tales como la madurez física y la escolaridad.

La formación docente en educación primaria bilingüe intercultural encuentra sus antecedentes en diferentes experiencias realizadas tanto en la Amazonía como en los Andes peruanos. Estas experiencias se han

implementado y se implementan actualmente con el apoyo de instituciones nacionales y la cooperación internacional, con la supervisión y coordinación del Ministerio de Educación. En ellas, la escuela, los maestros y la comunidad participan dinámicamente. La descripción de los programas que a continuación se presenta es sobre la base de la información documentaria y aquella proporcionada por sus ejecutores.

1.1 EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA AMAZÓNICA

INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL BILINGÜE DE YARINACOCHA

En 1980, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) presenta un proyecto para la creación y funcionamiento del Instituto Pedagógico Nacional Bilingüe de Yarinacocha que se aprueba en 1983, cuando el Instituto se encarga de la profesionalización y formación de docentes de educación primaria para los diferentes pueblos indígenas. Sus beneficiarios son maestros y jóvenes vernáculohablantes de la Amazonía peruana con secundaria completa.

Sus objetivos son los siguientes:

1. Formación académica humanista, científica y tecnológica.
2. Fomentar la reflexión y la investigación en humanidades, ciencia y tecnología.
3. Capacitar al futuro profesor bilingüe para resolver problemas socio-económicos y culturales de sus comunidades.
4. Afianzar el espíritu de peruanidad para la reafirmación de la soberanía y defensa de nuestro país.
5. Reafirmar los valores culturales y etnolingüísticos.
6. Promover la transferencia tecnológica de la educación bilingüe.

Sus modalidades son, hasta el momento:

- a) **la profesionalización** para maestros sin título en un período de nueve semestres, de los cuales cinco son escolarizados, y cuatro, no escolarizados,

- b) **la formación magisterial escolarizada** que se rige de acuerdo con el Reglamento de Institutos Superiores Pedagógicos.

El currículo aplicado hasta 1998 era el establecido por el Ministerio de Educación, con algunas variaciones, tales como la inserción de las asignaturas de Lengua y Cultura, Literatura Peruana y Universal, Educación Sanitaria y Primeros Auxilios, Gramática y Composición en Lengua Vernácula, Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua, Alfabetización, Taller de Traductología, Elementos de Lingüística y Antropología Aplicados a la Educación Bilingüe.

El reajuste de los contenidos en función de la introducción de nuevas asignaturas, relacionadas con el aspecto lingüístico.

No se ha encontrado información documentaria sobre los logros, dificultades y perspectivas del programa, que a partir de 1990 está a cargo de la Dirección Subregional de Ucayali. La optimización de la gestión en los últimos cuatro años ha estado acompañada por el cambio continuo del director.

EL PROGRAMA BILINGÜE INTERCULTURAL DEL ALTO NAPO (PEBIAN)

El programa del Alto Napo nace como una iniciativa de los misioneros de Angoteros para hacer frente a la alta deserción escolar y al bajo rendimiento de los alumnos y los docentes mestizos que desconocían la lengua y cultura indígena y la menospreciaban. Comienza su ejecución en 1975 bajo la coordinación directa de la VI Región de Loreto del Ministerio de Educación y con el apoyo inicial del Vicariato San José del Amazonas.

El programa atiende a las comunidades napurunas habitantes de las orillas del río Napo y a una comunidad secoya. Las lenguas maternas involucradas son el quichua y el secoya. Su objetivo inicial fue capacitar a los jóvenes que aún no tenían la secundaria completa para que, una vez concluidos sus estudios, se desempeñaran como maestros de educación primaria. Desde 1984 se trabaja en el nivel de educación secundaria a distancia.

Finalidad del PEBIAN:

Reafirmar la identidad del pueblo napuruna y del pueblo secoya, sin aislarlos del contexto del país.

Por lo tanto, su «educación habría de surgir de dentro; desde la cultura, el momento histórico y la vida de aquellos a los cuales se dirigía».

Fuente: Ashanga J. 1990:56.

El PEBIAN, más allá de los aspectos lingüísticos y culturales, pretende ayudar al cambio estructural necesario que termine con la marginación secular del indígena. Concibe una educación fundada en la filosofía, los conocimientos y valores de los pueblos indígenas y aquellos que incorpore selectivamente de otros pueblos. En 1990 se ha extendido al Bajo y Medio Napo. Actualmente es dirigido por los maestros indígenas en convenio con el Ministerio de Educación.

Para 1999 esperaban alcanzar una meta de mil quinientos alumnos en los niveles de educación primaria del 1ro. al 6to. grados; secundaria de menores del 1ro. al 3ro. y estudios independientes de secundaria de 4to. y 5to. grados.

Objetivos del PEBIAN :

1. Crear una educación abierta a la comunidad, con participación e integración.
2. Elaborar un modelo educativo en continuidad con la educación tradicional indígena, para recuperar el dinamismo y la creatividad de la propia cultura.
3. Crear estrategias educativas que permitan el diálogo con otras culturas sin perder su identidad.
4. Capacitar a profesores indígenas bilingües con la mística necesaria para servir a su comunidad.
5. Elaborar y publicar libros de texto y folletos, adaptando los contenidos curriculares.
6. Ofrecer una alternativa de autoafirmación con la utilización de los recursos económicos de la comunidad local, regional y nacional, y el aporte voluntario de todos los miembros del PEBIAN.

Fuente: Asahanga G., Pérez G., Vera R.: Equipo Coordinador del PEBIAN.

Sus líneas de trabajo son:

a) **La investigación** a través de estudios sobre el grado de bilingüismo y la aculturación del pueblo quechua; los estilos cognoscitivos, las diferencias culturales y educación en el pueblo napuruna, así como sobre la fonología, gramática y morfología del quechua del Napo.

b) **La diversificación curricular** para modificar el currículo oficial, seleccionando los contenidos que ayuden a los alumnos a sentirse más seguros, estableciendo un diálogo crítico con el entorno en sus ámbitos. Supone un currículo que impulse el desarrollo del niño en un contexto de libertad y le brinde espacios para la investigación y reflexión, enfatizando la observación de la realidad y la situación del pueblo quichua.

c) **La capacitación**⁴ para formar jóvenes de la propia etnia que asumirán la tarea de docentes “con la convicción de que el indígena bien preparado es el mejor maestro de su pueblo”. Una capacitación permanente mediante cursos anuales de treinta a cuarenta días en el verano, concentraciones durante las vacaciones de medio año, círculos de estudio en fines de semana para la evaluación y programación del trabajo, fomento de actualización personal y, finalmente, visitas de asesoramiento a cada docente de tres a cinco veces por año, en sus escuelas o en la sede del proyecto.

d) **Los materiales educativos**, elaborados sobre la base de una investigación de la educación tradicional, la cosmovisión, la historia, la tradición oral, la lengua y los factores sociológicos. Hasta 1990, el programa produjo materiales para el nivel de educación primaria: un cuaderno de aprestamiento, un libro de lectoescritura inicial, libros de lectura bilingüe para los últimos grados, una guía para el profesor bilingüe, una guía para la enseñanza del castellano como segunda lengua, folletos sobre plantas medicinales, para organizaciones comunales, y también libros de cantos típicos en quechua y en castellano⁵.

4 La educación indígena en América Latina, tomo II, 1990:179.

5 La educación indígena en América Latina, tomo II, 1990: 180.

e) **La relación con la comunidad**, donde ésta participa en el desarrollo del programa. Los docentes nativos aceptan el compromiso de contribuir a su autocapacitación, así como de aportar económicamente a su autofinanciación.

Sus logros más importantes son:

- la ubicación de sus escuelas bilingües por zona,
- la participación de las comunidades en su desarrollo,
- la motivación de los docentes en su preparación pedagógica, su compromiso de servicio a su pueblo y la apertura al diálogo crítico con otras culturas,
- la financiación económica del programa con el aporte voluntario del 20% de los haberes de todos los docentes con nombramiento oficial,
- la elección democrática del equipo de profesores responsables,
- la formación de “profesores auxiliares”, aspirantes a profesores que trabajan junto a un profesor nombrado durante 2 ó 3 años y son propuestos a nombramiento, previa evaluación de sus capacidades.

Sus dificultades son:

- el no reconocimiento de la identidad del pueblo napuruna por parte de la sociedad envolvente,
- la carencia de un marco legal definido para la EBI,
- las continuas trabas de algunas autoridades educativas en relación con la aplicación de un currículo diversificado,
- la falta de una profesionalización docente en educación bilingüe en el departamento, lo cual dificulta su trabajo.

PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA, UNAP

En 1981, la UNAP inicia acciones para la creación de la especialidad de educación bilingüe intercultural en la Facultad de Educación. Una comisión multidisciplinaria de profesionales (educadores, lingüistas y antropólogos) elabora el Documento Base, donde se confirma la condición multilingüe

y pluricultural del país. En él se sostiene que la revalorización de la lengua y cultura indígenas es posible si se transforman las estructuras de dominación y explotación existentes y se reconoce los derechos de los pueblos indígenas a la tierra, educación, salud y vivienda. El programa se propone formar docentes con capacidad reflexiva, crítica y creativa, que contribuyan a la transformación de la sociedad peruana.

Sus objetivos principales son:

1. Formar profesionales integralmente, capaces de conocer e interpretar el universo de las comunidades nativas.
2. Reconocer las lenguas vernáculas como instrumento oficial de comunicación y aprendizaje del estudiante nativo.
3. Investigar y sistematizar los métodos educativos de los pueblos indígenas para incorporarlos a la ciencia pedagógica moderna.

Fuente: Amazonía Peruana, tomo IX n°18: Bedoya R.,1990:92.

El Programa establece dos modalidades:

- a) **la profesionalización** con estudios escolarizados durante las vacaciones escolares (enero a marzo), que se complementa con la educación a distancia.
- b) **la formación** bajo el régimen de estudios escolarizados, que incluye un periodo desescolarizado no menor de cuatro semestres en atención a las características socio-culturales de los estudiantes.

El plan de estudios es el mismo para las dos modalidades y se divide en once líneas de formación profesional con un total de setenta cursos. Los cursos eran: Cultura General o Básica, Pedagogía, Antropología, Lingüística, Psicología, Ecología, Prácticas Pre-Profesionales, Asignaturas Electivas, Orientación y Bienestar del Alumno, Seminarios y Actividades.

El proyecto se inició en enero de 1985, y su aporte fue la manera de conceptualizar “el rol que deben cumplir los maestros bilingües”. Sin embargo, Trapnell plantea su crítica al programa debido a que “es difícil promover

la reflexión crítica del maestro con un plan de estudios recargado de materias (más de setenta) que fragmenta el análisis de la realidad en once líneas educativas que difícilmente podrán ser integradas a este tipo de actividad". Por otro lado, expone que el eje del programa está circunscrito al desarrollo de cuatro cursos de Antropología y todas las asignaturas de la línea de Cultura General o Básica son trabajadas desde una perspectiva ajena a la de las culturas indígenas⁶.

Sus logros hasta 1990 son:

- La incorporación de la asignatura de Antropología en varios programas de la UNAP.
- El funcionamiento del Centro de Investigación Antropológica.
- La validación del primer currículo de estudios para la formación de profesores a nivel de la universidad peruana.
- La validación de un Sistema de Estudio a Distancia y Bilingüe Bicultural como opción a las tareas de formación profesional.
- La UNAP llega por primera vez a las comunidades nativas ribereñas y de frontera del Departamento de Loreto.

Su dificultad reside en que este programa encuentra su principal escollo en el nivel de la ejecución, en el financiamiento.

PROYECTO DE EDUCACIÓN BILINGÜE DE TARAPOTO (PEBILT)

En 1951, en el Bajo Mayo se inicia un Programa de Promotores Bilingües en tres comunidades, ejecutado por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) con una duración de cinco años. Al finalizar el Proyecto, se logra la atención a cinco comunidades. En 1986, se extiende a Lamas, Chazuta y San José de Sisa, mediante la firma de un convenio entre el CAAAP y la Zona de Educación de Tarapoto quien, como contraparte, contrata a promotores.

En el año de 1987, se retira el CAAAP debido a los problemas generados por el terrorismo y queda la Zona de Educación a cargo del proyecto. En

6 Trapnell L., 1984:137.

esta nueva etapa, la profesionalización de docentes quechua-lamistas se hace posible, en corresponsabilidad con la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP. Se inicia en 1991 la profesionalización de un total de cuarenta y un alumnos quechuahablantes. En 1997, egresa la primera promoción de diez docentes bilingües y en 1998 egresa un total de ochenta y seis docentes-alumnos⁷.

Actualmente, el responsable del Programa realiza gestiones para que el programa se transfiera a la Universidad Nacional de San Martín como coejecutora, para facilitar un mejor servicio a los docentes estudiantes.

Sus avances son:

- la formación de docentes bilingües para el pueblo quechua-lamista,
- el establecimiento de escuelas bilingües en Lamas, San José de Sisa y Bellavista,
- la promoción y desarrollo de las culturas indígenas de San Martín,
- la construcción de las bases de la educación bilingüe intercultural en San Martín.

Sus dificultades son:

- el personal no bilingüe que ocupa las plazas docentes y su insuficiencia,
- la falta de apoyo de la UNAP desde 1996,
- la carencia de soporte para la transferencia del Programa a la Universidad Nacional de San Martín,
- la ausencia de asesoría para diseñar un currículo actualizado y continuar con la profesionalización en los próximos años, en razón de la demanda existente.

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONÍA PERUANA (PFMBAP)

El Programa se ejecuta sobre la base de un convenio entre el Ministerio de Educación, el Gobierno Regional de Loreto y la Asociación Interétnica de

7 Información del Coordinador J. Doherty, 1998.

Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESEP), en el año 1988, después de haberse realizado un diagnóstico de la situación educativa en las comunidades de la Amazonía a partir del cual se diseña un currículo experimental.

Sus destinatarios directos son alumnos de diecisiete federaciones indígenas, que representan a comunidades de diez pueblos amazónicos ubicados en la selva norte (departamentos de Loreto y Amazonas) y en la selva central (departamentos de Junín, Pasco y Ucayali). Aquí es importante destacar la participación de las comunidades en la selección de los jóvenes y especialistas que participan en el Programa, la gestión para la asignación de plazas de estudiantes y egresados, y el apoyo a sus trabajos de investigación-aprendizaje como práctica en sus comunidades de procedencia.

Las poblaciones indígenas beneficiarias del Programa incluyen a los *achuar*, *aguaruna*, *asháninka*, *candoshi*, *chayabuita*, *cocama-cocamilla*, *bora*, *huambisa*, *buitoto*, *quichua*, *nomatsiguenga*, *shapra*, *shipibo*, *shiwilo* y *ticuna*.

Sus objetivos iniciales fueron:

1. Formar un maestro crítico y creativo, con aptitud científica, capaz de analizar e interpretar su realidad con respecto al contexto regional, latinoamericano y mundial, para promover y dirigir la EBI, orientada a formar jóvenes competentes en su medio personal y social.
2. Formar maestros aptos para implementar los instrumentos técnico-pedagógicos y realizar evaluaciones permanentes que respondan a las necesidades de la población nativa.

A lo largo de la experiencia se construyó el objetivo actual:

Formar maestros que entiendan cómo manejar una propuesta educativa revalorizadora del modelo social de su pueblo y desarrollo del niño, en un Estado pluricultural, a través de la articulación de los conocimientos indígenas con los conceptos occidentales.

Fuentes: La Educación Indígena en América Latina, tomo II, 1990:172 , y Lineamientos Curriculares, Formación Magisterial en la especialidad Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 1997: 33.

Las modalidades son la formación y profesionalización escolarizada y no escolarizada, acompañadas con acciones de supervisión y asesoría permanentes, que permiten una evaluación de sus aprendizajes y práctica docente y, al mismo tiempo, la previsión de actividades de participación de la comunidad como factor esencial para el desarrollo de la educación indígena y como parte de su formación pedagógica.

Sus líneas de trabajo son:

a) **La investigación**, que se desarrolla como parte del proceso de formación, mediante la cual el futuro maestro aprende las técnicas de investigación y sistematiza los conocimientos de su pueblo. De esta manera, se ha investigado diferentes aspectos de la vida de las poblaciones indígenas, tales como sus conocimientos ancestrales para manejar su medio ambiente, la estructura gramatical de su lengua y las diferentes etapas de desarrollo del niño indígena en relación con la educación tradicional.

b) **El currículo**, que se diseña a partir del análisis de los problemas y necesidades de las comunidades de donde provienen los estudiantes, con el fin de definir el perfil del niño indígena egresado de la primaria. Dicho currículo es integral y está basado en la investigación y se propone "el desarrollo de una educación enraizada en la propia cultura indígena que vaya incorporando de manera crítica y creativa los conocimientos y valores de otras culturas". De este modo, incorpora el componente intercultural como proceso básico para el diálogo entre las diversas culturas que conviven en nuestro país. Ésta es una perspectiva que además permite un diálogo enriquecedor entre el docente y el alumno y propicia en este último el «análisis de su propio mundo cultural, para poder desarrollar las categorías referenciales necesarias para el aprendizaje de nuevos valores y conocimientos que le aporten elementos para el análisis de su situación actual y el esbozo de alternativas futuras»⁸. Como resultado de este trabajo, el PFMBAP cuenta con dos propuestas curriculares: una para la formación y profesionalización docente y otra para la educación primaria. Su propuesta curricular inicial

8 Trapnell L.,1984:

ha servido de base en el diseño del Modelo Curricular para la Formación Docente en EBI del Ministerio de Educación.

c) **El material educativo**, que se diseña desde 1995, sobre la base de un Plan de Producción. Hasta la actualidad, se ha elaborado materiales en catorce lenguas, entre textos, cuadernos de trabajo, fichas de autoaprendizaje, láminas y otros. Así mismo, el Programa promueve un proceso de elaboración de neologismos en las diferentes lenguas, para que los maestros hagan referencia a conceptos que aún no existen en ellas.

d) **La capacitación docente**, que está dirigida a maestros en servicio. En 1995 se inicia un curso de complementación de estudios secundarios, dirigido especialmente a mujeres y a algunos jóvenes, quienes, por la deficiente formación escolar recibida, no podían ingresar al Programa a través del examen de admisión y mantenerse en él. La duración del curso es de veinte semanas y su importancia reside en el acceso de mujeres al Departamento de Formación.

e) **La participación de la comunidad**, que se da a través de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana, AIDSESEP, confederación indígena que representa a 42 federaciones regionales y orienta, desde su creación, el desarrollo de propuestas educativas para la formación de las futuras generaciones, con el fin de defender sus derechos como pueblos indígenas y asegurar las condiciones de vida en el marco de un manejo equilibrado del medio. De esta forma coejecuta las acciones del Programa en la gestión pedagógica y en la gestión institucional.

El rasgo peculiar del Programa radica en contar con un equipo multidisciplinario, integrado por lingüistas, antropólogos, sociólogos, pedagogos y especialistas en la cultura indígena.

Sus logros se traducen en:

- un Currículo para la Formación y Profesionalización de Maestros Bilingües,
- un Currículo para Educación Primaria Intercultural Bilingüe,
- la elaboración de materiales educativos en catorce lenguas,

- la participación de las organizaciones indígenas,
- el liderazgo como modelo educativo en formación de maestros bilingües en América Latina,
- la selección del Programa como participante en EXPO 2000, Exposición Mundial en Hannover, Alemania,
- la construcción del Modelo Curricular para la Formación de Docentes de Primaria de Educación Primaria Bilingüe Intercultural.

Sus dificultades son:

- la política de ubicación de sus docentes-alumnos y egresados en las escuelas primarias (contratos interinos).
- la deficiente formación en investigación, que obstaculiza la titulación de los egresados.

1.2 EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA ANDINA

EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO DE PUNO

El Pedagógico de Puno es el primero en el área andina que abre un programa de formación y profesionalización docente en educación primaria bilingüe intercultural desde 1985⁹ hasta 1994. En su implementación contribuyó el Programa de Educación Bilingüe Intercultural de Puno (Convenio Ministerio de Educación – GTZ), con el diseño del currículo, dotación de materiales, capacitación y asesoría permanente. Es importante señalar que los docentes formadores fueron, en su mayoría, egresados de la Escuela de Post-Grado en Lingüística Andina de la Universidad Nacional del Altiplano.

Sus objetivos son:

1. Contribuir a la generalización de la educación bilingüe intercultural, como alternativa para el mejoramiento de la educación en el departamento de Puno.

9 R.M N°390-85-ED del 25-Abr-85.

2. Formar maestros bilingües para los pueblos aimara y quechua del departamento de puno, identificados con su lengua y cultura.

Sus modalidades fueron las siguientes.

- a) **Escolarizada:** en formación hasta IX ciclo y en profesionalización en los meses de enero a marzo.
- b) **No escolarizada:** en formación y profesionalización durante la práctica docente, el último año de estudios.

Cabe resaltar que la duración de la formación y profesionalización docente era de cuatro años.

El **Currículo** se caracterizó porque sus contenidos asignaron el mayor porcentaje al aspecto lingüístico, del I al VI semestres. Solamente a partir del VII semestre se trabajaban aspectos relacionados con metodologías para la enseñanza del quechua y del castellano. Algunos de sus ejecutores expresan que “pareciera que lo que se quiso es formar lingüistas”¹⁰

La antropología como base en las actividades educativas; el trabajo de análisis en grupos y el énfasis en la escritura de la lengua materna fueron, entre otros, los rasgos especiales en la formación docente.

En cuanto a materiales, emplearon los producidos por el PEBI-PUNO: textos, guías metodológicas, láminas, material complementario, etc., aparte de separatas que cada formador preparaba para afianzar los contenidos con lecturas.

La titulación se hacía efectiva mediante la presentación de una tesis hasta el año de 1989, y a partir de 1990 a través de un informe del trabajo de promoción comunal.

En noviembre de 1986, durante el Seminario “Taller sobre Programas Curriculares para Educación Bilingüe”¹¹, el grupo de trabajo de formación

10 Condori, D., profesor del ISP de Puno.

11 Convocado por el Proyecto Desarrollo de la Educación Primaria” del INIDE-Convenio PERU – BIRF II.

magisterial, considerando la autorización de aplicación del Programa Curricular Adaptado para la Formación de Profesores en el ISP de Puno y los representantes de los diferentes Pedagógicos del Trapecio Andino, presentó una propuesta para el rediseño del plan de estudios de Puno.

Las *estrategias y recomendaciones* que destacan por su importancia fueron:

- la aplicación experimental, a partir de 1987, en todos los ISP del país.
- la programación de reuniones periódicas para intercambio de experiencias;
- la capacitación de los docentes de los ISP.
- la asesoría permanente de los demás Pedagógicos por parte del ISP de Puno.

la adecuación de los planes de estudios de los ISP que brindan profesionalización, en base al plan del ISP de Puno.

Fuente: Seminario Taller “Programas Curriculares para Educación Bilingüe”, Informe Final, 1986:183-184.

Lamentablemente, el ISP Puno formó docentes bilingües sólo hasta 1994 y se desconocen los motivos de este hecho. Sin embargo, sigue siendo una demanda que está por resolver, toda vez que la población vernácula hablante quechua y aimara la requiere.

FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES EN EL INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO Y PEDAGÓGICO “LA SALLE” DE URUBAMBA

Es un programa de profesionalización para docentes del área rural andina del Perú, que se inició en convenio con la Universidad de Mc Gill (Canadá) la Pontificia Universidad Católica del Perú, el Instituto Superior Tecnológico Pedagógico de Urubamba y el Ministerio de Educación. Su primera etapa, de 1989 a 1998, estuvo dirigida a la profesionalización docente, y la segunda, en ejecución, a la producción de materiales y la capacitación docente. Durante los cinco primeros años contó con el financiamiento de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI). Sin embargo, desde 1993 funciona autofinanciado por política del Programa, para asegurar su continuidad.

Sus objetivos:

1. Formar docentes capaces de analizar, comprender, interpretar y dinamizar el proceso educativo rural en una integración regional y nacional que sea racional, y con un currículo experimental alternativo.
2. Contribuir al mejoramiento del maestro y de la educación del niño rural, en función de las características y potencialidades de su medio ambiente, para desarrollarlas y valorarlas en relación con los procesos socio-económicos y culturales nacionales.
3. Experimentar un sistema de transferencia que permita la generalización de este tipo de programa de formación profesional en las regiones y en el país.

Fuente: "Ser Maestro en el Perú", Reflexiones y Propuestas, 1994:266.

Sus modalidades:

- a) **Presencial.** Su objetivo es desarrollar el Eje de Realidad y el Eje Teórico. Se realiza en los meses de vacaciones escolares.
- b) **A distancia.** Su objetivo es "la vuelta a la realidad con miras a su tratamiento, verificación, modificación o estudio¹²". El momento de práctica directa en la escuela y en la comunidad se efectúa durante todo el año escolar.

El éxito del proyecto se garantizó con la conformación de un equipo de calidad profesional de la Pontificia Universidad Católica y del Instituto, quienes se encargaron de su diseño. Este último comprendió: la problemática de la educación rural andina, los fundamentos doctrinales (filosóficos y pedagógicos), el perfil, los objetivos, las políticas, los contenidos (sistema curricular modular), la estrategia de educación a distancia y, finalmente, la administración y el sistema de evaluación.

El proyecto tiene como características básicas lo intercultural, bilingüe, regional, inductivo, interdisciplinario, productivo y valorativo. Establece

12 Op. cit, 1994: 268.

como estrategia la aplicación del módulo curricular como instrumento técnico-pedagógico para la organización de los contenidos de aprendizaje y reemplaza al sistema de asignaturas, que es una de las principales causas de la teorización propia del sistema educativo. El módulo contiene tres componentes: el Eje de Realidad y el Eje Teórico y la Guía de Acción, desarrollados los dos primeros en la fase presencial y la última, en la fase a distancia.

MATERIALES

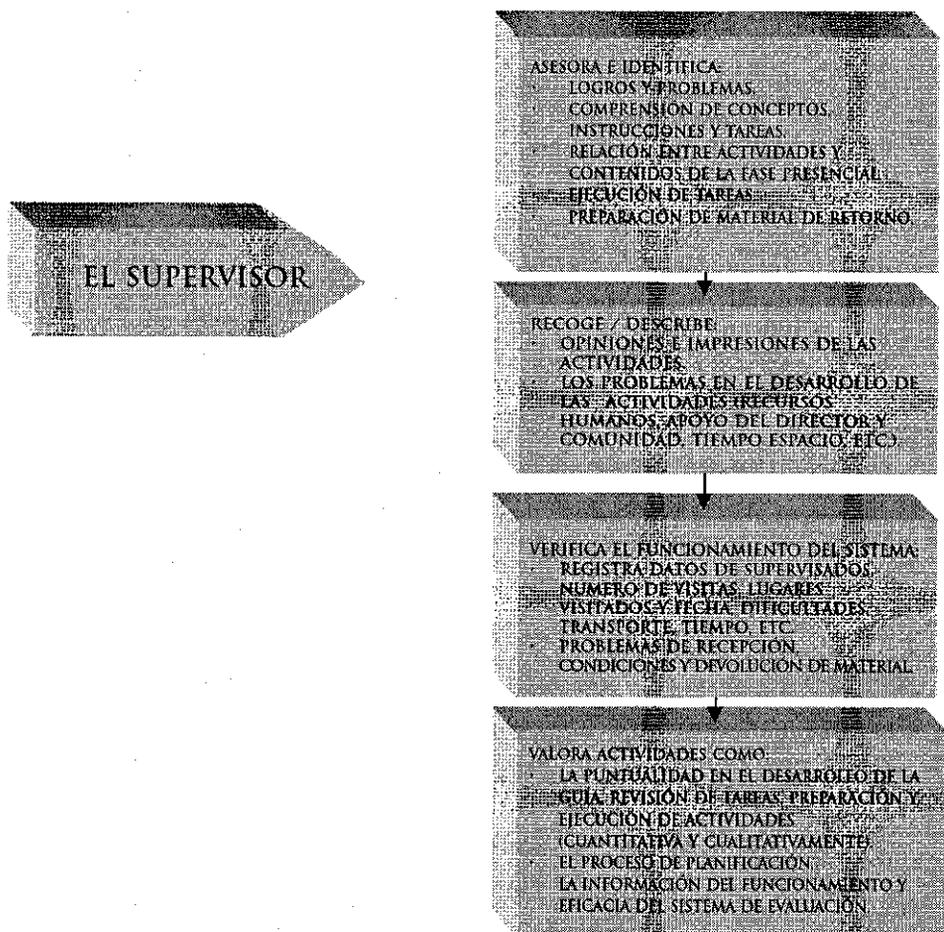
Un componente esencial del proyecto es el diseño de materiales adecuados a la metodología empleada en la profesionalización. Hasta el momento, se ha publicado los siguientes.

- a) Para presentar el diseño teórico del Sistema Modular, el libro “Una alternativa andina de profesionalización docente”.
- b) Para la fase presencial, el “Texto Modular”, desarrollado en cuatro componentes: Contenido del módulo, Matemática, Lengua quechua como primera lengua y castellano como segunda lengua, y Tecnología educativa.
- c) Para la fase a distancia, la “Guía de Acción” para el trabajo de campo durante el año, en tres áreas: investigación, producción y promoción comunal, y práctica pedagógica y cassettes.

SUPERVISIÓN Y EVALUACIÓN

La supervisión tiene como finalidad verificar el avance y dificultades de aplicación de las tres áreas que comprende la Guía de Acción en la escuela.

CUADRO 1 FUNCIONES DEL SUPERVISOR



La evaluación para asegurar el funcionamiento de la fase a distancia es un sistema que brinda información sobre todos los componentes del Proyecto. Tiene carácter formativo y sumativo. Es formativo para la retroalimentación continua y reajustes, y es sumativo en tanto permite evaluar los resultados, juzgar y tomar decisiones.

En resumen, las experiencias de formación docente en EBI en las áreas andina y amazónica

- se iniciaron desde hace quince años,
- surgen todas frente a monolingüismo o bilingüismo de su población meta, como iniciativas aisladas,
- son impulsadas por instituciones privadas, públicas y organizaciones indígenas. Este último es el caso de la Amazonía,
- desarrollan experiencias innovadoras, como lo son los casos del PEBIAN y el PFMBAP en la Amazonía, y del ISTP de Urubamba en los Andes.

Los cuadros 2 y 3, que a continuación presentamos, ilustran lo expresado.

**CUADRO 2
EXPERIENCIA EN FORMACIÓN DOCENTE EN EBI EN EL AREA AMAZÓNICA**

INSTITUCIONES ASPECTOS	ISP - BILINGÜE YARINACocha	UNAP (1)	PEBIAN (2)	PFMBAP (3)	LAMAS - T (PEBILT) (4)
PERIODO DE FUNDAMENTO	1984 hasta la fecha	1985 hasta la fecha	1975 hasta la fecha	1988 hasta la fecha	1º Fase: Promotores 1951 2º Fase: Profesionalización, 1991 hasta la fecha
MARCO LEGAL	Convenio MED-ILV hasta 1989 Convenio MED 1990 hasta la fecha	Facultad de Educación de la UNAP	Convenio MED - Vicariato San José de Amazonas Convenio MED - Maestros indígenas del Alto Napo	Convenio MED - Gobierno Regional de Loreto. AIDSP	Convenio CAAP -4ta. Zona de Educación de Tarapoto MED y la UNAP
COBERTURA: PROCEDENCIA DE LOS ESTUDIANTES	De universos socioculturales distintos: especialmente del dpto. de Ucayali (shipibos, en mayor porcentaje)	De universos socioculturales distintos: dpto. de Loreto y Amazonas	Quechuas secoya del Alto Napo-Dpto. de Loreto	Diversos: Dpto. Loreto Ucayali, Junín, Alto Amazonas	Quechuas -Lamistas Dpto. de San Martín
SISTEMA DE ESTUDIOS	Formación y profesionalización paralelamente	Formación y profesionalización	Formación y auto capacitación	Formación y profesionalización	Promotores bilingües Profesionalización 2º Fase: Profesionalización, 1991
DURACIÓN	5 años	5 años	5 años	6 años	5 años
MODALIDAD DE ESTUDIO	Mixta: Formación : ciclos escolarizados Profesionalización: ciclos escolarizados y no escolarizados	Mixta: Escolarizada y no escolarizada	Mixta: Escolarizados y no escolarizados	Formación y profesionalización escolarizadas y no escolarizadas	Mixta: escolarizada y no escolarizada
CARACTERÍSTICAS	Inserción de asignaturas relacionadas con la lengua y la cultura Talleres de traductología	Incorporación de Antropología en programas de la UNAP Rol que deben cumplir los maestros Bilingües	Formación de jóvenes de la etnia quechua: «...Indígena bien preparado es el mejor maestro de su pueblo». Participación de la comunidad Financiación: aporte voluntario del 20% de remuneración de los docentes nombrados	Participación de especialistas indígenas en la formación Manejo del aspecto socio-político en su ejecución	Sentar bases para la EBI de Lamistas

- (1) Programa de Profesionalización y Formación de Maestros Bilingües de La Universidad nacional de La Amazonia Peruana
 (2) Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo.
 (3) Programa de Formación de Maestros Bilingües de La Amazonia Peruana.
 (4) Programa de Educación Bilingüe Intercultural de Lamas Tarapoto.

CUADRO 3
EXPERIENCIA EN FORMACIÓN DOCENTE EN EBI EL AREA ANDINA

INSTITUCIONES ASPECTOS	INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO DE PUNO	INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO Y PEDAGÓGICO DE URUBAMBA
PERIODO DE FUNCIONAMIENTO	1986 a 1993	1989 hasta la fecha
MARCO LEGAL	R.M N° 390-85-ED del 25-ABR-85	Convenio Universidad Mc' Gill, Canadá – Pontificia Universidad Católica del Perú – ISTP de Urubamba – Ministerio de Educación
COBERTURA: PROCEDENCIA DE LOS ESTUDIANTES	Quechuas y aimaras del departamento de Puno	Quechuas del departamento de Cuzco
SISTEMA DE ESTUDIOS	Formación y Profesionalización Docente	Profesionalización, Capacitación y Producción de Materiales
DURACIÓN	4 años	5 años
MODALIDAD DE ESTUDIO	Escolarizada y no escolarizada	Presencial y a distancia
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo con fuerte énfasis en el componente lingüístico. • La antropología como base de las actividades educativas • Formación de docentes quechuas y aimaras • Énfasis en la escritura en lenguas vernáculos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de aplicación mediante Módulo Curricular como instrumento técnico pedagógico en organización de contenidos que reemplaza las asignaturas • Desarrollo de tres componentes: el Eje Realidad, el Eje Teoría y la Guía de Acción • Guía de acción para el trabajo de campo durante todo el año en investigación, producción y promoción comunal y práctica pedagógica. • Su línea de trabajo esencial: la producción de material educativo • Supervisión que considera el asesoramiento y examina el avance y dificultades de la práctica

1.3. CONSTRUCCIÓN DEL MODELO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

En noviembre de 1991, considerando la urgente necesidad de contar con lineamientos curriculares para la formación y/o profesionalización docente, con miras al mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos indígenas y del país en general, la entonces Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL) convocó a una reunión de delegados de organizaciones indígenas, de proyectos y programas de universidades e institutos pedagógicos que trabajan en esta línea para establecer, de manera conjunta, criterios para la formulación de un Plan de Diseño Curricular. Así, se da inicio a su implementación, y se programa para tal propósito la ejecución de tres talleres de carácter participativo que se desarrollaron en mayo y agosto de 1992 y febrero de 1993, respectivamente.

La finalidad de los talleres fue elaborar lineamientos curriculares para la educación bilingüe intercultural (EBI) en forma participativa, es decir, integrando al proceso a aquellas personas e instituciones que pudieran aportar desde su experiencia en programas y proyectos de educación bilingüe intercultural. Además, se contó con la asesoría de profesionales en el campo y de las instancias pertinentes del Ministerio de Educación.

Partiendo de la concepción de una planificación participativa, se hacía indispensable contar con los representantes e interesados de las instituciones que laboran en el tema y/o que representan la población beneficiaria. Para ello, se invitó a

- los ISP y universidades de la zona amazónica, andina y de Lima, que estuvieran desarrollando acciones en este campo desde una perspectiva innovadora,
- los programas y proyectos que ejecutan acciones de EBI en otros niveles y modalidades: inicial, primaria, alfabetización,
- las organizaciones indígenas AIDSESEP, CONAP, ADECAP,
- personas vinculadas con otros programas o instituciones especializados en la formación de docentes –sean de ISPs u ONGs, aunque no

estuvieran vinculados directamente con la EBI— para integrarlos al proceso y enriquecerlo,

- especialistas de los países andinos Bolivia, Ecuador y Colombia, por el interés en esta temática y debido a la carencia de propuestas coherentes para la formación y profesionalización de docentes para la EBI en la región.

En el primer taller se trabajó:

- a) un diagnóstico de la formación y profesionalización docente para la educación bilingüe intercultural (EBI),
- b) el enfoque de la EBI en cuanto a lo lingüístico, cultural y educativo,
- c) el conjunto de objetivos que se formularon a partir de este marco conceptual,
- d) el perfil del docente.

En el segundo taller fueron contemplados:

- a) el diseño de matriz curricular,
- b) la definición de los objetivos,
- c) la definición de áreas,
- d) la interrelación que debe existir entre los diferentes aspectos de la formación, tal como la práctica docente, la investigación y los contenidos propios de cada área.

En el tercer taller se trató:

- a) la revisión final de los documentos elaborados en los talleres anteriores,
- b) la complementación de la estructura curricular, la definición de los contenidos para cada área y la elaboración de los respectivos carteles de alcances y secuencias,
- c) la interrelación que tienen las áreas entre sí,
- d) una discusión sobre el trabajo de diversificación curricular, la relación entre formación y profesionalización docentes, y la implementación de los lineamientos en los ISP y otras instituciones de educación superior.

Es preciso detallar que se sistematizaron las experiencias concretas y se llegó a un nivel de abstracción y generalización que permitió una discusión

de los conceptos fundamentales de la EBI. Luego, a partir del consenso conceptual, se elaboraron los documentos que comprenden los diferentes aspectos que conforman los lineamientos curriculares: objetivos del programa, perfil del egresado, metodología, estructura y contenidos curriculares.

Estos lineamientos curriculares fueron discutidos y aprobados por los participantes y presentados a la Alta Dirección del Ministerio de Educación para su aprobación, en la perspectiva de que cada región o subregión e instituto superior pedagógico desarrolle un proceso de diversificación curricular que sea asesorado metodológicamente por el Ministerio de Educación.

En concordancia con el objetivo principal de la formación profesional “de formar sistemáticamente a docentes para la escuela primaria en EBI”, en 1993 el sistema educativo autoriza la aplicación del «Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural», por Resolución Vice-Ministerial N° 075-93-ED del 20 de octubre de 1993, por un período de cinco años, así como su diversificación en los institutos pedagógicos seleccionados.

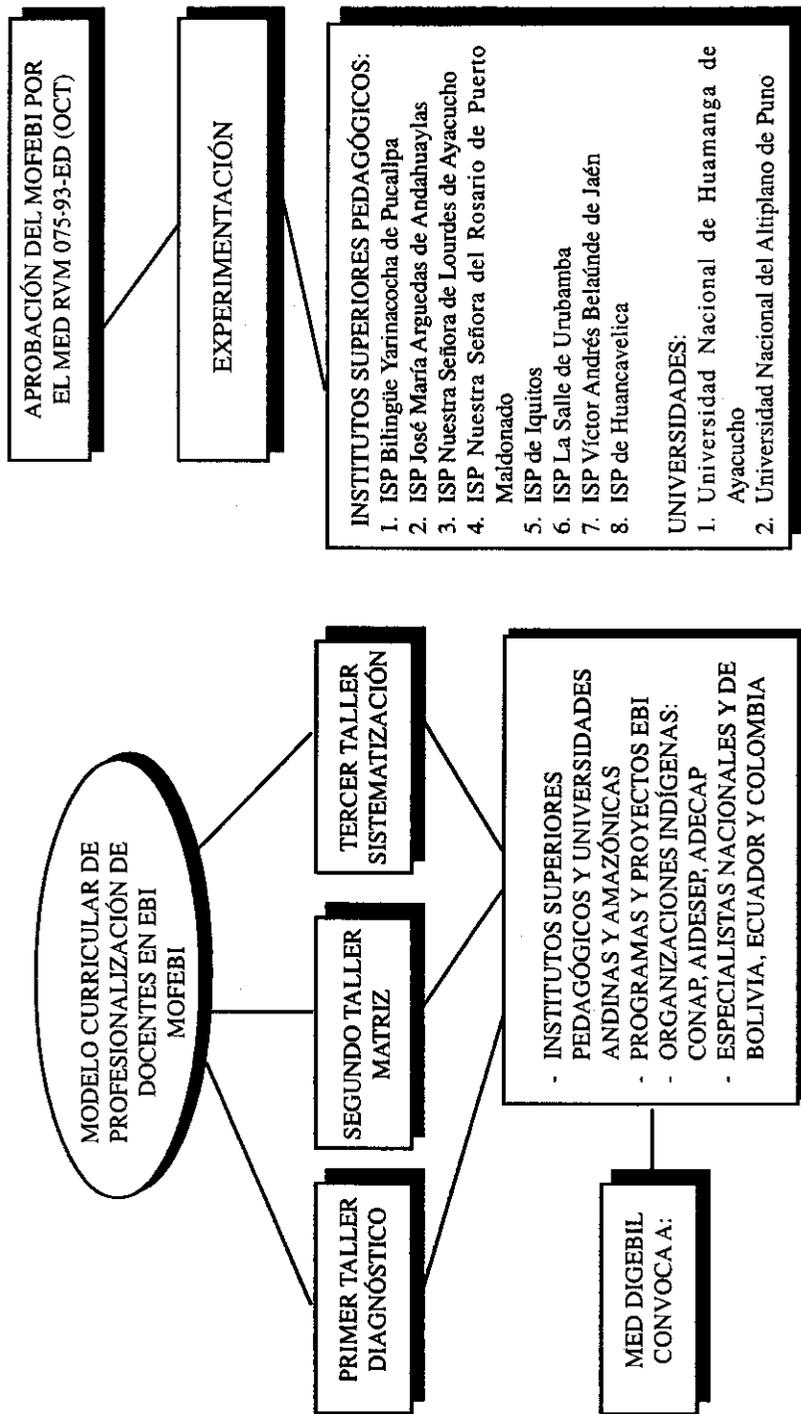
Las instituciones seleccionadas para aplicar dicho modelo fueron el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha en Pucallpa, el Instituto Superior Pedagógico José María Arguedas de Andahuaylas, el Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora de Lourdes de Ayacucho, la Universidad Nacional de Huamanga de Ayacucho, el Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora del Rosario de Puerto Maldonado, el Instituto Superior Pedagógico de Iquitos, el Instituto Superior Pedagógico de Urubamba, el Instituto Superior Pedagógico Víctor Andrés Belaúnde de Jaén, el Instituto Superior Pedagógico de Huancavelica y la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

El carácter de la propuesta curricular para la formación de docentes para la educación bilingüe intercultural obedece a necesidades educativas muy concretas, tales como la promoción de docentes capaces de valorar y desarrollar las capacidades de sus alumnos dentro del marco de respeto intercultural, la formación de docentes que fomenten el desarrollo cultural

y social de las comunidades, la integración de la investigación y la formación profesional en todas las áreas curriculares, la formación profesional en un tiempo corto (formación básica en tres años), la diversificación en programas curriculares según las necesidades de cada instituto superior pedagógico o universidad de acuerdo con las poblaciones a las que sirve, la formulación de una propuesta válida para todo el país al incentivar la iniciativa y la cultura local, urbana, rural, andina o amazónica en el contexto de la nación peruana. En este sentido, es preciso señalar el aporte del Modelo Curricular EBI a la Propuesta del Plan Piloto que está en aplicación, en el marco de las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación en la reforma de la formación docente a nivel nacional, a través de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD).

El mejoramiento de la calidad de la educación, como pedagogía orientada a la práctica y adecuada a las necesidades y a la solución de problemas concretos dentro de la perspectiva global, incluye la formación docente en educación bilingüe intercultural, entre las prioridades de la política educativa actual.

CUADRO 4 ESQUEMA DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL MOFEBI



LEYENDA: La estructura de este esquema se basa en la cosmovisión indígena que concibe el ciclo de la vida según el pensamiento ancestral de que "los árboles crecen de abajo hacia arriba", es decir, desde las raíces al tronco, las ramas, las hojas, las flores, los frutos y la semilla.

2. MARCO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE



La diversidad étnica y plurilingüe en el Perú y América Latina constituye una realidad que se debe considerar en toda propuesta educativa porque prevalece un *modus vivendi* con características *sui generis* particulares en cada cultura dentro de cada país. En algunos sistemas educativos, sus lineamientos educativos “homogeneizan” a menudo, al implantar esquemas educativos extraños a sus realidades culturales particulares.

La misma formación de los maestros primarios lleva consigo estos *componentes exógenos* como un virus externo que se propaga dentro del sistema social y cultural a través de los currículos, materiales educativos y de los mismos docentes, sin producir espacios de construcción de relaciones interculturales, donde se comprenda lo propio y lo ajeno.

La intromisión de este virus, producto de una “educación cultural externa”, condicionado por un ambiente globalizante, destruye gradualmente, a través de la enseñanza, las características culturales individuales del alumno. Esta formación desvía el propio inconsciente colectivo del alumno y sus expectativas y necesidades, cuando, por el contrario, este mismo niño podría desarrollar sus auténticos talentos con una educación debidamente diseñada que incluya los componentes culturales y lingüísticos propios, así como la interculturalidad como eje rector en la formación de docentes y alumnos.

Un tipo de educación como ésta podrá tener una participación fundamental en la sociedad cuando los componentes sociales que participan se desarrollen en un nivel práctico, para lo cual debe ser explícito el marco conceptual.

En el proceso de implementación de la formación docente en educación bilingüe intercultural, para la discusión de temas relacionados con el marco conceptual que manejan los Pedagógicos, se ha realizado dos mesas de trabajo, donde se trató temas sobre las lenguas (su uso y metodología), la interculturalidad y su práctica y el concepto sobre la educación bilingüe intercultural. Este componente fue desarrollado por la Unidad de Formación Magisterial de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) y contó con la participación del Proyecto PROFORMA-GTZ.

Presentamos las propuestas de las mesas de trabajo y del MOFEBI relacionados con el marco conceptual.

2.1 LAS LENGUAS: USO Y METODOLOGÍA

2.1.1 EN LOS ISP

Los Pedagógicos desarrollan el área de Lenguaje sobre la base de ejes que son fundamentalmente del MOFEBI, donde destacan: la Teoría Lingüística (algunos se centran en los fundamentos de la EBI, sin considerar los temas relacionados a la psicolingüística, literacidad y oralidad) y los Talleres, donde en sesiones prácticas trabajan el desarrollo de habilidades lingüísticas en lengua materna, otorgándose mayor espacio a la lectura y escritura. Menor atención se les brinda al castellano, y la Didáctica de las Lenguas (lengua materna y segunda lengua). Se trabaja los aspectos siguientes:

a) El desarrollo de lengua oral

- Respecto a la lengua materna, se distingue distintos niveles de práctica: uno de carácter receptivo y productivo en el nivel oral, y otro de reflexión y creación de actividades y juegos diversos con la lengua.

- Para el desarrollo de algunas habilidades orales, emplean actividades que son comunes: noticias, diálogos (libres y de interés), juegos diversos, producción oral de textos a partir de láminas, relatos, secuencias de dibujos, improvisación sobre la vida cotidiana y juegos de roles, entre otros. También se promueve la creación de diversos juegos lingüísticos como trabalenguas, juegos de palabras, poesías, canciones.
- Reconocen que el manejo de materiales permite el uso de métodos y técnicas para el desarrollo del lenguaje oral. Algunos que no cuentan con ellos señalan que “tienen en su programación para que los futuros maestros los preparen”.
- Una experiencia para el taller de castellano que socializó un instituto fue el trabajo en dos grupos de estudiantes: uno que necesita desinhibición y otro de nivel avanzado. Los primeros relatan noticias y los segundos realizan tareas de descripción.
- Las técnicas para el desarrollo de la comprensión y producción oral en castellano como segunda lengua son prácticas de complementación de lectura, descripción, diálogo, contar noticias, y sesiones simuladas de enseñanza de sonidos, vocabulario y gramática. También se incluye juegos, poesías y canciones.
- El énfasis en la práctica de la segunda lengua en algunos institutos se basa en actividades o ejercicios intensos sobre identificación de sonidos en palabras y oraciones con una metodología contrastiva en el nivel de vocales, consonantes, sílabas, morfología y sintaxis. Esta práctica concede excesivo peso en los aspectos de forma y estructura lingüística, y desatiende el significado y la comunicación.
- En la organización de una sesión de aprendizaje, algunos proponen el siguiente modelo: presentación, práctica de audición y repetición, y aplicación.

b) El desarrollo de la lengua escrita

- Los talleres para el desarrollo de las habilidades de escritura en lengua materna incluyen la práctica de la lengua y la didáctica. Las actividades son: lectura y comentario de textos, análisis de lengua y redacción, producción de distinto tipo de textos, creación de materiales. También se cuenta con sesiones simuladas donde se prueba métodos y técnicas.
- Los talleres para la segunda lengua son similares a los de lengua

materna. La diferencia está en que al futuro docente se le ejercita en análisis lingüístico contrastivo, la metodología para la transferencia de habilidades de lectoescritura, el análisis de materiales diseñados, la metodología de castellano como segunda lengua y la preparación de ejercicios para estructuras gramaticales.

- La práctica escrita de lengua materna se inicia con un enfoque de producción de textos, para luego pasar a la reflexión sobre la lengua, que puede comprender, según sea el caso, gramática y ortografía. En la producción de textos, no se deja en total libertad al alumno, se le orienta con pautas.
- La práctica incluye actividades como comisiones de biblioteca y periódico mural, lo cual es aplicable a las dos lenguas (L1 y L2).
- Algunos institutos en la práctica de L2 se limitan a trabajar la etapa de inicio de la lectoescritura, sin referirse al trabajo con los grados más o menos avanzados.

c) Los métodos de lecto-escritura

Los Pedagógicos trabajan este tema de maneras diferentes.

- Una institución ha introducido el enfoque holístico.
- Dos instituciones han empezado a utilizar el método global-mixto-socializador.
- Otra alternativa es la del método global de frases y oraciones.

d) Observación de clases de lengua materna y de castellano como segunda lengua

En la demostración de clases presentada por los Pedagógicos, se destaca que:

- Sólo algunos profesores llevaban a cabo una contextualización.
- En algunas sesiones es claro el propósito.
- Se desarrollaron clases orientadas a la integración de actividades.
- Las funciones comunicativas no son conocidas por todos los docentes.
- Es insuficiente el conocimiento de la estructura de la lengua en los niveles oral y escrito.
- El trabajo en grupo se efectúa en pares o grupo, lo cual permite la interacción.

CUADRO 5 EL USO DE LENGUAS EN LOS INSTITUTOS PEDAGÓGICOS



2.1.2 EN EL MOFEBI¹³

El MOFEBI parte de la problemática educativa y desarrolla una propuesta para el área de Lenguaje sobre la base de principios lingüísticos y una metodología con orientación práctica en la enseñanza de lenguas.

a) Problemática educativa

- La lengua vernácula es instrumento de socialización y comunicación en áreas rurales y urbano-marginales.
- Una situación de diglosia en las zonas andina y amazónica.
- La educación en castellano no responde a la realidad lingüística y cultural de la población vernáculohablante.
- El desfase entre experiencias y conocimientos previos que el niño trae en el momento de iniciar su escolaridad y los contenidos y formas de

13 "Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural", Dirección de Recursos Educativos, Ministerio de Educación. 1993:4-5 y 9.

comunicación impuestos en zonas vernáculo-hablantes impiden el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

- Condiciones en el ámbito escolar no favorecen el desarrollo intelectual, afectivo y motor del niño: docentes sin formación profesional para atender diversidad lingüística, currículo descontextualizado, etc.

b) Principios lingüísticos

- Las lenguas indígenas expresan conocimientos y razonamientos tradicionales y nuevos.
- La competencia comunicativa en lengua materna del alumno incluye habilidades, destrezas y conocimientos vinculados con su contexto.
- El logro de la competencia comunicativa en castellano implica expresarse con seguridad y en forma apropiada al contexto tanto oralmente como por escrito.
- El uso de ambas lenguas como objeto de estudio e instrumento de educación.
- El desarrollo del vocabulario se fomenta a través del rescate de antiguos términos y palabras propias de otros dialectos.
- Se apoya la creación de nuevas palabras y el préstamo lingüístico de otra lengua para responder a las necesidades de la comunicación.
- La didáctica y metodología en lengua materna son aplicadas.
- La didáctica y metodología para el castellano como segunda lengua son aplicadas.
- Se maneja la lengua originaria y el castellano en los niveles oral y escrito.

Los aportes de los Pedagógicos y del MOFEBI reúnen puntos que merecen un espacio de análisis y discusión para la mejor comprensión de los conceptos que se manejan en EBI y la unificación de criterios en la formación docente.

2.1.3 ASPECTOS DE DISCUSIÓN - ACCIÓN

Los aspectos de discusión - acción que subyacen en la práctica de los ISP, en relación con el uso de las lenguas, son relativos a

- el conocimiento de la estructura gramatical de las lenguas. Existe la inquietud de cuánto se necesita profundizar en la fonología, morfología y sintaxis de la lengua materna y de la segunda lengua, por ejemplo para la elaboración de materiales,
- las formas propias de expresión oral de algunos pueblos, en el caso de la Amazonía, con el fin de incorporarlas a la práctica escolar,
- el intercambio de ideas sobre la aplicación de enfoques pedagógicos nuevos en la enseñanza – aprendizaje de lenguas es imprescindible,
- la información sobre alternativas para organizar actividades de desarrollo de la lengua oral y la lengua escrita es necesaria,
- la aplicación concreta de la lectoescritura inicial en la práctica,
- la posibilidad de aplicar el mismo método para las dos lenguas. Si así fuera, ¿cuánto castellano se necesita saber antes de empezar la lectura? Por ejemplo, si se va a crear un texto colectivo, ¿qué castellano necesitan los niños? ¿Podrán hacer un texto de varias oraciones?

2.2 CONCEPCIÓN Y PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad es un reto considerado tanto como contenido de la educación y formación de la persona, así como un proceso dinámico comunicativo que nos permite manejar las diferencias culturales entre nosotros mismos, en las relaciones con otros y entre distintos grupos sociales. Un objetivo de la práctica intercultural es promover y reforzar procesos comunicativos.

2.2.1 LOS ISP

Los Pedagógicos coinciden en el concepto que tienen sobre interculturalidad, al definirla como una relación dialógica entre actores sociales de diversos universos socioculturales y que trasciende las fronteras nacionales. Sólo el ISP Loreto propone un concepto de educación intercultural para complementar la parte práctica que ésta implica. En el siguiente cuadro se presentan diferentes propuestas.

CUADRO 6 LA INTERCULTURALIDAD EN LOS ISP

INSTITUTOS	CONCEPTO
ISP LORETO	<p>La INTERCULTURALIDAD es el conjunto de relaciones que se establece entre actores sociales provenientes de universos socioculturales distintos.</p> <p>Educación intercultural es aquella que</p> <ul style="list-style-type: none"> • parte de los conocimientos, valores, técnicas propias y los articula con los de otros universos culturales. • promueve la sensibilidad respecto a la existencia de diferentes formas de organización y aceptación de la diversidad cultural.
LOS ISP CON MENCION EBI	<p>La INTERCULTURALIDAD es la relación dialógica de los pueblos, con énfasis en la identificación etnohistórica, lingüística y cultural, dentro de un estado nacional e internacional.</p>
LOS ISP PILOTO	<p>La INTERCULTURALIDAD es la relación dialógica y armónica entre culturas a partir de la identidad de la propia cultura y la incorporación crítica de elementos culturales de otros pueblos.</p>

2.2.2 EL MOFEBI¹⁴

El MOFEBI toma en cuenta la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y Educación Intercultural¹⁵ del Quinquenio 1991-1995, que señala los siguientes aspectos respecto a la interculturalidad.

- “..... deberá constituir el principio rector de todo el sistema educativo nacional. En tal sentido, la educación de todos los peruanos será intercultural.”

14 “Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural”, Dirección de Recursos Educativos, Ministerio de Educación. 1993: 6, 10-13.

- “..... propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas. La adopción de la interculturalidad es esencial para el progreso social, económico y cultural tanto de las comunidades y regiones como del país en su totalidad”.
- “Para las poblaciones indígenas y campesinas, cuya lengua predominante sea vernácula, la educación será bilingüe además de intercultural.”

El imperio de la interculturalidad es tal que se prevé en todos los niveles y modalidades, tanto en las escuelas monolingües de castellano, dirigidas a hispanohablantes, como en escuelas bilingües de lengua indígena y castellana.

Así mismo, expone la problemática cultural y propone una pedagogía, orientada al contexto social del niño.

a) Problemática cultural

- Un contexto escolar que no considera el conocimiento y comprensión integral del mundo indígena, impone un patrón de razonamiento ajeno a la experiencia del niño/niña y desvaloriza el esquema interpretativo de la comunidad indígena donde el niño aparece como un ser sin cultura. Genera problemas de identidad cultural.
- La desvinculación de la educación de niños y jóvenes con su cultura, hace que pierdan las habilidades y conocimientos necesarios — acumulados y desarrollados durante generaciones— para vivir en su medio geográfico.
- Una escuela que no contribuye al mejor desenvolvimiento del alumno en su espacio vital.
- Los contenidos, habilidades y valores específicos de la escuela no se relacionan con las necesidades propias de la comunidad, lo que se revierte en un problema de supervivencia.

15 Dirección General de Educación Bilingüe, Ministerio de Educación 1991.

b) Principios culturales

- La cultura es base de experiencias y conocimientos previos.
- Los patrones culturales de los pueblos indígenas contribuyen a su desarrollo social y, a partir de este núcleo, acogen críticamente el aporte de otras culturas. Así, se revaloriza cada cultura y la autoestima de los alumnos.
- Una educación intercultural tiene como fundamento el fortalecimiento de la identidad cultural de los alumnos, desde donde se construye el conocimiento de otros valores, saberes y prácticas que provienen de la sociedad.
- La cultura ancestral, la nacional y universal se integran en un currículo que promueve la reflexión acerca de todas. Esta interrelación reflexiva permite superar la marginación.
- Se busca promover la conciencia colectiva y la identidad familiar. La educación debe caracterizarse por la interculturalidad y contribuir a una mejor comunicación cultural.

2.2.3 LA UNEBI

La Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI), órgano técnico normativo del Ministerio de Educación en los Lineamientos de Política¹⁶ establece: “La interculturalidad constituye un eje transversal del sistema educativo. La educación intercultural propicia la construcción y valoración de la propia identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otras identidades, individuales y sociales”. Dicho lineamiento se plasma en los currículos de educación primaria y secundaria vigentes y tiene proyección en la formación docente.

El documento en construcción “Criterios sobre el tratamiento de la interculturalidad en el aula”¹⁷ destaca:

16 UNEBI, Ministerio de Educación, 1999.

17 Una Propuesta de Discusión de Catherine Walsh, Consultora de UNEBI.

“La interculturalidad es un proceso de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos y tradiciones distintas, enfocado en generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos a pesar de sus diferencias culturales y sociales. Es un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas y construir una convivencia de respeto y de legitimidad”.

La interculturalidad es un desafío para nuestra sociedad diversa, en la medida en que conlleva la apertura de una cultura globalizada que respete los valores propios de cada pueblo.

2.2.4 MANEJO METODOLÓGICO

Cómo hacer operativa la interculturalidad en la educación es un reto que está en construcción, y los Pedagógicos asistentes a la mesa de trabajo “Evaluación del Proceso de Evaluación de la Experimentación del MOFEBI¹⁸” expresaron lineamientos y estrategias para su concreción, que son los siguientes.

Valorar y practicar la interculturalidad superando la discriminación.

- Diseñar un mínimo de competencias en interculturalidad.
- Formar maestros conscientes de su realidad idiomática e intercultural y que respondan a los nuevos retos de la globalización, de la ciencia y la tecnología.
- Conformar equipos multidisciplinarios para realizar y profundizar la investigación etnográfica, sociocultural y lingüística, asumiendo una práctica de convivencia en las comunidades, desarrollando talleres de autoestima.
- Organizar eventos para repotenciar las lenguas (fiestas, ritos, calendarios, concursos, etc.).

18 Mesa III, realizada del 24 al 28 del 2000.

- Garantizar el uso de las lenguas indígenas en la construcción de conocimientos para el desarrollo.
- Diseñar y ejecutar proyectos de investigación y participación en relación con la comunidad.
- Reflexionar permanentemente sobre casos de estereotipos, prejuicios y discriminación.
- Propiciar el conocimiento teórico de la interculturalidad a partir de fuentes bibliográficas y de los propios registros.

El documento “Criterios sobre el tratamiento de la interculturalidad en el aula”¹⁹, ya mencionado, contiene objetivos y premisas centrales, que nos sugieren cómo desarrollar el componente intercultural. A continuación señalamos, entre otros, los siguientes objetivos.

Objetivos:

- Identificar criterios básicos para el tratamiento de la interculturalidad en el aula.
- Propiciar un diálogo entre especialistas sobre los criterios, con el fin de desarrollar propuestas concretas para el trabajo de la interculturalidad.
- Estimular procesos de investigación participativa y de acción entre los docentes, las escuelas y comunidades, sobre formas de identificación y relaciones de interculturalidad existentes.
- Elaborar un documento que recoja y sistematice los criterios y las propuestas sobre la forma integral de trabajar la interculturalidad en el aula.

Premisas centrales sobre el tratamiento de la interculturalidad:

- La interculturalidad ha operado durante la historia peruana en una forma folklórica, dominante y unidireccional, reconociendo las raíces incas y al mismo tiempo impulsando la asimilación y aculturación de los pueblos indígenas a una identidad nacional homogeneizante. Un proyecto de interculturalidad de vía múltiple requiere de un tratamiento

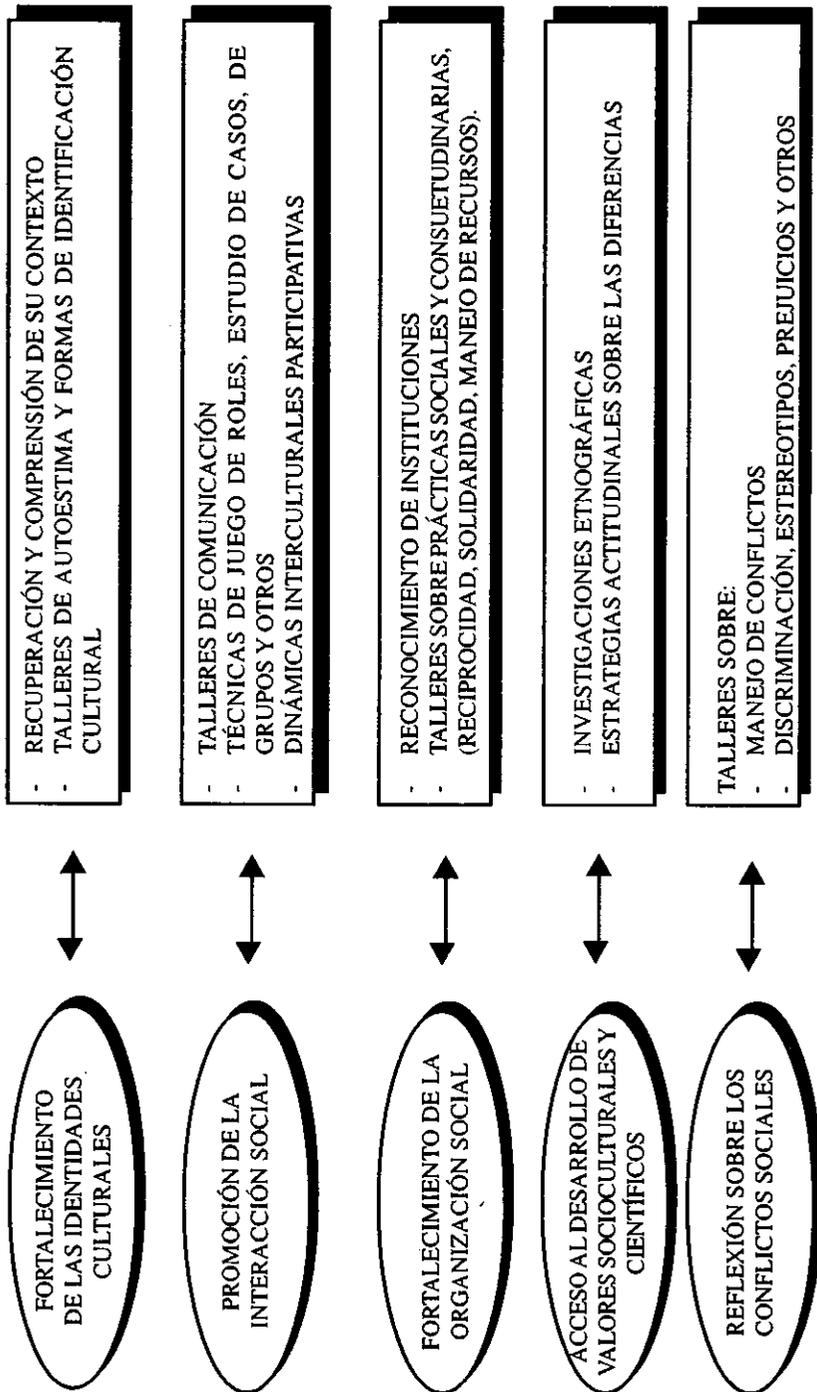
19 Op. cit. Documento de Catherine Walsh, Consultora de UNEBI.

- distinto basado en la convivencia (muchas veces conflictiva) de la diferencia, el reconocimiento de la desigualdad y la necesidad de construir sociedades e instituciones basadas en la diferencia cultural.
- Por eso, un elemento central de la interculturalidad es el fortalecimiento de la identidad cultural propia como base para después establecer relaciones con los “otros”. Eso no quiere decir que las instalamos sobre las diferencias, sino que las consideramos en el proceso de desarrollar, cultivar, legitimar y dinamizar la cultura propia como garantía de identificación personal y de pervivencia cultural con el grupo.
 - En el contexto rural, las nociones de territorio, medio ambiente, comunidad y relación familiar, social y productiva juegan un rol central en los procesos de identificación y por esta razón deberían formar parte del tratamiento de la interculturalidad.
 - Un reto principal de la interculturalidad es el que sea enfrentado como problema pedagógico intraescolar y social (como nuevo paradigma pedagógico) y no simplemente como práctica educativa dentro de los límites de la escuela. Tampoco puede limitarse a una sola área curricular, sino debe ser tratada como un componente básico y común a todos los ámbitos de conocimiento.
 - La comunicación entre personas de diferentes culturas es un fundamento de la interculturalidad. Además de contacto entre culturas, eso requiere que las personas encuentren significados compartidos sobre asuntos que les afectan y desarrollen valores, actitudes y comportamientos de respeto, tolerancia, aceptación mutua y solidaridad.
 - La investigación y la acción son dos pilares fundamentales del aprendizaje y conocimiento, del saber y del desarrollo de la persona, y por eso deberían formar parte integral del tratamiento de la interculturalidad en el aula.

En este proceso de construcción, toda propuesta que nos ofrezca elementos para el ejercicio pedagógico de la interculturalidad es necesaria para su estudio y mejor comprensión. Es el caso de «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro» de Edgar Morin, UNESCO:

Primero.- Conocer lo que es conocer: el conocimiento no es algo hecho, hay que examinar su naturaleza, hay que buscar la lucidez. El conocimiento lleva al error y a la confirmación.

CUADRO 7
ESQUEMA DE LA PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD



Segundo.- Lograr un conocimiento pertinente: el conocimiento es contextualizado y complejo. Se vincula con la situación, las necesidades; aborda lo global y fundamental. Es necesario aprender a articular y reconstruir lo complejo y aprender cómo relacionar las cosas y cómo se explican.

Tercero.- Aprender sobre la condición humana: ésta es multidimensional, física, biológica, psicológica, sociocultural. En ella hay que descubrir lo de uno y lo diverso. Somos iguales pero con características diferentes. El lenguaje es un ejemplo: la diversidad es parte constitutiva de él.

Cuarto.- Enseñar la identidad terrenal: enseñar la intersolidaridad, la complejidad de la crisis de nuestro planeta, tener conciencia del cuidado ecológico.

Quinto.- Enfrentar las incertidumbres: tenemos conciencia de que necesitamos la ciencia para enfrentar las realidades e incertidumbres.

Sexto.- Enseñar la comprensión: la comprensión mutua para formar mentalidades muestra cómo salir del estado bárbaro de incompreensión. Necesitamos estudiar estos problemas, sus causas y sus orígenes. La comunicación es muy importante como proceso que permite a través del yo, el lenguaje y el tú, comprender al otro, comprenderse uno mismo y comprender al mundo.

Sétimo.- La ética ante el género humano: la condición humana es de carácter terrario: somos individuos en relación, por ello hay un mutuo intercambio. La ética considera relaciones con los valores, no con los dogmas. Nos enseña a tomar conciencia de nuestra humanidad, perfeccionando nuestra autonomía, reconociendo nuestros derechos individuales y comunitarios.

Estos saberes abren un espacio de reflexión para la práctica individual y colectiva de la interculturalidad, y de cómo nosotros los maestros podemos socializarlo en el proceso educativo, en la escuela y la comunidad.

2.3 CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

La educación bilingüe intercultural se basa en una concepción pedagógica que parte de la cultura de los pueblos indígenas, en cuanto se refiere a la cosmovisión y socialización, para luego dar lugar al diálogo crítico y creativo entre éstas y las otras que coexisten en el contexto exterior.

En cuanto a lo lingüístico, se basa en la necesidad de utilizar la lengua materna de los alumnos a lo largo de su escolaridad tanto como lengua instrumental de educación, así como objeto de estudio. Paralelamente, se considera la enseñanza de una segunda lengua, también en cuanto instrumental, en el proceso educativo.

A través de la EBI se pretende contribuir a la autoafirmación de la identidad y fortalecimiento de la autoestima del niño, mediante la revaloración social de su lengua, la incorporación de contenidos que forman parte de su experiencia cultural y la enseñanza y uso de su lengua en la escuela. Además, ello contribuye al desarrollo afectivo y cognitivo del niño, lo cual genera seguridad en sí mismo. Igualmente, un manejo eficiente y adecuado del castellano le permitirá comunicarse con la sociedad nacional en general.

Investigaciones realizadas en contextos diversos concluyen que existe una interdependencia entre el aprendizaje de una segunda lengua y el reforzamiento de la lengua materna. Vale decir que, para que el niño logre apropiarse con seguridad de una segunda lengua, resulta indispensable asegurar el dominio de su lengua materna, no sólo en diferentes niveles de abstracción, sino también en diferentes campos del conocimiento y contextos sociales de uso.

En el nivel secundario, los niños egresados de EBI tendrán que procesar toda la información nueva en castellano a partir de los conocimientos desarrollados en la primaria. Dado que a través de la lengua materna se ha logrado varios niveles de abstracción, no debería haber mayor problema para recurrir a estas capacidades intelectuales en una etapa posterior, al hacer uso de una segunda lengua, que también maneja eficientemente.

De este modo, la educación bilingüe intercultural se piensa como una educación abierta y flexible, enraizada en y a partir de la propia cultura de los niños para fortalecer el desarrollo de una identidad sólida y la apertura a un diálogo crítico y creativo con las culturas ajenas a la suya, para lograr el respeto entre pares. Ello significa que la EBI no es sólo de dominio indígena, sino más bien un proceso donde están presentes la cosmovisión indígena con una visión dinámica de su cultura, que se abre al entendimiento en el mundo moderno y globalizado.

2.3.1 LOS ISP²⁰

Son dos los rasgos del concepto de educación bilingüe intercultural que los Pedagógicos señalan: la lengua y la cultura, los mismos que tienen implicancias en un nivel operativo y se distinguen en el cuadro 8.

CUADRO 8
LENGUA Y CULTURA EN LA EDUCACIÓN
BILINGÜE INTERCULTURAL

LENGUA	CULTURA
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de comunicarse en su lengua y en castellano • Dominar dos o mas lenguas en forma oral y escrita • Modelo de mantenimiento • Conocimiento teórico y metodológico de la lengua materna y del castellano como segunda lengua • Utilización instrumental de lengua materna a lo largo de toda la escolaridad • Lengua materna y segunda lengua son objeto de estudio • Enseñanza del castellano como segunda lengua con metodología apropiada 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones de igualdad con los miembros de su pueblo y de las otras sociedades • Revalorización cultural en comparación con otras culturas • Partir de la cultura de los niños e incorporar críticamente elementos o manifestaciones de otras culturas • Generar relaciones dialógicas y equitativas entre los gentes del proceso educativo (alumnos, padres, maestros, comunidad, autoridades, etc.)

20 Extraído de las Mesas de Trabajo de Evaluación del MOFEBI, UNFOD-DINFOCAD, PROFORMA-GTZ 1998.

De esta manera, los docentes de los ISP manejan un concepto de la educación bilingüe intercultural como una propuesta educativa que incluye aspectos de lengua, cultura y relaciones interculturales. Se debe destacar la actualización del concepto de la EBI, pues no significa solamente una educación en dos lenguas. Las características que resaltan son las que presentamos a continuación:

- Parte de los conocimientos, valores, técnicas propias y los articula con los de otros universos culturales.
- Promueve la sensibilidad respecto a la existencia de diferentes formas de organización y la aceptación de la diversidad cultural.
- El aprendizaje en L1 y L2 y dos culturas.
- Incorpora conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos de la lengua materna y de una segunda lengua.
- Impulsa la revaloración cultural del área andina (sociedad) en comparación con realidades de otras culturas.
- Desarrolla la enseñanza del castellano como segunda lengua con una metodología apropiada.
- La lengua materna y la segunda lengua son objeto de estudio e instrumento en el proceso educativo.
- Parte de la cultura de los niños e incorpora críticamente elementos o manifestaciones de otras culturas.
- Genera relaciones dialógicas y equitativas entre los agentes del proceso educativo (alumnos, padres de familia, maestros, comunidad, autoridad, etc.).
- Promueve relaciones de igualdad entre los miembros de su pueblo y las otras sociedades.

2.3.2 EL MOFEBI²¹

El MOFEBI sustenta su propuesta pedagógica en la problemática educativa de la población vernáculo hablante, caracterizada por

21 “Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural”, Dirección de Recursos Educativos, Ministerio de Educación. 1993: 6-7 y 12-13.

- la repitencia y deserción escolar en zonas rurales, andinas y amazónicas: el 70% de alumnos repite el primer grado,
- los egresados de la educación primaria, que después de seis años de estudio no logran los objetivos curriculares trazados,
- la educación primaria, que no está bien asistida en cuanto a los problemas lingüísticos y culturales,
- una enseñanza academicista y memorística que no permite el desarrollo cognitivo del niño,
- la práctica educacional, que desconoce la situación socioeconómica de la población escolar, porque no se aplica la relación aprendizaje-producción, adecuada al calendario productivo,
- la inadecuada preparación y dedicación de los docentes, que se demuestra en un alto porcentaje de docentes sin ninguna formación profesional, en zonas vernáculohablantes,
- el currículo para la formación docente, que no corresponde a las diversas realidades del país,
- el currículo aprobado por la R.M. 759-85-ED, que no considera en el perfil del docente el aspecto social, que tampoco se refleja en los objetivos ni en las asignaturas.

En consecuencia, el MOFEBI plantea principios educativos de la EBI en

- una pedagogía del alumno como sujeto de la educación, portador de saberes y experiencias adquiridas y vividas como integrante de su comunidad,
- una educación dialógica del alumno como interlocutor en una interacción, que afirme su personalidad reflexiva y positivamente crítica en la sociedad comunal, regional y nacional,
- una escuela que conozca y utilice métodos de las sociedades indígenas, transmita conocimientos, tecnologías y valores culturales que aprovechen las formas de enseñanza conocidas por el niño y que potencie los recursos intelectuales que el niño trae a la escuela. De ese modo, se propicia la interrelación niño-escuela,
- una escuela que logre evitar la ruptura que existe entre familia y comunidad, por un lado, y escuela, por el otro,
- la participación de la familia y de la comunidad en actividades escolares y comunales, desde su planificación, haciendo posible la integración de la escuela a la comunidad,

- una pedagogía centrada en el alumno²² y su comunidad que aplique metodologías que partan tanto del niño, como agente de su proceso de aprendizaje, como de la cultura comunal y regional, a la vez que respete la naturaleza de los contenidos y ciencias que conforman el currículo,
- una metodología centrada en el alumno y su realidad, que parta de las formas de comunicación usuales en su medio, y utilice la lengua materna del alumno. Así mismo, que facilite la apropiación progresiva del castellano como segunda lengua, con una metodología adecuada a su condición de aprendiz.

Dentro del marco de los principios señalados, el MOFEBI es una alternativa que responde a las necesidades educativas del país, porque

- propicia la formación de docentes capaces de valorar y desarrollar las capacidades de sus alumnos, dentro del marco de respeto que merecen todas las culturas del Perú,
- contribuye a la formación de docentes capaces de fomentar el desarrollo cultural y social de las comunidades donde laboren,
- integra la investigación, la formación profesional y la promoción comunal a todas las áreas curriculares desde el comienzo de la carrera,
- ofrece una formación profesional en un tiempo más corto (formación básica en tres años) y con un buen nivel académico,
- posibilita una diversificación en programas curriculares según las necesidades de cada instituto superior pedagógico o universidad de acuerdo con las poblaciones a las que tienen que atender, por tratarse de un programa general, abierto y sin fragmentación.

2.3.3 LA UNEBI

En los Lineamientos de Política, la UNEBI²³ establece:

- “La educación bilingüe es un proceso que consiste en emplear dos lenguas como instrumentos de aprendizaje. La primera lengua, la que se adquiere desde temprana edad, es la portadora esencial de la primera

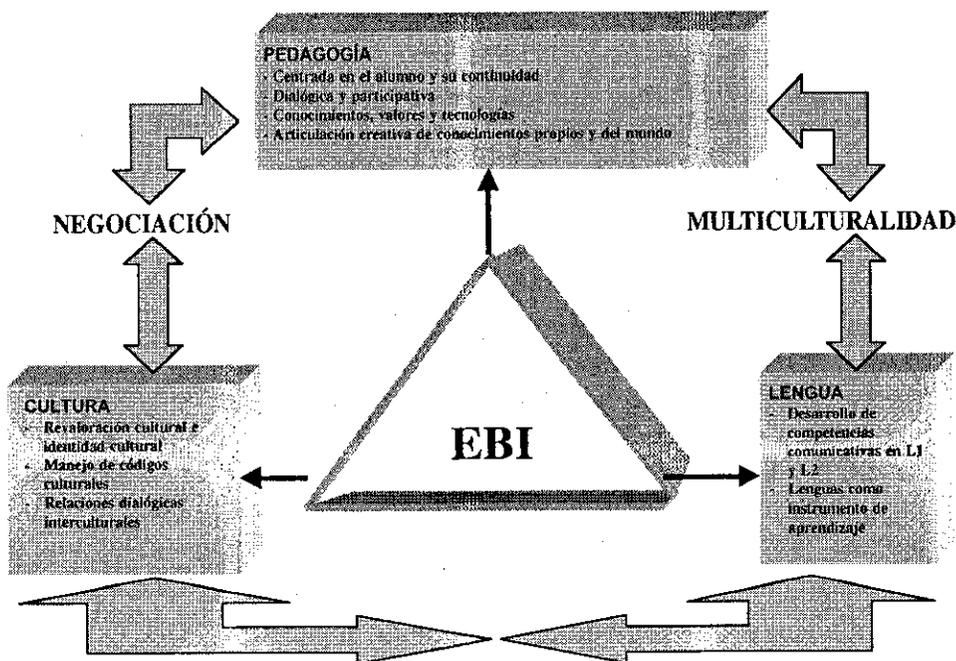
22 Es decir, el desarrollo de los niños, respetando la naturaleza de los contenidos en su realidad”.

23 Educación Bilingüe Intercultural, Lineamientos de Política. Octubre 1999.

socialización del individuo. La segunda es la que se aprende luego, en o fuera de la escuela. En el caso de las poblaciones andinas o amazónicas, la primera lengua suele ser una de las lenguas amerindias, y la segunda, el castellano o, en algunas circunstancias, el portugués”.

- “La educación bilingüe intercultural propugna el desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivas, tanto en lengua materna como en castellano; de igual modo, promueve la articulación creativa de los conocimientos propios y los del mundo exterior, así como la vinculación educativa con propuestas de afirmación económica y social.”
- “La EBI posibilita a cada persona manejarse en varios registros. La apertura a diversos modos de pensamiento y representación es exigencia creciente en el mundo moderno de la información y la comunicación a distancia. (...) Al desarrollar las competencias de los alumnos para el manejo de varias lenguas y diversos códigos culturales, la EBI amplía el espacio de los sistemas simbólicos.”

CUADRO 9
PEDAGOGÍA, LENGUA Y CULTURA EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL



En conclusión, el diálogo intercultural será posible a través de la educación bilingüe, como medio básico para fomentar un mejor entendimiento y aprecio entre los diferentes actores de la sociedad. La educación en las ciudades también debe ser intercultural, para que desde niños se formen en el respeto por la diversidad.

En la medida en que todos los indígenas y no indígenas lo conozcamos mejor y asumamos que somos un país con diversidad cultural y lingüística, podremos vivir en un clima de paz y democracia real.

La interculturalidad como proceso de comunicación contribuye con el “*Saber Convivir*”. De esta manera, la práctica intercultural se da para todos en una sociedad multicultural como la peruana.

3. APLICACIÓN DEL MODELO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL (MOFEBI)



Las necesidades y demandas de formación docente para la diversidad sociolingüística y cultural del país son consideradas entre las prioridades de la reforma educativa que impulsa el Sector Educación en la década de los noventa para mejorar la calidad de la educación. Es así como el proceso de aplicación experimental del MOFEBI comprende dos fases que guardan relación con los cambios de la estructura orgánica del sector, y son los siguientes.

Primera Fase: Octubre de 1993 a agosto de 1997.

Ésta se inicia con la autorización de la aplicación experimental del MOFEBI mediante la R.VM N°075-93-ED del 20-OCT-93, en instituciones seleccionadas. En el área amazónica, se da en los ISP Bilingüe de Yarinacocha, ISP Ntra. Sra. del Rosario de Puerto Maldonado, ISP de Loreto e ISP Víctor Andrés Belaúnde de Jaén. En el área andina, los ISP José María Arguedas de Andahuaylas, Nuestra Señora de Lourdes de Ayacucho, ISP de Urubamba, ISP de Huancavelica, Universidad Nacional de Huamanga y la Universidad Nacional del Altiplano en Puno. Era responsable de su implementación la entonces Dirección Nacional de Tecnología Educativa a través de la Dirección de Recursos Educativos. La evaluación estuvo a cargo de la Dirección de Planes y Programas.

Segunda Fase: Setiembre de 1997 hasta el momento.

A partir de setiembre de 1997, la Unidad de Formación Docente de la DINFOCAD realiza mesas de trabajo para profundizar conceptos y aspectos para la aplicación del MOFEBI y de esta manera hacer posible en un futuro su generalización en el marco de la Reforma de Formación Magisterial iniciada en 1995. Los temas desarrollados en estas mesas fueron los que se detallan a continuación.

Mesa I, del 27 al 29-SET-97. Fue un espacio para el análisis y la discusión sobre el concepto de educación bilingüe intercultural y el perfil del docente, así como sobre la metodología de enseñanza de lengua materna y de segunda lengua que manejan los Pedagógicos.

Mesa II, del 30-MAR al 04-ABR-98. Propició el intercambio de experiencias de América Latina sobre la interculturalidad, el currículo y los órganos responsables para la formación docente. Luego realizó el cuestionamiento de experiencias expuestas a las propuestas en aplicación y examinó los conceptos de cultura y EBI, la interculturalidad y su tratamiento pedagógico y la diversificación curricular en los ISP.

Mesa III, del 24 al 28 ENE-2000. Contribuyó a la evaluación del proceso de experimentación del MOFEBI en los Pedagógicos que actualmente forman maestros en EBI desde los planos pedagógico (diversificación curricular, didácticas e integración de áreas, la interculturalidad en el proceso de aprendizaje, metodología de lenguas) y de gestión (normatividad para la investigación y práctica docente, la titulación, la situación actual de los formadores). Se hizo un seguimiento y monitoreo de la aplicación del MOFEBI.

Actualmente, son seis los Pedagógicos que optan por formar maestros bilingües frente a la necesidad de brindar una alternativa de solución a los problemas de aprendizaje que observan desde la práctica profesional, y que se revelan en las altas tasas de repitencia, deserción y analfabetismo que muestran múltiples diagnósticos escolares. Éstos son:

- **El Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha**, creado por gestión del Instituto Lingüístico de Verano, en el año de 1985, al

que se le encargó la profesionalización y formación de docentes de educación primaria para los diferentes pueblos indígenas de la Amazonía peruana.

- **El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana**, que responde a la deficiente educación primaria en las comunidades indígenas. Un diagnóstico educacional revela que los niños indígenas no logran desarrollar sus aprendizajes³¹.
- **El Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora de Lourdes de Ayacucho**, que desde 1992, en la especialidad de primaria, desarrolla cuatro cursos para la EBI durante cuatro semestres con la finalidad de asegurar una formación docente que mejore la calidad de la educación de los niños quechuhablantes del departamento de Ayacucho. En 1996 se inicia la aplicación del MOFEBI, al conseguir la autorización del Ministerio de Educación para otorgar el título de Profesor de Educación Primaria Bilingüe Intercultural.
- **El Instituto Superior Pedagógico de Huancavelica**, que no desarrolla ninguna acción previa a la aplicación experimental del MOFEBI, a pesar de que su población meta es quechuhablante en alrededor de un 85%. Solamente a partir de 1995 trabaja en EBI, y su retraso es debido al desconocimiento de la metodología de lenguas y la concepción de EBI.
- **El Instituto Superior Pedagógico José María Arguedas de Andahuaylas**, que desde 1986 ofrece el curso electivo de quechua en atención al alto porcentaje de población escolar. En 1996, se inicia la formación de docentes en EBI, aplicando el MOFEBI en una sola sección, en razón de la falta de recursos humanos.
- **El Instituto Superior Pedagógico Túpac Amaru de Tinta**, en el departamento de Cuzco, que en 1998 solicitó al Ministerio de

31 El diagnóstico fue realizado por la Universidad de la Amazonía y al ISP de Loreto, por encargo de Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP).

Educación aplicar el MOFEBI frente a la necesidad de formar docentes para la realidad sociocultural y lingüística de las comunidades beneficiarias e inició la aplicación en 1999 con una sección 45 alumnos.

Para tener una visión clara de cómo se desarrolla la aplicación del MOFEBI en los Pedagógicos mencionados, analizaremos aspectos relacionados con la cobertura, el currículo (enfoque, diversificación, género, interdisciplinariedad, uso de materiales, la práctica y la investigación, integración de áreas, asesoramiento y evaluación); características principales (duración, modalidad, sede de funcionamiento, titulación) y los problemas actuales. Ilustramos este análisis con tres cuadros comparativos; el primero, referido a la cobertura, el segundo, al currículo, y el tercero, a las características principales de la formación docente.

3.1 COBERTURA

Desde la década de los ochenta hasta el presente año, la cobertura de la EBI en los Pedagógicos abarca la zona amazónica (1985) y andina (1992) del país. En la primera, en los departamentos de Amazonas, Loreto y Ucayali con dieciséis grupos étnicos. En la segunda, los departamentos de Cuzco Ayacucho, Huancavelica y Apurímac, con un solo grupo étnico (véase el Cuadro 10).

Sin embargo, llama la atención que, existiendo un mayor número de departamentos con población vernáculohablante —como en el caso de Puno, Ancash, Lambayeque, San Martín y Madre de Dios— en los Pedagógicos no se haya generado experiencias de EBI.

CUADRO 10
LOS GRUPOS ÉTNICOS EN LAS ÁREAS DE LOS INSTITUTOS SUPERIORES DE EBI

INSTITUTOS	PERIODO DE APLICACIÓN	GRUPOS ÉTNICOS	LOCALIZACIÓN*
BILINGÜE DE YARINACOCHA	1985 al 2000	97% de Shipibos, el 3% aguarunas, asháninkas y otros	Ucayali
PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONIA PERUANA	1988 al 2000	aguaruna	Amazonas
		asháninka	Ene, Urubamba, Perené, Tambo, Pachitea
		huambisa	Santiago, Morona
		huitoto	Loreto, Ramón Castilla, Putumayo, Ampiyacu
		bora	Ampiyacu
		shipibo	Ucayali, Contamana
		cocama cocamilla	Huallaga, Pacaya Samiria
1990 al 2000	chayahuita	Paranapura, Alto Amazonas	
	achuar	Pastaza	
1997 al 2000	candoshi	Loreto, Alto Amazonas	
	shapra	Morona	
	nomatsiguenga	Pangoa, Satipo	
	quichua	Pastaza, Loreto	
	quichua	Pastaza, Loreto	
1999 al 2000	ticuna	Bajo Amazonas, Ramón Castilla	
	shiwilo (jebero)		
	quichua	Alto y Mediano Napo	
NTRA. SRA. DE LOURDES DE AYACUCHO	1992 al 2000	quechua	departamento de Ayacucho
HUANCABELICA	1995 al 2000	quechua	departamento de Huancavelica
	1996 al 2000	quechua	departamento de Apurímac
TUPAC AMARU DE TINTA	1999 al 2000	quechua	departamento de Cuzco

* La localización del PFMBAP sobre la base de los ríos.

3.2 CURRÍCULO

A partir de la experiencia en la que han participado estos seis institutos — como se muestra en el Cuadro 11 que presentamos a continuación— se puede extraer los siguientes comentarios.

El Instituto Bilingüe Yarinacocha aplicó dos modelos entre 1985 y 1998, según la R.M. N° 759, con ciertas variaciones, organizados por asignaturas. A partir de 1999 empleó el Modelo Curricular EBI diversificado con el apoyo del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (PFMBAP). Se organizó el currículo por áreas y se elaboró materiales para la práctica docente.

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana ha trabajado, entre 1994 y 1999, en la construcción de un currículo diversificado donde fundamentalmente se otorga importancia a la cosmovisión indígena. Este currículo ha sido validado, y para su estructuración se ha tenido como referencia el MOFEBI. Su organización es por áreas y las que difieren del MOFEBI son: Sociedad, Historia (Sociedad y Cultura), Naturaleza (Ecosistema), Expresión Estética y Corporal y Práctica Profesional. Otras particularidades son la producción de material para la aplicación y el componente de asesoramiento y evaluación, que en la formación regular es individual y en profesionalización se da sobre la base de microconcentraciones. El hecho de evaluar a los niños es un indicador válido y primordial.

El ISP Nuestra Señora de Lourdes de Ayacucho realizó intentos de introducción de la EBI entre 1992 y 1995, según la R.M. 759, a través de cuatro cursos a partir del tercer año, con un currículo organizado en asignaturas. Entre 1996 y 1999 aplican el MOFEBI sin adecuaciones significativas, elaboran materiales para las prácticas con los alumnos, teniendo las municipalidades distritales una participación activa. El asesoramiento se limita a la práctica docente en el aula.

El ISP Huancavelica realizó también la introducción de actividades en 1994, y bajo la R.M. 759, con un currículo organizado por asignaturas,

CUADRO 11

CURRÍCULO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS ANDINOS Y AMAZÓNICOS

INSTITUTOS	MODELOS	DIVERSIFICACIÓN	ORGANIZACIÓN	ASESORAMIENTO Y EVALUACIÓN
BILINGÜE DE YARINACOCCHA	<ul style="list-style-type: none"> - De 1985 a 1998 RM N°759 - A partir de 1999 Modelo Curricular EBI 	<ul style="list-style-type: none"> - Con algunas variaciones - Diversificado con apoyo del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. (PEMB) - De acuerdo con la cosmovisión indígena 	<ul style="list-style-type: none"> - Por asignaturas - Por áreas - Elaboran materiales para la práctica docente 	<ul style="list-style-type: none"> - No informaron sobre este aspecto
PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONIA PERUANA	<ul style="list-style-type: none"> - 1994 a 1999 - Currículo diseñado y validado por el programa 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuatro cursos de EBI a partir del tercer año - Adecuación sin cambios significativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Por áreas que guardan relación con las del MOFEBI y son: Sociedad, Lenguaje, Historia, Educación, Matemática, Expresión Estética, Expresión Corporal, Naturaleza y Práctica profesional. - Producen material para la aplicación 	<ul style="list-style-type: none"> - En formación individual - En profesionalización, en micro-concentraciones - La evaluación a los niños es un indicador
NTRA. SRA. DE LOURDES DE AYACUCHO	<ul style="list-style-type: none"> - 1992-1995 RM N°759 - 1996 a 1999 MOFEBI RVM N°075-93-ED 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuatro cursos de EBI a partir del tercer año - Adecuación sin cambios significativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Por asignaturas - Por áreas - Elaboran materiales para las prácticas con los alumnos - Las municipalidades distritales participan 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante la práctica docente, en el aula
HUANCAVELICA	<ul style="list-style-type: none"> - 1994 RM N° 759 - 1995-1999 MOFEBI RVM N° 075-93-ED - 1986 RM N° 759 		<ul style="list-style-type: none"> - Por asignaturas - Integran cursos de quechua - Por áreas - Elaboran material educativo para la aplicación 	<ul style="list-style-type: none"> - Sólo en la práctica docente
JOSÉ MARÍA ARGUEDAS DE ANDAHUAYLAS	<ul style="list-style-type: none"> - 1996 a 1999 MOFEBI RVM N° 075-93 ED 	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación - Adecuación de competencias y capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Por asignaturas - Por áreas - Elaboran materiales para Matemática y Lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> - En práctica docente en escuelas de aplicación del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de Andahuaylas, Chincheros.
TUPAC AMARU DE TINTA	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de 1999 Modelo curricular EBI 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción del Sub-Area Psicomotricidad, Práctica, Investigación y de la Interculturalidad como contenido transversal, integrador de áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por áreas - Producción de materiales para la práctica docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de Lengua Materna para docentes - Conferencia sobre Interculturalidad, apoyo de Pontificia Universidad Católica. - Actividades: Servicio a la Pachamama, visitas a museos, producción de materiales, organización de una banda típica con instrumentos andinos

donde se integraron cursos de quechua con un asesoramiento en la práctica docente. Entre 1995 y 1999 aplica el MOFEBI sin efectuar acciones de diversificación y elabora material educativo para la aplicación. El asesoramiento se da durante la práctica.

El ISP José María Arguedas de Andahuaylas introduce desde 1986 (RM N° 759) cursos de EBI. De 1996 a 1999 aplica el MOFEBI, adecuándolo por competencias y actividades, sin ningún cambio de áreas. También producen materiales para matemáticas y lenguaje. Los alumnos del Instituto realizan su práctica profesional en las escuelas del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de Andahuaylas y Chincheros (PEBIACH), que comprende acciones de asesoramiento y evaluación.

El Instituto Túpac Amaru de Tinta aplica el Modelo Curricular EBI desde 1999, introduciendo al MOFEBI el desarrollo del sub-área de Psicomotricidad, Práctica e Investigación. Además, establecen la interculturalidad como contenido transversal, integrador de áreas. La producción de materiales para la práctica docente es una tarea esencial. Asesoramiento y evaluación se realizan a través de talleres en lengua materna para docentes y conferencias sobre interculturalidad, además de actividades de recuperación de valores andinos (el servicio a la Pachamama), visitas a museos, producción de materiales y la organización de una banda con instrumentos andinos.

La aplicación del currículo de acuerdo con los componentes planteados es similar: todos trabajan con una base legal, con diferencias en su iniciación. Mientras la diversificación es interpretada como una adecuación, sin el manejo de criterios establecidos que podrían otorgarle funcionalidad, y solamente el Programa del ISP de Loreto la menciona con el componente de cosmovisión indígena. Se debe mencionar que todos los Pedagógicos elaboran material educativo por asignaturas o por áreas. A diferencia de dos proyectos que han realizado talleres, conferencias y otras actividades con apoyo de la universidad y otras asesorías, los demás han realizado asesoramiento durante la práctica docente en el aula.

La diversificación del currículo es un aspecto fundamental, considerado por los Pedagógicos, pero realizarla implica capacitar tanto a los formadores

como a los maestros. Se observan diferencias en la manera de concebir y realizar la diversificación por parte de los Pedagógicos: para unos, se realiza de manera global, desde el perfil educativo; para otros, a partir del nivel de contenidos y actividades.

Los ISP que aplican EBI consideran tres posibilidades de implementar la diversificación. La primera se dará sobre la base de la cosmovisión indígena (ya diseñada por el ISP Loreto); la segunda, a partir del MOFEBI diversificado, con la participación de las organizaciones de base para un desarrollo de la lengua materna, y la tercera, con un currículo básico y abierto de nivel nacional con mayores opciones de diversificación.

Los Pedagógicos coinciden en el concepto de diversificación, en cuanto a los criterios que se tomarán en cuenta: necesidades, perspectivas, contexto sociocultural, económico y geográfico (véase el cuadro a continuación). Sin embargo, coinciden en la necesidad de capacitación, en cómo diversificar y en el seguimiento correspondiente.

Tener un concepto de diversificación y criterios que unifiquen esta tarea es urgente.

CUADRO 12
CONCEPTO DE DIVERSIFICACIÓN EN LOS ISP EN EBI

INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGOGICOS	CONCEPTO DE DIVERSIFICACION
ISP LORETO	Es recrear desde las necesidades, perspectivas y potencialidades que ofrece cada ámbito social. Este trabajo debe realizarse de una manera global que abarque perfil, competencias, campos de conocimientos, métodos y sistemas de evaluación.
ISP CON MENCIÓN EBI	Es el proceso de programación curricular que consiste en la adecuación de los contenidos y actividades propuestos a una realidad concreta, teniendo en cuenta los aspectos psicológico, social, cultural, lingüístico, geográfico y económico. No se debe entender sólo como la simple supresión o adición de contenidos, sino más bien como un proceso de adecuación a la realidad sociocultural y lingüística de una realidad concreta.
ISP PILOTO	Es el proceso que se efectúa con el fin de hacer pertinente y operativo el currículo al contexto geográfico, cultural y lingüístico en el cual se ha de aplicar.

3.3 CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN

Este acápite se refiere a los componentes que intervienen en la formación de docentes, tales como la duración de la formación, la modalidad, la sede donde se desarrollan y la forma de titulación de los docentes participantes, análisis que realizamos sobre la base del cuadro que sigue a continuación.

EL INSTITUTO BILINGÜE YARINACOCHA

La formación regular dura cinco años pero la profesionalización duró nueve semestres, hasta 1998. Sus modalidades fueron la escolarizada y no escolarizada, con sede en Yarinacocha. La titulación se efectúa según la reglamentación del MED sobre la base de Proyectos de Desarrollo Comunal e Institucional.

EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONÍA PERUANA

La duración es de seis años en la formación con sede en Iquitos y cinco años en la profesionalización, con sedes descentralizadas en Imacita, San Lorenzo y Satipo. La titulación es a través de la presentación de una tesis.

NUESTRA SEÑORA DE LOURDES DE AYACUCHO

La formación tiene una duración de cinco años, bajo las modalidades escolarizada y no escolarizada desde el tercer año en la práctica docente. Su sede es Huamanga y la titulación comprende la realización de Proyectos de Desarrollo Institucional o Comunal de acuerdo con el Reglamento del Ministerio.

ISP HUANCAVELICA

Con sede en la ciudad de Huancavelica, forma docentes en un período de cinco años, bajo las modalidades escolarizada y no escolarizada en la práctica docente. En este caso, también, la titulación está destinada a Proyectos de Desarrollo Comunal.

JOSÉ MARÍA ARGUEDAS DE ANDAHUAYLAS

Al igual que otros Pedagógicos, la duración de la formación docente es de cinco años. Las modalidades son escolarizada y no escolarizada y se inician en el tercer año de estudios. Su sede es la ciudad de Andahuaylas. La titulación es sobre la base de Proyectos de Desarrollo Institucional y Comunal, siempre en coordinación con el Ministerio.

EL INSTITUTO TÚPAC AMARU DE TINTA

Con la misma duración de cinco años, la modalidad escolarizada es durante toda la formación, que incluye a la vez la no escolarizada que se realiza durante la práctica docente. Este instituto tiene su sede en Tinta, Cuzco.

CUADRO 13
COMPONENTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN
EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

INSTITUTOS	ELEMENTOS	FORMACIÓN REGULAR	PROFESIONALIZACIÓN
BILINGÜE DE YARINACOCHA	DURACIÓN	5 años	9 semestres
	MODALIDAD	Escolarizada	No escolarizada: 5 Escolarizada: 4
	SEDE	Yarinacocha	Yarinacocha
	TITULACIÓN	Proyectos de desarrollo comunal e institucional	Según el Reglamento del Ministerio de Educación
PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONÍA PERUANA	DURACIÓN	6 años	5 años
	MODALIDAD	Escolarizada: 20 semanas del 1ro al 4to año 10 semanas para el 5to y 6to año No escolarizada: dieciocho semanas del 1ro al 3er año	Escolarizada: 10 semanas No escolarizada: 9 meses
	SEDE	Iquitos	Imacita San Lorenzo Saripo
	TITULACIÓN	Presentación de tesis	
NTRA. SRA. DE LOURDES DE AYACUCHO	DURACIÓN	5 años	
	MODALIDAD	Escolarizada: durante toda la formación No escolarizada: al 3er año, en la práctica docente	
	SEDE	Huamanga	
	TITULACIÓN	Proyectos de Desarrollo Institucional o comunal Reglamentación del Ministerio de Educación	
HUANCAVELICA	DURACIÓN	5 años	
	MODALIDAD	Escolarizada: toda la formación No escolarizada: Durante la práctica docente	
	SEDE	Huancavelica	
	TITULACIÓN	Proyectos de Desarrollo Institucional o comunal, según reglamentación del Ministerio de Educación	
JOSÉ MARÍA ARGUEDAS DE ANDAHUAYLAS	DURACIÓN	5 años	
	MODALIDAD	Escolarizada No escolarizada: se inicia en el 3er. año	
	SEDE	Andahuaylas	
	TITULACIÓN	Proyectos de Desarrollo Institucional o comunal, Reglamentación del Ministerio de Educación	
TUPAC AMARU DE TINTA	DURACIÓN	5 años	
	MODALIDAD	Escolarizada: toda la formación No escolarizada: durante la práctica docente	
	SEDE	Tinta	
	TITULACIÓN	Proyectos de Desarrollo Institucional o Comunal, Reglamento del Ministerio de Educación	

La titulación se obtiene mediante la realización de Proyectos de Desarrollo Comunal de acuerdo con el Reglamento del Ministerio de Educación.

Las conclusiones que podemos obtener de este análisis son casi homogéneas, porque en el nivel de duración, a excepción del Programa del ISP Loreto con seis años, todos tienen la duración de cinco años. La modalidad que prevalece es la escolarizada. La no escolarizada es más sostenida en el caso de Iquitos que en el de Huancavelica, Andahuaylas o Tinta. Finalmente, prima la titulación basada en Proyectos de Desarrollo Institucional o Comunal según el Reglamento del Ministerio de Educación. Solamente el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana de Iquitos aplica la titulación de acuerdo con la presentación de una tesis.

3.4 PROBLEMAS ACTUALES

Para un mejor conocimiento y análisis de los actuales problemas, éstos son agrupados en pedagógicos e institucionales.

a) De gestión pedagógica

- No se practica la planificación en las actividades educativas.
- Hay deficiencia de formación en investigación, incluyendo el escaso material bibliográfico en las comunidades.
- No aplicaron el Modelo Curricular de EBI por falta de asesoramiento y decisión de las autoridades.
- La diversificación curricular no se aplica.
- Metodología de lenguas y falta de material bibliográfico de EBI.
- Influencia de sectas religiosas en la práctica de la interculturalidad.
- Falta apoyo multisectorial en el fortalecimiento de la interculturalidad.
- Hay un manejo inadecuado en la articulación y canalización de elementos del currículo.
- No se cumple la legislación nacional que apoya EBI, a través de la UNEBI.
- Hay diversos niveles de bilingüismo.
- Falta asesoramiento en la temática de EBI: interculturalidad, uso de lenguas (L1 y L2) y normatividad, práctica docente y proyectos integrados.

b) De gestión institucional

- Las ADEs tienen una actitud negativa frente a la EBI por falta de apoyo pedagógico.
- La comunidad no asume su papel de agente educativo.
- Hay inestabilidad de docentes debido a problemas económicos y de transporte.
- Hay cambios inesperados del responsable de la dirección de los Pedagógicos.
- Hay rechazo de la comunidad frente a la práctica educativa bilingüe.
- Falta interlocución con instituciones que promueven EBI.
- Faltan docentes especializados en lengua materna.
- Falta orientación administrativa y hay carencia de normatividad para unificar criterios en evaluación.
- Hay dificultades en la aplicación de estrategias de aprendizaje.
- Se dispone de poca bibliografía en EBI.
- Falta de docentes que conduzcan las prácticas de investigación.
- Las instancias administrativas regionales educativas no consideran el espacio social, lingüístico y cultural de las escuelas.
- Falta normatividad para la práctica e investigación.
- Se carece de apoyo financiero para equipamiento e infraestructura propia para los ISP.

3.5 PARALELO DEL MOFEBI CON EL CURRÍCULO DEL PLAN PILOTO

3.5.1 GENERALIDADES

- La presentación del MOFEBI se da a través de la contextualización, lineamientos y principios de la EBI, mientras el currículo del Plan PILOTO presenta el marco curricular.
- En cuanto a la organización del currículo, el MOFEBI es por objetivos y contenidos y cada área comprende ejes temáticos. En el PILOTO, se da por competencias y con características de desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal, y cada área comprende sub-áreas.

- Dos áreas difieren en cuanto a su denominación: en el MOFEBI, Sociedad y Cultura; en el PILOTO, Sociedad; en MOFEBI, Lenguaje, y en el PILOTO, Comunicación Integral. Un área más es considerada en el PILOTO: Trabajo y Producción.
- La diversificación es un aspecto que el MOFEBI considera en el interior de los lineamientos de política para su implementación. En cambio, el PILOTO establece ciertas reglas y procedimientos de cómo hacerla.
- Solamente el PILOTO da alcances y estructura para la elaboración de los sílabos.

CUADRO 14
PARALELO GENERAL DEL MOFEBI
CON EL CURRÍCULO DEL PLAN PILOTO

MOFEBI	PLAN PILOTO
1. Presenta la contextualización lingüística, cultural y educativa; la política y principios de la EBI.	1. Presenta el marco curricular que incluye el concepto de currículo, componentes, actores que intervienen, procesos, niveles de concreción y organización curricular.
2. El currículo está organizado en objetivos y contenidos.	2. El currículo está organizado por competencias y los contenidos son presentados en forma conceptual, procedimental y actitudinal.
3. Las áreas de la especialidad son: Educación, Ecosistema, Sociedad y Cultura, Lenguaje, Matemática y Educación Religiosa.	3. Las áreas básicas de la especialidad son: Educación, Ecosistema, Comunicación Integral, Matemática, Trabajo y Producción y Educación Religiosa.
4. Las áreas se organizan en ejes temáticos.	4. Las áreas se organizan en sub-áreas.
5. La descripción de cada una de las áreas se presenta de manera resumida, los aspectos para su concreción están dados implícitamente en la explicación de los ejes temáticos, los objetivos de cada área y los carteles de alcances y secuencias, con excepción de Educación Religiosa.	5. Presenta los aspectos necesarios para la concreción del currículo: competencias, las sub-áreas, programación global de cada área y cartel de alcances y secuencias.
6. La integración se basa en el criterio de interrelación entre la realidad, la teoría y la práctica a lo largo de la formación docente. Se considera tres rubros: la práctica profesional, la investigación y la promoción comunal. Esta integración está programada en los diez ciclos, conduce a la elaboración de la tesis para la titulación.	6. La integración de áreas es operativa a través de la transversalidad, proyectos de práctica y talleres.
7. La metodología está implícita. A lo largo del currículo, se encuentran lineamientos muy generales en la descripción de las áreas.	7. La metodología está explícita en el currículo. Establece para su aplicación que se recoja los aportes de las actuales corrientes constructivistas en la estructuración de modelos pedagógicos como: trabajo de campo, trabajo en bibliotecas y archivos, trabajo con medios.
8. La evaluación no está descrita	8. La evaluación es un proceso fundamentalmente educativo que se caracteriza por ser integral, permanente, sistemática, objetiva, diferencial y participativa.
9. La carrera está estructurada en tres etapas: La Primera, I al V ciclo, de aproximación: realidad - niño - práctica Pedagógica. La Segunda, V al VI ciclo, de análisis: sistematización teórica - conceptual. La Tercera, VII al X Ciclo: práctica profesional intensiva, investigación - tesis para la titulación.	9. La carrera está estructurada en tres etapas: La Primera, privilegia la aproximación a la realidad escolar y su medio, conocimiento y manejo del currículo y práctica inicial. La Segunda, de análisis y sistematización teórica de la experiencia vivida. La Tercera, de la práctica profesional intensiva y la profundización en la investigación que conduce al trabajo para la titulación.
10. En la parte introductoria, la política de la EBI. En cuanto al currículo, "... diversificación curricular, considerando elementos acordes con las bases ecológico - geográficas, la historia, la cultura y la lengua de las poblaciones vernáculas".	10. Se establecen lineamientos para la diversificación curricular que se señalan en: a) lo que no se puede hacer; b) lo que sí se puede hacer; c) quiénes son los responsables.
11. No proporciona alcances para la elaboración de los sílabos.	11. Proporciona la estructura y alcances para la elaboración de sílabos.
12. La distribución del tiempo es de 32 semanales y éstas son pares.	12. La distribución del tiempo es de 30 horas semanales y éstas son pares.

3.5.2 PERFIL DEL DOCENTE

Como apreciamos en el cuadro siguiente, los perfiles del docente que muestran respectivamente tanto el MOFEBI como el Plan Piloto tienen, en su esencia, más semejanzas que diferencias, porque ambos buscan la formación integral del docente a través de su desarrollo personal, profesional y social, planteados como aspectos básicos o saberes respectivamente, y que corresponden a funciones, que solamente difieren en cuanto a denominación.

CUADRO 15

EL PERFIL DOCENTE EN EL MOFEBI Y EN EL PLAN PILOTO

MOFEBI	PLAN PILOTO
<p>1. Diseñado a partir de la problemática, contextualización y los principios lingüísticos, culturales y pedagógicos de la EBI.</p> <p>2. Comprende tres aspectos básicos de desarrollo integral del futuro docente, que tiene directa relación con las funciones de su desempeño.</p> <p>3. Los aspectos básicos del perfil son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personal → logra seguridad en sí mismo, autoestima; practica valores y conducta acorde a la cosmovisión de su sociedad y respeto a otras culturas. Tiene ética profesional, actitud crítica, creativa y dialógica, espíritu de cooperación; solidaridad y justicia social. • Profesional → reconoce al educando como ser autónomo en el proceso educativo y las características de desarrollo biológico, psicológico y social. Tiene competencia en la pedagogía de EBI. • Social → integra la escuela a la vida de la comunidad, como centro de intercambio cultural y desarrollo <p>4. Forma al docente para ejercer las funciones de</p> <ul style="list-style-type: none"> • investigador → considerando el desarrollo de habilidades metodológicas y conceptos para que el docente logre la aproximación diagnóstica de la realidad del contexto educativo donde labora y consiga la participación de la comunidad. • promotor comunal → considera el manejo de procesos y habilidades del docente para integrar la escuela con la comunidad, acción que parte de las necesidades detectadas junto con la comunidad en el proceso de investigación. • conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje → considera el desarrollo de habilidades en el trabajo del docente para orientar el proceso de aprendizaje del educando. 	<p>1. Diseñado a partir de un diagnóstico y en el marco teórico doctrinario del currículo.</p> <p>2. Se construye sobre la base de dos ejes: saberes fundamentales y funciones básicas de la carrera docente.</p> <p>3. Los saberes para una formación integral, profundamente humana, a través de</p> <ul style="list-style-type: none"> • saber ser → desarrollo personal • saber convivir → capacidad de ser humano en sus relaciones con los demás. • saber pensar → desarrollo de pensamiento lógico formal y las habilidades intelectuales al más alto nivel, y su creatividad. • saber hacer → capacidad de operar creativamente en la realidad natural y social. <p>4. Forma al docente para ejercer las funciones de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • facilitador del aprendizaje → para convertir el aula en un lugar privilegiado donde el educando maneje instrumentos y equipos y opere con los objetos; reflexione sobre lo que ve y aprende y procese y sistematice información; juzgue y elabore conclusiones donde exprese su opinión. • investigador → en relación con la necesidad de descubrir y mantenerse al día en un mundo de cambios permanentes, y hacer de esta necesidad una práctica de los educandos. • promotor de la comunidad → como ejemplo de respeto y aprecio por la comunidad, y aprovechar todo lo que ella brinda y retribuirle con servicios educativos y otros.

3.5.3 ÁREA ECOSISTEMA

- En el MOFEBI por corresponder a realidades concretas da énfasis al tema de salud y alimentación como bases importantes en el mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos andinos y amazónicos. Dicho tema es teórico. Mientras, en el PILOTO la alimentación y salud se trabajan a través de la sub-área de Transformación del Ecosistema.
- El MOFEBI da un mayor énfasis a lo ecológico, en cambio el PILOTO a las diversas ciencias que alimentan el estudio teórico del área, partiendo de lo más simple a lo complejo; por lo tanto, tiene una carga fuerte de contenidos, a pesar que se desarrolla en ocho ciclos.
- En ambos carteles el área cuenta con una estructura de carácter teórico práctico. Pero en el MOFEBI es significativa la utilización de instrumentos para la investigación.

CUADRO 16

EL AREA ECOSISTEMA EN EL MOFEBI Y EN EL PLAN PILOTO

ECOSISTEMA - MOFEBI	ECOSISTEMA - PLAN PILOTO
<ol style="list-style-type: none"> 1. El área integra los ejes: <ul style="list-style-type: none"> • El hombre : hombre, salud y alimentación • El medio y sus recursos • Actividades productivas • Investigación y didáctica 2. Construcción de materiales educativos. 3. Del I al III semestre se da la didáctica de las Ciencias Naturales de la estructura de Educación Primaria de menores. 4. La formación del área se da en seis ciclos. 5. En el eje de Didáctica se dan diversas técnicas para el aprendizaje. 6. El eje medio y sus recursos se desarrolla en los seis ciclos; los otros ejes como máximo hasta el IV semestre, dando énfasis a lo ecológico. 7. Se trabaja proyectos en tres semestres I, III y IV de una manera terminal: biohuertos escolares, de conservación y proyectos de promoción comunal, la salud y la alimentación. 8. La investigación utiliza diversos instrumentos (encuestas, diagnósticos, entrevistas y técnicas participativas). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El área se divide en las subáreas: <ul style="list-style-type: none"> • Ecosistema y currículo • Estudio del ecosistema • Proyectos de transformación del ecosistema. 2. La formación del área se da en ocho ciclos. 3. Del I al III semestre se reflexiona y analiza la ECB de educación primaria de menores. 4. A través de la elaboración de sesiones de aprendizaje se produce materiales educativos para la realización de clases simuladas y reales con alumnos. 5. La sub-área de Ecosistema y currículo da las bases teóricas para el aprendizaje, observación y diseño de clases para el primer ciclo. 6. Las diversas ciencias que alimentan el estudio teórico del ecosistema se dan de una manera progresiva desde lo más simple a lo complejo. 7. Los proyectos se desarrollan en todos los ciclos y guardan una estrecha relación con el estudio teórico del ecosistema, teniendo en cuenta el sistema agroecológico demostrativo de una manera cíclica y permanente en los ocho ciclos. 8. La investigación realiza trabajos descriptivos y monográficos en todos los semestres, como la alimentación en la población local, la educación sexual en la localidad y otros.

3.5.4 ÁREAS SOCIEDAD Y CULTURA (MOFEBI) Y SOCIEDAD (PLAN PILOTO)

- Hay una diferencia en la denominación del área en educación bilingüe intercultural: Sociedad y Cultura responde a la interrelación en la diversidad cultural.
- El eje temático de Cultura política en el MOFEBI promueve un trabajo de concientización sobre derechos y deberes en y para la sociedad.
- En el PILOTO se considera a las diversas ciencias con aportes para el desarrollo del área.
- Una característica particular en el MOFEBI es la presencia de “Metodologías de las ciencias sociales”, donde se desarrollan métodos, técnicas de investigación social y prácticas de reconstrucción de la historia local.
- El EBI pone énfasis en el estudio de la comunidad y modos de producción, en tanto que el PILOTO enfoca el trabajo de manifestaciones culturales.

CUADRO 17
EL AREA SOCIEDAD EN EL MOFEBI Y EN EL PLAN PILOTO

SOCIEDAD Y CULTURA -MOFEBI	SOCIEDAD - PLAN PILOTO
<ol style="list-style-type: none"> 1. El proceso de formación se da en seis ciclos. 2. El área se organiza con los ejes: <ul style="list-style-type: none"> • Territorio • Cultura política • Metodología de las ciencias sociales • Historia • Práctica docente • Investigación participante 3. Conocimiento de la Estructura de educación primaria de menores de todos los grados del I al VI ciclo. <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de clases simuladas, prácticas de nivelación con niños. 4. Los ciclos que desarrolla el área se distribuyen sobre la base del espacio y la historia del tiempo. 5. La relación con otras culturas se trabaja en el eje territorio. 6. El eje temático de cultura política es un aporte para la formación de la conciencia ciudadana y el reconocimiento de los derechos y deberes. 7. En las metodologías, utiliza diversas técnicas de dinámica grupal con grupos pequeños y grandes, visitas guiadas, excursiones, recojo y análisis sobre diversos temas que se trabajan en la investigación de los proyectos de práctica social. 8. La investigación pone énfasis en el estudio comunal y la cosmovisión de los pueblos originarios y se desarrolla en todos los ciclos: manifestaciones culturales, locales y regionales, costumbres de las familias, derechos de los niños, caracterización y análisis de las principales culturas del país en una perspectiva intercultural, análisis de problemas demográficos y otros. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El proceso de formación se da en ocho ciclos. 2. El área se organiza teniendo en cuenta las sub-áreas: <ul style="list-style-type: none"> • Sociedad y currículo • Estudio teórico - práctico de la sociedad • Proyectos de práctica social: investigación y promoción comunal. 3. Conocimiento mediante análisis de la estructura de educación primaria de menores del I al III ciclo. <ul style="list-style-type: none"> • Observa, demuestra, diseña y ejecuta clases para todos los ciclos de Educación Primaria. 4. La sub-área de "Estudio teórico práctico de la sociedad" parte de la historia personal, local y de su propia cultura de manera secuencial del siglo V al siglo XX. 5. En la sub-área del "Estudio teórico la sociedad" III y IV se trabaja la introducción a la Antropología, Axiología y Ética, respectivamente, y en el VIII ciclo se trata de aspectos teóricos de Geografía, Economía, Ciencias Políticas, Historia de la Cultura y Teoría de la Historia. 6. La cultura del país es abordada en el eje de "Proyectos de práctica social" mediante la promoción comunal. En la sub-área de Proyectos de práctica social, los temas de investigación dan un fuerte énfasis a los Proyectos de educación cívica relacionados a la Educación vial, derechos del niño en la localidad, fronteras e integración y otras. 7. El eje de "Metodologías de las ciencias sociales" desarrolla métodos y técnicas de investigación social. En el I ciclo: métodos y técnicas de la investigación social; II ciclo: fuentes históricas, sistematización de la información, técnicas de trabajo con fuentes históricas; III ciclo: reconstrucción de la historia comunal local y IV, V y VI ciclos: el mundo de hoy a través de los medios de comunicación y la causalidad múltiple. 8. La investigación pone énfasis en el estudio comunal y la cosmovisión de los pueblos originarios, se desarrolla en todos los ciclos del área: el niño, historia comunal y/o local, modos de producción, educación indígena, medios de comunicación y la cultura y formulación de proyectos de investigación.

3.5.5 ÁREAS DE LENGUAJE (MOFEBI) Y COMUNICACIÓN INTEGRAL (PLAN PILOTO)

- La denominación es Lenguaje en MOFEBI y Comunicación Integral, en el PILOTO.
- MOFEBI pone énfasis en las didácticas de lenguas y en el desarrollo de una teoría elemental de lingüística aplicada. El PILOTO considera el desarrollo de competencias lingüísticas, corporales, artísticas, literarias, sociales e informatizadas, como pilares fundamentales en el proceso de socialización del niño.

CUADRO 18

EL ÁREA DE LENGUAJE EN EL MOFEBI Y EN EL PLAN PILOTO

LENGUAJE – MOFEBI	COMUNICACIÓN INTEGRAL – PLAN PILOTO
<ol style="list-style-type: none"> El área comprende tres ejes: <ul style="list-style-type: none"> • Didácticas de Lengua₁ (L₁) y Lengua₂ (L₂): estrategias metodológicas. • Talleres de L₁ y L₂: desarrollo de habilidades lingüístico cognitivos. • Teorías lingüísticas: soporte conceptual para adquisición de las lenguas. Los contenidos de los ejes del lenguaje están distribuidos en seis ciclos. La didáctica de la lengua materna desarrolla: <ul style="list-style-type: none"> • la estructura de educación primaria de menores hasta el IV ciclo. • la enseñanza de la expresión oral en el V ciclo y escrita, en el VI ciclo, tanto para L₁ como para L₂. El énfasis de las didácticas está dirigido al aprendizaje y al desarrollo de las lenguas: L₁ y L₂ como segunda lengua. Los talleres <ul style="list-style-type: none"> • de lengua materna están dirigidos al rescate, revaloración y desarrollo de las lenguas vernáculas. • de segunda lengua (castellano) están dirigidos al desarrollo de la expresión oral los cinco primeros ciclos y en el VI se privilegia la escritura para la traducción de L₁ y L₂ y el estudio de la estructuración del léxico en castellano. El currículo considera en el eje temático teorías lingüísticas, aspectos relacionados con psicolingüística, lingüística aplicada, EBI, lenguaje y sociedad: dinámicas de oralidad y dinámicas de literacidad. Considera diversos métodos de enseñanza para el desarrollo de la expresión oral y escrita, señala al enfoque comunicativo para ambas lenguas. Se trabaja en el I ciclo lo relacionado con la expresión corporal y en el III ciclo algunos aspectos de educación artística (dramatizaciones). 	<ol style="list-style-type: none"> El área comprende tres sub-áreas: <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y currículo: comunicación integral de primaria. • Estudio teórico-práctico de la comunicación: comunicación oral y escrita: comprensión y producción; comunicación artística y expresión corporal; comunicación social e informatizada; comunicación: reflexión y teorización; talleres de comunicación. Los contenidos de las sub-áreas se desarrollan en ocho ciclos. La didáctica del castellano se desarrolla mediante el estudio y análisis de la estructura curricular de educación primaria de menores hasta el VI ciclo. En el VII ciclo se trabajan temas relacionados con las bases teóricas del aprendizaje de la comunicación en educación bilingüe. El énfasis de la didáctica está dirigido al aprendizaje del castellano. En el VII y VIII ciclos, aborda la metodología del aprendizaje de una segunda lengua como un acercamiento a la realidad lingüística que exige al alumno aprender una lengua vernácula. Los talleres de castellano: <ul style="list-style-type: none"> • del II al VII ciclo están dirigidos a desarrollar el componente de lenguaje y sociedad: la comunicación social e informatizada, el análisis de la lengua en las relaciones sociales y la socialización del niño. • son permanentes y electivos en todos los ciclos (periodismo, música, segunda lengua vernácula, etc.). El currículo no considera temas relacionados con teorías lingüísticas. Considera, en su método de enseñanza, situaciones comunicativas reales. En la sub-área de “Comunicación artística” se desarrolla la comunicación artística y expresión corporal del I al VI ciclo.

3.5.6 ÁREA DE MATEMÁTICA

- Ambos carteles tienen mucha similitud en la distribución de los contenidos, ejes/sub-áreas. Ambos se desarrollan en seis ciclos.
- El desarrollo de la Etnomatemática en el MOFEBI no forma parte del cartel de alcances y secuencias, se encuentra en un acápite aparte, que señala temas por desarrollar, tales como sistemas de numeración, medición, proceso de aprendizaje matemático del niño indígena, lógica indígena y otros.

CUADRO 19
EL ÁREA DE MATEMÁTICA EN EL MOFEBI
Y EN EL PLAN PILOTO

MATEMÁTICA - MOFEBI	MATEMÁTICA - PLAN PILOTO
<p>1. La organización de la matemática comprende ejes temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas numéricos • Geometría - medidas • Estadística y probabilidad • Contabilidad • Lógica y relaciones • Matemática, currículo y didáctica. <p>2. El proceso de aprendizaje de la matemática se da en seis ciclos.</p> <p>3. El eje de Estadística y contabilidad es trabajado más en forma teórica y no se da en todos los semestres.</p> <p>4. Aportes de teorías psicológicas a la didáctica de la matemática: Piaget, Vigotsky, Brunner, Gañé.</p> <p>5. En el eje temático de Matemática, currículo y didáctica, se trabaja el análisis de la estructura curricular de Matemática de 1er grado a 6to grado; las bases teóricas del aprendizaje y la educación matemática a partir del contexto sociolingüístico cultural.</p> <p>6. El eje temático de conocimientos matemáticos lógica y relaciones, sistemas numéricos, geometría y mediciones; los contenidos que se encuentran al interior de c/u de ellos son semejantes al Plan Piloto (Conjunto N y Z, Sistema Internacional, clases de funciones y otros).</p>	<p>1. La organización de la matemática comprende las sub-áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matemática y currículo • Conocimientos matemáticos: • Lógica y relaciones. • Sistemas numéricos • Geometría y mediciones • Aplicaciones matemáticas: • Taller de estadística, de contabilidad y materiales. <p>2. El proceso de Aprendizaje de la matemática se da en seis ciclos.</p> <p>3. La sub-área de "Aplicación matemática referente a estadística y contabilidad" se trabaja en talleres de una manera progresiva en todos los ciclos.</p> <p>4. Aportes de teorías psicológicas a la didáctica de la matemática: Piaget, Vigotsky, Brunner, Gagné.</p> <p>5. En la sub-área de "Matemática y currículo", se analiza la estructura de educación de primaria de menores y las respectivas bases teóricas del aprendizaje y la educación matemática a partir del contexto socio-lingüístico cultural.</p> <p>6. La sub-área de Conocimientos matemáticos — Lógica y relaciones, Sistemas numéricos, Geometría y mediciones— tiene contenidos semejantes a los de EBI (conjunto N y Z, Sistema Internacional, clases de funciones y otros).</p>

3.5.7 ÁREA DE EDUCACIÓN

- Existen diferencias en cuanto a la denominación de ejes/sub-áreas. En el PILOTO, se llama Práctica, y en el MOFEBI, Eje Integrador, Investigación Participativa y Práctica Docente. La duración es de 2 y 3 ciclos, respectivamente.
- En Teoría de la educación, los temas en el MOFEBI están dirigidos al conocimiento de la educación indígena, modos de aprendizaje y cambios introductorios. En el PILOTO, están referidos a educación de calidad, valores, derechos humanos y ecología.
- En psicología de EBI se estudia el conocimiento de los niños indígenas, puntualizando el desarrollo intercultural del niño.
- Ambos currículos contienen los mismos temas, aunque utilizan terminología diferente.
- La sub-área de Currículo, Tecnología y Gestión se trata como una sola en el PILOTO, mientras que en el MOFEBI se consideran por separado los ejes de Currículo, por un lado, y Administración y Legislación Educativa, por otro. El cuadro que sigue, muestra sólo el aspecto curricular.
- Los componentes del currículo son los mismos en ambos currículos; la diferencia está en la terminología que se utiliza para denominarlos y algunos aspectos particulares. En el MOFEBI, el elemento tiempo vincula el calendario productivo-festivo y la infraestructura escolar. En el PILOTO, en tecnología se tratan técnicas remediales de nivelación.
- En el MOFEBI, Administración y Legislación Educativa tiene corte técnico-administrativo, a diferencia del PILOTO, donde la Gestión es más de construcción colectiva y de un ambiente que asegure la participación en equipo.
- La práctica y la investigación en el MOFEBI y en el PILOTO son ejes/sub-áreas permanentes
- El eje de Métodos y Técnicas de Educación en EBI y la sub-área de Investigación del PILOTO son semejantes, sólo difieren en la distribución de contenidos de los ciclos.
- El PILOTO, en el VIII ciclo, enfatiza la presentación y aprobación del proyecto de investigación, y finaliza en el X ciclo con la sustentación y aprobación. En cambio, en el MOFEBI el diagnóstico educativo participativo se elabora desde el I ciclo, y en los ciclos IX y X se elabora el proyecto de investigación que es la tesis para la graduación. No se establece si ésta debe ser aprobada en el último ciclo.

CUADRO 20
EL ÁREA DE EDUCACIÓN EN EL MOFEBI Y
EN EL PLAN PILOTO

EDUCACIÓN – MOFEBI	EDUCACIÓN – PLAN PILOTO
<p>1. El área de Educación comprende los ejes temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la educación • Psicología • Currículo • Administración y legislación educativa • Métodos y técnicas de investigación educacional • Eje integrador de Investigación participativa y práctica docente. 	<p>1. El área de Educación comprende las sub-áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigación • Psicología • Currículo, tecnología y gestión • Teoría de la Educación. • Práctica.
<p>TEORÍA DE LA EDUCACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se desarrolla en 3 ciclos (I, V y VI). 2. Considera el desarrollo de temas referidos a la concepción, filosofía e historia de la educación. 3. Incluye el estudio las corrientes pedagógicas del siglo XIX, XX y actuales, la educación popular y la educación bilingüe intercultural; esta última desde el contexto histórico, sus principios, métodos y experiencias. 4. Figuran contenidos en el I ciclo, sobre la educación de los pueblos indígenas; listados, modos de aprendizaje y cambios introducidos. 5. La transversalidad e interdisciplinariedad están presentes a lo largo de todo el currículo, implícitamente. 	<p>TEORÍA DE LA EDUCACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se desarrolla en dos ciclos (VII y VIII). 2. Considera el desarrollo de temas referidos a la concepción, filosofía e historia de la educación. 3. Incluye el estudio de corrientes pedagógicas actuales, la educación bilingüe intercultural. Esta última es tratada en términos bastante generales. 4. Figuran contenidos en el VIII ciclo referidos a educación de calidad, valores, la paz, derechos humanos y ecología. 5. La transversalidad e interdisciplinariedad se señala en el VIII ciclo del sub-área de "Teoría de la educación".
<p>PSICOLOGÍA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se desarrolla en siete ciclos: I, II, VI, VII, VIII, IX y X. 2. Aborda las etapas del desarrollo del niño de cero a quince años. Sus características generales son: desarrollo del lenguaje, memoria, percepción, socialización, aprendizaje donde se trabaja la importancia del juego. 3. Considera el aporte de las teorías del aprendizaje en el interior de las corrientes pedagógicas. También incluye el proceso de aprendizaje en los adultos, características socio-culturales, psicológicas y su participación en el aprendizaje de los niños. Puntualiza el desarrollo intercultural del niño. 4. Se incluye el tratamiento y la derivación de los problemas de aprendizaje. 5. Se considera OBE: características, áreas y planificación de acciones. 6. Aborda características de la relación maestro-padres de familia-comunidad. 	<p>PSICOLOGÍA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se desarrolla en cuatro ciclos: I, II, V y VI. 2. Aborda las etapas de la psicología del niño bajo los siguientes aspectos: desarrollo cognitivo, simbólico, socioafectivo, físico, sexual. 3. Considera el aporte de las teorías del aprendizaje al interior de las corrientes pedagógicas; así mismo, los procesos inter e intrapersonales en la enseñanza – aprendizaje donde se trata la percepción, atención, memoria, inteligencia, pensamiento y metacognición; y en este último aspecto, las estrategias de procesamiento de la información. 4. Incluye la tipología de problemas de aprendizaje pedagógicos, orgánicos, emocionales y programas de prevención. 5. Considera el desarrollo de programas de autoestima, habilidades sociales, sexualidad y desarrollo de la identidad de género. 6. Aborda las condiciones de aprendizaje: la interacción profesor-alumno y el clima emocional y el manejo de la disciplina.

EDUCACIÓN - MOFEBI	EDUCACIÓN - PLAN PILOTO
<p>CURRÍCULO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los contenidos de currículo se desarrollan en el II, III y IV ciclos. 2. Los elementos del currículo: objetivo, contenidos, metodología, medios y materiales, infraestructura, tiempo, evaluación e introducción al proceso de planificación curricular para trabajarse en el nivel de aula. En el elemento tiempo se considera de manera especial al calendario productivo y festivo. 3. La evaluación del rendimiento escolar abarca proceso, técnicas e instrumentos, sistema de calificación, documentos de información, promoción y certificación y técnicas remediales. Además incluye el análisis de la normatividad correspondiente a la evaluación. 4. El trabajo curricular en el nivel macro no figura con tal denominación, pero se considera todos sus elementos. 5. La parte práctica del currículo se desarrolla bajo la denominación de Programación Curricular Inmediata y Ejecución y Evaluación Curricular, en los dos últimos años de formación. 	<p>CURRÍCULO, TECNOLOGÍA Y GESTIÓN*</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los contenidos de currículo se desarrollan en los III, IV y V ciclos. 2. Los elementos del currículo se trabajan bajo la denominación de Trabajo Curricular en el Aula: Tecnología: objetivos, contenidos / Teoría Curricular: enfoques, componentes, procesos, niveles / Teoría Curricular Macro: investigación curricular, diagnóstico, situaciones. 3. La evaluación educativa abarca la metodología, registro y comunicación de resultados. 4. El trabajo curricular en el nivel macro lleva esta denominación y considera los mismos aspectos que EBI. 5. La parte práctica del currículo se desarrolla bajo la denominación de Gestión Educativa, que incluye la elaboración del Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI).
<p>ADMINISTRACIÓN Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Administración Educativa se aborda en dos ciclos: el VII y el VIII. 2. El eje temático comprende aspectos relacionados con los procesos de administración (escolar, personal y de recursos financieros) y la legislación educativa vigente, con énfasis en EBI. 	<p>CURRÍCULO, TECNOLOGÍA Y GESTIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Gestión Educativa se aborda en dos ciclos: el VI y el IX. 2. La sub-área comprende los aspectos de la gestión de aula, gestión institucional y del sistema y, en el interior de éste último, incluye la legislación.
<p>MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El eje de Métodos y Técnicas de Investigación Educativa se desarrolla en los ciclos I, II, V, VI, VII, VIII, IX, y X. Sin embargo, realizan trabajos prácticos de Sociedad y Cultura en los ciclos II y IV. 2. En el III ciclo realizan el proceso de investigación que consiste en una planificación de trabajo de campo. Se sistematizan resultados y se elabora un informe. 3. En el V ciclo se trabajan nociones de epistemología como el conocimiento científico, la ciencia, la teoría y la investigación científica. 4. En el VI ciclo se tratan diseños de investigación educativa, la investigación descriptiva y la investigación experimental. 5. En los ciclos VII y VIII se trabaja la estadística aplicada a la educación: nociones básicas y estadística descriptiva. 	<p>INVESTIGACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La sub-área de Investigación se trabaja en todos los ciclos de la formación, del I al X ciclo. 2. En el III ciclo realizan una investigación educativa mediante un diagnóstico en el que aplican la metodología de investigación-acción con el fin de lograr un diagnóstico situacional. 3. En el III ciclo se trata la epistemología, que viene a ser el conocimiento e investigación, ciencia y método científico. 4. En el VI ciclo se trata diseños de investigación, además del estudio de variables. 5. En el VII ciclo se trabaja métodos cuantitativos: la interpretación, uso de tablas estadísticas, estadígrafos y gráficos.

EDUCACIÓN - MOFEBI	EDUCACIÓN - PLAN PILOTO
<p>6. El I ciclo se trabajan técnicas de estudio (investigación, observación, entrevista y fichaje).</p> <p>7. En el IX y X ciclo se da la elaboración del plan de investigación: ejecución o trabajo de campo, sistematización de los resultados, elaboración del informe y análisis del reglamento de titulación. El diagnóstico se elabora desde el primer ciclo de una manera progresiva e integrada desde el eje temático de Investigación Participativa.</p>	<p>6. En el primer ciclo, se trabajan técnicas de estudios (investigación: observación, entrevistas y fichaje).</p> <p>7. En el IX ciclo se da la elaboración del marco teórico y metodológico y, como producto, se obtiene el informe de la primera parte del proyecto de investigación. En el X ciclo, se trabaja la investigación de la segunda parte del proyecto de investigación: sistematización y redacción de la información, cuyo producto es un informe concluido, una sustentación y su aprobación. En el V ciclo se trabaja la planificación de la investigación: la identificación del problema y el sistema de hipótesis.</p>
<p>INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se trabaja en los ciclos I, II, III, IV, VII, VIII y IX - X. 2. Investigación y análisis de los elementos del currículo de EBI. 3. La Investigación Participativa y Práctica Docente no comprende sub-ejes, pero es un eje integrador de la investigación y de la práctica. 4. Práctica de proyecto productivo en la escuela con niños de 5to. y 6to. grado (IV ciclo). 5. Práctica de nivelación con niños de 1º a 4to. grado (todo el ciclo). 6. Realizan la sistematización en el nivel de cada área de los trabajos y de la investigación. 7. Diseñan y ejecutan sesiones de aprendizaje para todos los grados de educación primaria. 8. Realizan practicas simuladas reales, de nivelación y práctica docente intensiva en escuelas polidocentes de la misma comunidad. 	<p>PRÁCTICA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se desarrolla de I al X ciclo. 2. Análisis de ECB: elementos generales. 3. La práctica comprende la sub-áreas de Facilitación del Aprendizaje, Gestión y Talleres. 4. Participación en escuelas de padres. 5. Diseño y ejecución de sesiones de aprendizaje reales del I al III ciclo. 6. En todos los ciclos se realizan los talleres de sistematización de la práctica. 7. Diseñan y ejecutan sesiones de aprendizaje para todos los ciclos de educación primaria. 8. Las prácticas son realizadas a través de ayudantías, clases reales con alumnos de I a III ciclo y con prácticas intensivas con responsabilidad sobre un aula.

- El área de **TRABAJO Y PRODUCCIÓN** está destinada a potenciar actividades de desarrollo institucional, local y sub-regional, a través del trabajo productivo. Se implementa de acuerdo con las posibilidades de la capacidad instalada de cada ISP y es exclusiva del **PILOTO**.

3.6 CORRELACIÓN CON OTROS PROCESOS DE FORMACIÓN: PLANCAD -EBI

La correlación que existe entre la formación docente en educación bilingüe intercultural y el PLANCAD-EBI³² está dada en el enfoque metodológico, el uso de las lenguas y la planificación del proceso de aprendizaje. Estos aspectos son práctica de los entes ejecutores, que en su mayoría son proyectos o instituciones con experiencia en EBI. A continuación, mostramos la experiencia del PLANCAD-PUNO.

a) Enfoque metodológico³³

- En general, los maestros reconocen el principio de que los niños, en la construcción de sus aprendizajes, necesitan partir de experiencias concretas donde la actividad, el movimiento, el juego y la música son elementos ineludibles. Se observa que este enfoque se practica con más facilidad en el tratamiento de ciencias naturales y de matemática. Así mismo, se desarrolla parcialmente en expresión oral, en las dos lenguas y no en el nivel de lengua escrita. Investigar el porqué de esta diferencia y trabajar estrategias de reforzamiento sería necesario.

b) El uso de lenguas

El papel que se asigna a las lenguas varía de una escuela a otra.

*Lengua materna*³⁴

- El empleo de la lengua materna en la escuela muestra toda una gama de situaciones, donde los maestros que saben la lengua de los niños la utilizan en el proceso de aprendizaje, a pesar de que el desarrollo oral muestra un mayor avance frente al escrito, lo que varía de una escuela a otra. Probablemente, esta situación sea consecuencia de la falta de dominio de la lecto-escritura en la lengua materna del niño.

32 Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural.

33 Seguimiento de casos del PLANCAD-EBI en Puno, Propuesta metodológica. Informe para PROFORMA-GTZ, LOZADA T. Minnie, 1998: 58 - 59.

34 op. cit., 1998: 55 - 57.

- El reforzamiento de la práctica docente en lectura y escritura de L1 es positiva para la mejor actuación en el aprendizaje de los alumnos. Los entes ejecutores tendrían que ofrecer apoyo a los maestros.
- Es muy común la práctica de la lectura, de preferencia, con carteles léxicos y con ayuda de la pizarra.
- La producción de textos es una actividad que se promueve entre los alumnos, pero exige que el maestro maneje la metodología adecuada que comienza a emplear.
- Se observa poco uso de los libros en las escuelas, en lengua materna o en segunda lengua. Los maestros y los niños no deben prescindir de material de lectura.
- En algunas escuelas se observa, en los diversos grados, que los alumnos se comunican entre ellos en castellano. Para hacer una mejor diversificación en relación con la segunda lengua, es conveniente investigar el uso de lenguas por zonas.
- En los primeros grados, el dominio de la lectoescritura en lengua materna alcanza como máximo el nivel de palabra suelta; a partir del segundo grado, el de frases u oraciones cortas. Es casi nulo el trabajo con textos más largos.

*Segunda lengua (castellano)*³⁵

- En el aula y en los cuadernos de los grados iniciales e intermedios, se observa que los alumnos leen y escriben palabras y oraciones en castellano. En los grados más avanzados, los cuadernos contienen definiciones en castellano; sería importante comprobar si los alumnos las escriben autónomamente y las comprenden.
- En un número significativo de escuelas, se utiliza la traducción de palabras sueltas de la lengua materna al castellano. Es importante estudiar la conveniencia de la práctica de traducción constante en el nivel de las palabras.
- La práctica de expresión oral y de conversación se realiza sobre la base de preguntas y respuestas. Los niños trabajan el léxico de temas tratados, pero no es evidente cómo establecer un mejor uso en términos de

35 op. cit., 1998: 57- 58.

estructura gramatical y pronunciación. Un espacio de discusión es necesario para que los entes ejecutores tomen acuerdos con los maestros en el trabajo de planificación de la segunda lengua y en el tratamiento pedagógico de la misma.

- Continúa el empleo de términos gramaticales abstractos (sujeto, predicado, núcleo del sujeto) con niños de primer y segundo grados.

c) Planificación³⁶

Los profesores planifican su trabajo sobre la base de proyectos en los que incluyen, entre otros aspectos, actividades significativas. Dicha planificación a veces la realizan en coordinación con otros docentes. Algunos también llevan un diario de clases.

De las observaciones de clase y conversación con los profesores y monitores, sin generalizar, se deduce que el profesor no siempre brinda a los niños un espacio en el cual decidan algunos aspectos del proyecto.

Un tema que se debe emprender es la manera de planificar actividades para un aula multigrado, lo que implica manejar estrategias y técnicas para tratar las diferencias de nivel en el avance de los niños por ciclos.

En la planificación de actividades, la dinámica de trabajo en grupo es considerada; sin embargo, en la práctica se observa que, si bien los alumnos se sientan en grupos, la mayor parte del tiempo cada niño trabaja individualmente. El trabajo en grupo o equipo debe ser reforzado.

En la planificación de las sesiones de aprendizaje, no siempre se detalla cuándo se usa una u otra lengua. Precisar en qué lenguas se van a desarrollar las actividades ayudaría a una mayor conciencia de lenguas del docente. Está pendiente la tarea de clasificar a los alumnos según lenguas y el dominio que tienen de éstas, acción que es responsabilidad conjunta de la UNEBI y de los entes ejecutores.

36 LOZADA T. Minnie, 1998: 55.

En síntesis, el seguimiento de casos al PLANCAD-EBI PUNO nos muestra que entre la formación y la capacitación docente existe un espacio para ubicar las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica y conocer las necesidades de capacitación docente, a través del seguimiento de los entes ejecutores, para que éstos a su vez fortalezcan los espacios de capacitación.

4. PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL



4.1 LA GESTIÓN DE LOS INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS Y LA RELACIÓN CON SU ENTORNO

Para una eficaz gestión de los institutos superiores pedagógicos, en la aplicación de la educación bilingüe intercultural, debería existir una *auténtica interrelación participativa* entre los IPS y todos los demás actores involucrados en la educación dentro de la sociedad, como son la familia, la comunidad, las universidades, organizaciones indígenas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, otros institutos pedagógicos privados y públicos y todo otro organismo que directa o indirectamente se relacione con la EBI. Todos estos elementos se encuentran dentro del proceso de globalización que, a su vez, debería ser controlado.

En el centro de esta red social se ubican el alumno y el docente, cuya interacción está definida frecuentemente por una relación de conflicto.

Un proceso de sensibilización y comunicación de los diversos actores contribuirá al fortalecimiento de relaciones más equilibrada entre actores sociales.

4.1.1 SENSIBILIZACIÓN DE ACTORES SOCIALES

- Se requiere la sensibilización de los actores sociales para desarrollar la práctica intercultural y vincularla con aspectos relacionados con la gestión de los ISP.
- La participación de organizaciones sociales es necesaria para el desarrollo de la formación docente y la comunidad en una coordinación armónica de todos los participantes con el objetivo de inspirar un desarrollo sostenible.

4.1.2 PARTICIPACIÓN DE ORGANIZACIONES SOCIALES

La interacción de los ISP con los actores sociales³⁷ debería ser dinámica y participativa, y el Ministerio de Educación es fundamental en su rol normativo y como marco institucional.

En la gestión de los seis institutos pedagógicos que aplican educación bilingüe intercultural, algunos realizan acciones que integran a sus instituciones con su entorno social.

Así tenemos las experiencias siguientes:

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (PFMBAP) del ISP de Loreto, cuya característica innovadora es la coejecución con una organización indígena, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), en 36 federaciones indígenas, acentuando su identificación con el trabajo de éstas.

A lo largo de su gestión, el Programa ha sido esencialmente sensible a los avances logrados por el movimiento indígena internacional,

37 Padres de familia, líderes comunitarios, autoridades locales, regionales y nacionales, organismos multisectoriales, el Congreso de la República, universidades, y especialistas en diferentes campos del conocimiento.

«inspirándose en sus aportes conceptuales para afinar la definición del proyecto sociopolítico que lo sustenta y orienta su ejecución»³⁸.

La aprobación del “Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes” (R.L N°26253 del 02-DIC-93) por el Estado Peruano refuerza la posición del Programa, porque el *Convenio afirma la existencia de pueblos con identidad y organización propia y con derecho a decidir sus propias prioridades en lo que atañe a su proceso de desarrollo y a su reivindicación de territorios ancestrales.*

El **ISP Nuestra Señora de Lourdes de Ayacucho**, en el área andina, a través de la práctica docente y la implementación del PLANCAD-EBI, ha iniciado a partir del año 1998 una relación de coordinación con la Municipalidad de Huamanga para promover la expansión de la EBI. Este trabajo ha tenido su implicancia en el nivel de algunos distritos, en especial en Vinchos.

En los **Pedagógicos de Huancavelica y Túpac Amaru de Tinta** se desarrolla el área de Ecosistema con el Proyecto de Educación Ecológica en Formación Magisterial, a través de la implementación de proyectos integrados del Sistema Agroecológico Escolar (SAE), que permite orientar a las instituciones educativas para ser promotoras de actividades productivas agroecológicas y formar conciencia ambiental.

“La orientación ecológica de nuestros recursos naturales, educación ambiental orientada al conocimiento y manejo de los recursos naturales promueve la formación de la comprensión de las relaciones existentes entre los seres vivos y el medio en que viven a partir de una percepción integradora del ambiente.... El eje fundamental es el manejo sostenible de los recursos para responder a las necesidades del hombre y como tal se imparte una educación para la vida y el desarrollo humano.”³⁹

38 Lineamientos Curriculares, Formación Magisterial en la Especialidad de educación Primaria Intercultural Bilingüe, ISP Loreto-AIDSESP, 1997: pág. 11.

39 Escobar B., Nery y otros, Forum Internacional de Formación Docente 1999: pág. 66 - Lima.

Además el ISP de Tinta

- participa con PLANGED en la capacitación para la implementación del Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI). Actualmente contribuye estimulando y apoyando a veinte escuelas rurales con proyectos de desarrollo institucional y productivos, donde sus directores se benefician con capacitación, apoyo con practicantes y un estímulo económico en la elaboración de proyectos, previa evaluación de la promotora de la Institución,
- gestiona créditos para los estudiantes y comunidad de Tinta a través del Banco Imagen, organismo institucional sin afán de lucro, que permite desarrollar con los créditos algunas actividades para costear parte de los gastos de estudio de los alumnos; en razón de la pobreza crítica imperante. Es necesario apoyar a los jóvenes que tienen mucho deseo de superación y poder contar en el futuro con docentes bien preparados para responder a una realidad sociocultural diversa.

Estas experiencias hacen reflexionar sobre la importancia de la Gestión de las Instituciones Educativas de Formación como centros de irradiación que benefician el desarrollo de los pueblos y generan las coordinaciones con otras instituciones y la comunidad. Así se tendrá profesionales comprometidos con sensibilidad social.

4.1.3 LIDERAZGO

“El liderazgo no es rango, privilegios, títulos o dinero; es responsabilidad.”

Los paradigmas del mundo han demostrado que para lograr su desarrollo en los diferentes aspectos nada es más importante que la educación. Las grandes potencias están apoyadas fundamentalmente en un sólido sistema educativo y dirigen sus esfuerzos en desarrollar el capital más importante: el ser humano.

Los acontecimientos sociales, políticos, económicos y tecnológicos que vive el mundo obligan a reflexionar profundamente sobre el presente y el futuro inmediato.

Vivimos un momento de cambios rápidos. La necesidad de líderes comprometidos es evidente para la búsqueda de solución de problemas

a partir de un liderazgo con proyección a producir alternativas de desarrollo humano.

El líder en el campo de la educación debe ser aquella persona que camina delante, personas que están verdaderamente comprometidas —consigo mismas y con sus organizaciones— en llevar a cabo un cambio profundo.

- “El líder de una organización del futuro necesitará una amplia experiencia en liderar y gestionar una amplia gama de funciones con crecientes niveles de responsabilidad en compás, tales como servir a gran número de personas, desplegar grandes y diversas plantillas de personal y administrar presupuestos complejos.”⁴⁰
- Los líderes son aquellas personas que caminan adelante, personas que están verdaderamente comprometidas consigo mismas y con sus organizaciones en llevar a cabo un cambio profundo, liderar a través de la creación de nuevas destrezas, capacidades y comprensiones, y proceden de muchos lugares de la organización.
- “El liderazgo del futuro tendrá que sobresalir en los campos más blandos menos mesurables, tales como el de la personalidad y de los valores personalmente mantenidos, en este caso lo mínimo es, evidentemente, poseer una integridad completa, sinceridad, lealtad a los principios, confianza en sí mismos, y autoestima, tenacidad, altos niveles de energía. Una flexibilidad que permita al líder mantener una tranquilidad espiritual en medio de un clima de presiones centrado en una gran urgencia y de cambio rápido, y la aptitud para aceptar y valorar la diversidad y aprovechar su potencial liberando la creatividad de la gente para servir a los objetos compartidos.”⁴¹

4.2 LOS FORMADORES DE DOCENTES

Nuestra experiencia sobre los actores sociales de la educación nos inducen a pensar en aquellos que son responsables de la educación de los maestros, siempre condicionados por la educación que recibieron. Su fuente de

40 Peter DRUCKER:334.

41 op.cit: 335.

aprendizaje sesgado se encuentra en el distorsionado proceso de formación por el que han pasado. Frecuentemente se observa que el maestro de origen indígena tiene que afrontar situaciones difíciles en su lenguaje oral y escrito, que atestiguan una formación inadecuada, porque su lengua de origen es otra que la que luego aprendieron, sus hábitos cambian, sus esperanzas son diferentes, sus futuros son inciertos.

Enseñar a futuros docentes constituye un compromiso social con las generaciones que vienen y es un objetivo fundamental para mejorar la calidad de la educación.

4.2.1 FORMACIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL

Los equipos formadores de los Pedagógicos que desarrollan EBI están generalmente conformados por docentes de educación primaria y de

CUADRO 21
LOS EQUIPOS FORMADORES EN LOS ISP

INSTITUTO	EQUIPO FORMADOR
BILINGÜE DE YARINACOCHA	Docentes de primaria y secundaria Nuevo equipo para EBI, desde 1999
PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONÍA PERUANA	<ul style="list-style-type: none"> • Multidisciplinario • Equipos locales que manejan la lengua y cultura del pueblo • Especialistas indígenas
NTRA. SRA. DE LOURDES DE AYACUCHO	Docentes de primaria y secundaria
HUANCAVELICA	Docentes estables y destacados, con diferente grado de experiencia en EBI
JOSÉ MARÍA ARGUEDAS DE ANDAHUAYLAS	Docentes de primaria y secundaria
TÚPAC AMARU DE TINTA	Docentes de educación primaria y secundaria

secundaria en sus diferentes especialidades. El Programa del ISP de Loreto es el único que cuenta con un equipo multidisciplinario⁴² organizado en equipos locales, que son integrados también por especialistas indígenas.

4.2.2 CAPACITACIÓN EN EBI

La formación permanente de los formadores contribuye a la sostenibilidad de la formación de los maestros. La formación debe estar enmarcada por una pedagogía de la ternura y del afecto, a través de una cultura de colaboración y abierta. Hoy más que nunca se necesitan agentes solidarios que sepan socializar sus experiencias y les permitan un intercambio que les llevará a crecer como profesionales sin perder de vista que es importante “estar preparados para manejar el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para participar en la vida pública y desenvolvemos productivamente en la sociedad postmoderna. Dichas destrezas constituyen la base necesaria para futuros aprendizajes, sea en las instituciones educativas o fuera de ellas”⁴³.

Necesidades de capacitación de formadores

- Lengua materna y segunda lengua, como objeto de estudio e instrumentos para el aprendizaje. Metodologías de lectoescritura.
- Manejo de lenguas en los niveles oral y escrito, estructura y gramática de las lenguas vernáculas y del castellano.
- Las didácticas para las diferentes áreas del currículo.
- Tratamiento de la interculturalidad en la formación docente y su manejo en el proceso educativo.
- Talleres sobre investigación y práctica docente.
- Talleres de gestión institucional.

42 Es equipo multidisciplinario conformado normalmente por un pedagogo, un lingüista y un antropólogo.

43 Capella Riera, J., “La Formación de Formadores”. 1999: Pág. 3.

4.2.3 NECESIDAD DE POTENCIAR RECURSOS

La ausencia de programas dirigidos a la formación de formadores de docentes en EBI, vinculados con la atención pedagógica de la diversidad lingüística y cultural del país, muestra una gran debilidad que debe ser superada⁴⁴.

Existen espacios que pueden contribuir a la formación de formadores a corto y mediano plazo. Éstos son:

- El Programa de Recursos Humanos en EBI para la Región Andina (PROEIB ANDES-GTZ), con algunas licenciaturas y maestrías recientemente implementadas para los países andinos.
- Los talleres organizados por la OEI para responsables de programas de formación en Centro y Sudamérica, en Tegucigalpa y Quito respectivamente. Sin embargo, se necesitan referencias explícitas sobre el particular.
- El Diploma en Formación Magisterial como Segunda Especialidad, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- El Diploma de estudios en Educación Intercultural, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- La Escuela de Post-Grado en Lingüística Andina de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

4.2.4 DESAFÍOS DE LOS FORMADORES

“Es necesario ir a la generación de esa nueva cultura a partir de una “reprofesionalización” de la profesión docente sobre la base de una concepción dinámica y contextualizada que nos permita ganar en democracia, control y autonomía.”⁴⁵

44 E. Gigante, Mesa de trabajo sobre Formación Magisterial, Internacional, Especialidad Educación Primaria Bilingüe. 1998: pág.3.

45 Capella Riera, J., Op. cit, 1999: 5.

Las reformas educativas presentan una nueva dimensión a la iniciativa, la creatividad y el protagonismo del maestro. Ante estos cambios educativos, se trata de formar docentes con una capacidad de búsqueda y de autocapacitarse dentro del proceso de globalización.

Los maestros tendrán que ser conscientes de hacer revalorar su profesión, quererla y trabajar mucho la autoestima, porque esta dimensión le permitirá crecer cada día como persona que llegará a tener una mayor identidad institucional activa y protagónica.

La visión para el desarrollo profesional de los formadores de docentes es un desafío que no tiene los suficientes espacios para su realización. Esta preocupación no es ajena a los formadores, "lo nuevo es la demanda actual por construir una comunidad crítica de formadores. Esto expresa una aspiración: la de pertenecer a un grupo de especialistas cohesionado en torno a un paradigma de formación de docentes y dispuesto a desarrollar su saber teórico y práctico a través del intercambio de sus propias teorías y experiencias pedagógicas adquiridas en el proceso de formar y formarse como profesionales de la docencia y a través de la investigación"⁴⁶.

4.3. APERTURA A UN PROCESO DE EXPERIMENTACIÓN, EXPANSIÓN Y GENERALIZACIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE EN EBI

4.3.1. DISEÑO DEL PLAN DE EXPERIMENTACIÓN⁴⁷

El reconocimiento de la realidad multicultural del Perú no fue asumido durante décadas debido a un proceso de aculturación y bilingüismo substractivo. No podemos ingresar al siglo XXI sin asumir desde la educación la diversidad cultural como riqueza y como base para el desarrollo de habilidades, destrezas y valores en la dimensión personal humana.

46 Palacios, 2000: 28

47 Exposición de la Dra. N. Reátegui, Psicóloga, Docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universidad Cayetano Heredia.

La Reforma Educativa de 1972 tomó en cuenta la diversidad cultural de manera integral en el sistema, pero su aplicación no fue real. Sin embargo, desde la sociedad civil se han desarrollado programas en EBI de una manera aislada. Estas experiencias contribuyeron entre los años 1992-1993 al proceso de construcción participativa de un Modelo Curricular para la Formación Docente en Educación Primaria Bilingüe Intercultural, que convocara la desaparecida DIGEBIL. En 1995, este Modelo EBI de formación docente, sirvió de base para el currículo del Plan Piloto de Formación Magisterial de DINFOCAD.

La EBI, como innovación pedagógica, es el reconocimiento de la diversidad cultural y de la riqueza que ella encierra. Dado que una lengua es el sujeto principal para conocer una cultura, porque registramos lo que observamos y aprendemos a través del lenguaje, entonces, un sujeto bilingüe encierra un gran potencial humano.

Por ello, la experimentación del MOFEBI es un espacio para crecer, alimentarse y enriquecerse. La experimentación implica consensos. Experimentar es investigar lo que se ha dispuesto, lo cual exige plantear reglas de juego comunes y establecer variables por trabajar.

Se plantean las siguientes preguntas y sus respectivas respuestas⁴⁸.

A. ¿A QUÉ QUEREMOS RESPONDER?

- A los desafíos de la corriente pedagógica que exige una educación de calidad contextualizada.
- A necesidades de los pueblos:
 - identificación revalorización.
- A la pluralidad en la que se mueven las personas.
- A la reorientación del modelo EBI.

48 Resumen de N. Escobar, Jefe de la Unidad de Formación Docente del Ministerio de Educación.

B. ¿CÓMO ASEGURAR LOGROS EN LOS DOS COMPONENTES DE LA MOFEBI, INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO?

- Organizando eventos para repotenciar las lenguas (fiestas, ritos, calendarios, concurso, etc.).
- Garantizando el uso de las lenguas indígenas en la construcción de conocimientos significativos.
- Reflexionando sobre el funcionamiento de las lenguas.
- Aclarando y ejecutando proyectos de investigación y participación en relación con la comunidad.
- Reflexionando permanentemente sobre casos: estereotipos, prejuicios y discriminación.
- Con un conocimiento teórico de la interculturalidad a partir de fuentes bibliográficas y de los propios registros.
- Con participación permanente de los directores.
- Con una capacitación docente.
- Con las políticas educacionales del MED.
- Con la participación de las instituciones y organizaciones.
- Con la infraestructura (equipamiento, materiales, medios, etc.).

4.3.2 REDISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN

En la Mesa de Trabajo “Evaluación del Proceso de Evaluación de la Experimentación del MOFEBI», bajo la dirección de la Jefe de la Unidad de Formación Docente del MED, se estableció los siguientes acuerdos:

1. Diseñar el Plan de Experimentación para la aplicación del Currículo de Formación Docente en Educación Primaria Bilingüe Intercultural, que comprenda
 - la definición del contexto de la experimentación,
 - las variables de proceso: evaluación – interevaluación,
 - las etapas: evaluación y rediseño,
 - los materiales,
 - el equipamiento.

2. El currículo para la formación docente de educación primaria bilingüe intercultural será integrado: recogerá las experiencias del Modelo Curricular EBI y del Plan Piloto. Para esto se tomará en cuenta
 - la evaluación de resultados,
 - la evaluación de proceso,
 - la fundamentación de la propuesta,
 - el diagnóstico.
3. El rediseño del Modelo Curricular EBI comprenderá:
 - la integración de currículos, con énfasis en EBI,
 - la definición de estándares o logros mínimos del docente EBI,
 - la definición de los contenidos, la metodología y evaluación,
 - el diseño de manuales de orientación,
 - la elaboración de la normatividad.
4. El diseño, implementación y ejecución del Plan de Capacitación para los Formadores de Docentes buscan lograr competencia en
 - el manejo (metodologías) y desarrollo de lenguas,
 - la interculturalidad en la práctica docente,
 - la diversificación curricular,
 - la interdisciplinariedad.
5. El seguimiento y monitoreo y la evaluación en la aplicación experimental del Currículo de Formación Docente en Educación Primaria Bilingüe Intercultural.
6. Las condiciones para la aplicación experimental son
 - el financiamiento,
 - la difusión,
 - la contextualización,
 - el asegurar la dotación de materiales,
 - la sistematización de experiencias de los IPS.

4.3.3 PROBLEMAS Y DESAFÍOS

La sociedad del futuro es un ente donde la información y el conocimiento se encuentran en constante cambio, en un espacio donde la ciencia y la tecnología dominan irreversiblemente todos los órdenes de la vida, creando vertiginosamente nuevas opciones de vida y modos de producción que modifican los vínculos interpersonales y debilitan el poder socializador de los agentes tradicionales como la familia y la escuela. En este contexto, la sociedad tendrá que enfrentar nuevos desafíos culturales sobre la condición humana, y la educación referente a los valores tomará un especial interés. La actividad principal será la de servicios. En este mundo globalizado, desaparecen las fronteras nacionales y se debilitan las identidades locales⁴⁹.

Ante este gran cambio cultural del futuro en el que la creatividad, la flexibilidad y la diversidad son muy importantes, el maestro del futuro tendrá que aprender continuamente y reemplazar sus antiguos esquemas, aceptando que no es posible saberlo todo. En el futuro, el conocimiento y la educación adquirirán una relevancia inédita y se convertirán en el principal recurso de las personas y sociedades y en fuente de riqueza y capacidad.

Las ideas que están orientando las reformas de la educación en América Latina y, específicamente el cambio en los roles del maestro, tienen que ver con el lugar del conocimiento en la vida moderna, cómo se genera el conocimiento, cómo aprenden las personas a conocer, cuál es el conocimiento válido, cómo deben organizarse las sociedades para garantizar que todos tengan la oportunidad de acceder al conocimiento. Los maestros tendrán que cambiar radicalmente su relación con el conocimiento. Ésta tendrá que ser activa y crítica y los llevará a aprender el uso de diferentes fuentes de información, relacionando las diferentes formas de conocimiento pedagógico a partir de la reflexión sobre la práctica docente. Aquí se debe mencionar que en el siglo XXI la cantidad de recursos —sin precedentes en cuanto a la circulación y almacenamiento de información— hace que la

49 Palacios y Paiba, 1977: 94-95.

moderna concepción de la educación se base en “1. **el aprender a conocer**, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias; lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida; 2. **el aprender a hacer**, para adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo; 3. **el aprender a vivir juntos**, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia — realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz, a través de la práctica de la interculturalidad y, finalmente, 4. **el aprender a ser**, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal”⁵⁰.

En esta coyuntura socioeconómica moderna, la educación debe entroncarse con el cambio tecnológico y proyectarse hacia los nuevos medios de comunicación e informática. El desarrollo de la informática y otros medios de comunicación masiva eliminará irreversiblemente el rol transmisor de información que todavía hoy practican muchos maestros. La calidad de la enseñanza se basará en la capacidad del profesor para guiar, motivar y evaluar el autoaprendizaje de cada estudiante y el interaprendizaje en grupo. El maestro pasará del rol de proveedor de información al de creador de oportunidades para pensar, aprender a aprender y actuar sobre la realidad para transformarla. No obstante, el profesor será un mediador del encuentro entre el niño y la información, que será mayor que la que pueda asimilar. Una adecuada selección y uso de los conocimientos será mucho más importante que información cuantiosa pero irrelevante; para esto las tecnologías de la información serán instrumentos importantes para procesar información pero no reemplazarán la necesidad de aprender a discernir cuándo la información es o no importante⁵¹.

50 Delors J., 1996:109.

51 Palacios y Paiba, 1997: 95.

Los maestros deberán desarrollar competencias para participar de manera más protagónica en la discusión y ejecución de políticas públicas, en la definición y evaluación de **planes de capacitación docente**, formación inicial y permanente y, fundamentalmente, en el debate curricular.

A pesar de los avances de la ciencia y la tecnología, la humanidad no ha logrado acabar con la pobreza y el analfabetismo, ni reducir la desigualdad y la exclusión que afectan a importantes y numerosos sectores de ciudadanos que, a fines del siglo XX, seguían privados de sus derechos fundamentales tanto individuales como socioeconómicos y políticos. Estas privaciones constituyen fuertes obstáculos para el desarrollo humano entendido como el acceso equitativo de todas las personas a la salud, la información y el conocimiento, el bienestar y la convivencia pacífica, entre otras opciones esenciales para una vida de calidad. Seguimos requiriendo de maestros solidarios, dispuestos a comprometerse con la educación de niños y adolescentes en situaciones de carencia afectiva y material. Deben estar preparados para educar en contextos de pobreza y discriminación y sabiendo que los niños que viven en condiciones de extrema pobreza precisan, para su desarrollo, de maestros y adultos con suficiente disponibilidad emocional y empatía para atender sus necesidades primarias⁵².

Necesitamos maestros con imaginación concentrados en diseñar oportunidades para que los niños aprendan a seleccionar, analizar e interpretar la información escrita y audiovisual a su alcance. Estos niños deben acostumbrarse a pensar e investigar en contacto con su realidad económica sociocultural y a tratar de hacerla más propicia para el desarrollo humano sostenible.

El desafío se traduce, pues, en el inmenso esfuerzo que habrá que realizar en el país para democratizar el acceso de todos a la información y al conocimiento a través de la EBI y con la participación no sólo de los maestros, sino de todos los actores sociales que intervienen en la educación primaria.

52 Op.cit: 96.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

CONCLUSIONES

1. Se confirma la urgente necesidad de formar maestros que respondan a la diversidad lingüística y cultural del país, como exigencia para asegurar la equidad y el mejoramiento de la calidad educativa.
2. Se toman decisiones sobre la aplicación del Modelo de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural en el Nivel Primario, desde una perspectiva que se integra al Plan Piloto de Formación Docente, con énfasis en la interculturalidad y el bilingüismo.
3. Se plantea la necesidad de conocer con qué recursos humanos cuentan los ISP para la aplicación de EBI, para tomar conocimiento, sobre cuáles son las demandas de capacitación de los formadores y asumir el desafío de propiciar su autocapacitación.
4. La interacción pedagógica en las mesas de trabajo sobre formación de docentes en educación bilingüe intercultural plantea la creación de espacios para socializar la teoría y práctica pedagógica en EBI.
5. Se requiere sistematizar el trabajo de investigación en la formación docente, como un ejercicio de reflexión sobre la práctica y con una metodología socializadora y participativa que conlleve a la concreción

de proyectos de investigación articulados para alimentar el proceso de aprendizaje en la EBI, y de este modo viabilizar una titulación académica.

6. Los formadores advierten que en, la práctica, al desarrollar las diferentes áreas, se tiende a trabajar de una manera disciplinaria, por el poco tiempo con que cuentan para la planificación en equipo y el trabajo sobre la base de proyectos integradores con los contenidos transversales.
7. Se ha identificado problemas en la práctica pedagógica y deficiencias administrativas comunes entre los ISP, que necesitan ser analizados con ojos sumamente críticos para así poder mejorarlos y formular estrategias para superarlos. Entonces, es urgente conocer las fortalezas y debilidades en la formación docente en cada uno de los Pedagógicos, el proceso de diversificación del currículo, el uso y metodología de lenguas, la utilización y elaboración de material educativo (impreso, concreto y otros), la investigación y práctica y el proceso de titulación, así como la aplicación y las insuficiencias en cuanto a la normatividad.
8. Se hace imperativa la formación de recursos humanos para la educación bilingüe intercultural en el más corto plazo, que esté bajo la responsabilidad de los institutos pedagógicos y las universidades de las zonas con población vernáculohablante. Estas acciones deben estar precedidas de un estudio de la demanda y oferta de docentes bilingües tanto en los Andes como en la Amazonía, y en concordancia con la política de asignación de plazas docentes bilingües requeridas.
9. La gestión de los Pedagógicos y la relación con su entorno no está generalizada, por lo que será favorable diseñar un conjunto de estrategias para el apoderamiento de los actores sociales implicados en la formación docente, mediante la generación de espacios de análisis y mecanismos de participación activa de éstos. Además, se debe desarrollar alianzas con otros actores sociales para lograr la incidencia de voluntades en las instancias administrativas y de decisión estatal en el Sector Educación y los otros sectores, que generen sinergias necesarias para lograr la consolidación de una educación pertinente para los pueblos indígenas en un contexto de prácticas interculturales positivas.

REFLEXIONES

1. Aprender a entender y respetar al otro comienza por valorar nuestra propia identidad sin olvidar que somos un país pluricultural.
2. Se debe sensibilizar a todos los sectores sociales para promover que la educación intercultural y bilingüe sea una política de Estado.
3. Es preciso inducir la interculturalidad a través de los sistemas convencionales y no convencionales de comunicación, vale decir, el intercambio de experiencias, el trabajo de grupos y la interacción de los actores sociales en el espacio educativo.
4. Se debe repensar cómo, a través de la investigación-acción en la aplicación de la EBI, podemos promover la producción de textos y desarrollo de la escritura, además de mejorar la interacción con la comunidad y sus instituciones representativas, en el desafío de la interculturalidad y su práctica.
5. Se debe examinar los alcances de la gestión de los institutos pedagógicos, con la finalidad de que su funcionamiento favorezca la eficiencia y la eficacia de la profesionalidad del formador al interior del sistema educativo.
6. Es preciso estudiar cómo se trabaja el aspecto actitudinal en la formación docente, con una perspectiva para establecer relaciones armónicas entre las instituciones educativas y su entorno.
7. Se necesita reflexionar sobre el aspecto ético profesional en la formación docente, con énfasis en su compromiso con la educación, analizando qué contenidos afianzan su desarrollo y cuáles son las carencias.
8. Igualmente, para los formadores de docentes, la apertura de espacios de intercambio para profundizar la dimensión personal (actitudes positivas, compromiso, relaciones interinstitucionales y diálogo con actores sociales), es urgente. Una manera de contribuir con ellos sería

propiciar círculos de autoeducación docente para compartir experiencias y alimentar la propuesta educativa.

9. Pensamos que es primordial formar a los docentes con corrientes de opinión sobre la vida política, económica y social nacional y mundial, considerando a la EBI como eje de desarrollo. De este modo, las escuelas bilingües se convertirían en centros que relacionen la educación con la producción vinculando a otros sectores que trabajan por el desarrollo local. Esta estrategia que vincula personas e instituciones ofrecerá a los padres y madres de familia y a los docentes retos y oportunidades reales de liderazgo.
10. Es imprescindible considerar estrategias precisas de articulación entre el currículo de formación docente y el currículo del nivel de educación primaria de menores, en el íntegro de sus estructuras.
11. Es necesario integrar a los Pedagógicos que experimentan la EBI con los encuentros de redes del Plan Piloto de Formación Docente, para unificar esfuerzos y criterios en la construcción de la educación intercultural.
12. Una estrategia de EBI es abrir espacios de consensos en el planteamiento de contenidos y propuestas de la formación docente. Esta propuesta encuentra su sentido y principal factor en la sostenibilidad, entendida ésta como apropiación de la metodología EBI de parte de los actores sociales, y en su orientación a relaciones sociales cada vez más solidarias y democráticas.

BIBLIOGRAFÍA

ABYA YALA - GTZ

1990 La Educación Indígena en América Latina. Tomo I y Tomo II.
Quito

AMAZONÍA PERUANA

1990 Tomo IX, Núm.18. Revista del Centro Amazónico de
Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP). Lima

CAPELLA RIERA, Jorge

1999 Comentarios al Documento: Consideraciones para una política
de Desarrollo Magisterial de los autores: María Amelia Palacios
Vallejo y Manuel Paiba Cossíos, pp143-145. Foro Educativo.
Lima

DELORS, Jacques

1996 “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de
la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.
Santillana, Ediciones UNESCO. Madrid

DRUCKER, Peter

1999 “El Líder del Futuro”

ESCOBAR BATZ, Nery; KÜPER, Wolfgang y VALIENTE CATTER, Teresa (Editores)

1999 “Fórum Internacional de Formación Docente: Miradas desde
su práctica formativa”. Formación Docente y Modernización
de la Educación 1. Ministerio de Educación: Dirección Nacional
de Formación y Capacitación Docente- Unidad de Formación
Docente, PROFORMA-GTZ. Lima

FISCHMAN, David

2000 “El Camino del Líder” . Historias Ancestrales y Vivencias
Personales. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y Diario
El Comercio. Enero 2000. Lima.

GIGANTE, Elba

1998 "Mesa de Trabajo sobre Formación Magisterial, Internacional. Especialidad: Educación Primaria Bilingüe. Informe de Consultoría, PROFORMA-GTZ. Ministerio de Educación: Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente- Unidad de Formación Docente. Junio 1998.Lima

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)

1993 Censo Poblacional del Perú. Lima

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO LORETO- ASOCIACIÓN INTERÉTNICA DE DESARROLLO DE LA SELVA PERUANA

1997 "Lineamientos curriculares: Formación Magisterial en la Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe". Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. Noviembre 1997. Iquitos, Perú.

LOPEZ QUIROZ, Luis Enrique

1997 "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura. Cochabamba, Bolivia

LOZANO VALLEJO, Ruth

2000^a Mesa de Trabajo "Evaluación del Proceso de Experimentación del Modelo Curricular para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural" Seminario Internacional, Informe, consultoría PROFORMA-GTZ. Ministerio de Educación: Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente- Unidad de Formación Docente. Huampaní, 24-28 de enero. Lima.

2000^b Mesa de Trabajo "Diversificación del Currículo de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural". Informe, consultoría PROFORMA-GTZ. Ministerio de Educación:

Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente-
Unidad de Formación Docente. Huampaní, 14-18 de marzo.
Lima

2000^c Mesa de Trabajo “Diversificación del Currículo de Formación
Docente en Educación Bilingüe Intercultural”. Informe,
consultoría PROFORMA-GTZ. Ministerio de Educación:
Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente-
Unidad de Formación Docente. Huamanga, 12-13 de abril.
Lima.

LOZADA TRIMBATH, Minnie

1998^a “Seguimiento de casos del PLANCAD-EBI en Puno, Propuesta
Metodológica”. Informe consultoría, PROFORMA-GTZ.
Ministerio de Educación: Dirección Nacional de Formación y
Capacitación Docente- Unidad de Formación Docente. Febrero
1998. Lima

1998^b “Mesa de Trabajo sobre Formación Magisterial, Internacional.
Especialidad: Educación Primaria Bilingüe. Informe Final.
Ministerio de Educación: Dirección Nacional de Formación y
Capacitación Docente- Unidad de Formación Docente. Lima
30 de marzo-1ro de abril. Lima

1998^c “Mesa de Trabajo sobre Formación Magisterial, Nacional.
Especialidad: Educación Primaria Bilingüe. Informe. Ministerio
de Educación: Dirección Nacional de Formación y Capacitación
Docente- Unidad de Formación Docente. Lima, 2-4 abril. Lima

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

1993 “Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización
Docente en Educación Bilingüe Intercultural”. RVM N°0075-
93-ED. Dirección Nacional de Tecnología Educativa- Dirección
de Recursos Educativos. Lima

1997 “Mesa de Trabajo sobre Formación Magisterial, Especialidad:
Educación Primaria Bilingüe. Informe. Dirección Nacional de
Formación y Capacitación Docente- Unidad de Formación
Docente. Lima, 27-29 septiembre. Lima

- 1999^a "Currículo de Formación Docente en Especialidad de Educación Primaria". Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente- Unidad de Formación Docente. Diario Oficial El Peruano. Lima, 19 de abril. Lima
- 1999^b Educación Bilingüe Intercultural: Lineamientos de Política. Documento de Trabajo. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Unidad de Educación Bilingüe Intercultural. Octubre 1999. Lima
- 2000 "Evaluación del Proceso de Experimentación del Modelo Curricular para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural" Seminario Internacional, Materiales de Referencia. Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente- Unidad de Formación Docente - PROFORMA-GTZ. Huampaní, 24-28 de enero. Lima

PALACIOS VALLEJO, María Amelia

- 2000 "Del poder para cambiar nuestra práctica docente". I Congreso Internacional de Formación de Formadores, III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos. Libro de Ponencias: ISP «La Salle», Ministerio de Educación - DINFOCAD, GTZ. Urubamba, Cusco. Perú 2000.

PALACIOS VALLEJO, María Amelia y PAIBA COSSIOS, Manuel

- 1997 "Consideraciones para una política de Desarrollo Magisterial". Foro Educativo. Lima

TAREA

- 1999 "Modernización de la Formación Docente: Evaluación del proceso". Formación Docente y Modernización de la Educación. Ministerio de Educación: Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente- Unidad de Formación Docente, PROFORMA-GTZ. Lima

TOURAINÉ Alain

- 1997 "¿Podremos vivir juntos", Iguales y diferentes. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

TRAPNELL, Lucy

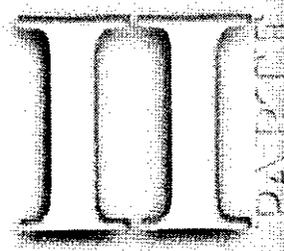
1989 El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía. En: Amazonía Peruana, Núm 18, II Semestre, pp. 103-115. Revista del Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. Lima

WALSH, Catherine

2000 "Propuesta para el tratamiento de la Interculturalidad en la educación. Documento de Trabajo consultoría. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, Unidad de Educación Bilingüe Intercultural. Junio, 2000. Lima

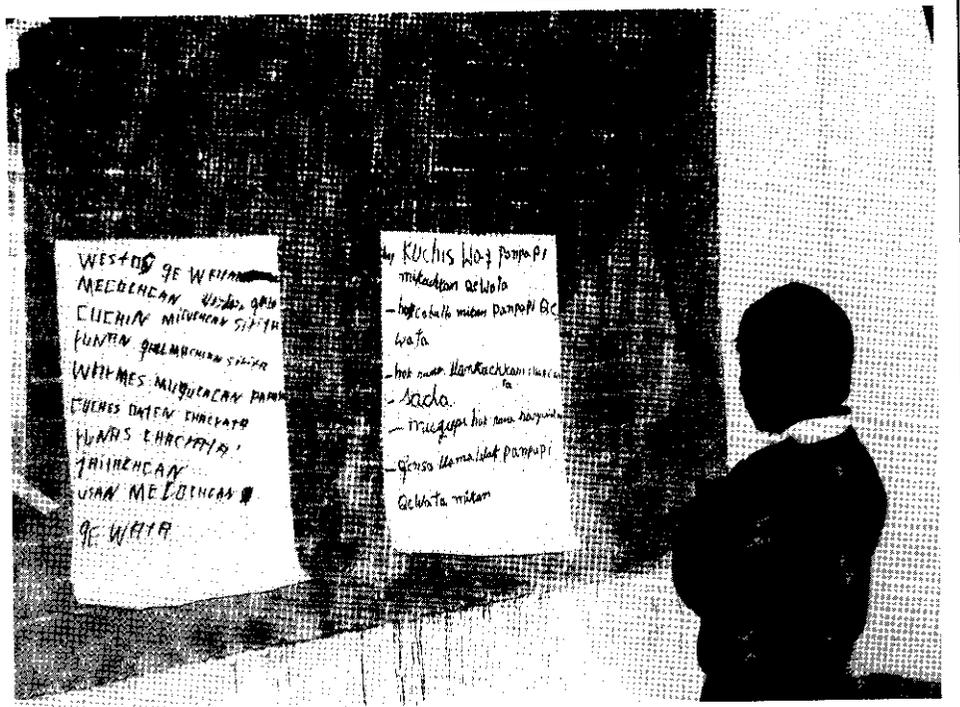
ZÚÑIGA , Madeleine

1998 "La Formación Docente en EBI: El Estado de la Cuestión". Diagnóstico de la Aplicación del Modelo Curricular para la Formación docente en Educación Bilingüe Intercultural. Informe de consultoría. PROFORMA-GTZ. Ministerio de Educación: Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente- Unidad de Formación Docente. Lima 30 de marzo-1ro de abril. Lima



EL USO DEL QUECHUA Y DEL CASTELLANO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

Madeleine Zúñiga



INTRODUCCIÓN

“Yo soy un alumno de la zona rural y de mi promoción, del barrio, un aproximado de 40, soy el único que he llegado hasta acá; los demás se han tumbado en el medio camino. (...) Porque más antes me enseñaban lo que es el castellano pero yo no sabía qué decía, qué estaba hablando. Pero para mi buena suerte mis hermanos mayores ya habían estudiado con otros profesores; entonces, ellos me han apoyado. Será motivo que yo esté ahora aquí. Para mí, con esta educación bilingüe, es darles una oportunidad, como darles un camino libre a los niños. Porque una educación marginada es una educación que te deja ahí, te pone una piedra grande y nadie la retira” (Alumno ISP)

La historia de la educación de los pueblos indígenas en el país ha llegado a su momento más decisivo: la formación de maestros primarios en educación bilingüe intercultural (EBI) ha sido asumida por el Estado en el marco del proceso de modernización de la educación nacional. La tarea es grande, dada la pluralidad de lenguas y culturas en el Perú, de allí la importancia de comenzarla conociendo el camino recorrido en este campo por el propio Estado. Por tal razón, el objetivo del encargo que recibimos de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) y el Proyecto de Formación Magisterial (PROFORMA) de la GTZ fue realizar un diagnóstico de la formación docente en educación bilingüe intercultural que ofrecían tres institutos superiores pedagógicos (ISP) estatales en el sur andino. Los tres forman parte de los diez ISP que, en 1993, fueron seleccionados para aplicar experimentalmente el Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI).

La función fundamental que juega el lenguaje en la interacción pedagógica, más aún en un proceso educativo bilingüe, unida a razones de especialización de la investigadora y del tiempo otorgado al estudio, nos llevaron a concentrarlo en el área de Lenguaje del modelo curricular en cuestión. La formación magisterial en esa especialidad exige preparar maestros para diversificar y desarrollar currículos de primaria usando una lengua indígena

y castellano, currículos cuyos contenidos, además, provengan de la cultura indígena y la hispana.

Los objetivos generales del diagnóstico fueron dos: identificar los avances, dificultades y necesidades de los formadores que aplican el modelo curricular propuesto y recomendar acciones viables en un corto y mediano plazo, destinadas a mejorar el desempeño de los formadores del área de Lenguaje, según la denominación del MOFEBI. El estudio se realizó en los ISP de Huancavelica, Nuestra Señora de Lourdes en Ayacucho y José María Arguedas en Andahuaylas, departamentos que concentran población de habla quechua en diversas situaciones de bilingüismo con el castellano. Este hecho permitiría que –de ser acogidas– las recomendaciones que se presentaran pudieran replicarse en otras zonas de características educativas, lingüísticas y sociolingüísticas similares.

Los hallazgos del estudio se deben al análisis del documento base del estudio, de la propuesta contenida en el MOFEBI, y especialmente al trabajo de campo realizado en los tres ISP. Durante éste, la aplicación de los instrumentos diseñados para la investigación hicieron posible conocer por dentro el estado de la aplicación experimental del MOFEBI; es decir, desde la observación y la opinión de sus protagonistas, directivos, formadores y alumnos. Éstos respondieron a cuestionarios, dialogaron abiertamente en las entrevistas individuales -los directivos- y de grupo -formadores y alumnos por separado-, y nos permitieron observar su actuación en el aula, demostrando su comprensión del propósito del diagnóstico.

Luego de una breve presentación del diseño de la investigación, los resultados de la misma se presentan en los tres capítulos siguientes. El segundo está dedicado al modelo curricular propuesto para la formación docente en educación bilingüe. Analizamos brevemente la concepción de educación bilingüe intercultural y del área de Lenguaje que presenta la propuesta, paso imprescindible para advertir las posibilidades de concretarlas en programas de formación magisterial en ISP estatales, como los de nuestro estudio.

El tercer capítulo es el más extenso, ya que describe el estado actual de la aplicación experimental del MOFEBI. La información sobre los

antecedentes de la especialidad primaria bilingüe en los ISP será útil para comprender las características que adquiere la aplicación del modelo en ellos pues, si bien todos comparten dificultades y necesidades, sus avances difieren, razón por la que en cada ISP hallamos un aporte particular a la formación magisterial en educación bilingüe. Comenzamos por examinar las interpretaciones de los conceptos de educación bilingüe y educación intercultural con las que trabajan los formadores de todas las áreas, así como cuánto conocen de la propuesta y cuáles son sus primeras reacciones frente a ella.

El desarrollo del área de Lenguaje en el currículo es analizado considerando no sólo la aplicación de los lineamientos de la propuesta de 1993, sino también el uso del quechua y del castellano de los formadores y de los alumnos en el aula. Los futuros maestros deben aprender a utilizar estas lenguas como instrumentos de interacción en el desarrollo de todo el currículo de la educación primaria bilingüe, y a enseñarlas a los niños como lengua materna o como segunda lengua. Veremos cómo en el uso de estas lenguas encontramos implícita una interpretación de “educación bilingüe” que debe ser superada.

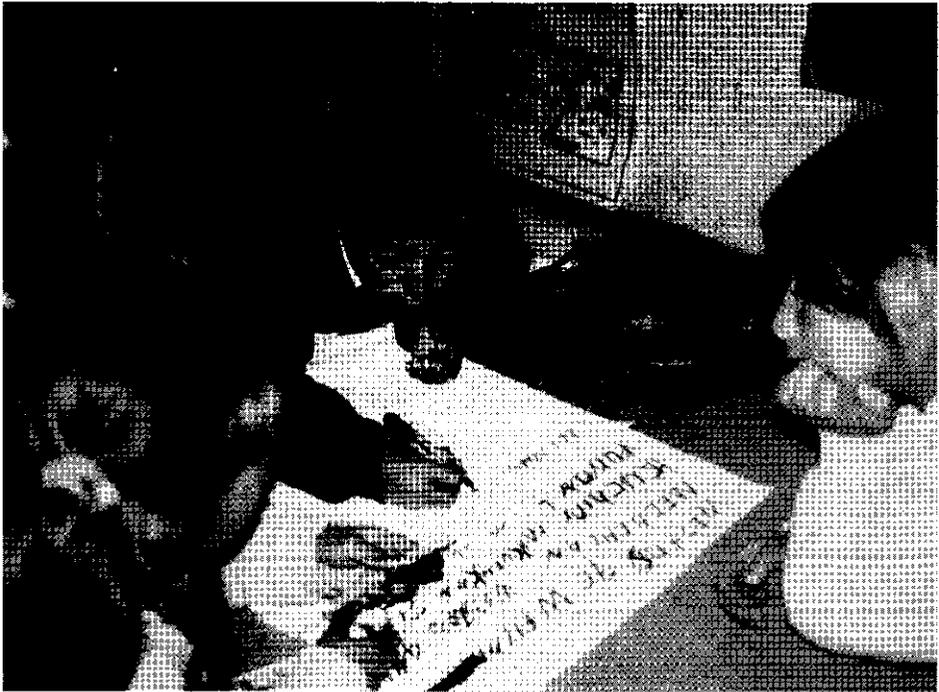
Finalizamos esta parte con la presentación de los rasgos más significativos de docentes y alumnos para cumplir su papel de actuales formadores y futuros maestros de la especialidad: la identidad cultural andina y la percepción de su bilingüismo quechua-castellano.

El cuarto capítulo da cuenta de la percepción que tienen los docentes y alumnos sobre el futuro de la formación docente en educación bilingüe intercultural. Junto a las manifestaciones de abierta aceptación y adhesión a los fundamentos del modelo curricular propuesto, informamos sobre las dificultades y necesidades que expresaron en las entrevistas. Si les prestamos la debida atención, se podrían superar las dificultades y necesidades. Se cuenta para ello con la aceptación del modelo, la identidad andina y el bilingüismo de docentes y estudiantes, rasgos que garantizarían las posibilidades de desarrollar y hacer exitosa la educación bilingüe en el país.

Las conclusiones del diagnóstico derivan de la observación directa del proceso en los ISP que nos acogieron para ser estudiados, pero podrían extenderse a los ISP en contextos similares. Asimismo, las recomendaciones que ofrecemos pueden ser válidas para todos los ISP del sur andino, pues sus ámbitos de influencia son zonas de complejo bilingüismo quechua y castellano, como los contextos de los ISP del estudio. Estamos convencidos de su viabilidad, de manera que esperamos que, al menos en parte, puedan ponerse en marcha en un corto plazo.

Deseamos cerrar esta introducción agradeciendo la participación de la profesora Minnie Lozada en el diseño del diagnóstico, en el análisis de parte del material recogido y, en especial, en las largas conversaciones en las que se tomaron las principales decisiones con respecto a las recomendaciones presentadas.

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



1.1. FINALIDAD Y ENFOQUE DEL ESTUDIO

El estudio tuvo por finalidad conocer cómo se estaba aplicando el *Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural* elaborado para el nivel Primaria en 1993 -de aquí en adelante, MOFEBI- en tres Institutos Pedagógicos Superiores del sur andino. La investigación se centraría en el desarrollo del Área de Lenguaje del mencionado modelo curricular.

El enfoque escogido para la investigación estuvo inspirado en el que se empleó en la evaluación del Plan Piloto de Reforma de la Formación Magisterial en la especialidad de Primaria, llevada a cabo meses antes. Tal como en ese caso, se decidió realizar una evaluación en la que las percepciones de los agentes directos de la aplicación del modelo -directores, jefes de primaria, docentes y alumnos- fueran tan importantes como la observación de las prácticas a través de las cuales se ejecutaba la propuesta curricular en cuestión. De esta manera, procuramos hacer un estudio participativo y desde el proceso mismo del desarrollo curricular, para el cual nos ubicamos en el complejo contexto en el que tiene lugar toda innovación pedagógica. Por tanto, el trabajo tuvo las características de una evaluación externa, pues lo realizó un evaluador independiente, y las de

una evaluación interna, en tanto involucró a los formadores y alumnos de los ISP que aplicaban el MOFEBI.

En el momento de realizar el estudio, el modelo debía estar en su último año de aplicación; sin embargo, en los casos más avanzados, encontramos que estaba a dos años y medio de iniciada la experimentación, esto es, a la mitad del proceso. Por tanto, nuestro estudio podía caracterizarse por ser una evaluación formativa, cuyos hallazgos podrían contribuir a enriquecer la concepción de la propuesta y su aplicación.

1.2 OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales del diagnóstico fueron:

- identificar los avances, dificultades y necesidades de los docentes y estudiantes en el desarrollo del Área de Lenguaje del modelo curricular propuesto para la formación magisterial en educación bilingüe intercultural,
- recomendar acciones viables en un corto y mediano plazo, destinadas a mejorar el desempeño de los formadores del Área de Lenguaje del MOFEBI.

1.3 ALCANCES

El carácter participativo y de evaluación tanto interna como externa que tuvo el estudio demandó involucrar a los siguientes protagonistas del desarrollo del MOFEBI.

- Los directores y jefes de la especialidad primaria, así como a los coordinadores de la formación docente en educación bilingüe intercultural en los tres ISP objeto de la investigación, en cuanto a su apoyo y orientación de la aplicación del MOFEBI.
- Los formadores y alumnos de la especialidad, en relación con su interpretación de la concepción del modelo y sus esfuerzos por hacerlo realidad en la práctica docente.

1.4 COMPONENTES DEL ESTUDIO

- La concepción de una formación docente en educación bilingüe intercultural, con énfasis en el componente de lenguas quechua y castellano.
- El desarrollo del MOFEBI en
 - el concepto de educación bilingüe, educación intercultural y educación bilingüe intercultural,
 - el conocimiento y aceptación del MOFEBI entre los formadores y alumnos,
 - el desarrollo del Área de Lenguaje en cuanto al uso del quechua y del castellano en la formación docente.
- Los actores de la formación en educación bilingüe en aspectos tales como
 - su identidad cultural y percepción de bilingüismo quechua – castellano,
 - su percepción de la capacitación que poseen y que requieren para formar maestros en educación bilingüe,
 - su compromiso y expectativas en cuanto al futuro de la especialidad primaria bilingüe.
- La práctica docente en formadores y futuros maestros, en referencia a su percepción y aplicación de los ejes temáticos del Área de Lenguaje, con particular observación de la distinción entre el uso de lengua materna y segunda lengua.

1.5 METODOLOGÍA

El estudio tuvo una duración de diez semanas, entre los meses de mayo y julio de 1998, y fue responsabilidad de una investigadora, con el apoyo puntual de otra investigadora en la definición del diseño y los acuerdos sobre recomendaciones.

Las dos primeras semanas fueron dedicadas al diseño de la investigación y al análisis del documento base, el *Modelo Curricular para la Formación y*

Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural. En las tres semanas siguientes se realizó el trabajo de campo en los tres institutos que habían sido seleccionados para el estudio gracias a su ubicación en zonas de significativa presencia de población quechuahablante y a su gestión exclusivamente estatal, sin intervención de ninguna otra institución, pública o privada. Éstos fueron:

- ISP Huancavelica, en el departamento del mismo nombre.
- ISP Nuestra Señora de Lourdes en Huamanga, departamento de Ayacucho.
- ISP José María Arguedas de Andahuaylas, departamento de Apurímac.

La obtención de datos pertinentes al estudio en el trabajo de campo implicó un conjunto de acciones, entre ellas:

- la aplicación de encuestas a los docentes formadores de las diferentes áreas del MOFEBI, Lenguaje, Matemáticas, Sociedad y Cultura, Ecosistema, Educación y Educación Religiosa,
- entrevistas individuales a los directores de los ISP mencionados, los jefes de la especialidad primaria y el responsable o coordinador de la especialidad primaria bilingüe, como en el caso del ISP Huancavelica,
- entrevistas en grupo a docentes y alumnos de los Ciclos III y V de la especialidad bilingüe,
- la recolección de sílabos elaborados por los docentes, de muestras del trabajo de los alumnos en aula y los utilizados en su práctica docente,
- observaciones en aula de la práctica docente de los docentes del Área de Lenguaje y de los alumnos en su práctica de cualquiera de las áreas, ya que nuestra atención se centraba en el uso del quechua y del castellano en clase.

Con las encuestas obtuvimos información sobre los datos personales de los formadores: edad, sexo, formación profesional, así como su autoidentificación como miembros de un determinado grupo cultural y la propia percepción de sus habilidades lingüísticas en quechua y castellano.

Las entrevistas, tanto individuales como grupales, fueron grabadas y posteriormente transcritas para ser analizadas en toda su riqueza de

expresión. Constituyeron una valiosa fuente de información sobre la percepción y actitud de docentes y estudiantes hacia el modelo curricular en experimentación, así como de la complejidad de los contextos en los que éste se realiza.

Consideramos necesario el acceso a los sílabos preparados por los docentes del Área de Lenguaje para ser analizados, tomando en cuenta su grado de elaboración e interpretación propia, a partir del documento base. Igualmente, los cuadernos y materiales preparados por los alumnos fueron una excelente evidencia de la metodología de trabajo del docente, de la selección y comprensión de los contenidos seleccionados en las unidades de los sílabos. Ellos también nos proporcionaron información sobre el dominio de norma escrita en quechua y castellano.

Por último, las observaciones en aula fueron la fuente más rica en información sobre metodologías y actividades empleadas por los docentes y su tratamiento de las lenguas quechua y castellano como lengua materna y supuesta segunda lengua, respectivamente.

1.6 INSTRUMENTOS

Los instrumentos diseñados para la recolección de datos fueron:

- encuesta a formadores (Anexo 1),
- guía de entrevista a directores de los ISP (Anexo 2),
- guía de entrevista a jefes de la especialidad educación primaria (Anexo 3),
- guía para la entrevista grupal a formadores (Anexo 4),
- guía para la entrevista grupal a estudiantes (Anexo 5).

2. EL MODELO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL (MOFEBI)



2.1 ORÍGENES

Al término de la década de los ochenta, existían en el país cinco instituciones de educación superior en las que se formaban docentes de educación primaria con especialidad en educación bilingüe intercultural (EBI). Dos estaban situados en el sur andino –el Instituto Superior Pedagógico (ISP) de Puno y el Instituto Superior Tecnológico Pedagógico de Urubamba– y tres en la Amazonía, el ISP Bilingüe de Yarinacocha, el ISP Loreto y la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. El ISTEP de Urubamba contaba con la orientación de la Universidad Católica de Lima y el apoyo de la Universidad de Mc Gill, de Montreal, Canadá; el ISP de Yarinacocha funcionaba con el auspicio del Instituto Lingüístico de Verano; y el ISP Loreto, con diversas fuentes financieras. Los programas que ofrecían, constituían esfuerzos institucionales propios para atender a las necesidades educativas específicas que devienen de la reconocida pluralidad lingüística y cultural del país. La respuesta del Estado comenzó a gestarse en la década de los noventa.

En efecto, entre mayo de 1992 y febrero de 1993, la entonces Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBIL) del Ministerio de Educación convocó a tres talleres sobre *Diseño de Lineamientos*

Curriculares para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural. Los asistentes a estos talleres eran docentes de educación primaria involucrados en programas de EBI, profesores de institutos pedagógicos y universidades de diferentes puntos del país, representantes de organizaciones indígenas, así como especialistas en EBI. El resultado de los talleres fue la elaboración del *Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural*, de aquí en adelante abreviado como MOFEBI.

Creemos importante destacar el carácter *experimental* con el que fue aprobado el MOFEBI por Resolución Vice-Ministerial N° 0075-93-ED en octubre de 1993. El Art. 1° de la Resolución autorizó su aplicación experimental por un periodo de cinco años en diez instituciones de formación magisterial: dos universidades estatales —Puno y Huamanga— y ocho ISP de zona andina y amazónica, entre los que figuran los tres ISP objeto de nuestro estudio: el ISP Huancavelica, Nuestra Señora de Lourdes de Ayacucho y José María Arguedas de Andahuaylas. De ellos, el ISP de Ayacucho no fue convocado a participar en los talleres de diseño del MOFEBI. Por su parte, el ISP de Huancavelica tuvo el mismo representante en los tres talleres, mientras que de Andahuaylas asistieron dos participantes al primer taller y cuatro al tercero: un docente del ISP y tres del PEBIACH (Programa de Educación Bilingüe Intercultural Andahuaylas Chincheros), auspiciado por la Fundación Antoon Spinoy.

2.2. INNOVACIONES DEL MODELO CURRICULAR

El *Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural* constituye el primer paso hacia un cambio sustancial en la formación de maestros de primaria en el país.

- Por primera vez se elabora un currículo orientado a preparar maestros para atender a cientos de miles de niños cuya lengua materna y cultura es indígena. Es un gran avance diseñar un currículo de formación docente partiendo de la aceptación de nuestra diversidad lingüística y cultural y de la reflexión sobre las demandas educativas que ella origina.

- El MOFEBI presenta innovaciones que implican cambios radicales en la estructura curricular hasta entonces vigente. Se dejan atrás las clásicas asignaturas y los contenidos se organizan en *áreas*, en las cuales se distinguen ejes temáticos. Así mismo, la investigación participativa y la práctica docente componen un eje integrador del área de Educación y como tal, debe trabajarse desde el primer ciclo de formación.
- En coherencia con esta novedosa organización curricular y en concordancia con los nuevos enfoques y principios de la pedagogía, se asignan nuevas funciones al docente: éste debe ser promotor comunal, investigador y conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje.¹

Todos estos cambios fueron incorporados en el currículo con el cual se inicia, en 1996, la modernización de la formación docente en los ISP estatales. Debemos agregar, así mismo, que todos cuentan con la aceptación de los directivos, formadores y alumnos de los ISP que implementan el proceso de modernización en marcha².

2.3 LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

Una lectura atenta al documento que recibieron las instituciones seleccionadas para la experimentación del MOFEBI nos revela que el acápite denominado Contextualización ofrece la fundamentación lingüística, cultural y educativa de la EBI en el país, así como su sustento legal, especialmente contenido en la Política de Educación Bilingüe Intercultural aprobada a fines de 1991. Es interesante anotar que en ese documento se distingue la educación intercultural –dirigida a todos los peruanos– de la educación bilingüe que requiere la población de habla vernácula, que debe también ser intercultural.

-
- 1 Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural. Dirección Nacional de Tecnología Educativa. Dirección de Recursos Educativos. Ministerio de Educación. 1993. (Las citas referidas a este documento se harán bajo las siglas MOFEBI.)
 - 2 TAREA (1999). Modernización de la Formación Docente. Evaluación del Proceso. Lima: Ministerio de Educación-GTZ.

Los principios de la EBI en el modelo curricular contienen los fines, metas e inclusive acciones que deben ejecutarse dentro de la propuesta educativa en el nivel de la escuela primaria. Así, leemos³:

“...la educación bilingüe intercultural tiene como fin coadyuvar al desarrollo de las lenguas indígenas y andinas...”

“...la EBI plantea la necesidad y posibilidad de enseñar al alumno su lengua materna para aprender a expresarse con propiedad tanto oralmente como por escrito y con cierto conocimiento de la gramática de su lengua ...”

“Para lograr esta meta, la EBI trabaja con una metodología específica que parte de la lengua materna, enseñando primero en ella la lectura y escritura, y manteniendo la enseñanza de la LI como objeto de estudio durante toda la escolaridad.”

“Otra meta (...) de la EBI es lograr la competencia comunicativa en castellano. (...) Para lograr esta meta, se utiliza una metodología de enseñanza de segunda lengua para el castellano...”

“Además se debe ampliar y actualizar el vocabulario a través del rescate...”

Los conceptos **educación bilingüe** y **educación intercultural** aplicados a la escuela primaria no son explicitados en el modelo curricular; éstos deben ser deducidos o elaborados por los formadores a partir del análisis de lo que le presenta el modelo bajo los subtítulos Contextualización y “Principios de la EBI”. Los conceptos son claves para orientar la preparación de los futuros maestros. En este sentido, la tarea encomendada a los ISP seleccionados para la aplicación experimental del MOFEBI no fue fácil, especialmente porque fue asumida por docentes que, si bien conocían la realidad de la educación en zonas rurales de habla vernácula, no recibieron más orientaciones que las contenidas en el modelo para implementarlo. Aun considerando el caso de los docentes que asistieron a los talleres de diseño del currículo, es importante recordar que la finalidad

3 MOFEBI, p. 9.

de estas reuniones no fue capacitar a los docentes para la aplicación del modelo, sino concordar su diseño.

2.4 EL ÁREA DE LENGUAJE EN EL MOFEBI

2.4.1 LENGUA MATERNA Y SEGUNDA LENGUA

Antes de comentar los ejes temáticos del área, es preciso llamar la atención sobre puntos que no se presentan con la debida claridad en un documento que se espera sea la base para la experimentación de un currículo. Así, en él se lee:

“El Área de Lenguaje contempla la lengua materna (L1), que en la mayoría de los casos es la lengua indígena, y la segunda lengua (L2) que es el castellano. Sin embargo, se debe tener en cuenta que de acuerdo a la dinámica propia de algunos pueblos indígenas, en algunos casos, el castellano constituye su lengua materna y la lengua indígena es la segunda lengua.”⁴

El uso de las expresiones lengua materna y segunda lengua no es suficiente para comprender el amplio espectro de bilingüismo que caracteriza al país y muy especialmente los contextos en los cuales se desea aplicar el MOFEBI. Las menciones a L1 y L2 en el texto parecen aludir más a los niños indígenas que a los jóvenes estudiantes de los ISP, a quienes está destinado el MOFEBI. Éstos son en su mayoría bilingües, todos hablantes de castellano, con un manejo muy variado y dispar de las habilidades orales y escritas en esta lengua y una lengua indígena. Asimismo, aunque para optar por la especialidad en educación bilingüe intercultural en el Instituto se exige conocimiento del quechua, no son inusuales los casos de alumnos que son monolingües en castellano.

Por otro lado, al referirse siempre a las lenguas indígenas y al castellano como primera o segunda lengua, no se consideran los numerosos casos de bilingüismo de cuna, en los que las personas desarrollan dos lenguas maternas, pues aprenden a hablar dos idiomas desde sus primeros años de vida. En el contexto peruano, los bilingües de cuna hablantes de una lengua

4 MOFEBI, p. 20.

indígena con frecuencia pueden incurrir en el posterior desuso o desplazamiento de la lengua indígena por las exigencias de uso del castellano, tanto en los ámbitos locales como dentro del sistema educativo no bilingüe, lo cual añade variedad a los tipos de bilingüismo que encontramos en los ISP. Uno de ellos es el caso del alumno que desde sus primeros años habló castellano y quechua, pero luego fue perdiendo o usa poco el quechua, y el otro el del alumno que manejó sólo quechua en su primera infancia y aprendió asistemáticamente el castellano en la escuela, esto es, sin que en su aprendizaje mediara una metodología de enseñanza de segunda lengua. En los dos casos es posible que no se desarrollaran óptimamente las habilidades escritas en castellano, ni tampoco tuvieron la oportunidad de desarrollar estas habilidades en quechua.

Quisiéramos reiterar la necesidad de considerar el bilingüismo de los estudiantes de los ISP. Usar expresiones como “su lengua”, al referirse a ellos, resulta ambiguo, como en la siguiente cita del MOFEBI:

“...enfatisa el método inductivo porque es la manera más adecuada de que el futuro docente acceda al conocimiento sistemático y consciente de su lengua...”⁵

¿A qué lengua se refiere? ¿A la lengua materna indígena en desuso o de poco uso? ¿A la que usa predominantemente en sus actividades cotidianas, en las que se incluyen los estudios aunque no haya sido su primera lengua, el castellano? ¿Y si se trata de un bilingüe que maneja eficazmente las dos lenguas, al menos en el nivel oral?

A lo largo del documento se advierte un sesgo. Por un lado, se asume que la lengua materna de los alumnos de los ISP es más una lengua indígena que el castellano. De otro lado, se supone que esa lengua indígena continúa siendo de uso predominante por los jóvenes estudiantes de los ISP. La realidad puede ser diferente, como se verá más adelante, y ése es uno de los puntos de partida para la diversificación curricular. Los presupuestos del MOFEBI pueden ser válidos para los niños de las regiones de habla vernácula, pero no necesariamente para los jóvenes de los ISP.

5 MOFEBI, p. 21.

2.4.2 LOS EJES TEMÁTICOS

El Área de Lenguaje, sobre la cual centramos nuestro estudio, está organizada en tres ejes temáticos: Didácticas (L1 y L2), Talleres (L1 y L2) y Teorías Lingüísticas.⁶ La integración de estos ejes en una sola área nos parece acertada, aunque la escueta descripción de los mismos no permite a los formadores comprender la dimensión exacta de cada uno. Sobre el primer eje, el modelo curricular señala: “ofrecen las estrategias metodológicas para el tratamiento de las dos lenguas involucradas en esta propuesta educativa.” Es necesario explicar que la propuesta educativa EBI involucra dos niveles, educación primaria y superior, y los ISP deben responder a la propuesta con la formación de maestros para hacer viable una educación primaria bilingüe intercultural. En ese sentido, debe explicitarse que las didácticas de lengua materna y segunda lengua tienen por finalidad que los futuros docentes aprendan a manejar los recursos didácticos para conducir procesos de aprendizaje, desarrollo y reflexión analítica en la propia lengua y en un nuevo idioma con niños de habla indígena. Prerrequisito para el logro de este objetivo es que los futuros docentes sean óptimos usuarios del castellano y de la lengua indígena de los niños, en un nivel oral y escrito.

Por otro lado, es necesario llamar la atención sobre la inconveniencia de presentar los contenidos de Didáctica de L1 y Didáctica de L2 en un mismo cartel de secuencias⁷, inclusive repitiendo los mismos contenidos, i.e., Métodos para desarrollar la expresión oral, Métodos para desarrollar la expresión escrita, etc. Esto da lugar a que se asuma que los métodos son los mismos; en última instancia, a creer que es lo mismo conducir el desarrollo de la lengua materna y el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. En su proceso de aprendizaje de un nuevo idioma, toda persona se apoya en la transferencia de conocimientos y experiencias que tiene en su lengua materna. También es posible que –dentro del marco de una enseñanza formal de la nueva lengua– se empleen recursos metodológicos válidos para el desarrollo de la primera lengua, pero el punto de partida en cuanto a bagaje de lengua que maneja el aprendiz puede ser sustancialmente

6 Ibid.

7 MOFEBI, p. 38.

distinto. Así, mientras que un niño hispanohablante de seis años puede relatar sus experiencias y fantasear desde los primeros días de escolaridad, un niño que no habla castellano o que sólo sabe unas cuantas palabras o expresiones no puede hacerlo en esta etapa. Desarrollar la expresión oral en castellano exige recursos diferentes para cada caso.

Lo que hemos expuesto sobre la diversidad de grados y tipos de bilingüismo de los jóvenes estudiantes de los ISP justifica la pertinencia de planificar talleres que “apuntan a mejorar y desarrollar las habilidades expresivas y comprensivas del (futuro) docente”⁸. Sin embargo, asignar también a los talleres la función de preparar al futuro maestro “en la comprensión y explicación de la estructura y funcionamiento de la L1 y L2”⁹ puede llevar a confundir los contenidos de los talleres con los del eje sobre teorías lingüísticas, que son las que ofrecen los marcos conceptuales para la descripción de las estructuras de las lenguas y las posibles explicaciones sobre su funcionamiento, como veremos en el acápite sobre los sílabos.

Si bien los contenidos seleccionados para el eje de Teorías Lingüísticas responden a las demandas de conocimiento de la especialidad, es necesario admitir que algunos de ellos no son temas regularmente desarrollados en los programas académicos de nuestro medio, como los referidos a oralidad y escritura o al rol del lenguaje en procesos de socialización. Su inclusión en cualquier currículo de formación magisterial exige la capacitación y asesoramiento en estos temas a los docentes que los tendrán a su cargo. En general, los docentes requieren de una formación **actualizada y práctica** en lingüística y disciplinas afines como psicolingüística, sociolingüística y lingüística aplicada, formación para la cual debe emplearse la misma estrategia metodológica que el modelo recomienda, aquella que “enfatisa el método inductivo, (...) lo que implica un nivel de abstracción que no siempre se consigue con la presentación puramente teórica”.

La integración de diferentes disciplinas o temas relacionados con lenguaje en una sola área exige, por un lado, docentes con un rico bagaje de

8 Ibid.

9 Ibid.

conocimientos sobre teoría y didáctica, y, por otra parte, soluciones administrativas para la distribución de las horas asignadas al área. Es difícil contar con docentes que tengan formación en lingüística aplicada en los ISP para desarrollar temas como teorías de adquisición de lenguas y manejar recursos para desarrollar habilidades comunicativas en primera y segunda lengua, por ejemplo. Lamentablemente, no se previó ninguna capacitación docente para aplicar el MOFEBI ni tampoco se dieron orientaciones a los directivos sobre cómo asignar las diez horas del área, esto es, si debían ser para uno, dos o tres formadores.

3. ESTADO ACTUAL DE LA APLICACIÓN DEL MODELO CURRICULAR



3.1 LOS PRIMEROS PASOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EBI

La aplicación experimental del MOFEBI debía efectuarse a partir de la Resolución emitida en octubre de 1993, aunque más realista era pensar que lo sería a partir de 1994. Sin embargo, los esfuerzos por formar maestros para una educación primaria bilingüe se habían iniciado en los ISP de Puno, Loreto, Urubamba y Yarinacocha, con apoyo técnico y financiero de instituciones foráneas, como ya indicamos. Por tal razón, creemos ilustrativo informar sobre los antecedentes de formación en educación bilingüe en los tres ISP objeto de nuestro estudio —a los que nos referiremos como ISP Huancavelica, Ayacucho y Andahuaylas—, en los que la iniciativa por formar docentes en esta modalidad fue propia y no contó con apoyo externo ni técnico ni financiero. Conocer los inicios de esta experiencia ayudará a comprender las características del proceso ahora en marcha.

AYACUCHO

La experiencia de dos docentes del ISP que participaron en el programa experimental de educación bilingüe quechua-castellano que ejecutó la UNMSM hasta 1986 en escuelas rurales de la región, unida a la de otros

docentes que habían sido maestros rurales, fue una fuerte motivación para que, en 1992, se consiguiera que la Dirección del ISP aprobara el dictado de cuatro cursos de educación bilingüe. Los cursos eran dictados a partir del tercer año de estudios, uno por semestre. Según declaraciones del Jefe de Educación Primaria,

“...los cuatro semestres o cuatro cursos de EB en su contenido (...) garantizaban por lo menos el aspecto básico, técnico. Todo maestro de educación primaria debe prepararse para responder en su centro de trabajo en las escuelas rurales; es decir, (el primer curso) permitía desarrollar en los estudiantes toda la concepción teórica, todo el marco teórico sobre la EBI. Un segundo semestre nos permitía desarrollar toda la parte técnica, tecnológica (referida) al quechua, como debe enseñarse. Un tercer curso, (dedicado) a todo el aspecto del desarrollo del castellano como instrumento de educación, el aspecto metodológico, estratégico, y un cuarto curso nos permitía desarrollar los demás elementos, como producción de material educativo... Somos conscientes de que los cuatro semestres no garantizan la formación de un maestro con calidad profesional en este modelo educativo, de acuerdo a los requerimientos de la región, esto es importante anotar.”

Estas declaraciones fueron corroboradas por el nuevo Director del ISP, quien manifestó:

“Tengo conocimiento, luego de haber asumido la dirección de esta institución, de que aquí se ejecutaba (la EBI) prácticamente de una manera planificada, organizada... He observado de inmediato que aquí se habían incorporado asignaturas que se llaman EBI, con este agregado, no solamente en la especialidad de educación primaria sino también en todas las especialidades que atiende esta institución, vale decir, en educación inicial, primaria, secundaria, en las diferentes especialidades, como matemática, educación física, lengua y literatura, informática, durante cuatro semestres una asignatura que se denomina EBI (...), una asignatura que les da a todos los estudiantes que egresan de esta institución una información general, una fundamentación de carácter social, lingüístico y cultural, un tanto antropológico, acerca de lo que significa la EBI en la formación docente.”

Estos antecedentes explican el hondo resentimiento que produjo al ISP Nuestra Señora de Lourdes de Ayacucho no ser convocado a los talleres de diseño de lo que sería el MOFEBI. Esto influyó para que, cuando fueran notificados de que figuraban entre las diez instituciones que debían aplicar experimentalmente este modelo curricular, no se sintieran comprometidos a hacerlo. Por otro lado, aparentemente, tampoco hubo ninguna exigencia de parte de la sede central sobre el particular. El Jefe de Educación Primaria manifestó:

“Sí hemos tenido en esa fecha, 93-94, hemos tenido el documento, no lo vamos a negar, pero no recibimos la asesoría, (...) el contexto en el que se debería desarrollar, las partes específicas de trabajo. Eso no recibimos. Descuidamos ese asunto, un tanto remitiéndonos a que no fuimos al evento, no teníamos un compromiso (...), pero si teníamos la problemática muy presente.”¹⁰

Por esta razón, el ISP continuó ofreciendo los cuatro cursos de EBI incorporados a su currículo desde 1992 y en 1996 consiguieron que se emitiera una resolución que los autorizaba a otorgar el título de *Profesores de Educación Primaria Bilingüe Intercultural*.

En ese mismo año (1996), la institución fue seleccionada como uno de los ISP que aplicaría experimentalmente el nuevo currículo de formación docente, dentro del llamado Plan Piloto, y asumió esta responsabilidad. En el área Comunicación Integral incorporaron los contenidos de enseñanza en quechua y continuaron sin aplicar el MOFEBI. Solamente a raíz de las Mesas Bilingües organizadas por la DINFOCAD en 1997 y en marzo de 1998, a las que dicho instituto es llamado, se tomó conciencia del compromiso no asumido con respecto al MOFEBI:

“En el año '98 estamos implementando esta currícula, la estamos implementando paralela al Plan Piloto, porque el Plan Piloto, desde el año '96 nos permite formar los maestros que queremos, con la currícula de Comunicación, en base al quechua y al castellano. (...) Nosotros, con

10 El docente se refiere a la falta de un Plan de Estudios que los orientara en la planificación.

la experiencia que tenemos, estamos implementando, por qué no decir, una nueva currícula, una currícula que coge lo del Plan Piloto y la currícula en experimentación, esto es lo que vamos a encontrar nosotros en las aulas” (Jefe Ed. Prim.).

De hecho, en el ISP Nuestra Señora de Lourdes, en el momento de la investigación, se aplicaba el currículo de 1985 en los últimos años y el currículo del Plan Piloto en los años iniciales e intermedios. Pero todos los alumnos llevaban cuatro cursos de educación bilingüe, en una clara muestra del deseo de los directivos de responder a las características lingüísticas de su ámbito de influencia. En el desarrollo del MOFEBI hay también una interpretación propia que nace de los antecedentes expuestos y que ilustraremos a través de los sílabos.

ANDAHUAYLAS

Al indagar sobre los antecedentes de la formación en EBI en el ISP de Andahuaylas, el Director y el Jefe de Educación Primaria coincidieron en informar que, desde 1986, se ofrece un curso electivo de quechua y EB a los alumnos de los últimos ciclos. El objetivo del mismo es preparar a los futuros docentes en la enseñanza de la lecto-escritura en quechua. Los docentes encargados del curso han estado ligados al Programa de EBI de Andahuaylas, Chincheros, para el nivel primaria, el ya mencionado PEBIACH, que desde su inicio tuvo un convenio para apoyarse en docentes del ISP. Sin embargo, durante algunos periodos, a decir del Director, *“hemos tenido desfases, (...) no teníamos personal especializado, a veces la conducción de la asignatura no era conveniente”*.

Como también se mencionó, dos docentes del ISP de Andahuaylas participaron en los talleres de diseño del MOFEBI, un profesor en el primer taller y una profesora en el tercero. Esta última continúa en la institución, pero siempre que se le solicitó que informara a sus colegas sobre el particular, no aceptó hacerlo. Por decisión propia nunca asumió responsabilidad alguna en la aplicación del modelo. De otro lado, *“hace unos cinco años, el ISP envió a dos docentes a seguir un curso de especialización en investigación educativa en la Universidad Católica de Lima, y allí elaboraron una propuesta de estructura*

curricular de educación bilingüe” (Director). Desafortunadamente, las dos profesoras cesaron y el ISP, al parecer, no les exigió que presentaran este trabajo y no se conoce la propuesta.

Según declaraciones del director y la jefe de educación primaria, el MOFEBI y la Resolución 075 que los comprometía a aplicarlo experimentalmente llegó a la Subregión de Educación, pero ésta no le dio curso. El ISP nunca recibió oficialmente el documento. Sólo hace dos años y medio, a raíz de una visita de la UNEBI, lo fotocopiaron e iniciaron su experimentación.

“La Fundación Antoon Spinoy tenía este programa, (...) fui y fotocopié. No sabíamos cómo empezar... Logramos hacer este Plan de Estudios porque no contábamos con esto. Tampoco contamos –ésa fue la dificultad más grande de repente– con L1, acá sólo hay L2...” (La copia estaba incompleta, de forma que) “...les he orientado a los docentes: todo esto desarróllenlo también en quechua (...) va a haber dos etapas y hemos dividido las diez horas, cinco para L1 y cinco para L2...” (Jefe Ed. Prim.).

El haber sido incluidos en el Plan de Ampliación del Plan Piloto ha sido un gran apoyo para la experimentación del MOFEBI. La asistencia a las reuniones de capacitación les ha dado mayor seguridad para interpretar y aplicar el modelo en lo que respecta a la organización del trabajo en áreas. Es más, a partir de 1998 cuentan con un documento completo, además del Plan de Estudios elaborado en la Mesa Bilingüe de marzo de ese año. En lo que concierne a personal con experiencia previa en educación bilingüe, sólo quedaba un docente del área Comunicación Integral que trabajó algunos años en el PEBIACH y dos que estuvieron en ese programa un año: la jefe de primaria y un formador del área de Matemáticas. La existencia de sólo una sección con 27 alumnos en la especialidad. Sin embargo, no deja de ser preocupante, pues la necesidad de esta modalidad educativa en la zona no será atendida por tan escasos recursos humanos.

HUANCAVELICA

Huancavelica es la zona con menos antecedentes en formación docente o escuelas primarias de EBI. Las autoridades del ISP consideran que hace

sólo dos años, en 1996, se iniciaron los esfuerzos por formar maestros de primaria especialistas en educación bilingüe, aunque la institución asumió el compromiso de aplicar experimentalmente el MOFEBI en 1993. Recuérdese que un delegado –Coordinador EBI– asistió a los tres talleres de diseño. Para proceder con la experimentación, el ISP contaba, además, con la participación de dos formadores que habían seguido cursos de maestría en educación bilingüe en la Universidad Nacional del Altiplano (UNA), en Puno.

Quizás sea más exacto afirmar que el compromiso de la experimentación del MOFEBI no fue asumido por los directivos del ISP. A juzgar por las declaraciones que siguen, la responsabilidad de la especialidad fue delegado al Coordinador. No haber sido invitado a ningún taller o reunión sobre educación bilingüe contribuyó a que el jefe de primaria sintiera que la aplicación del MOFEBI no era su responsabilidad. Por tal razón, declaró: *“Para serle sincero..., desconozco ese programa curricular”*, refiriéndose al MOFEBI. Sobre su aplicación experimental, agregó:

“Acá quiero mencionar un fenómeno educacional. ¿Qué pasó? El año pasado, 1997, hemos tenido el egreso de una promoción de quinto de primaria que iba a ser de Educación Bilingüe, postularon para Educación Bilingüe hace cinco años atrás, pero por razones de dificultad en la aplicación de la currícula, no teníamos estructuras curriculares; es decir, no tenemos. (...) Estuvieron con esa nomenclatura pero estaban llevando cursos de la 759. (...) El sentido común de los profesores los inducía a que, como era educación bilingüe, había que alternar con quechua o algún idioma nativo rural y hacer las clases de repente haciendo uso de este idioma. Esa variación, no más...” (Jefe de Educación Primaria).

Las dificultades que los docentes de Huancavelica tuvieron para interpretar y plasmar el MOFEBI fueron y continúan siendo similares a los de la otros ISP involucrados en su experimentación. En este caso, se añaden a ellas las discrepancias entre los docentes sobre cómo interpretar el modelo y la poca fluidez de las relaciones entre éstos y los directivos. Una de las posiciones que encontró rechazo fue la de dictar las clases de las diferentes áreas en quechua, por ejemplo. Algunos formadores decidieron hacer el esfuerzo en el nivel oral, pero otros se retiraron temporalmente de la especialidad.

Es importante agregar que –en el momento del estudio– el ISP Huancavelica no había sido aún beneficiado con las acciones de modernización del currículo; por tanto, no conocía el Plan Piloto. En esta situación, la falta de un Plan de Estudios y de orientaciones específicas en el MOFEBI han sido vacíos más difíciles de cubrir.

Quisiéramos cerrar este punto con una cita que corrobora lo que hemos venido señalando con respecto a las posibilidades de hacer realidad un programa de formación docente bajo los lineamientos que ofrece el MOFEBI:

“El tiempo no tardaría en demostrar que los lineamientos eran insuficientes para impulsar una práctica de formación magisterial intercultural bilingüe. La mayoría de instituciones involucradas en esta experiencia tropezó con serias limitaciones para conceptualizar la educación bilingüe intercultural (EBI), y materializarla en la formación docente.”¹¹

Es importante reiterar que para la experimentación del MOFEBI los ISP involucrados no recibieron ninguna asesoría ni apoyo técnico o bibliográfico. Las Mesas Bilingües realizadas en 1997 y 1998 dieron a los ISP una nueva imagen de la DINFOCAD en relación con la educación bilingüe y la formación docente. El interés por discutir estos temas y encontrar alternativas para mejorar la educación de los niños indígenas en el país los motivó a seguir intentado la aplicación del modelo curricular de 1993, pese a las dificultades.

3.2 QUÉ SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN BILINGÜE, EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

Como ya lo expresamos, los conceptos de educación bilingüe, educación intercultural y bilingüe intercultural debían ser deducidos de la lectura del

11 Lineamientos Curriculares de Formación Magisterial en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. ISP Loreto-AIDSESP- PFMB, Iquitos, Perú. Nov. 1997, p. 10.

modelo curricular. En el trabajo de campo, las entrevistas a grupos de seis u ocho docentes de la especialidad en los tres ISP visitados fueron nuestra principal fuente para conocer qué concepto de educación bilingüe manejaban los formadores y si la distinguían de una educación intercultural no bilingüe.

3.2.1 EDUCACIÓN BILINGÜE

Las citas ilustran cómo los formadores avanzan desde una concepción centrada en el maestro, hasta la que propugnan los nuevos enfoques, centrada en los niños como sujetos del proceso educativo. Así mismo, en el proceso de apropiación de este concepto y el de educación intercultural, influyen la experiencia de los docentes en programas de educación primaria bilingüe, la experiencia como maestros rurales en zonas de habla vernácula y, últimamente, su participación en el PLANCAD, ya sea del MECEP o de la UNEBI.

Comenzaremos por citar aquellas declaraciones que no llegan a verbalizar una concepción de educación bilingüe, sino más bien su fundamentación. Éste es el primer momento del proceso de elaboración del concepto. En esta etapa es usual focalizar la atención en la lengua materna indígena, de forma que las afirmaciones sobre la educación bilingüe parecen estar referidas a una educación monolingüe, en nuestros casos, en quechua. Así, en las entrevistas obtuvimos declaraciones como las que siguen:

“Si vamos a decir que la educación es un proceso de comunicación, donde debe haber una horizontalidad de entendimientos, de ideas, de conceptos, de opiniones, entonces, si nosotros manejamos solamente una lengua que (...) el niño no la conoce, la lengua del castellano, no se puede hacer una educación si no es bilingüe en esta área (...), porque tiene que haber un proceso de comunicación...”

“...en las zonas rurales a los profesores se los debe preparar en la lengua materna, para que ellos vayan a enseñar en todas las materias el quechua, enseñar matemáticas en quechua, enseñar castellano en quechua, y también, a su vez, enseñar la gramática quechua, para que ellos la conozcan, tal como nosotros hablamos castellano y conocemos nuestra gramática...”

En un segundo momento, se ha interiorizado que la educación bilingüe es un proceso en el cual intervienen dos lenguas, pero se piensa más en las

lenguas que usa el maestro y no en el dominio de lenguas de los futuros alumnos de primaria:

“La educación bilingüe es aquella que se imparte utilizando dos o más lenguas; en nuestro contexto, (...) educación bilingüe es aquella que se da en lengua materna, que en la generalidad es una lengua autóctona, y el castellano como segunda lengua; entonces, es el empleo de dos lenguas en el proceso educativo.”

“...aparte, la educación bilingüe significa que la lengua se utiliza como un instrumento de comunicación, además como un instrumento de enseñanza y objeto de estudio.”

En el marco de esta conceptualización de educación bilingüe, la preocupación por el manejo de lenguas del maestro es central: se le exige ser un bilingüe balanceado o coordinado. No se manifiesta –al menos en la espontaneidad de la entrevista– una atención centrada en el niño como sujeto que puede o no ser bilingüe en el inicio de su escolaridad, pero que debe serlo al término de ésta. Por otro lado, la referencia a “*la transferencia al castellano*” se asocia a lectura y escritura, preocupación válida, pero que revela también que no está aún interiorizada la necesidad de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua en niños en el nivel oral. Sin esta base no es posible lograr la esperada transferencia y los niños leerán mecánicamente las letras comunes al quechua y el castellano, sin comprender los textos en este último.

“Yo entiendo por educación bilingüe partir la enseñanza o la dirección del aprendizaje aprovechando la lengua autóctona de los niños, partir de esa lengua para luego llegar a la transferencia del castellano...”

Las siguientes citas nos dan idea de otra etapa en la elaboración del concepto de educación bilingüe:

“La educación bilingüe se caracteriza por ser diversificada, puesto que respeta las diferencias de las culturas, las lenguas, la idiosincrasia de los educandos (...) por eso la importancia; es decir, no hay un programa

curricular único que viene desde arriba sino que uno tiene que adecuarse al contexto, a la realidad, para elaborar los programas curriculares.”

“Yo entiendo por educación bilingüe, respetar la lengua materna de los educandos para promover aprendizajes significativos. ¿Cuándo hacemos educación bilingüe? Cuando nosotros enseñamos a nuestros estudiantes a hablar, a escribir y practicar todas las formas de comunicación en la lengua materna.”

“Yo entiendo por educación bilingüe el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje que se da respetando la lengua materna del niño, en este caso (...) tendríamos que enseñar respetando el quechua, y luego, posteriormente, (se enseña) el habla castellana.”

En estos casos, el concepto de educación bilingüe es pensado en relación a los educandos y situaciones más concretas. De allí que se conciba la posibilidad de diversificarla. Por otro lado, se relaciona la educación bilingüe con determinados enfoques pedagógicos, lo cual implica comprender el rol que desempeña el lenguaje en cualquier evento pedagógico para *“promover aprendizajes significativos”*.

Se deben hacer observaciones sobre la necesidad de considerar la heterogeneidad de *“puntos de partida”* o estadios en la elaboración de conceptos en un curso de capacitación docente o en un programa de formación inicial, si se desea obtener los resultados esperados.

3.2.2 EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

A más de la pregunta directa con respecto a qué es educación intercultural, exploramos el grado de elaboración del concepto indagando si se la consideraba más o menos difícil de realizar que la educación bilingüe. Nuevamente la gama de respuestas que recogimos evidencia los diferentes grados de conceptualización existente entre los docentes. En general, la tendencia es a referirse a aquello que se entiende por interculturalidad, más que al proceso educativo que aspira a ser intercultural. Por otro lado, es natural que se relacione lengua con cultura, pero no disociarlas puede

provocar confusión. Así, por ejemplo, ser bilingüe no implica tener igual valoración de las culturas que se expresan en las lenguas que domina un sujeto bilingüe. Es más, este sujeto puede tener una actitud de rechazo hacia una de las lenguas que maneja. De modo semejante, una educación bilingüe no es necesariamente una educación intercultural.

Con respecto a la interculturalidad, en un primer momento puede no haber claridad, o se la idealiza y se la relaciona con armonía.

“...sobre la interculturalidad, parece que no está quedando clara. Al menos, para mí es más fácil la enseñanza bilingüe utilizando los dos idiomas o yo no estoy entendiendo lo de la interculturalidad. Entonces, más bien, quisiéramos que de repente se nos alcance algunos trabajos sobre esto. Para mí, el caso es más difícil, esto de la interculturalidad.”

“La educación intercultural sería la comprensión que se da entre (...) la cultura nuestra y otras culturas. (...) La interculturalidad es eso, es el entendimiento, la armonía, en una palabra sería el diálogo, la comprensión que se podía lograr a la finalidad de enriquecer, que ayude a salir adelante a todo lo que es educación; yo lo entiendo así.”

En otra etapa, hay conciencia de que la interrelación de culturas conlleva conflictos que ponen en juego la capacidad de tolerancia entre los miembros de diferentes culturas.

“Educación intercultural es cuando hay interrelación entre culturas de diferentes pueblos, pero cada uno mantiene su origen, sus costumbres, (...) su patrón cultural...”

“Entiendo por interculturalidad a la tolerancia que se da a nivel de la educación, en cuanto se refiere a la diversidad de culturas y de lenguas ...”

En esta misma línea de pensamiento se conciben la interculturalidad y la educación intercultural –aunque confundida con enseñanza de lenguas– no sólo para las zonas rurales:

“Creo que, cuando hablamos de interculturalidad, a veces pensamos solamente en zonas rurales y no pensamos en las zonas urbanas y ... los niños o jóvenes de la zona urbana no tienen (...) una forma común de comunicarse con un niño del campo o con un joven del campo. Entonces, sería conveniente que en todos los centros educativos se enseñe de alguna manera la cultura andina (...), que es nuestra lengua materna, el quechua, (...) de esa manera se va a lograr alzar en alto nuestra lengua materna.”

Un rasgo común es el considerar el respeto como valor deseado en toda relación intercultural. Algunos docentes dan como ejemplos de falta de respeto a la cultura del niño prácticas muy comunes en las escuelas rurales. De esta conciencia debe derivar una acción encaminada a la búsqueda del respeto que se reclama:

“No se puede hablar de interculturalidad sin una educación que respete a las culturas, que respete a los pobladores de los Andes ...”

“...hemos observado que en las comunidades el profesor simple y llanamente no toma en cuenta la educación bilingüe; él mantiene su idioma y no respeta la cultura ni la lengua materna del niño. (...) El niño formula sus oraciones en quechua (...) y la profesora escribe en la pizarra ‘La vaca hizo daño a la chacra ...’ Entonces, no hay coherencia entre la comunicación del niño y la comunicación de la profesora...”

En general, los formadores no conciben una educación intercultural que no sea bilingüe, lo cual, a su vez, refleja que están aún en un nivel de conceptualización ligado a su realidad en concreto y les es difícil ponerse por encima de ella. En su contexto, y con razón, la educación bilingüe debe ser intercultural.

“La EBI es lo correcto desarrollar y tiene mayor ventaja porque, como lo han afirmado muchos de los participantes en esta reunión, la lengua es portadora de la cultura y así el quechua es portador de una cultura propia, cultura quechua (...) y asimismo, el castellano es portador de la cultura que pertenece a esa lengua. En tal sentido, es correcto considerar más ventajosa la EBI.”

Una muestra más de los diferentes niveles o estadios de elaboración de un concepto lo tenemos en la siguiente cita, en la que el docente logra un mayor nivel de abstracción.

“Yo entiendo por la educación intercultural al igual que educación bilingüe. La cultura está bastante ligada con la lengua, lengua y cultura no pueden estar separadas, en tal caso si hablamos de una educación bilingüe, que se imparte utilizando dos lenguas; así mismo, en la educación intercultural se hace uso de dos culturas... El educando tiene que desarrollar su identidad cultural de pertenencia a su grupo y al mismo tiempo, comprender o aprender las culturas ajenas o externas; o sea, (...) la cultura local y la cultura universal.”

El juicio sobre la mayor facilidad o dificultad para aplicar un programa de educación intercultural o educación bilingüe volvió a revelar que los conceptos aún no están claros. Se confunde la pertinencia o adecuación de la propuesta con la facilidad para aplicarla, de forma que se considera que la educación intercultural es más fácil porque es lo que se debe hacer: respetar la cultura del educando. Bajo este mismo criterio, la educación bilingüe también debería ser fácil, sin embargo, la encuentran difícil, fundamentalmente porque los formadores no se sienten seguros de su manejo del quechua y no pueden preparar a sus alumnos para que éstos enseñen a leer y escribir en la lengua vernácula, especialmente.

“...o creo que para el maestro lo más difícil en este momento es desarrollar educación bilingüe porque no sabe, (...) porque de repente en los institutos pedagógicos o en cualquier otro centro de nivel superior no les han enseñado cómo se habla y cómo se escribe, sobre todo el idioma quechua...”

“(En cuanto a) enseñar educación bilingüe o intercultural, a veces vemos como si fuera difícil lo que es el aspecto de educación bilingüe, porque los docentes no sabemos de repente interpretar o desarrollar una clase respetando el idioma materno.”

Las experiencias de los formadores que son capacitadores del PLANCAD, aun sin ser de EBI, influyen positivamente en la toma de conciencia sobre

el respeto y valoración de la cultura y lengua de los niños, pues sin ello no es posible elevar su autoestima ni estar a la altura de las exigencias pedagógicas que aún no resuelven.

“Nosotros (...) hemos tratado (...) de intercambiar esas experiencias¹² con los niños y hacer una especie de transmisión de culturas. Yo transmito mi idioma, que viene a ser el castellano, que domino, y los niños me transmiten su idioma y hay un intercambio de culturas. Entonces, decimos: ‘¿cómo se dice cabello en quechua?’ Y los niños dicen: ‘chukcha’. Nosotros decimos: ‘desde ahora yo voy a decir chukcha y tú vas a decir cabello’; es decir, (...) el niño se siente importante porque la profesora está tomando en cuenta su lengua. ...quisiéramos también que los docentes tomen conciencia del rol que les toca cumplir, y eso es lo que nos falta, simple y llanamente desconocemos todos los principios básicos del nuevo Pedagógico y no los estamos aplicando como corresponde.”

La cita es elocuente en cuanto a la conciencia de los docentes sobre su falta y necesidad de capacitación.

3.3. EL CONOCIMIENTO E IMPACTO DEL MOFEBI

Antes de concentrar la atención en el Área de Lenguaje, objetivo del diagnóstico, es conveniente saber cuán conocida es la propuesta curricular en el equipo actualmente responsable de su experimentación y qué opinión tienen sobre ella. El Cuadro 1 presenta los resultados de la encuesta aplicada a 11 docentes de la especialidad en educación bilingüe en Huancavelica, 15 en Ayacucho y 9 en Andahuaylas, un total de 35 formadores. Como se ve, las respuestas son similares en los tres ISP: una minoría manifiesta conocer muy bien el modelo o no conocerlo y la mayoría declara conocerlo *bien* o *regular*.

12 La docente se refiere a sus experiencias como capacitadora en el PLANCAD del programa MECEP.

CUADRO 1
GRADO DE CONOCIMIENTO
DEL MOFEBI EN LOS FORMADORES

Grado de conocimiento	Huancavelica %	Ayacucho %	Andahuaylas %	TOTAL %
Muy bien	9.0	6.6	22.2	11
Bien	45.5	40.0	44.4	43
Regular	36.4	46.8	33.3	40
No lo conoce	9.0	6.6	-	6
TOTAL	99.9	100	99.9	100

Analizando estos resultados a la luz de las entrevistas grupales, lo que expusieron en cuanto a los pasos iniciales de la aplicación del MOFEBI en los ISP en estudio y la inestabilidad de los formadores, podemos afirmar por qué los docentes involucrados en la experimentación conocen la propuesta, pero esto no significa que la comprendan para hacer de ella su principal instrumento de trabajo. Esto es especialmente cierto para el caso de profesores que acaban de ingresar al ISP o que sólo desde este año asumen responsabilidad académica en la llamada especialidad primaria bilingüe, casos que encontramos en las tres instituciones.

3.3.1 LO NOVEDOSO

Para todos está claro que la propuesta implica preparar a los futuros docentes para enseñar en quechua y castellano y, como ya manifestamos, por las características sociolingüísticas y culturales del medio, todos la consideran válida. A más de este cambio esencial, los docentes encuentran varios aspectos novedosos en el MOFEBI y valoran, entre ellos, la organización en áreas, los ejes temáticos, la práctica docente y la investigación desde el inicio de la formación, así como la integración de las áreas. Sin embargo, no han encontrado aún la forma de trabajar siguiendo el MOFEBI, fundamentalmente por falta de orientaciones específicas para la aplicación del modelo, o por razones de organización y gestión institucional.

Los docentes capacitadores en PLANCAD transfieren lo que han aprendido para cumplir esa función a su interpretación y apreciación del MOFEBI. Así, manifiestan:

“En relación con lo novedoso yo creo que este nuevo currículo permite al alumno de formación magisterial elaborar sus propios conocimientos en base a lo que ya conoce; es decir, toma sus saberes, sus conocimientos previos, para que él, a través de esa experiencia ya vivida, elabore nuevos conocimientos ...”

Los formadores del Área de Lenguaje en los tres ISP consideran novedosa la inclusión de las Didácticas L1 y L2, los Talleres L1 y L2 y las Teorías Lingüísticas; en suma, la concepción del área.

“Es novedoso el currículo de EBI, puesto que se preocupa por dar un marco teórico a los talleres para no caer en el mero activismo, porque eso se ha estado notando en Comunicación Integral. (...) Por otra parte, es conveniente que los alumnos sepan sobre la estructura y el funcionamiento de ambas lenguas y que sepan estructurar oraciones y textos gramaticales.”

3.3.2 LAS DIFICULTADES DE IMPLEMENTACIÓN

Tanto en las encuestas como en las entrevistas grupales, exploramos las opiniones de los formadores en torno a las dificultades que encontraban para llevar el MOFEBI a la práctica. En las encuestas se incluyó un ítem sobre el grado de dificultad para aplicar el MOFEBI. Si tenemos en cuenta el relativo conocimiento del documento y la aún poca experiencia de los docentes en su implementación, las respuestas obtenidas no serían muy confiables. Como se lee en el Cuadro 2, para la mayoría resulta *fácil* o sólo *un poco difícil* aplicar el MOFEBI.

CUADRO 2
GRADO DE DIFICULTAD EN LA APLICACIÓN DEL
MOFEBI DE LOS FORMADORES

Grado de dificultad	Huancavelica %	Ayacucho %	Andahuaylas %	TOTAL %
Muy difícil	-	-	-	-
Difícil	27	13.3	-	14
Un poco difícil	9	33.3	44.4	26
Fácil	55	53.3	44.4	52
No responde	9	-	11.1	8
TOTAL%	100	99.9	99.9	100

En las entrevistas grupales, en cambio, las opiniones más frecuentes entre los docentes de las diferentes áreas se refieren a la carencia de preparación académica para responder al modelo. Algunas de las dificultades provienen de la interpretación que se da al carácter **bilingüe** de la formación docente, que en el ISP Huancavelica fue entendida como que todos los temas del currículo deben desarrollarse en quechua y castellano, para lo cual no se sienten preparados. Como declaró un profesor de Sociedad y Cultura:

“...una de las grandes debilidades que tenemos en la aplicación del nuevo modelo curricular de EBI está en el aspecto metodológico. (...) Mi sugerencia sería de que realmente nos deben dar implementación técnico-pedagógica en el tratamiento curricular; otro es, porque es difícil enseñar a los alumnos en quechua y castellano. Yo que hablo castellano y quechua, al enfrentarme con los alumnos o con los profesores en formación, cuando empiezo a explicar, a exponer un tema en quechua, realmente me siento obligado a recurrir al quechua, pero no tengo un conocimiento legal del quechua. Es decir, no tengo estudios para enseñar en quechua. Por eso necesariamente tenemos que estar preparados como profesionales para formar docentes bilingües.”

Es importante señalar que los docentes, debido a su convicción sobre la pertinencia de la educación bilingüe intercultural para sus contextos, buscan

posibles soluciones a las dificultades que dependen de ellos como equipo, y no solamente de acciones que provengan de la sede central. El trabajo mancomunado es visto como una forma de mutuo apoyo para mejorar su desempeño.

“...el otro problema está en que todos los profesores de educación bilingüe debemos trabajar realmente en grupo, en equipo, (...) para fortificar el desarrollo cualitativo en nuestros alumnos porque, hasta ahora, no sé si será por falta de implementación técnico-pedagógico, de cómo se debe desarrollar ese programa, estamos un tanto –digamos– desligados...”

Esta falta de trabajo en equipo y probablemente las relaciones un tanto conflictivas entre los docentes de la especialidad bilingüe y las autoridades inmediatas propician el deseo de tener una “*jefatura de educación primaria bilingüe*” independiente u autónoma, como lo manifestaron indirectamente en Ayacucho y abiertamente en Huancavelica. Pese a estas dificultades, el juicio generalizado de los formadores es altamente favorable a la propuesta curricular, como pasamos a analizar, pero esta actitud no siempre es compartida por los directivos de los ISP.

3.3.3 LA ACEPTACIÓN Y VALORACIÓN DE LA PROPUESTA

En el Cuadro 3 presentamos los resultados obtenidos en la encuesta con respecto a la opinión que tienen los formadores sobre su participación en la aplicación experimental del MOFEBI. La información detallada por ISP nos permite conocer las particularidades de cada caso, así como los rasgos comunes. En el ISP Huancavelica, por ejemplo, aunque el 91% asegura que la aplicación de la propuesta es una ventaja para el ISP y una oportunidad muy favorable, hallamos también los porcentajes más altos para opiniones como el que la experimentación es *un reto incierto* (36%) y *un esfuerzo desmedido* (45%). Basta recordar que –hasta el momento– ésta es la institución más huérfana de apoyo en lo referente a poner en práctica las innovaciones pedagógicas en formación docente, lo cual explicaría este resultado. Lo importante es señalar que en este mismo ISP, nadie considera que la experiencia es una frustración.

CUADRO 3
OPINIONES DE LOS FORMADORES SOBRE SU
PARTICIPACIÓN EN LA APLICACIÓN DEL MOFEBI

Opiniones	Huancavelica %	Ayacucho %	Andahuaylas %	TOTAL %
Una ventaja para el ISP	91	87	89	88.5
Un reto incierto	36	20	44	31.4
Un esfuerzo desmedido	45	27	11	28.5
Una frustración	-	13	-	6.0
Una oportunidad muy favorable	91	67	78	77.0

La historia de los inicios de la formación en educación bilingüe en Ayacucho, por su parte, sustentan ese 13% de opinión sobre la frustración que significa participar en la experiencia. Los formadores sienten que los esfuerzos que han hecho, anteriores al MOFEBI, no son suficientemente tomados en cuenta. Aunque el porcentaje sea bajo, es revelador, y debemos interpretarlo conjuntamente con el 27% obtenido para la opinión que señala que aplicar el modelo curricular EBI es un *esfuerzo desmedido*. La falta de capacitación y de orientaciones específicas de orden metodológico justifica esta opinión. Los docentes se sienten solos en su búsqueda de cómo usar el quechua y el castellano como lenguas instrumentales en un programa de formación docente, por mencionar una necesidad que reclaman que sea atendida. Aun así, es mayoritaria (87%) la opinión de que aplicar el MOFEBI es una ventaja para el ISP y una oportunidad muy favorable (67%).

En el ISP de Andahuaylas las opiniones son también muy favorables al MOFEBI, aunque llama la atención el 44% de opiniones que señalan que es un reto incierto. Sin embargo, la actual carencia de docentes con experiencia en EBI –en educación primaria o superior– puede explicar este resultado.

La indagación de opiniones sobre la aplicación del MOFEBI se complementa con la que se hizo en las encuestas con respecto a si se juzgaba que, pese a las dificultades en la aplicación de la propuesta, los avances eran mayores que los

problemas. Los resultados que arroja la encuesta son coherentes con los del cuadro anterior: en general, el 80% considera que hay un avance, las dudas se expresan en el 9% de silencios, y las opiniones contrarias alcanzan un 11%.

CUADRO 4
APLICACIÓN DEL MOFEBI: UN AVANCE

Grado de	Huancavelica %	Ayacucho %	Andahuaylas %	TOTAL %
Sí	73	86.7	78	80
No	18	6.6	11	11
No contestó	9	6.6	11	9
TOTAL %	100	99.9	100	100

Una vez más es interesante advertir las diferencias entre los ISP. En esta oportunidad, Ayacucho tiene la opinión más favorable (86.7%), mientras que en Huancavelica un 73% de formadores encuestados responde afirmativamente, pero para el 18% la aplicación del MOFEBI representa aun más problemas que avances. De los tres ISP estudiados, Ayacucho aparece en esta ocasión con la posición más favorable, con apenas un 13% de omisiones y respuestas negativas, frente al 22% de Andahuaylas y el 27% de Huancavelica. Sin embargo, por encima de estas diferencias, lo que prevalece es la aceptación y valoración del MOFEBI. Por esta razón, es importante conocer cuáles son los obstáculos y las necesidades de atención más urgentes, para responder a ellas y afianzar la disposición de los docentes a continuar con los cambios iniciados.

Con estos objetivos en mente, pasaremos a analizar qué es lo que ocurre en el proceso de experimentación del Área de Lenguaje, cuya importancia se advierte desde la asignación de diez horas semanales para su desarrollo.

13 Todas las citas de los sílabos son textuales.

3.4 EL DESARROLLO DEL ÁREA DE LENGUAJE

El examen del estado actual del desarrollo de esta área, clave en cualquier programa de educación primaria bilingüe, nos ofrece elementos que permiten sopesar los límites del MOFEBI como documento base para la plasmación de un programa de formación magisterial en esta especialidad. Las dificultades observadas en los ISP para elaborar los sílabos, así como sus inseguridades con respecto a su interpretación del sentido y contenidos de los ejes del área, son una prueba de nuestra afirmación.

3.4.1 LOS SÍLABOS

En la elaboración de los sílabos encontramos una primera interpretación del modelo curricular. En ellos debe concretarse la comprensión de los fines que persigue el modelo, el entendimiento de la organización curricular y los enfoques metodológicos que propone. Como se viene demostrando, cada ISP visitado ofrece una situación particular y, por tal razón, los analizaremos individualmente.

ANDAHUAYLAS

El sílabo preparado para el Área de Lenguaje, Semestre V, es un ejemplo de un primer estadio en el proceso de asimilación y apropiación de la propuesta contenida en el MOFEBI. En este caso, el docente formador (responsable de las diez horas semanales asignadas al área) intenta integrar los ejes del área, pero todavía no se siente seguro para reelaborar el modelo y opta por copiarlo textualmente.¹³ El punto II del sílabo, Fundamentación y los contenidos de la Estructura Temática, es copiado literalmente del MOFEBI.

El objetivo general es un intento de integrar los ejes Talleres y Teorías:

“Adquirir, comprender y manejar conceptos sobre lenguaje a partir del oral, escrito y corporal, desarrollando habilidades comunicativas en ambas lenguas, en uso real del lenguaje.”

Las Didácticas L1 y L2 no figuran en el objetivo general, pero sí aparecen en la Estructura Temática del sílabo, que vuelve a ser copia del MOFEBI, inclusive en el orden de presentación de los ejes: didácticas, talleres, teorías. La nota personal se observa en la organización de la estructura temática, en la cual se prefiere planificar competencias, contenidos y estrategias metodológicas, aunque no siempre haya correspondencia entre ellos.

Es interesante comprobar cómo el aspecto menos desarrollado en el modelo –las estrategias metodológicas– es resuelto apelando casi exclusivamente a los “proyectos”. Se planifican, además, las mismas estrategias u otras muy similares, para lograr competencias en manejo de didácticas para quechua como lengua materna (QL1) y castellano como segunda lengua (CL2). Así, “Elaborando cuentos” será el proyecto empleado como estrategia metodológica de las didácticas de QL1 y CL2 orientadas a niños de primaria. Con certeza se confundirá con actividades de los talleres QL1 y CL2, destinados a desarrollar habilidades de los jóvenes del ISP. Con esta planificación se inicia la confusión –más que integración– de los fines específicos y competencias por desarrollar en cada eje y actividad.

HUANCAVELICA

En los sílabos del ISP Huancavelica se siguen los lineamientos que ofrece el MOFEBI, interpretados por los formadores según su formación o experiencia profesional, como observamos en los sílabos de Lenguaje para el Semestre I y el Semestre V. El sílabo del Semestre I se titula Talleres L1 y L2 y los objetivos generales se refieren a los de este eje, lo cual implica lograr el desarrollo de habilidades lingüísticas en quechua y castellano, y conocimientos gramaticales sobre estas lenguas. Desde la fundamentación y mucho más en la descripción de los contenidos básicos de las unidades programadas, se advierte una marcada preferencia por los temas fonológicos y ortográficos; tal vez debido a la formación lingüística de uno de los docentes que elaboraron el documento, como se lee en la cita.

“En el ejercicio de su profesión, el docente de la Especialidad de Educación Primaria Bilingüe Intercultural debe contar con eficiente preparación fonética y fonológica acerca de las lenguas que enseña. No

se pretende hacer un estudio completo de fonética y fonología, sino una primera aproximación a esta disciplina. Se considera aspectos teóricos y prácticos que describe breve y sencillamente el fenómeno sonoro que se aplica a la fonología del español y quechua.”

«El taller de L1 está orientado a mejorar y desarrollar las habilidades expresivas y comprensivas; de la misma manera, prepararlos en la comprensión y explicación de la estructura y funcionamiento de L1 (quechua) y L2 (castellano). Amplía la capacidad de expresión oral en castellano, mediante el autodescubrimiento y desarrollo de las habilidades y actitudes, eminentemente oral. Los estudiantes pueden apreciar plenamente los valores de una buena comunicación oral y comprensión del carácter interactivo del proceso de la comunicación.”

Los objetivos generales del sílabo son coherentes con el nombre del mismo, Talleres L1 y L2, pero los contenidos básicos de las cuatro unidades en que se organiza el sílabo incluyen temas teóricos y didácticos, lo cual denota la intención de integrar los ejes del área, aunque, lamentablemente, ésta se reduzca a una enumeración de temas dentro de una unidad, como en el ejemplo:

“Cuarta Unidad. Prácticas de redacción. Prácticas de lectura de textos breves y amplios. Gramática: palabra y oración. Ejercicios de entonación y re fonologización. Las combinaciones de sonidos: /br/, /cr/, /dr/, /fr/, /gr/, /pr/, /tr/; /bl/, /cl/, /fl/, /pl/; /nc/, /nt/, /nd/, /nch/; /s/, /st/. Actividades de las nuevas estructuras, vocabulario. La formación de palabras. Materiales educativos para el aprestamiento. Escritura de creaciones y redacción de documentos que se usan en la administración pública. Puntuación. Diferenciación entre el oral y el escrito. Lenguaje y desarrollo cognoscitivo y afectivo. Acentuación y tildación de las palabras.”

En esta unidad se encuentran tanto temas para desarrollar habilidades, “práctica de redacción”, como otros de teoría, “gramática: palabra y oración,” o “lenguaje y desarrollo cognitivo y afectivo,” o de aplicación práctica, “materiales educativos para el aprestamiento,” junto a “escritura de creaciones y redacción de documentos que se usan en la administración pública”. Además de este conglomerado de temas, no se especifica cuándo

el contenido se refiere al quechua (supuestamente L1) o al castellano (tratado siempre como L2).

En el momento del estudio, los dos formadores responsables de las diez horas del área en el Semestre I, estudiaban la posibilidad de un trabajo en equipo, en el que el aporte de uno sería su formación lingüística, y el de la otra, su experiencia como maestra en una escuela primaria bilingüe. Esta forma de trabajo beneficiaría a los alumnos de las dos secciones matriculadas en el semestre, pues todos obtendrían lo mejor de los formadores.

El sílabo del Semestre V lleva por título Didácticas L1 y L2; sin embargo, entre los objetivos figuran los talleres de L1 y L2. En este caso, para elaborar el sílabo, la formadora a cargo de la sección parte de su experiencia reciente como capacitadora en el PLANCAD para la modernización de la educación primaria. Esto le permite iniciar su labor acercando a los futuros maestros al currículo de 1° y 2° de Primaria EBI y concentrar los temas de didáctica en referencia a estos grados de primaria, selección que nos parece muy acertada.

“Objetivo

1. Análisis e interpretación del currículo de 1° y 2° de EBI.
2. Conoce los elementos fundamentales del nuevo enfoque pedagógico.
3. Desarrolla habilidades comunicativas a través de su participación en talleres de (L1) y (L2).
4. Maneja y aplica estrategias metodológicas para el desarrollo de sus habilidades comunicativas en todas sus formas con niños y niñas del 1° y 2°.”

Lamentablemente, el sílabo incurre en debilidades similares al comentado anteriormente, pues no se hace ninguna distinción entre la forma de desarrollar la lengua materna y de enseñar una nueva o segunda lengua a niños de esos grados. He aquí el contenido de la primera unidad:

“Análisis del programa curricular de 1° y 2° de EBI.

Área de comunicación integral: Comunicación oral, comunicación escrita, reflexiones sobre la lengua, análisis de imágenes y expresión artística.

Competencias y capacidades de cada área.

Comunicación humana: Adquisición del Lenguaje, redefinición de lectura y escritura, principios de la lectura y escritura.”

Esta ambigüedad se mantiene en las actividades en el aula, como se verá más adelante.

AYACUCHO

Los sílabos de Lenguaje para el Semestre V en “Nuestra Señora de Lourdes” denotan una mayor reelaboración de la propuesta curricular, pues tienen un planteamiento diferente. En ellos se separan las lenguas quechua y castellano y se preparan dos sílabos complementarios para un mismo ciclo, con un formador responsable de cada uno de ellos.

El sílabo para el área curricular de Lengua Materna Quechua es una clara evidencia del intento de conjugar el MOFEBI con el currículo del Plan Piloto y el nuevo currículo de educación primaria. Su fundamentación puede parecer pretenciosa en su intención de incorporar innovaciones, pero es, sin duda, original. Leamos:

“El Área Curricular Lengua Materna (Quechua L) en su planificación, organización, ejecución y evaluación toma como eje a la Escuela EBI, como única institución socializadora que haga posible un aprendizaje y formación de utilidad cultural y social a través de actividades productivas estimulando los cambios estructurales en términos de cambio y desarrollo global (...). De igual forma considerando la Escuela Urbano-Marginal y Rural como la institución con un modelo de organización pedagógica, aplicación curricular y estrategias de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a la problemática sociocultural, lingüística y económica de la región andina de Ayacucho en un contexto mayor intercultural nacional, latinoamericano y mundial.”

Los seis objetivos planificados integran ordenadamente los ejes Talleres, Didácticas y Teorías del MOFEBI, con referencia específica al quechua

como lengua materna.¹⁴ El objetivo 6 integra la práctica pedagógica, algo que no encontramos en otros sílabos:

“Maneja el Quechua (L1), y el Castellano (L2) en las cuatro habilidades: hablar, escribir, escuchar y leer.

Conoce a través de un estudio sistemático la gramática de la L1 (lengua materna).

Conoce la realidad sociocultural y lingüística de la región y el país.

Conoce las principales teorías relacionadas con la adquisición del lenguaje y promover la sistematización de los mecanismos de adquisición de las estructuras lingüísticas de QL1.

Conoce y manejar la metodología de enseñanza-aprendizaje de L1.

Sistematiza las observaciones dirigidas en la Escuela Rural Andina a través de la práctica pedagógica del Área.”

Es interesante encontrar que en el proceso de asimilación de los nuevos enfoques, los formadores incorporan a sus sílabos “competencias” luego de presentar los objetivos, entre las que leemos:

“Se expresa oralmente con coherencia y corrección; comprende y produce discursos adecuados a situaciones concretas valorando dicha comunicación.

Se beneficia y disfruta autónomamente de la escritura y la lectura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal.

Reflexiona sobre los elementos y funciones de la lengua (fonología, morfosintaxis, semántica) y sobre la recepción y producción de mensajes en contextos sociales de comunicación, para regular su expresión y producción lingüística.

Conoce e interpreta los textos literarios y de intención literaria orales y escritos valorándolos como tradición literaria y muestras destacadas del patrimonio cultural para producir textos desde posturas personales críticas y creativas.”

14 Aunque el objetivo 4.1 dice “Manejar el QUECHUA (L1) y el CASTELLANO (L2) en las cuatro habilidades(...)”, creemos que éste es un error involuntario, pues es la única vez que hay referencia al castellano, salvo cuando se comparan los alfabetos de las dos lenguas.

La organización de los contenidos conceptuales en relación con las capacidades procedimentales y actitudinales está bastante bien lograda. Aunque la sobrecarga de contenidos hace difícil que se logre desarrollar todo en un semestre, el esfuerzo de organización es laudable.

El sílabo complementario referido al Castellano L2 presenta una buena fundamentación que anuncia las tres unidades programadas:

“La asignatura de Lengua V es parte de la Estructura Curricular de Formación Docente, que corresponde a Educación Bilingüe Intercultural, y es complemento de la asignatura Lengua Materna. Esta se desarrollará en tres Unidades Programáticas, abordándose en la misma, la Didáctica de la Enseñanza de la Expresión Oral, la lecto-escritura, Morfosintaxis y fonología del castellano dialectal ayacuchano; asimismo, se debatirá a manera de seminario el tema: Lenguaje y Sociedad: Dinámicas de la Oralidad.”

Sin embargo, hubiese sido conveniente precisar que el sílabo se refiere específicamente al castellano, sea como L1 o L2, lo cual es adecuado a las características sociolingüísticas de las escuelas rurales del contexto. Sería, además, un avance en la formulación de sílabos de programas de educación bilingüe. En cambio, en los objetivos del sílabo leemos: “Manejar la L1 y L2 en las cuatro habilidades” y también “Conocer y manejar las metodologías de enseñanza de L1 y L2”, lo cual usualmente es entendido como L1 quechua y L2 castellano. Esto revela, una vez más, no hacer distinciones significativas con respecto a las metodologías de enseñanza de lenguas.

Aun con esta imprecisión y debilidad de concepción en torno a las didácticas de lengua materna y segunda lengua –compartida, además, con los otros ISP–, la decisión de elaborar los sílabos tomando aspectos pertinentes al contexto educativo y sociolingüístico del medio y de los tres últimos currículos que el Ministerio pone a su disposición, manifiesta el esfuerzo de los formadores por hacer realidad la diversificación curricular que reclama la pluralidad de realidades del país.

En lo que respecta a la Evaluación, los sílabos de Ayacucho presentan los criterios que difunde la reforma:

“Criterio Intelectual: Aplicación de los conceptos, contenidos y técnicas aprendidas en los ejes curriculares: lengua materna QL1, Didáctica de L1 y Lingüística aplicada (Lectura y Escritura en L1 y L2).

Criterio Actitudinal: Capacidad de crítica y autocrítica. Participación en las actividades de grupo. Identificación cultural andina. Responsabilidad, iniciativa y respeto entre los estudiantes.

Criterio Procedimental (Psico-Motriz): Capacidad para elaborar material didáctico. Creación de textos escritos en L1. Aplicación de las técnicas de expresión oral y escrita en L1.”

Esto contrasta con lo que encontramos en uno de los sílabos del ISP Huancavelica, aún no involucrado en el proceso de modernización:

- “- Pruebas escritas y orales
- Trabajos prácticos
- Trabajos de investigación
- Clases simuladas.”

Plasmar lo planificado en los sílabos en actividades concretas en el aula, es un desafío mayor aun para los docentes involucrados en la experimentación de una nueva propuesta curricular. Dar cuenta de la observación de esta tarea es el objetivo de nuestro próximo punto.

3.4.2 EL USO DEL QUECHUA Y DEL CASTELLANO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En la preparación de docentes para la EBI de niños indígenas, juega un rol importante la experiencia del futuro maestro como alumno en un proceso educativo también bilingüe. Por esta razón, hemos preferido presentar nuestras observaciones sobre el desarrollo curricular del Área de Lenguaje partiendo de la constatación del comportamiento lingüístico de los formadores y de los alumnos durante las sesiones de clase a las que asistimos. En la presentación nos referiremos a los ejes del área, su integración y la orientación pedagógica que reciben, pues estos aspectos están relacionados con el uso de lenguas.

Durante el trabajo de campo realizado en los tres ISP en estudio, la observación de clases ocupó buena parte de nuestro tiempo, conocedores

de que son las interacciones que se producen en ese espacio las que se desean cambiar con una propuesta curricular. El Cuadro 5 resume el número de sesiones a las que asistimos en cada institución, su distribución por semestre de estudios y por área.

CUADRO 5
NÚMERO DE SESIONES OBSERVADAS,
POR ISP, SEMESTRE Y ÁREA

ISP	Semestre			Área	
	I	III	V	Lenguaje	Educación
Huancavelica	2	-	3	4	1
Ayacucho	-	1	3	2	2
Andahuaylas	-	-	3	2	1
TOTAL	2	1	9	8	4

Dos de las tres sesiones del área de Educación estuvieron dedicadas a las prácticas iniciales de los alumnos y por tanto, serán objeto de comentario en el acápite sobre práctica profesional. Las sesiones del Área de Lenguaje son la principal fuente de información para lo que sigue.

3.4.2.1 LA ENSEÑANZA DE Y EN QUECHUA

Una primera constatación sobre el uso de lenguas en la especialidad primaria EBI en los ISP es la exigencia a los alumnos del uso del quechua como lengua materna. Con esta afirmación queremos destacar que –aun cuando se sabe que hay estudiantes cuya lengua de uso predominante es el castellano y cuyo manejo del quechua es incipiente– no se planifican actividades con enfoque de L2 para desarrollar su quechua. En todo caso, de lo observado se deduce que se espera que los alumnos mejoren sus habilidades orales y escritas en quechua en el contacto y trabajo colaborativo con sus compañeros. Esto es evidente en el desarrollo de las actividades que *de facto* integran objetivos del Taller L1 y Didáctica L1.

En estas sesiones, los alumnos realizan tareas en las que, paralelamente al aprendizaje de un recurso didáctico, ejercitan el uso oral o escrito del quechua, lo cual conduce finalmente a desarrollar una habilidad latente o a adquirirla, así como a modificar su actitud hacia la lengua indígena. Los textos que se producen son variados: canciones, relatos, poemas, diálogos, trabalenguas, etc.

La práctica oral y la escritura en quechua se van a producir al margen de la lengua en la que el formador conduzca la clase, pero será aun mayor si el formador usa el quechua como lengua instrumental, como hemos observado. En el Cuadro 6 presentamos los posibles resultados lingüísticos y sociolingüísticos en los alumnos, como producto del uso oral o escrito que se le exige en esta lengua.

Llamkaq Runapa Punchaulninman

Ullapallanchik runakuham: kamchik
 imallapipas, gaykallapipas, llamkaq,
 chaymi huk punchali kam: runachikpa
 punchalimichik.
 Kall runamasiy, ama pitapas gallapa
 llamkaq, llaptanchik hatan kamapaq,
 chaymalletagmi hipa ullinay inqikunapas
 tukuy sanghulash yuyayunkis tukuy ima
 runllapachimanta runamasiy.
 runamasiy, llaptamasiy, llamkaqmasiy
 kitchamasiy, kuranapa maratan purunapag-
 chu, kam punchakunapas pichikunamasiy,
 pitapas hachukipis, imatam runllankis
 runllanaypita runllay, kallllkata allinta
 kichanipis.

CUADRO 6
SESIONES DE TALLER-DIDÁCTICA
DEL QUECHUA COMO LENGUA MATERNA

Sesión	Formador	Alumnos	Resultado en alumnos
A	1. Conduce sesión en C. Asigna producción de texto oral en Q, i.e. diálogos. Trabajo en grupo.	2. Interactúan en C. 3. Anotan en Q. 4. Producen texto oral.	5. Desarrollan expresión oral en Q; en menor grado, la expresión escrita.
B	6. Conduce sesión en Q. 7. Asigna producción oral y escrita en Q i.e. tralenguas. Trabajo en grupo.	8. Experimentan uso de Q como lengua instrumental. 9. Interactúan en Q o en C. 10. Escriben en Q.	11. Recitan texto oral en Q. 12. Valoran Q como lengua instrumental. 13. Desarrollan comprensión y expresión oral en Q. 14. Desarrollan expresión escrita en Q.

Q = Quechua C = Castellano

Al logro de estos resultados en el desarrollo de habilidades, contribuyen los resultados actitudinales, producto del uso del quechua en las clases de teoría –lingüística y sociolingüística– y la opción de usarlo en las asignaciones de otras áreas del currículo, como pudimos observar en un trabajo redactado en quechua para el área de Ecosistema.

En este sentido, son muy meritorios los esfuerzos que se realizan en el ISP Huancavelica por desarrollar un vocabulario técnico o académico sobre temas lingüísticos y educativos. Por ejemplo, se intenta crear la terminología para clasificar fonemas y traducir al quechua una guía de observación de la práctica profesional. Los formadores del área de Matemáticas, por su parte, solicitan un manual con vocabulario matemático en quechua.

Los usos de una lengua indígena en un programa de formación docente le otorgan, oficialmente, una nueva función social a esa lengua. Dicha función es la de lengua instrumental junto al castellano en el contexto local y regional

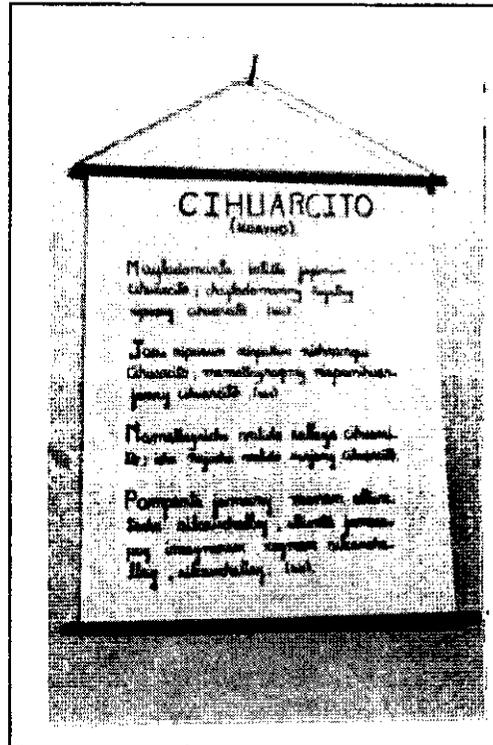
y, definitivamente, ello coadyuva a su valoración. Dar opción a los alumnos para redactar sus proyectos en quechua o castellano, en áreas como Ecosistema o Sociedad y Cultura, es otra manera de desarrollar la expresión escrita en quechua y legitimar su función como lengua de educación formal.

3.4.2.2 NORMAS DE LENGUA ESCRITA EN QUECHUA

La normalización y estandarización de una lengua indígena son procesos sin los cuales difícilmente se logrará enriquecer sus funciones sociales — entre ellas, la función educativa— y acrecentar su prestigio. Leer y escribir en quechua implica manejar un conjunto de normas que velan por la corrección de un texto. Por tales razones, es imperativo lograr que los futuros docentes conozcan y usen consistentemente las normas del quechua escrito, autorizadas por Resolución Ministerial N° 1218-85-ED.

Entre los formadores de los ISP, existen aún dudas para usar el alfabeto oficial y las reglas ortográficas del quechua. De allí que los textos producidos por los alumnos se acepten sin que pasen por un proceso de edición. Este comportamiento debilita los resultados antes señalados. Así, por ejemplo, observamos un texto en quechua en el que se emplean las letras *j* y *c* que no pertenecen al alfabeto quechua; *jispimuni* debe escribirse *qispimuni*; *jacu* debe ser *baku*.

La preparación de los futuros docentes exige que los formadores manejen las normas del quechua y del castellano en los niveles oral y escrito, exigencia que aún no está satisfecha en el quechua, como lo expresa una docente:



“No podemos tampoco cerrar los ojos a una realidad. Si bien es cierto que nuestros alumnos hablan y entienden el idioma quechua, hay una gran dificultad en cuanto a la escritura; ese es nuestro enorme problema, (...) es una enorme desesperación. Ese poquito que yo aprendí lo transmito a los chicos, pero no es suficiente. Sería interesante que aquí en el instituto pedagógico tengamos un profesor de quechua quien nos dé las pautas necesarias a cada uno de los docentes para poder ser los ejes, los promotores de conducir toda esta práctica... No tenemos problemas en cuanto a que los chicos hablen y se expresen; el problema fundamental radica en la escritura, empezando con nosotros, los profesores.”

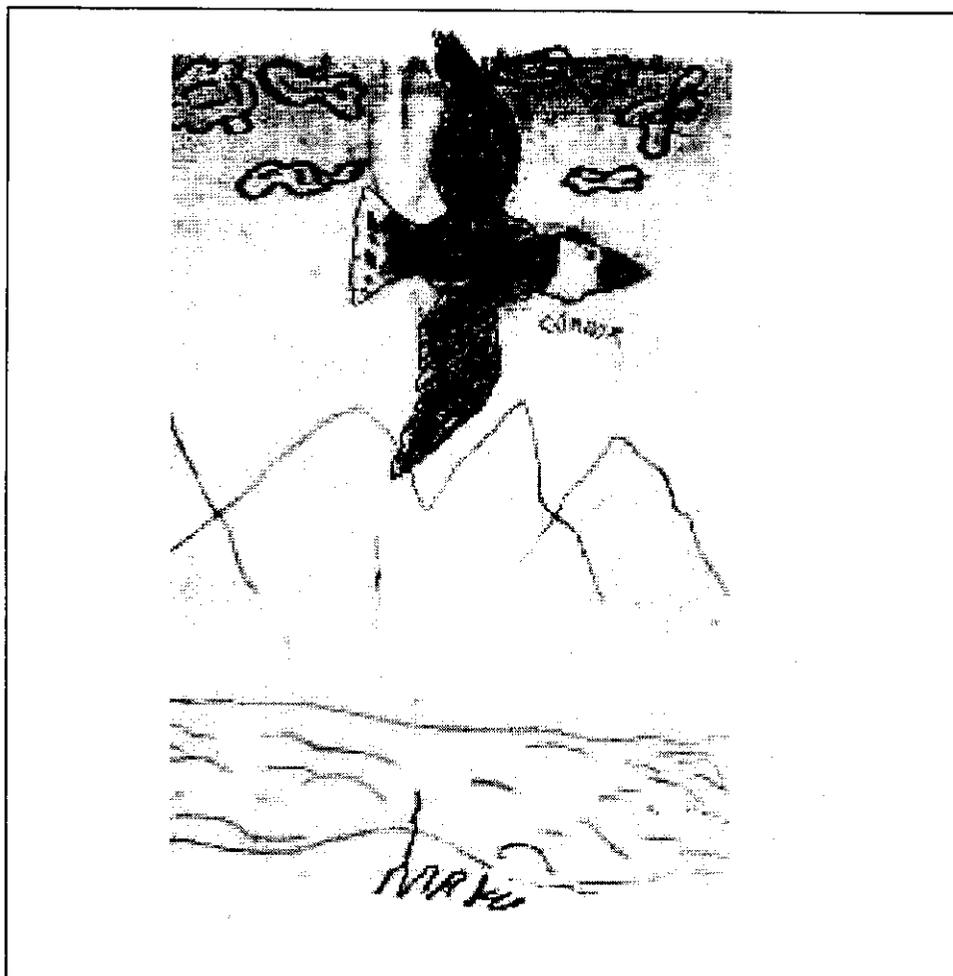
La inseguridad deviene de la falta de una base sólida para diferenciar fonemas de grafías, tanto como normas de lenguaje escrito y normas de lenguaje oral. No obstante, es positivo encontrar una abierta disposición de los docentes a mejorar su uso escrito del quechua, actitud que debe responderse apoyándolos con la capacitación necesaria.

3.4.2.3 LA DIDÁCTICA DEL QUECHUA COMO LENGUA MATERNA

En el terreno pedagógico, se difunden entre los docentes los principios del enfoque constructivista y la escuela activa para la educación primaria. El deseo de formar a los futuros maestros dentro de esos principios crea situaciones que llaman a reflexión: en el aula, la intención de los formadores es que los alumnos aprendan a usar los recursos didácticos que usan con ellos para, más adelante, reproducirlos con los niños de las escuelas primarias. Sin embargo, el clima de artificialidad que se crea en el aula no da lugar a un distanciamiento de la experiencia que permita, a partir de ella, elaborar un conocimiento. Las instrucciones que reciben los alumnos reiteradamente son:

“Dibujen como si fueran niños de primer grado y escriban el nombre del animal que dibujan, como si no supieran escribir.”

“Van a trabajar como niños de primer grado. Entonces, no van a pegar sus figuras arriba, ¿no? Más bajo, más bajo.”



Dibujo de un alumno del ISP imitando el dibujo y letra de un niño de primer grado

Como es de esperarse, los jóvenes no logran escribir *“como si no supieran”* y la docente acaba por dar muestras de escritura presilábica, que era su objetivo de enseñanza en el primer ejemplo.

Por otra parte, a veces los docentes incurren en errores conceptuales al intentar fundamentar una actividad. Así, el desarrollo de la expresión oral en los niños se explica afirmando:

“Los niños no pueden hablar lo que no han escuchado, así como no pueden leer lo que no han hablado...”

La afirmación tendría sentido solamente si se refiriera a las habilidades iniciales en una nueva lengua, como el castellano para los niños quechua-hablantes, pero no se aplica a las habilidades en la primera lengua o lengua materna, que fue el contexto en el que las usó el docente. La situación demuestra la dificultad de los formadores para distinguir las implicancias de la aplicación de conceptos, enfoques y recursos a la enseñanza de una lengua materna o una segunda lengua.

Las inquietudes de los formadores son múltiples y es valiosa su apertura para expresarlas, como lo hace este formador:

“También sabemos que hay diferentes grados o niveles de bilingüismo... Muchas veces, yo mismo me he preguntado y nunca he hallado la respuesta, porque yo creo que la lecto-escritura no necesariamente hay que enseñarla partiendo del quechua, si es que los niños tienen un nivel de manejo del castellano; pero sí (...) enseñar el castellano como segunda lengua. (Esto) va a significar no necesariamente partir del quechua la lecto-escritura, para hacer la transferencia al castellano. Quizás tomando un diagnóstico, una encuesta o prueba de entrada, (podemos) partir o empezar en el nivel o grado de bilingüismo en que se encuentran los niños. Entonces, ese manejo también lo deben conocer nuestros futuros profesores a quienes estamos formando ...”

Los ejemplos ayudan a comprender la necesidad de capacitar a los formadores en las bases teóricas que sustentan ciertas prácticas pedagógicas y didácticas. Por el momento, la experiencia de las clases en quechua y sobre el quechua afianza en los futuros maestros la convicción sobre sus capacidades para enseñar en dicha lengua y atender así a las características sociolingüísticas y culturales de su contexto. Se refuerza en ellos la relación entre lengua e identidad cultural y se comprueba la adecuación de tomarlas como punto de partida en un proceso educativo que apunta al logro de la calidad.

3.4.2.4 EL CASTELLANO, ¿PRIMERA O SEGUNDA LENGUA?

Las referencias al castellano en el currículo y en los sílabos tienen siempre el agregado L_2 , al punto que basta con decir o leer " L_2 " para que la interpretación generalizada sea "*castellano*". Sin embargo, a lo largo del proceso de formación docente, el castellano es usado y enseñado como lengua materna, aunque es por todos conocido que un porcentaje significativo de los alumnos de estos ISP tiene a éste como segunda lengua, hecho que se reconoce en su acento y uso no gramatical del castellano, como manifiesta un docente:

"...nuestros alumnos proceden más que nada de zonas rurales, por qué no decir, con problemas de lenguaje. (...) Yo tengo un alumno en bilingüe (...) que me dice y pregunta: Profesor, yo he venido al instituto sin saber hablar castellano, ¿cómo ya estoy hablando ahora, profesor? ¿Profesor, estoy mejorando ya?"

Podemos imaginar la enorme inseguridad de ese alumno, que juzga que llegó al nivel de educación superior "*sin saber hablar castellano*", así como el esfuerzo que debe hacer para superar esa limitación para sus estudios. Es importante agregar que el castellano que se necesita para estudiar en el nivel superior reviste características que no requiere el de uso cotidiano. De aquí el significado de esta otra declaración:

"...en la especialidad de bilingüe tenemos mayor número de estudiantes que provienen de las zonas rurales, del campo. Los estudiantes llegan con deficiencias académicas y ese es el problema... Por ahí que dijo la profesora, un texto de investigación, no entienden, porque tienen un vocabulario muy pobre; inclusive los estudiantes de tercer año (...) no entienden el significado de muchos términos que se utilizan..."

En el desarrollo de todas las áreas del currículo –con algunas excepciones– el castellano es la lengua instrumental, lo cual es comprensible, dado que el quechua no posee el nivel de estabilidad, intelectualización y modernización necesarios para su uso académico. Los formadores, aun conscientes de las dificultades de los alumnos para estudiar y escribir en

En visitas de estudio a ISP involucrados en el proceso de modernización iniciado en el Plan Piloto,¹⁵ observamos que, por lo general, se tiende a no corregir la redacción, ortografía o puntuación en los trabajos, más aún cuando se confunden comportamientos y exigencias de la escuela primaria con los de la educación superior. De aquí que valoremos los textos elaborados en el proyecto “Produzcamos textos prácticos y epistolares” en el ISP de Ayacucho (véase págs. 219 y 220).

El propósito del proyecto fue “fomentar en los alumnos la lectura, la relectura; la escritura y reescritura”, prácticas que mejoran la calidad de la comprensión y producción de textos escritos, como se constata en los trabajos del anexo. Los primeros textos producidos en el proyecto quizás hayan sido similares a los del dictado anterior, en cuanto a faltas de ortografía y puntuación, a más de las de expresión propiamente dicha (coherencia, claridad, cohesión, etc.). De ahí que apreciemos la acertada orientación que dio el formador para lograr los textos siguientes, producidos en grupos.

15 “TAREA (1999), Op. cit.

Tristeza
(Extractos)

Tormentoso el cielo,
melancolía en el alma,
evoco el pasado de mi vivir,
que refleja el dolor de mi ser.

Las rosas ya florecidas
se sienten atormentadas
a través de la lluvia
de mi llanto
que copioso fluye.

El pasado se diluye
como el rocío entre las hojas
y las lágrimas de mis ojos
se van coagulándose
cada día más y más.

Alumnos que compusieron el poema: V. Falconí Méndez, N. Alberdi Soto, S. Córdova Cabezas, N. Suárez Cuya, N. Meléndez Montoya.

Jueves, 27 de noviembre de 1997

Querido Edu:

Un jueves más y me siento más sola.

El vacío se apoderó de mi corazón. Ayudo a mi madre en las obligaciones domésticas. El lunes te vi, pero este orgullo tonto que tengo no me permitió que te hablara. Desde aquel domingo en que terminamos, llevo en mí el recuerdo de aquellos días de sufrimiento y soledad que no los olvidaré.

De repente, al verte sentí que quería correr a tus brazos y besar tus labios y volver a lo de antes, pero no fue así, me sentí tan confundida.

Pensaba, el por qué de tu alejamiento, que fue tan inesperado que mi corazón se cayó de golpe, no podía pensar, no sabía cómo responder, sólo sé: donde no hay cariño es mejor dejarlo ir, como el río a la mar se va, como los pájaros que migran en busca de nuevas primaveras; así te dejó partir; quedando mi amor sin consuelo sin que nadie me comprendiera.

Pero, sólo me queda resignarme a tu abandono. Sé que podré olvidarte, será difícil, pero no imposible.

Tuya,

Sofía.

Alumnos: H. Cárdenas Loayza, E. De la Cruz Martínez, O. Ferrúa Ruiz, Y. Serna Dueñas, A. Vivanco Ataurima.

3.4.2.5 LA DIDÁCTICA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

En el desarrollo de este eje del área es donde mejor se observa la dificultad de los docentes para diferenciar el tratamiento del castellano como lengua materna y como segunda lengua, distinción fundamental cuando se pretende preparar a los alumnos en el dominio de recursos para enseñar castellano como segunda lengua a niños quechua-hablantes, en escuelas rurales. Al no poseer ellos mismos esta formación, los docentes recurren a lo que conocen sobre didáctica de enseñanza de lengua materna, como lo observamos en nuestras visitas. En una de las sesiones, el docente seleccionó un cuento local para presentar técnicas de lectura oral y de comprensión de textos. He aquí algunas observaciones:

En primer lugar, advertimos que no se especifica en qué grado de primaria se puede usar ese material. El texto contiene expresiones difíciles de entender aun por niños hispanohablantes en los primeros grados de primaria, i.e. *“tozudo, bellaco, cuerpo montaraz, pasmosa tranquilidad, etc.”*, pero no se llama la atención sobre estos elementos en el texto. Los alumnos tampoco advierten este hecho.

En segundo lugar, las preguntas de comprensión son dirigidas a alumnos de tercer año de formación docente como si fueran niños y resultan muy simples. Todos responden sin problema y se origina la falsa idea de que así resultará con los niños en la primaria. En tercer lugar, cuando se pide a los alumnos que reproduzcan el cuento y lo narren *“en posta”* –uno comienza y los demás continúan la narración–, ellos requieren volver a leerlo, lo que demuestra su dificultad para entenderlo en detalle, debido a que la mayoría es bilingüe, pero habla castellano con un marcado acento quechua. En este momento, el texto (cuento) es tratado como recurso para mejorar el castellano de los alumnos. En ningún momento se aclara que estos son materiales para desarrollar habilidades en castellano como lengua materna. Sin embargo, el docente y los alumnos asumen que igualmente se pueden usar con niños quechuahablantes, para quienes sin duda el castellano es una segunda lengua. La poca claridad sobre si se trata de una actividad en lengua materna o para segunda lengua, si está dirigida a los alumnos del Pedagógico o a los de primaria. La duda se aclara al término de la actividad,

cuando el docente reitera una recomendación que los alumnos completan en coro: *“Si es un niño de primer grado, no debo corregirlo para no deteriorar su autoestima.”*

Hay formadores que sí tienen conciencia de dar al castellano un tratamiento de segunda lengua, pero en el desarrollo de las sesiones se produce la desorientación. Para una mejor comprensión de lo que queremos comunicar, en la página siguiente ofrecemos un resumen de treinta minutos de una sesión de didáctica de castellano como segunda lengua. En él incluimos citas textuales de algunas expresiones del docente y describimos sus acciones o intenciones. Una de éstas es la válida recomendación de presentar el castellano graduando dificultades. Sin embargo, ya en el ejercicio profesional, sin materiales y orientaciones metodológicas más precisas, se termina por reforzar la enseñanza tradicional, es decir, traducir palabras sueltas, entender *“enseñar castellano”* como sinónimo de *“enseñar a leer y a escribir en castellano.”* Queda atrás la recomendación de desarrollar la expresión oral en castellano en niños quechuahablantes, como requisito para el desarrollo de competencias en lengua escrita.

CUADRO 7
RESUMEN DE TREINTA MINUTOS DE INTERACCIÓN EN
UNA CLASE DE DIDÁCTICA DEL CASTELLANO COMO
SEGUNDA LENGUA

D	Reparte láminas hechas por los alumnos para que ellos las describan <i>como si fueran niños de primer grado</i> . Nos preguntamos ¿cuánto castellano se requiere para describirlas? ¿cuánto castellano habla un niño de primer grado?)
D	Pregunta a un alumno: “¿Cuántas partes tiene la vaca? ¿Cuántos ojos tiene? ¿Cuántos cachos?”
A	Responde. La clase aplaude. Se repite la interacción con otras láminas y otros alumnos. (Las preguntas son como para niños de primaria).
D	Pide que volteen las cartillas (láminas) y traten de adivinar qué hay en una lámina que él ha traído.
A	Da palabras sueltas más que frases “caballo, cerros... una casa...”, etc.
D	Concluye: “Nosotros podemos decir muchas cosas porque somos usuarios de una L2” (Nótese que L2 es sinónimo de castellano.)
D	Elabora un discurso sobre la necesidad de desarrollar la expresión oral antes de leer y escribir. Enfatiza que el niño del área rural no entiende lo que el maestro escribe en castellano, pero sí entiende una frase escrita en quechua (la escribe), <i>aunque todavía no decodifique</i> .
D	Insiste en que ellos deben ayudar a los niños a desarrollar la expresión oral en castellano “con diálogos, narraciones, descripciones, juicios, debates” (Se han presentado los mismos recursos para el desarrollo del quechua como lengua materna.)
D	Comenta sobre la frustración del niño que no entiende castellano y a quien le prohíben hablar en lengua materna en la escuela.
D	Intenta dar orientaciones para enseñar castellano como segunda lengua. “Se comenzará por decir ‘Yo me llamo....., y tú, ¿cómo te llamas?’ Se debe ir gradualmente... El proceso de adquisición de la lengua es un proceso largo... Con calma, con paciencia se llega.”
D	“Entonces, ¿qué hacemos en primer grado con los niños en castellano?”
Clase	“Desarrollar la expresión oral.”
D	“¿Van a leer y escribir en castellano?”
Clase	“¡No!”
D	Insiste en que, para describir una lámina, el niño no puede hablar en castellano pero sí en quechua.
D	Recomienda que en castellano hay que ir de lo simple a lo complejo. Las primeras láminas deben tener un solo elemento o muy pocos. “Entonces, cuando vayan desarrollando lo oral, van a ir escribiendo y leyendo.” (Todas las láminas usadas en clase eran escenas con muchos elementos).

D = Docente

A = Alumno

Un ejemplo del posible futuro de esta forma de enseñar castellano lo prevemos en el producto de una de las actividades de otra sesión de aprendizaje. Esta vez, el alumno dibuja y escribe los nombres de sus dibujos, una palabra en castellano, otra en quechua. El paso de la producción de palabras a la producción de textos orales y escritos no es objeto de estudio en la formación docente, al menos, en lo que va de la experiencia. Ofreceremos otros ejemplos al tratar la práctica docente de los alumnos, nuestro próximo punto.

3.5 LA PRÁCTICA PROFESIONAL TEMPRANA

Una de las innovaciones que incorpora el MOFEBI de 1993 es el eje integrador Práctica Docente o Práctica Profesional, en el área de Educación, que debe desarrollarse desde el primer ciclo o semestre. Concretar la innovación ha tenido un proceso diferente en cada uno de los ISP en estudio, como resultado de lo que llamamos en un acápite anterior, los primeros pasos en la formación docente en EBI en los respectivos ISP.

HUANCAVELICA

En coherencia con la demora en comenzar la aplicación experimental del MOFEBI, unida a la carencia de asesoramiento *in situ*, el ISP Huancavelica no había iniciado aún la práctica docente cuando hicimos el trabajo de campo. Recuérdese que hasta hace poco el instituto trabajaba con el currículo de 1985, el cual posterga las prácticas de los alumnos hasta los últimos semestres. Los formadores aducen la falta de un centro de aplicación del ISP como una de las razones del retraso en las prácticas de los alumnos, pero mencionan también otras que son, más bien, de carácter administrativo. Leamos una de las declaraciones:

“...se incluye la investigación, también la práctica profesional, lo que en la práctica no se puede cumplir, porque no tenemos centro de aplicación. Tenemos horas muy limitadas que el profesor dedica a esa misma clase (...) no tenemos tiempo como para hacer prácticas profesionales... Aparte

de eso, también los trabajos de investigación, que son participativos, pero los alumnos y profesores no pueden salir porque hay un control en el Pedagógico. En ese sentido parece que hay una limitación en cuanto a la práctica profesional y a la aplicación del trabajo de investigación por líneas o por áreas.”

Acostumbrados a realizar las prácticas por asignatura, y deseosos de dar una formación más integrada, como pide el MOFEBI, los formadores buscan tener una mejor coordinación entre el equipo involucrado en EBI y los directivos del ISP en la planificación de las prácticas.

“Es la práctica docente que no se está cumpliendo a cabalidad. Los profesores como yo, por ejemplo, tenemos cierta inquietud de llevar la práctica profesional en el curso de Sociedad y Cultura, pero no puede llevarse a cabo desintegrado de otras asignaturas. Pienso que la práctica docente debe ser unificada en todas las asignaturas, con la finalidad de que todos los profesores coordinemos con los centros de práctica y el alumno asista para desarrollar todas las asignaturas.”

Las prácticas profesionales de EBI deben realizarse en quechua y castellano. Por tanto, los alumnos y sus formadores deben planificar salidas a zonas rurales y dentro de la ciudad. En este sentido, es unánime el reclamo de un centro de aplicación del ISP, que ayudaría mucho en la programación de las prácticas, a más de constituir un reto pedagógico y de gestión educativa. La preocupación por el incumplimiento de la práctica docente en el campo ha motivado pensar en posibles soluciones, como la que presentó un docente en la entrevista grupal:

“Nuestra propuesta es que llevemos en forma acelerada, un mes o dos meses, los cursos teóricos en el aula, cosa que tenemos otro período, un mes o tres semanas, dependiendo de la programación que tengamos, para dedicarnos exclusivamente a la práctica profesional, porque los centros educativos rurales donde hay el bilingüismo son distanciados y dispersos.”

Es posible que el programa de formación EBI del ISP Loreto, y tal vez las prácticas realizadas en Ayacucho, hayan influido al pensar en esta propuesta, lo que demuestra el beneficio del intercambio de experiencias presentadas

en las dos Mesas Bilingües citadas. De cualquier manera, el coordinador y los formadores de la especialidad son conscientes de que no pueden postergar por más tiempo la práctica profesional de sus alumnos. El contar desde este año con dos docentes con experiencia en educación primaria, especialmente una que trabajó en una escuela rural bilingüe¹⁶, ayudará a coordinar acciones para la práctica en EBI.

ANDAHUAYLAS

El ISP de Andahuaylas, al estar dentro del Plan de Ampliación del Plan Piloto, ha podido interpretar adecuadamente la exigencia de la práctica profesional temprana, pues debe planificarla para los dos programas: el Plan Piloto y EBI. De las declaraciones de la jefe de educación primaria, en 1997 los alumnos de EBI iniciaron las prácticas de observación de clases en el campo, experiencia satisfactoria para todos, y también las prácticas simuladas. Este año se comenzará la práctica de clases reales. Con este fin, se ha firmado un convenio con la Fundación Antoon Spinoy, Malvinas de Bélgica –auspiciadores del PEBIACH–, para que los alumnos de EBI realicen sus prácticas en los centros educativos de ese programa de educación primaria bilingüe. Aparentemente, pese a no contar tampoco con un centro de aplicación propio, el ISP no tiene problemas para ubicar a sus alumnos en los centros de la ciudad y los del PEBIACH para las prácticas, debido a que son pocos.

Una observación interesante sobre la práctica docente en este ISP es la mutua influencia entre los programas del Plan Piloto y formación en EBI. Según nos manifestó la jefe de educación primaria, todos los alumnos del Plan Piloto están haciendo sus prácticas en zonas rurales, lo cual los va a obligar a conducir, al menos algunas sesiones, en quechua. Esto los preparará para evitar problemas como los que han ocurrido con los alumnos del Ciclo IX o X, que llevan el currículo de 1985. Aquí nos cuenta la experiencia:

16 El C.E.E. Católico Bilingüe Isolina Claret de Fernandini, dirigido por la R.M. Luz María Álvarez Calderón Fernandini.

“Justo nos ha ocurrido ahora que han ido a hacer una prueba de entrada los alumnos del noveno ciclo. A un grupo, el profesor les había dicho: ‘Estos niños hablan castellano y éstos, quechua; entonces, indique Ud. primero en castellano y luego indique en quechua.’ El alumno de noveno ciclo había indicado en castellano, pero no sabía el quechua; por esta razón, hemos dicho que tenemos que incluir también, desde el Plan Piloto, un poco el quechua, que tengan una idea, de repente en Comunicación Integral tengamos que incluir algo de quechua.”

Pensamos que si el ISP diversificara el currículo de formación para responder pertinentemente a las necesidades de las zonas urbanas, semi-urbanas o semi-rurales y rurales de su zona de influencia, debería adecuar su programa e incluir, por lo menos, talleres para mejorar las habilidades lingüísticas y conocimiento gramatical básico en quechua y castellano, así como la didáctica de castellano como segunda lengua para todos los alumnos y no solamente para los de la especialidad EBI. Las experiencias de los alumnos en sus prácticas así han comenzado a demostrarlo.

AYACUCHO

Directivos y formadores del ISP de Ayacucho consideran que sus alumnos vienen haciendo prácticas en educación bilingüe desde 1992, cuando se aprobó los cuatro cursos de EBI para todos los estudiantes del instituto, como informamos antes. Esto significa que se planifica el dictado de clases –simuladas o reales– en quechua y castellano. Lo que varía es el momento en que el alumno hace su práctica, pues esto depende de si está aún bajo el programa de 1985, si estudia en el marco de la modernización con el currículo del Plan Piloto, o si, de alguna manera, coincide con la aplicación del MOFEBI. Las declaraciones de los docentes en la entrevista grupal fueron claras y precisas al respecto:

“En el plan anterior la práctica profesional se lleva a cabo desde el quinto semestre... Vamos a los centros educativos y se culmina la práctica; en el noveno con 6 horas y con 18 horas en el décimo semestre (...). Pero, en el programa nuevo, con este nuevo enfoque y paradigma, la práctica

profesional se lleva a cabo desde el primer semestre, se planifican las sesiones de micro enseñanza a partir del primer semestre... En el caso EBI —porque acá en Ayacucho el Pedagógico Lourdes tiene educación primaria bilingüe y ya están en el quinto semestre— con ellos, por ejemplo, estamos haciendo ya las clases simuladas, estamos preparando a los jóvenes para que dicten en el propio salón para luego de acá a unos 15 días, salir a las comunidades y que ellos dicten en lengua materna...”

Las prácticas en quechua están garantizadas, porque en su plan de estudios el ISP programa 50% de la práctica en el campo y 50% en la ciudad, incluyendo a los alumnos que estudian con el currículo de 1985.

“La práctica profesional en el instituto pedagógico se ha dividido en 2 grandes bloques, uno en el área rural y otro en el área urbana, ambos con el mismo tiempo de duración. Esto significa que nuestros alumnos del quinto año, es decir, del décimo semestre, salen al campo a realizar sus prácticas profesionales demostrativas. Esto lo hacen en el idioma que maneja la comunidad en la cual realizan la práctica. Si es cerca de la ciudad, los niños en su mayoría dominan el idioma castellano y los alumnos hacen sus clases demostrativas en castellano; pero si hay zonas en las que el niño entiende poco el idioma castellano, los alumnos practicantes están facultados para realizar sus prácticas profesionales en quechua. Hasta la elaboración de sus esquemas de aprendizaje va a ser en la lengua materna del niño. Entonces, estamos, en la medida de nuestras posibilidades, respetando y aplicando una educación bilingüe adecuada y correcta, de acuerdo a la realidad de nuestra zona.”

Las prácticas en zonas rurales han contribuido a la experiencia de los formadores en integrar acciones y objetivos de las diversas áreas, aspecto que todavía se discute en Huancavelica. Para los formadores ayacuchanos, la integración de áreas parece lógica, como se lee entre líneas en sus intervenciones en la entrevista grupal:

“...los alumnos hacen (la práctica) no solamente para una sola área, es integrada; quiere decir que si esa mañana desarrollan 2 áreas, esas 2 áreas las tienen que desarrollar en quechua. El plan de actividades también está elaborado a ese nivel; los alumnos dan importancia a todas

las áreas, no solamente a Comunicación Integral. Porque el niño del campo no va a entender si hago Ecosistema en castellano, por ejemplo. Entonces hemos tomado esa mecánica de trabajo, (...) todas las áreas se integran y al mismo tiempo se desarrollan en el idioma quechua.”

Es importante notar que el docente es consciente de la importancia que tiene la lengua del niño en el proceso de aprendizaje, para que se logren los resultados esperados en cualquiera de las áreas. En última instancia, es el idioma que se usa en la sesión de aprendizaje el que posibilita la integración y el éxito deseados. De aquí la planificación de las prácticas en quechua y en castellano en el ISP Nuestra Señora de Lourdes de Ayacucho, según el habla dominante en la comunidad y las competencias lingüísticas de los niños.

Por último, quisiéramos señalar las dificultades que enfrenta el ISP para encontrar centros educativos en la ciudad en los que sus alumnos realicen las prácticas, dado el volumen de su alumnado, como se verá luego. Su necesidad de un centro de aplicación es grande, más aun cuando debe competir con otros centros de formación que tienen solvencia para remunerar a los profesores que reciben a los practicantes en sus escuelas. La exigencia, justificada, de realizar la práctica profesional desde los comienzos de la carrera, urge aun más la solución de este problema.

3.5.1 USO DEL QUECHUA Y DEL CASTELLANO EN LAS PRÁCTICAS

Debido a que hacía apenas un mes que se había comenzado el año académico, y al mayor o menor atraso en el desarrollo de las prácticas, durante el trabajo de campo sólo fue posible observar a los alumnos en sus microsesiones simuladas de aprendizaje, una en Andahuaylas y seis en Ayacucho. Nuestra asistencia a estas siete micro clases nos proporcionó suficiente información sobre el rol que cumplen el quechua y el castellano en ellas, es decir, qué forma toma la educación bilingüe en la práctica de los futuros docentes. Nuestras observaciones se centrarán primordialmente en este aspecto, más que en las innovaciones pedagógicas que se pudieran identificar en las clases. Comenzaremos por comentar brevemente la práctica observada en el ISP “José María Arguedas” de Andahuaylas, por ser la única en el área Lenguaje a la que asistimos en ese instituto.

El tema de la práctica fue la presentación de un grupo silábico (pa-pi-pu) y algunos ejercicios orales de silabeo, temas fácilmente identificables dentro del eje de didáctica del quechua como lengua materna; por lo tanto, la clase se desarrolló íntegramente en quechua. En la interacción entre el alumno practicante y los del aula (simulando ser niños de primer grado) advertimos que las preguntas y el vocabulario eran lo suficientemente simples como para que la comunicación fluyera en quechua sin problemas. El practicante mantuvo un constante diálogo entre él y la clase o con algunos alumnos individualmente, en torno a una lámina, hasta lograr que ellos formulen la frase motriz: *Taytay papata tarpun*, 'Mi papá siembra papa'. El método empleado es el global silábico, muy conocido en nuestro medio, que el practicante utilizó bien. Procuró que todo ejemplo y actividad tuvieran sentido para sus supuestos alumnos. Cabe señalar que tanto el quechua como el castellano son lenguas silábicas, lo cual hace posible utilizar este mismo método de enseñanza de lectura. Lo novedoso en la práctica fue aplicarlo al quechua. La microsesión fue un buen ejemplo de un evento de enseñanza en quechua como lengua materna.

Nuestro interés por conocer cómo se plasma una enseñanza bilingüe fue satisfecho al asistir a las prácticas simuladas en el ISP de Ayacucho, tres en cada sesión del área de Educación. Todas fueron planeadas con una duración de diez minutos para desarrollar temas pertenecientes a las áreas Sociedad, Matemáticas y Ecosistema, en 5° ó 6° grado de primaria. Lo único que diferencia la práctica de estos alumnos de formación en educación bilingüe de la de los estudiantes de la especialidad primaria no bilingüe es el uso del quechua como lengua instrumental en el desarrollo de la sesión de aprendizaje. Sin embargo, los temas obligan a los futuros maestros a usar el castellano y la enseñanza se convierte, de alguna manera, en bilingüe.

Antes de pasar a analizar estas microsesiones en lo que respecta al uso de lenguas, haremos unos breves comentarios sobre aspectos más bien pedagógicos. En todas ellas se creó un clima muy favorable al aprendizaje, en el cual se conjugaban la amenidad y apertura con la disciplina. Sin embargo, los alumnos practicantes mantenían más el comportamiento de un maestro protagonista en el proceso de enseñanza, que el del facilitador de aprendizajes. Pensamos que el hecho de estar en un salón de clase construido con graderías no ayuda a una dinámica e interacción más

horizontal entre el maestro y los alumnos y entre los alumnos. Estas aulas son muy convenientes para conferencias, pero no para los trabajos en grupo, para que el maestro circule entre sus alumnos o para la realización de una dinámica. Definitivamente, son espacios que nunca se encontrarán en una escuela para niños.

En el Cuadro 8 registramos los temas y el uso de lenguas en los niveles oral y escrito, en cada una de las microsesiones observadas. Veremos que la lengua predominante en la interacción es el quechua, pero solamente se escribe en castellano. Este comportamiento conlleva un mensaje en cuanto al valor funcional de las lenguas, a más de contener implícitamente un "método" de enseñanza de castellano cuyos resultados no son los deseados en un programa de educación bilingüe.

CUADRO 8
USO DE LENGUA EN LAS PRÁCTICAS DE LOS ALUMNOS

Area Temas	Sociedad La Familia	Matemática Pertenencia a conjunto	Ecosistema			
			Riquezas del mar	Tipos de suelo	Aparato Digestivo	Recursos naturales
Lengua ORAL	Q	Q(C)*	C-Q	Q	Q	Q
Lengua ESCRITA	C(Q)*	C	C	C	C	C
Nº Sesión	1	2	3	4	5	6

(Q)* = 2 frases no sustanciales al tema.

(C)* = Se inserta una expresión en castellano en el discurso en quechua.

-Q = La lengua predominante es el castellano pero se usa un poco el quechua para comprobar comprensión del castellano.

Las sesiones siguieron un esquema, según el cual, las actividades se iniciaron con la presentación del profesor practicante a la clase, una oración o jaculatoria y recomendaciones o solicitudes de colaboración. Antes de pasar al tema, hubo un momento de motivación en el que se presentaron adivinanzas, cuentos cortos, canciones y anécdotas, excepto en las sesiones 2 y 3, en las que se dialogó con la clase.

Hasta ese momento era el practicante quien tenía la palabra y ésta era quechua, salvo en la sesión 3. Todos los demás practicantes hablaron en

quechua con fluidez y lograron un clima ameno, de disposición para escucharlos. En la clase había algunos alumnos que tenían cierta dificultad para entender todo lo que se decía, pero preguntaban a sus compañeros y seguían atentos. Se traslucía la admiración a los compañeros que hacían gala de gran fluidez y dominio del quechua (sesiones 4 y 5).

En un segundo momento se presentó el tema, el material visual –que en todos los casos fue una lámina elaborada por el alumno–, y se inició el diálogo maestro-clase, o maestro-alumno individualmente, hasta culminar en la presentación (no elaboración) de las expresiones –orales y escritas– que resumían o contenían lo aprendido en la sesión. En este último momento fue cuando apareció el castellano oral y escrito, en todas las sesiones. En el desarrollo de la actividad hubo variaciones en el uso del castellano, pero todos los practicantes cerraron la sesión escribiendo en castellano lo que se había querido enseñar en quechua.

El uso del castellano oral en estas sesiones planeadas para desarrollarse en quechua dependió del tema, más que del dominio del quechua de parte del docente practicante. En la sesión 2, el alumno no sabía cómo traducir “conjunto de pertenencias,” “*pertenece al conjunto A*,” ni “*no pertenece al conjunto B*,” de allí que en medio del diálogo fluido en quechua entre él y los supuestos alumnos de 6° de primaria escuchamos siempre esas expresiones en castellano. En el momento de trabajar con la lámina, el diálogo era una constante mezcla de quechua y castellano.

- | | |
|--------|---|
| P: | <i>¿Imataq nin Kaypi?</i> (‘¿Qué dice acá?’, aunque se trata de un dibujo.) |
| A: | <i>Perro.</i> |
| P: | <i>¿Pertenece al conjunto A?</i> |
| A: | <i>Manam</i> (No). |
| P: | (A la clase) <i>¿Allinchi?</i> (¿Está bien?) |
| Clase: | <i>¡Allinmi!</i> (¡Bien!). |

P= Practicante A= Alumno

El practicante quiso comprobar si se había comprendido el concepto e hizo la pregunta en quechua:

- P: *¿Iman nin conjunto de pertenencia?*
A: *Conjunto de cosas.*
P: *Runasimipi niwanki* (Dímelo en quechua).
A: (El alumno hace el intento, pero sigue usando la frase en castellano “conjunto de pertenencias.”).

P= Practicante A= Alumno

El tema escogido para la sesión 4, “Las riquezas del mar peruano”, obligó a la practicante a usar castellano como lengua instrumental, pues aunque hablaba bastante bien el quechua, con certeza le hubiera faltado vocabulario para producir un texto oral con términos como “animal, vegetal,” “plancton,” “cardumen,” “fitoplancton;” etc. En esa ocasión, la docente practicante empleó el quechua para comprobar si los alumnos habían comprendido lo que ella expuso.

En la sesión 1, en cambio, el tema seleccionado, *la familia*, podía ser tratado en quechua y así comenzó la clase. Inclusive se escribieron tres frases en quechua sobre los miembros de la familia que aparecían en la lámina, i.e. *Churinpa sutinqa Luis*, ‘El nombre del hijo es Luis’. Pero cuando se trató de dar definiciones, de inducir a la clase a lo que se denomina “Resumen Científico” en el esquema, la conversación comenzó a ser bilingüe, con las funciones diferenciadas para cada lengua.

- P: *A ver, niños, para Uds. ¿qué es la familia?*
A: Responden sin problema; no simulan ser niños quechua-hablantes.
P: Resume y escribe en la pizarra:
Es un conjunto de personas que viven bajo un mismo techo.
Sigue una conversación en **quechua** con la clase. Luego se pide un voluntario para escribir en la pizarra:
La familia es indispensable para la sociedad.
Sin familia no existiría la sociedad.

P= Practicante A= Alumno

Éste y similares resúmenes son los que los niños suelen copiar y memorizar en las clases “reales,” para reproducirlos oralmente o por escrito en las evaluaciones.

En las sesiones 4, 5 y 6 fue aun más evidente la elección del castellano como lengua para registrar los aprendizajes, pues tanto los temas como el conocimiento del quechua de los practicantes les permitían usar esta lengua sin necesidad de recurrir al castellano. Sin embargo, las palabras y frases claves del tema fueron repetidas en coro por la clase y escritas en la segunda lengua.

En la sesión 5, el practicante manejaba un excelente vocabulario en quechua y, en medio de un discurso fluido y ameno, fue nombrando las diferentes partes del aparato digestivo. Pero cuando llamó a sus compañeros para escribir estos nombres, sólo se usó castellano: hacía repetir en coro las expresiones *glándulas salivares, esófago, hígado*, etc., y se escribían en la lámina. Es interesante agregar que había alumnos que no conocían este vocabulario en quechua, y aunque el maestro practicante se lo daba, no se repetía ni escribía; por lo tanto, no era propiamente enseñado ni aprendido.

Las sesiones sobre los tipos de suelo y los recursos naturales fueron muy similares. Al gráfico preparado por la practicante, se le añadieron las leyendas durante la sesión: *suelo arcilloso*, ‘llitu pampa’, *suelo húmifero*, ‘uqi pampa’, *suelo calizo*, ‘ruyaq pampa’. En un papelote se escribieron oraciones sobre la importancia de los suelos, como: *Es importante para la construcción de viviendas. Sirve para crear servicios como olla y otros*, etc.¹⁷

En esta sesión, la practicante distribuyó tarjetitas entre sus compañeros con la letra de una canción en quechua, prueba de que podía escribir en esta lengua, pero siguió el hábito de no hacerlo con fines académicos. Además, muy probablemente porque tiene la idea de que está enseñando castellano, no quechua. El quechua es la lengua puente. ¿Será esto lo que quiso decir un docente ya citado en cuanto a “enseñar castellano en quechua”? A juzgar por lo que observamos y escuchamos del formador, la respuesta sería afirmativa.

17 Obsérvese el castellano que producen los alumnos.

“Primero enseño en quechua y luego en castellano; le digo que ‘llitu pampa’ es ‘suelo arcilloso’. Así se le enseña. Por ejemplo, ‘sacha’ (todos en coro), en castellano se dice ‘árbol’, para que se acostumbren a hablar en castellano.”

Ésta es una práctica generalizada en las escuelas rurales del sur andino. Los formadores del área de Comunicación Integral en los ISP involucrados en la modernización del currículo –Ayacucho y Andahuaylas, en nuestro caso– o los que tienen alguna experiencia en programas de primaria bilingüe, con seguridad presentan algunas orientaciones generales para enseñar castellano como segunda lengua. Por ejemplo, trabajan la expresión oral antes que la escrita o aprovechan como monitores a los niños que saben algo de castellano, etc., pero no tienen posibilidades de ir más allá de esas orientaciones. Lo que finalmente queda en los futuros docentes sobre la enseñanza de castellano es más su propia experiencia como alumnos en escuelas rurales, que lo que les dicen sus formadores, pues carecen de bibliografía sobre el tema. De aquí que en las entrevistas grupales, a la pregunta en torno a cómo están aprendiendo a enseñar castellano como segunda lengua, obtuvimos respuestas como éstas:

“...para que el niño pueda aprender el castellano le hacemos diferentes actividades ya sea en diálogo, narraciones. Primero el niño lo hace en quechua; después el mismo cuento, adivinanza, lo hace también en castellano; es decir, nada más es un cambio del quechua al castellano, poco a poco se le va introduciendo al niño el castellano.”

Recordemos lo que se expresó sobre el desarrollo de los talleres y didácticas en L1 y L2 en el punto 4. El vacío en su formación con respecto a didáctica del castellano como L2 no permite a los docentes de la especialidad bilingüe del Área de Lenguaje, analizar su propia praxis pedagógica teniendo como lenguas instrumentales una lengua materna o una segunda lengua. Si manejaran un conjunto mínimo de conceptos básicos de lingüística teórica y aplicada, podrían ayudar a sus colegas de las otras áreas y, en especial, a los futuros maestros en este aspecto clave. Un maestro de primaria bilingüe debería saber cuándo y cómo puede usar la lengua materna o la segunda lengua en el desarrollo de temas como los seleccionados en las microsiones que hemos comentado. De no hacerlo, la preparación en educación bilingüe

logrará significativos avances en el uso y valoración del quechua, pero fallará en las metas con respecto a las habilidades comunicativas en castellano oral y escrito, sin las cuales las posibilidades de éxito escolar para los niños de habla indígena continuarán limitadas, con todo lo que esto implica en términos de su futuro como ciudadanos¹⁸.

Por otro lado, el uso exclusivo del castellano como lengua escrita conlleva un mensaje contradictorio a un programa en quechua y castellano para niños. Ellos interiorizarán que el quechua tiene un lugar en la escuela, que se usa incluso más que el castellano; pero lo que realmente deben aprender, lo que tendrá valor de uso en la escuela y fuera de ella, debe ser dicho y escrito en castellano. Esto debe ser objeto de reflexión entre los docentes y los futuros maestros de los ISP en zonas de habla quechua. Con esto no quisiéramos que se pensara que la única solución posible es enseñar y tener materiales de ciencias naturales, de matemáticas, etc., en quechua, pero sí debemos encontrar los espacios y los temas para estimular en los futuros docentes el ejercicio constante de la expresión escrita en quechua y, en especial, desarrollar la capacidad de valorar y distinguir la buena literatura escrita en esta lengua, así como en castellano.

Nuestro último punto estará dedicado a los actores, los docentes que tienen la responsabilidad de aplicar el MOFEBI en los ISP, y los sujetos de aprendizaje en el proceso educativo que se experimenta, los maestros en formación.

3.6 LOS ACTORES

3.6.1 LOS FORMADORES EN EDUCACIÓN BILINGÜE

A lo largo del texto que hemos presentado, hemos dado a conocer algunos rasgos de los docentes responsables de la aplicación experimental en MOFEBI, como son sus opiniones sobre el mismo (Cuadro 4) y su

18 El rechazo de la educación inglés-castellano en California, Estados Unidos, se atribuye al aprendizaje deficiente del inglés –lengua predominante en esa comunidad– de parte de los niños hispanos, lo que contribuye a su fracaso escolar.

participación en la experimentación (Cuadro 3). En diferentes momentos, además, sus declaraciones han ayudado a ilustrar nuestros comentarios o testimonios. Nuestro interés, ahora, es ofrecer datos que consideramos útiles en la planificación de acciones orientadas especialmente a su capacitación en educación bilingüe intercultural.

3.6.1.1 EDAD Y SEXO

En los ISP del estudio, la edad de los treinta y cinco formadores de la especialidad primaria bilingüe que respondieron a la encuesta fluctúa entre los veinticinco y cincuenta y cuatro años, un espectro de treinta años en el que el grupo etario que concentra mayor número de docentes es el de treinta y siete a cuarenta y dos años (40%). Este grupo, unido a los más jóvenes, de veinticinco a treinta y de treinta y uno a treinta y seis, conforma el 74.2% del total de docentes, como se comprueba en el Cuadro 9.

CUADRO 9
NÚMERO Y PORCENTAJE DE FORMADORES
SEGÚN EDAD

Grupos etarios	Huancavelica	Ayacucho	Andahuaylas	N°	%
25-30	2	2	3	7	20.0
31-36	1	3	1	5	14.2
37-42	5	4	5	14	40.0
43-48	2	4	-	6	17.1
49-54	1	2	-	3	8.5
TOTAL	11	15	9	35	99.8

En los datos detallados por ISP, se observa que Andahuaylas tiene al personal más joven y Ayacucho al mayor. Lo significativo es que, en general, se está ante docentes que posiblemente permanezcan en el servicio por veinte o treinta años más, tiempo en el que pueden –y quieren– acceder a

niveles más altos de preparación para mejorar su labor de formadores de maestros.

El porcentaje de docentes mujeres es de 31.4%, frente al 68.6% de formadores varones, proporción inversa a la de la población estudiantil masculina y femenina, como se verá más adelante (Cuadro 10). Una información adicional pero relevante es que el 72% de las formadoras se ubica en el grupo etario mayoritario, el de treinta y siete a cuarenta y dos años.

CUADRO 10
NÚMERO Y PORCENTAJE DE
FORMADORES SEGÚN SEXO

Sexo	Huancavelica	Ayacucho	Andahuaylas	Nº	Total %
Femenino	3	6	2	11	31.4
Masculino	8	9	7	24	68.6
TOTAL	11	15	9	35	100.0

3.6.1.2 IDENTIDAD CULTURAL

Sabemos de la complejidad que entraña el auto-definirse culturalmente; aun así, era importante conocer cuál era el sentir de los formadores al respecto, si había o no heterogeneidad en las respuestas. Sin mayor pretensión que ésta, la encuesta aplicada a los formadores contenía un ítem en el que se otorgaban tres posibilidades de elección de identidad cultural: costeño, andino y amazónico. La totalidad de los encuestados eligió *andino*; por tanto, conforman un grupo culturalmente homogéneo, aunque con certeza es posible encontrar dentro del grupo una diversidad de manifestaciones culturales; basta con mencionar la diferencia entre los andinos urbanos y los campesinos andinos. Aun así, el definirse como andinos bien puede significar valorar esa cultura, lo cual es un factor ventajoso para la educación bilingüe.

3.6.1.3 EL BILINGÜISMO CASTELLANO-QUECHUA DE LOS FORMADORES

Un conocimiento aproximado del bilingüismo de los docentes que experimentan el MOFEBI lo proporcionaron los juicios que ellos mismos emitieron sobre su manejo de las cuatro habilidades lingüísticas, en castellano y en quechua, ítem incluido en la encuesta que se les aplicó (Véase Cuadro 11). El dominio de cada habilidad tuvo tres grados de calificación, *muy bien*, *bien*, *regular*. Desafortunadamente, no se consideró el calificativo *mal*, que podría haber sido especialmente útil para las habilidades en lengua escrita, leer y escribir, para las que a veces no hubo respuesta.

CUADRO 11
PERCEPCIÓN DEL BILINGÜISMO QUECHUA-CASTELLANO
DE LOS FORMADORES

Grados	Entiende		Habla		Lee		Escribe	
	Q %	C %	Q %	C %	Q %	C %	Q %	C %
MB	51.4	74.3	23	65.7	23	65.7	17	60
B	40.0	25.7	57	34.3	40	31.3	31	37
R	8.5	-	17	-	31	-	46	-
NC	-	-	3	-	6	3.0	6	3
TOTAL %	99.9	100	100	100	100	100	100	100

MB= Muy Bien B= Bien R= Regular NC= No Contestó
Q= Quechua C= Castellano

La primera lectura del cuadro revela que todos los formadores son bilingües y que se consideran mejores usuarios de castellano. Esto es especialmente cierto en relación a la lectura y escritura. Así, mientras que nadie juzga que lee o escribe *regular* en castellano, sí califican así su dominio de la lectura (31%) y la escritura (46%) en quechua. Aun en el nivel de las

habilidades orales en quechua, un 8.5% declara que su capacidad de comprensión oral es *regular*, y el 17%, que lo habla *regular*.

La autopercepción del dominio de lenguas no siempre es objetiva. El prestigio de los idiomas, así como nuestro grado de exigencia o concesiones en su manejo, puede influir en nuestras apreciaciones. Por estas razones, es interesante concentrar la atención en los porcentajes obtenidos en cada una de las habilidades en quechua y castellano. En el primer caso, observamos que el 51.4% que declara entender muy bien el quechua, baja a 17% cuando se trata de producir quechua escrito. Un examen de los datos detallados por ISP nos permite observar un mejor manejo oral del quechua en Huancavelica, así como más seguridad en la lectura en Ayacucho, pero todos los formadores manifestaron su dificultad para escribir en quechua (Cuadro 12). De todas maneras, la caracterización del bilingüismo de los docentes encuestados, que presentamos en los Cuadros Nos. 11 y 12, es coherente con la preocupación explícita de los docentes por desarrollar su capacidad de expresión escrita en quechua y mejorar su desempeño como formadores de maestros en educación bilingüe.

Según el Cuadro 11, si bien un 74.3% juzga que entiende muy bien el castellano, el porcentaje desciende a 65.7% para la capacidad de expresión oral y lectura, y un poco más para la expresión escrita (60%). Esto podría significar que la adquisición y el desarrollo del castellano de los formadores corresponden más al nivel de una segunda lengua en contexto bilingüe, que al de una primera lengua en contexto monolingüe hispano-hablante. Los formadores son conscientes de algunas deficiencias en su manejo del castellano, que podrían explicarse por este origen y una escuela en la que no se les enseñó castellano como segunda lengua.¹⁹ Aunque nunca se explicitó, sería conveniente considerar un apoyo a los docentes en este

19 La transcripción literal, no editada, de las declaraciones de dos docentes, bastará para ejemplificar estos casos: *"En el centro que laboro, tengo un año de experiencia en educación bilingüe en primaria. La metodología que aplicamos es que el primer ciclo hacemos el desarrollo de la lengua materna. Una vez desarrollado esta primera lengua, hacemos la transferencia, que resulta con bastante eficacia."* *"Cada uno de nosotros posiblemente tengamos algunas experiencias y cada uno también requeriremos mayor capacitación, mayor implementación, reforzarnos eso con el material educativo ..."*

CUADRO 12
PERCEPCIÓN DE LOS FORMADORES SOBRE SU MANEJO
DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN QUECHUA
Y CASTELLANO, POR ISP

Habilidades		ISP					
		Huancavelica		Ayacucho		Andahuaylas	
		Q	C	Q	C	Q	C
ENTIENDE	MB	63,6	81,8	53,3	66,6	33,3	77,7
	B	36,3	18,1	40,0	33,3	44,4	22,2
	R	-	-	6,6	-	22,2	-
	NC	-	-	-	-	-	-
HABLA	MB	36,3	63,6	20,0	66,6	11,1	66,6
	B	45,4	36,3	60,0	33,3	66,6	33,3
	R	18,1	-	13,3	-	22,2	-
	NC	-	-	6,6	-	-	-
LEE	MB	36,3	72,7	20,0	60,0	11,1	66,6
	B	9,0	27,2	60,0	40,0	44,4	22,2
	R	54,5	-	13,3	-	33,3	-
	NC	-	-	6,6	-	11,1	11,1
ESCRIBE	MB	27,2	63,6	13,3	53,3	11,1	66,6
	B	18,1	36,3	40,0	46,6	33,3	22,2
	R	54,5	-	40,0	-	44,4	-
	NC	-	-	6,6	-	11,1	11,1

MB= Muy Bien
 B= Bien
 R= Regular
 NC= No Contestó

Q= Quechua
 C= Castellano

aspecto. La dotación de material bibliográfico sería una ayuda indirecta; la exploración de la posibilidad de ofrecerles un taller de redacción técnica en castellano sería otra.

3.6.1.4 CAPACITACIÓN EN EDUCACIÓN BILINGÜE

Nuestro interés al incluir en la encuesta un ítem con respecto a la asistencia de los formadores a eventos de capacitación en Lenguaje o Comunicación Integral, fue saber cuál era el bagaje de conocimientos sobre lenguas en programas de educación bilingüe que poseían los docentes, y su actualización en cuanto a enseñanza de lengua materna. Esta información, entre otras, debe tenerse como punto de partida en la planificación de futuras acciones de capacitación. Las respuestas que obtuvimos fueron muy variadas. En algunos casos, los docentes consideraron como evento de capacitación su asistencia a las Mesas Bilingües o a los talleres de diseño de currículo. En realidad, estas reuniones fueron espacios muy propicios para que los docentes enriquecieran su información sobre la educación bilingüe intercultural en el país y en el extranjero y afianzaran su convicción con respecto a su necesidad y ventajas. En ningún caso tuvieron por objetivo desarrollar capacidades didácticas para la ejecución de un modelo curricular bilingüe entre los asistentes.

Para la experimentación del MOFEBI, en particular, los ISP seleccionados según la Resolución Vice-Ministerial N° 0075-93-ED no recibieron ninguna capacitación ni apoyo técnico. Sólo a partir de la aplicación del Plan Piloto de Reforma de la Formación Magisterial conducido por la DINFOCAD, los docentes tuvieron la oportunidad de iniciar su capacitación en los nuevos paradigmas de la educación nacional, pero no una capacitación específica para formación de docentes en educación bilingüe intercultural.

En general, se puede afirmar que los formadores del Área de Lenguaje han participado en talleres que los han actualizado en el nuevo enfoque de la enseñanza de lengua materna, talleres organizados por la DINFOCAD en el marco del Plan Piloto o el Programa de Ampliación –los casos de Ayacucho y Andahuaylas– o convocados por la Universidad Nacional del Centro o la Dirección Sub-Regional de Educación, en el caso de Huancavelica. Desafortunadamente, debido a la movilidad e

inestabilidad laboral de los docentes, los ISP de Ayacucho y Huancavelica han perdido a su personal más actualizado.

La capacitación recibida por los formadores que participan en el PLANCAD parece ser la que más ha influido en ellos (Véase Cuadro 13). El PLANCAD ha sido particularmente beneficioso para los formadores del ISP Huancavelica, aun no siendo el PLANCAD-EBI. Gracias a él, entraron al círculo de docentes activos en el proceso de modernización de la educación primaria y comenzaron el trabajo de campo en zonas rurales, experiencia que los puso cara a cara con maestros y niños de una realidad cuyas necesidades educativas son diferentes a las de las escuelas urbanas, realidad privilegiada por la formación docente.

CUADRO 13
PARTICIPACIÓN DE LOS FORMADORES EN EL PLANCAD

	Huancavelica %	Ayacucho %	Andahuaylas %	TOTAL %
Participa	54.5	26.6	11.1	31.4
No participa	45.5	73.3	88.8	68.6
TOTAL	100	99.9	99.9	100

De cualquier manera, es evidente que los formadores en educación bilingüe no han recibido capacitación específica sobre la enseñanza **de** y **en** segunda lengua en programas de educación primaria. Esto explica los vacíos y limitaciones en la práctica pedagógica de docentes y alumnos, y fundamenta la reiterada solicitud de capacitación de todos ellos.

3.6.2 LOS FUTUROS MAESTROS

3.6.2.1 CUÁNTOS SON

Antes de presentar la información recogida en las encuestas sobre los alumnos, haremos mención a la matrícula que se registró en 1998 en la especialidad formación docente en primaria EBI en cada uno de los ISP visitados.

La densidad de alumnado en la especialidad bilingüe en Ayacucho no deja de sorprender, considerando que el ISP ofrece –al igual que los otros– la especialidad primaria no bilingüe. Se puede afirmar que el ISP es conocido por esa especialidad y la tendencia es a mantener un alumnado de aproximadamente un centenar en cada año de estudios. (Véase Cuadro 14). Esto explica las dificultades para conseguir centros donde alrededor de trescientos estudiantes realicen las prácticas, más aun cuando éstas son obligatorias desde el primer semestre.

El ISP Huancavelica mantenía una sola sección de primaria bilingüe hasta este año, 1998, en que decidió ofrecer más vacantes. La respuesta sorprendió a las propias autoridades, pues se había pedido como requisito ser quechuhablante y tomaron una prueba para comprobarlo. Ahora el ISP cuenta con dos secciones en el Semestre I, una en el III y otra en el Semestre V, con un total de ciento cincuenta alumnos.

El ISP José María Arguedas de Andahuaylas tiene sólo una sección de treinta y tres alumnos en primaria bilingüe. Es importante aclarar que estos jóvenes no escogieron la especialidad cuando ingresaron en 1996; sin embargo, aunque nueve se retiraron o se trasladaron a la sección no bilingüe, el resto optó por permanecer en ella. Los directivos del ISP informaron que habían solicitado autorización para ofrecer vacantes en la especialidad este año, pero la respuesta –aunque afirmativa– llegó demasiado tarde.

En el inicio del estudio se pensó que habría alrededor de ciento cincuenta a doscientos alumnos formándose con el MOFEBI en los tres ISP. Encontrar alrededor de cuatrocientos ochenta y cinco nos obligó a decidir cuántas de las encuestas aplicadas procesaríamos. Optamos por procesar todas las de Huancavelica y Andahuaylas, y solamente las de las dos secciones del Semestre V en Ayacucho. Sobre esta base presentamos la información que sigue.

CUADRO 14
ALUMNOS MATRICULADOS EN 1998 EN LA ESPECIALIDAD
PRIMARIA EBI, POR ISP, SEMESTRE Y SECCIÓN

ISP	Secciones por semestre								TOTALES
	I		III			V			
	A	B	A	B	Única	A	B	Única	
Huancavelica	32	36	-	-	36	-	-	46	150
Ayacucho	51	56	50	52	-	44	49	-	302
Andahuaylas	-	-	-	-	-	-	-	33	33
TOTALES	83	92	50	52	36	44	49	79	485

3.6.2.2 EDAD Y GÉNERO

La gran mayoría de los estudiantes de los tres ISP, el 88.2%, se encuentra entre los diecisiete y veinte años (49.2%) y los veintiuno y veinticuatro años de edad (39%). Sólo en Huancavelica y Ayacucho encontramos una minoría de alumnos de veinticinco a treinta años o más, como se lee en el Cuadro 15.

CUADRO 15
NÚMERO Y PORCENTAJE DE ALUMNOS SEGÚN EDAD

Grupos Etarios	Huancavelica	Ayacucho	Andahuaylas	TOTALES	
				Nº	%
16-20	68	33	23	124	49.2
21-24	51	43	4	98	39.0
25-29	11	10	-	21	8.3
30 ó +	4	1	-	5	2.0
NC	4	-	-	4	1.5
TOTAL	138	87	27	252	100

NC= No Contestó

En lo que concierne al género, el porcentaje de alumnado femenino supera ampliamente al masculino, 63% junto a 37%, respectivamente, en proporción muy similar pero inversa al caso de los docentes, como se vio anteriormente.

CUADRO 16
NÚMERO Y PORCENTAJE DE ALUMNOS SEGÚN SEXO

Sexo	Huancavelica	Ayacucho	Andahuaylas	TOTALES	
				Nº	%
Femenino	86	56	17	159	63
Masculino	52	31	10	93	37
TOTAL	138	87	27	252	100

En el Cuadro 15 y los que ahora siguen, encontraremos un pequeño número y porcentaje de respuestas NC (no contestó). Es necesario aclarar que, en efecto, los alumnos no marcaron opciones o dejaron en blanco sus respuestas. En algunos casos esto puede atribuirse a olvido o confusión, pero en otros tal vez se debió a que no comprendieron a cabalidad las preguntas.

3.6.2.3 IDENTIDAD CULTURAL

Al igual que los formadores, los alumnos se identifican como *andinos*, (90.4%) frente a los peruanos costeros o amazónicos (Cuadro 17). En Huancavelica y Ayacucho se encontraron encuestas sin respuesta al ítem, y aquí es posible explicar el hecho por falta de comprensión de la pregunta:

Culturalmente Ud. se considera

- costeño,*
- andino,*
- amazónico.*

Otro:

CUADRO 17
IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ALUMNOS DE LOS ISP

Identidad Cultural	Huancavelica		Ayacucho		Andahuaylas		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Andino	126	91.3	79	91.0	23	85	228	90.4
No Andino	2	1.4	4	4.5	4	15	10	4.0
NC	10	7.2	4	4.5	-	-	14	5.6
TOTAL	138	99.9	87	100	27	100	252	100

NC= No Contestó

La falta de costumbre de llenar formatos como éste puede haber confundido a los alumnos que dejaron su respuesta sin marcar. Es posible, también, que se trate de estudiantes cuyo dominio del castellano no sea óptimo. Se les presentó un problema lingüístico doble: el idioma en sí y el lenguaje de las encuestas. Por último, también puede deberse a casos de alumnos para quienes fue difícil identificarse culturalmente.

3.6.2.4 EL CASTELLANO Y QUECHUA DE LOS ALUMNOS

El Cuadro 18 ofrece una aproximación al bilingüismo quechua-castellano de los alumnos encuestados en los tres ISP. Al igual que en el caso de los formadores, ellos se autoperceben bilingües con mejor dominio del castellano que del quechua, aunque sus calificativos más altos en castellano sean más bajos que los de sus formadores. Así, el calificativo *muy bien* llega a un máximo de 56.3% para comprensión oral en castellano, en tanto en los formadores se obtuvo 74.3% para el mismo caso (Ver Cuadro 11).

CUADRO 18
PERCEPCIÓN DEL BILINGÜISMO QUECHUA-CASTELLANO DE
LOS ALUMNOS DE LOS ISP

Grados	Entiende		Habla		Lee		Escribe	
	Q	C	Q	C	Q	C	Q	C
	%		%		%		%	
MB	37	56.3	18	44	11	45	13	40
B	43	37.3	40	46	29	46	33	50
R	18	4.0	40	6	56	4	50	7
NC	2	2.3	2	4	4	5	4	3
TOTAL	100	99.9	100	100	100	100	100	100

MB= Muy Bien B= Bien R= Regular NC= No Contestó
 Q= Quechua C= Castellano

Una observación importante es ver que los alumnos no tienen criterio suficiente para evaluar su manejo de las habilidades en lengua escrita, especialmente en quechua. Por tal razón, evalúan más alta su capacidad de expresión escrita que de lectura: el 46% juzga que escribe *muy bien y bien* en quechua, y un porcentaje más bajo -40%- califica de muy buena y buena su capacidad lectora. Queda por explorar qué entienden por *escribir* y *leer* en quechua, pues parecería que reproducir un texto dictado puede ser equiparado con producción escrita en esa lengua. Lo que sí se hace nuevamente evidente es el menor dominio de la lectura y escritura en quechua: el 56% evalúa como *regular* su capacidad lectora y un 50% lo hace para la expresión escrita.

En el Cuadro 19 presentamos la información sobre el manejo de las habilidades lingüísticas en castellano y quechua, por ISP. En los gráficos se observa que los estudiantes andahuaylinos califican su castellano como *muy bueno* o *bueno*, nunca *regular*; mientras que entre los ayacuchanos, y más entre los huancavelicanos, encontramos el calificativo *regular* en todas las habilidades en castellano, inclusive se encuentran respuestas en blanco. Sobre este particular, mencionamos que podríamos atribuirlo a dificultades para entender instrucciones en castellano, como se grafica en el Cuadro 20.

CUADRO 19
PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE SU MANEJO DE
HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN QUECHUA Y CASTELLANO

Habilidades		ISP					
		Huancavelica		Ayacucho		Andahuaylas	
		Q	C	Q	C	Q	C
ENTIENDE	MB	37,6	50,7	33,3	58,6	44,4	77,7
	B	42,0	41,3	44,8	35,6	40,7	22,2
	R	18,1	5,8	20,6	2,3	11,1	-
	NC	2,1	2,1	1,1	3,4	3,7	-
HABLA	MB	24,6	40,6	11,5	44,8	7,4	63,0
	B	46,3	47,8	28,7	44,8	40,7	37,0
	R	27,5	8,0	57,4	5,7	44,4	-
	NC	1,4	3,6	2,3	4,6	7,4	-
LEE	MB	16,6	44,2	4,6	44,8	3,7	55,5
	B	34,8	46,3	12,6	46,0	51,9	44,4
	R	45,0	4,3	78,1	3,4	40,7	-
	NC	3,6	5,0	4,6	5,7	3,7	-
ESCRIBE	MB	21,7	42,7	2,3	39,0	3,7	33,3
	B	42,7	46,3	12,6	49,4	51,9	66,6
	R	32,0	6,5	81,6	9,1	40,7	-
	NC	3,6	4,3	3,4	2,3	3,7	-

B = Muy bien B = Bien R = Regular NC = No contestó
 Q = Quechua C = Castellano

CUADRO 20
COMPRESIÓN DE INDICACIONES DE CUESTIONARIO EN
CASTELLANO POR LOS ALUMNOS DE LOS ISP

Comprensión Indicaciones	ISP						TOTAL	
	Huancavelica		Ayacucho		Andahuaylas		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Comprenden	96	70	67	77	24	89	187	74
No Comprenden	42	30	20	23	3	11	65	26
TOTAL	138	100	87	100	27	100	252	100

La información corrobora la existencia de mayor dificultad entre los alumnos huancavelicanos para comprender instrucciones en la encuesta, pues el 30% no comprendió la totalidad de las indicaciones, junto al 23% de ayacuchanos y el 11% de andahuaylinos.

En lo que respecta al dominio oral del quechua, en el mismo Cuadro 19 se observa que en Huancavelica se encontraron los alumnos que mejor entendían y hablaban el quechua: 79.6% y 70.9% evaluaron como *muy buena* o *buena* esas habilidades respectivamente. En Ayacucho, si bien el 78.1% opinó que lo entendía *muy bien* o *bien*, sólo el 40,2% manifestó hablarlo así, según propia evaluación. El 57,4% opinó que su expresión oral en quechua era *regular*. En Andahuaylas, apenas 2 de los 27 alumnos encuestados juzgaron que hablaban *muy bien* quechua; el resto dijo hablarlo *bien* o *regular*.

El juicio sobre el dominio del quechua escrito es también diferente en los alumnos de los tres ISP. Nuevamente, un 51.4% de huancavelicanos juzgó que leía *muy bien* o *bien* y un porcentaje mayor –64.4%– expresó que escribía *muy bien* o *bien*, frente al 17% y 15% de ayacuchanos para los mismos casos. El 81.6% de los alumnos de Nuestra Señora de Lourdes manifestó que su expresión escrita en quechua era sólo *regular*.

No olvidemos que –en este caso y en el de los formadores– lo que ofrecemos

son los resultados de las apreciaciones de los hablantes sobre su uso del idioma, y no los de una medición especializada. Sin embargo, son útiles porque nos permiten conocer, indirectamente, las necesidades de atención en este terreno. Así, bien podemos pensar que la auto-evaluación de los ayacuchanos es más exigente que la de los huancavelicanos, pero lo cierto es que en todos los ISP se requiere desarrollar la capacidad de expresión escrita en quechua. Los estudiantes intuyen que el dominio del quechua escrito se relaciona con el uso más amplio del quechua como lengua instrumental, y, por esta razón, en todas las entrevistas grupales solicitaron que se les brindaran más asignaturas en quechua. He aquí algunas de sus declaraciones:

“...no tenemos ninguna clase de quechua, siempre hemos tenido castellano y poco hemos llevado quechua. Y creo que dominar bien el quechua sería lo imprescindible, para uno salir capacitado ...”

“...el problema es el saber hablar quechua. En mi salón habrán 30 ó 40% que sabe, o sea, que domina muy bien y algunos que entendemos muy bien, pero no nos podemos desenvolver correctamente. Justamente por eso, el año pasado exigíamos que nos den un profesor (...), porque era casi el 40% de quechua que teníamos que llevar y queríamos más horas de prácticas de quechua para poder aprender y poder salir bien en nuestra formación...”

Queremos destacar que –por la información obtenida en las encuestas– los protagonistas de este primer ensayo de formación docente en educación bilingüe en el sur andino son, cultural y lingüísticamente, parte de la población a quien está dirigida la educación bilingüe intercultural. De aquí su adhesión a ella y las expectativas respecto a su continuidad.

4. PERCEPCIÓN DEL FUTURO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL



El futuro de la formación docente en educación bilingüe está íntimamente ligado al desarrollo de los procesos de modernización de la educación primaria y de la formación docente, ya iniciados en el país. El énfasis que estos procesos ponen en la diversificación curricular es justo, y así es entendido por directivos y docentes en las escuelas y los ISP. Sin embargo, adecuar los principios y nuevos enfoques pedagógicos a las características y necesidades particulares de las diferentes “realidades” nacionales, resulta una tarea difícil para quienes –dentro del sistema educativo– han tenido experiencias escolares y profesionales basadas en principios casi opuestos. En efecto, salirse de las normas para probar algo diferente no siempre logra la aprobación de las autoridades; no es objeto de elogio, sino de probable censura.

Por otro lado, la orientación marcadamente centralista de nuestra educación no ha requerido ni ha estimulado en los docentes el estudio y análisis de su propio contexto. Aun así, –fundada sólo en su experiencia de vida, no en estudios– basta alejarse un poco de la capital para escuchar de los docentes la queja constante de tener que desarrollar planes y programas no adecuados a su realidad. La diversificación curricular está orientada a subsanar ese hecho que atenta contra la pertinencia y calidad educativas.

La propuesta de una educación que junto al castellano incorpora el uso de la lengua indígena local como lengua de instrucción y que, además, valora y requiere iniciar todo proceso de aprendizaje desde la experiencia y saberes previos del alumno, eso es, desde su cultura, es la primera propuesta precisa de diversificación curricular para las zonas de habla y cultura indígena en el Perú. Por esta razón, las autoridades, los docentes y alumnos de los ISP objeto de este estudio han aceptado la propuesta de una educación bilingüe e intercultural para su realidad, en la que el bilingüismo quechua-castellano es el rasgo que más la distingue como culturalmente diferente a las otras "realidades" que coexisten con ella en el país.

4.1 UN LOGRO MANIFIESTO: LA ACTITUD FAVORABLE

Uno de los pilares que sostiene el futuro de la formación docente en educación bilingüe es, sin duda, la actitud con la que la asumen los docentes, quienes también detectan las dificultades y expresan claramente las necesidades que deben ser atendidas para alcanzar la educación de calidad que desean para su región.

En las entrevistas individuales y grupales, dejando en claro que aún no buscábamos resultados, pues el proceso de experimentación del MOFEBI seguía en marcha, indagamos sobre la posibilidad de identificar avances o logros. La respuesta unánime giró en torno a la actitud de los docentes y alumnos de la especialidad, en cuanto a su identificación con la propuesta, lo cual coadyuva a su convicción sobre la pertinencia de una formación en educación bilingüe intercultural para la especialidad primaria en el ISP. Los directivos fueron los primeros en ofrecer estas declaraciones:

"He notado como logros la identificación de algunos docentes con lo que significa educación bilingüe; lo que significa, no sólo como una alternativa docente, sino sobre todo como una formación general, recuperando nuestras características sociales, lingüísticas, quizás económicas, y todo lo que significa el espíritu del hombre andino..." (Director de ISP)

"Yo observo así: muchos de nuestros egresados no están pensando solamente en las escuelas urbanas, sino han despertado ese sentimiento,

esa identificación con lo suyo, con lo propio, porque aquí en Ayacucho se siente bastante esto de la relación del hombre con la tierra, del hombre con la música, del hombre con las danzas, con la cultura propia de aquí, y creo un poco que esta formación docente en EB incentiva y afianza un poco más esta cultura” (Director de ISP).

“Los alumnos que están persistiendo en EBI están seguros de que van a salir profesionales. Hay, de repente, mayor compromiso con lo que es educación...” (Jefe de Prim.)

Ese cambio de actitud lo expresan los formadores de diferente manera. Las manifestaciones más subjetivas son aquellas que confiesan:

“Mi actitud ha cambiado notablemente a partir del momento en que me he integrado a la educación bilingüe. Es el caso, por ejemplo, que empecé a escribir en quechua. Plasmaba mis sentimientos, mis vivencias y solía entregar a los alumnos...”

El uso del quechua en clase y entre los profesores fuera de las aulas —ante la sorpresa y “sonrisa” de algunos de sus colegas— comienza a ser una práctica en un ISP, que de esta forma demuestra su rechazo al supuesto desprestigio o “inferioridad” de la lengua, “porque sólo con el ejemplo podemos educar a nuestros estudiantes”.

Hay quienes afianzan su convicción en la pertinencia de la educación bilingüe, basados en el conocimiento de su contexto. En este sentido, no creen en la extinción del quechua; la densa población quechuahablante en su medio es, para ellos, suficiente prueba de su vigencia.

“Yo creo que la educación bilingüe es la respuesta correcta en estos tiempos. Mientras haya hablantes de quechua en el mundo andino, necesariamente se tiene que utilizar o cultivar la educación bilingüe intercultural, para que no haya más deserción, para que no haya más abandono, para que no haya repitencia.”

Otros docentes afirman su adhesión a la educación bilingüe porque comprenden lo que a la larga persigue, y están dispuestos a aplicarla.

“Esta educación bilingüe tiene un futuro muy profundo y amplio; es precisamente rescatar la lengua y cultura nuestra, y también preservar o revalorar esa riqueza cultural y lingüística que tenemos en el país y a nivel latinoamericano. Pero, al mismo tiempo, también abarcando la interculturalidad; hay que entrar a la modernidad... Es posible y es preciso también que nuestros futuros profesionales entren de repente al uso de la tecnología moderna. En ese sentido se va a dar la interculturalidad que se propicia...”

Los alumnos, que en número significativo provienen de zonas rurales quechua-hablantes, a juzgar por su manejo del castellano, encuentran en la propuesta del MOFEBI el tipo de educación que hubieran deseado tener en su escuela primaria. Su adhesión a la educación bilingüe se expresa con la emotividad propia de su edad y su cultura, y refleja la gran expectativa que ha creado en ellos. He aquí sus respuestas a la pregunta sobre el futuro de la especialidad en el ISP²⁰:

*“El futuro está **inclinado** (sic) en el pecho de nosotros, en el cariño con que nosotros estamos llevando la educación bilingüe... Al salir al campo nos vamos a reencontrar con nuestros paisanos (...), con poblados o semejanzas a la manera que hemos vivido de niños. Me parece que vamos a cambiar la educación, me parece que va a haber un cambio, tenemos que tener alguna perspectiva. Nuestra perspectiva va a ser que el niño campesino nos comprenda cuando les vamos a dirigir la palabra, que nos comprenda y aprenda.”*

“Nosotros somos los futuros maestros de EBI ...A los niños vamos a enseñarles tanto en quechua materna y quechua actual. Ya no va a haber más analfabetismo, ya vamos a erradicar. Los niños nos van a comprender mucho más porque vamos a enseñar en su idioma materno y también el castellano.”

“...somos mención EBI, no tan solo somos primaria. Nos sentimos orgullosos porque vamos a estar capacitados en poder enseñar en Lengua 1 y 2, podemos enseñar en las zonas urbanas y también enfrentarnos en las zonas rurales.”

20 Las citas son textuales; la edición ha sido mínima, pues optamos por hacer conocer el castellano de los alumnos tal como lo usan.

4.2 LAS DIFICULTADES

Las respuestas a nuestra indagación sobre las dificultades se dieron en relación con la aplicación de la educación bilingüe en las escuelas rurales, con las actitudes o habilidades de los futuros docentes y en referencia directa al desarrollo del programa curricular en los ISP. Es importante agregar que ninguna de ellas se presentó como un escollo difícil de salvar y sólo una, **la falta de preparación de los formadores**, fue reiterada en todas las entrevistas.

En dos ISP se mencionó como dificultad el posible rechazo de la educación bilingüe por los padres de familia en el campo; sin embargo, se menciona cómo podría vencerse.

“Es cierto que son nuestros padres (...) los que empiezan a rechazar; siempre hay problemas cuando no hay un buen entendimiento, pero cuando el docente se compenetra con la comunidad, prácticamente tenemos respaldo y ellos colaboran.”

En dos ocasiones los docentes señalaron el temor de los alumnos de la especialidad bilingüe de ser considerados únicamente como maestros rurales, *“destinados a trabajar siempre en la chacra.”* Los mismos formadores aclararon prontamente que éste es un malentendido. Las anteriores citas de los alumnos son también una respuesta a esta posible dificultad. Ellos están convencidos de que podrán enseñar **en la ciudad y en el campo**. En este sentido, es necesario evaluar la conveniencia o inconveniencia de otorgar un título en la especialidad de Educación Bilingüe, o solamente una mención en la certificación.

Una dificultad que se mencionó sin poner énfasis en ella, es el prejuicio de algunos profesores de los ISP con respecto al quechua y los quechuahablantes y, en consecuencia, su actitud displicente con respecto a la especialidad de Primaria Bilingüe. Esta actitud se refuerza o debilita con la que observan en las autoridades de los ISP. Los formadores son muy sensibles al apoyo o vedado prejuicio de un director o jefe de nivel, quienes en sus decisiones demuestran cuál es su posición frente a la

educación bilingüe: cómo se asigna la carga docente, qué aulas se destinan a las secciones de educación bilingüe, qué docentes se contratan para cubrir plazas vacantes en la especialidad, etc. De esta dificultad se desprende la necesidad de mayor capacitación y de consolidar un trabajo en equipo. Paralelamente, hay inquietud en cuanto al posible desplazamiento de la formación en Primaria Bilingüe por la expansión de la aplicación del llamado Plan Piloto, que temen que no dé cabida a esta especialidad.

Entre las dificultades relacionadas con la aplicación del modelo se mencionó la inestabilidad del profesorado, así como la falta de experiencia en educación primaria bilingüe de los formadores. Se trata de compensar esta última con el contrato de profesores que trabajan o han trabajado en escuelas rurales bilingües, aunque no tengan experiencia en educación superior. La inestabilidad de los docentes es más seria y sus causas son diversas.

“Yo siento que esta es una dificultad marcada; pienso que los docentes que estamos al frente de esta propuesta debemos tener permanencia en la conducción de las diferentes áreas. Nuestro Pedagógico adolece de personal estable; hay mucha informalidad al respecto y a raíz de eso nos vemos en la dificultad de hacer un seguimiento, una planificación, una secuencia...”

La inestabilidad de los formadores en la especialidad bilingüe en particular, puede deberse a que las autoridades los asignan a otros niveles o a la especialidad primaria no bilingüe, lo cual implica no asumir la propuesta con la seriedad que se espera.

La dificultad identificada y reiterada por formadores y alumnos en los tres ISP fue la falta de preparación de los docentes para un mejor desempeño en todas las áreas, no sólo en la de Lenguaje. Las dificultades sentidas por los docentes de esta área se concentran en la escritura en quechua y el dominio de la didáctica para la enseñanza de castellano como segunda lengua, así como en las dudas con respecto a la llamada *transferencia* de lectura y escritura de lengua materna o segunda lengua. Sin embargo, las debilidades pedagógicas de los docentes pueden ir más allá, como lo sienten los alumnos preocupados por su formación y su aceptación como futuros

profesionales. Una alumna fue quien mejor presentó el problema, así como una de sus consecuencias más graves: la marginación de los docentes y de ellos mismos dentro de la propia institución:

“La especialidad se diferencia porque hay muchas dificultades en cuanto a los profesores, porque no tienen muchas ediciones, o sea, con los libros, con las bibliografías... Hay profesores que tienen dificultades para el dictado de sus clases, tanto de Lenguaje, Matemática, Ecosistema... Por eso es que nos margina el EBI, porque a veces el desarrollo es poco...”

De hecho, la formación docente en educación bilingüe intercultural comparte la historia de la educación primaria bilingüe, en cuanto es una propuesta que, mal comprendida, aparentemente va contra las corrientes de modernización y globalización. Esta opinión se refuerza con las debilidades académicas de los docentes, transferidas a los alumnos, hecho que contribuye a que la especialidad se asocie con “atraso”. De aquí la urgencia de atender a las necesidades derivadas de las dificultades identificadas por los responsables de su ejecución.

4.3 LAS NECESIDADES

La observación de las clases de los formadores y los alumnos, así como el diálogo abierto en las entrevistas individuales y grupales, nos condujo a coincidir plenamente con los actores de la experimentación en la identificación de dos grandes rubros de necesidades: **capacitación** pedagógica y dotación de **materiales**, para el formador y para los alumnos.

Las necesidades habían sido mencionadas en diferentes momentos en las entrevistas grupales a los docentes. Para confirmarlas, se les pidió identificar con dos o tres palabras, las necesidades de **atención más urgente** para superar las dificultades y lograr los objetivos de la formación docente en EBI. La similitud de respuestas en los tres ISP fue enorme. He aquí sus espontáneas expresiones, citadas en sucesión.

Implementación. Capacitación pedagógica. Material educativo y luego bibliográfico. Bastante material bibliográfico. Materiales en cuanto a la

aplicación de la didáctica. Capacitación, materiales y bibliografía. Capacitación en metodología. Capacitación en enseñanza superior. Diccionarios.

A la solicitud de especificar los contenidos de la capacitación que deseaban, las opiniones fueron nuevamente muy semejantes. He aquí algunas de ellas.

“Nosotros como formadores de profesores en esta especialidad, de todas maneras requerimos de una capacitación en el manejo sistemático, en el tratamiento de L1 y L2 y así mismo la interculturalidad. Tenemos que vivir y conocer el mundo andino.»

“También nos está faltando en didáctica; no estamos entendiendo lo de la transferencia muy bien (...) que haya una capacitación en estos aspectos para salir de dudas, porque hay muchas dudas todavía... Quisiéramos que haya trabajos grupales, una capacitación en conjunto ...”

“Si nuestra enorme dificultad es en la escritura del idioma quechua, entonces la capacitación sería en la escritura y la lectura del idioma quechua.”

En lo que concierne a materiales, las solicitudes de los docentes son también bastante específicas: bibliografía para mantenerse actualizados en los avances pedagógicos y en el campo de los conocimientos de sus diferentes áreas de trabajo, así como material didáctico para uso cotidiano con alumnos con poca base académica y limitaciones en su comprensión lectora en castellano. Es significativo y comprensible que hayamos encontrado que se utilizan ejercicios de lectura de 6° de primaria que, no por eso, son de fácil solución para los estudiantes en sus primeros años de educación superior.

Para terminar, aunque la necesidad de un centro de aplicación de la institución no fue presentada como prioritaria por los docentes, sí fue sustentada por los estudiantes. Es justo informar sobre ella en sus propias palabras:

“Yo sugeriría que la institución tenga un centro educativo, tanto en la zona rural como en la ciudad (...) donde ellos directamente puedan ir

y hacer sus prácticas, así como la universidad tiene el colegio. Ellos simplemente van, solicitan y tienen las horas de clase, cosa que a los de la institución a veces van y piden que por favor, les dé unas cuantas horas y a veces no quieren, se niegan a darnos sus horas. Por eso quiero que existan centros educativos sólo para la institución.”

La complejidad inherente a la aplicación de cualquier programa educativo innovador parece acrecentarse a los ojos de los “legos” cuando se trata de una educación bilingüe e intercultural que involucra una lengua y cultura indígenas. No obstante, un análisis centrado básicamente en las lenguas de la interacción pedagógica, como en este caso, nos hace ver que es posible encontrar formas de hacer cada vez más viable la propuesta asumida como un compromiso en los ISP.

“El instituto tiene un compromiso... En los diagnósticos hemos llegado a la conclusión de que el Pedagógico, por su naturaleza, por la exigencia del contexto (...), tiene que formar profesores que tengan ese perfil, para responder a la realidad ...”

Ésa es nuestra intención al presentar las recomendaciones que siguen a las conclusiones. Creemos que algunas de las acciones sugeridas son también útiles a los programas no bilingües. Parte de la búsqueda y la construcción de los nuevos caminos por donde transite la educación de nuestro país nos debe llevar siempre a identificar dónde éstos deben bifurcarse para volver a encontrarse. Se debe saber cuándo las separaciones son necesarias para cumplir fines específicos y luego evitar los desencuentros de culturas que sufrimos los peruanos. Uno de los resultados de la educación regida por el principio de la interculturalidad debe ser la superación del sentimiento de soledad, de orfandad con que nuestros maestros rurales asumen su tarea, como se trasluce en las palabras de este futuro maestro de niños quechuahablantes:

“El futuro de esta especialidad está en manos de nosotros porque vamos a ser profesores y nosotros solos vamos a hacer esta especialidad. Vamos a sacarlo adelante con el propósito de enseñar a los niños a sobresalir de su pueblo, para que su pueblo también mejore.”

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

1. Con la aprobación del Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI) a fines de 1993, por primera vez el Estado Peruano responde a una necesidad específica del país, derivada de su pluralidad lingüística y cultural, que es la formación de maestros en educación primaria bilingüe intercultural. Esta falta de preparación de docentes en la especialidad ha limitado, por décadas, las posibilidades de éxito y expansión de los programas de educación primaria bilingüe que se desarrollan bajo conducción gubernamental y no gubernamental.
2. Para la aplicación experimental del MOFEBI, la sede central se limitó al envío del currículo y la Resolución N° 0075-93-ED, emitida en octubre de 1993. No se volvió a tomar contacto con los ISP para informarse sobre la experimentación, hasta las Mesas de Trabajo Bilingüe de setiembre de 1997 y marzo de 1998, convocadas por la DINFOCAD, y en ocasión del presente estudio.
3. La experimentación del MOFEBI fue asumida institucionalmente por los ISP estudiados a partir de 1996, año en que la DINFOCAD inició la aplicación del Plan Piloto de Reforma de la Formación Magisterial. En los años anteriores, la falta de orientaciones, seguimiento y exigencia

de parte de la sede central contribuyó a que, en algunos casos, la experimentación del MOFEBI fuera dejada de lado hasta fecha reciente, en que se solicitó a los ISP informar sobre su avance.

4. Los formadores de los ISP en zona de habla vernácula –como los de los casos estudiados– concuerdan plenamente con el significado y los fines que persigue el MOFEBI, así como con la novedosa organización en áreas, pero encuentran dificultades en interpretarlo para plasmar su contenido en programas diversificados de formación docente si no reciben la capacitación pertinente.
5. Los docentes que han sido capacitados en el marco del Plan Piloto o del Programa de Ampliación del mismo cuentan con mayores recursos para comprender la organización curricular en áreas y desarrollar el MOFEBI. Sin embargo, la falta de experiencia y preparación específica en el campo de la educación bilingüe continúa siendo una limitación en su desempeño como formadores de docentes en ella.
6. El MOFEBI no define claramente los conceptos de *educación bilingüe* y *educación intercultural*. La referencia única a la *educación bilingüe intercultural* no permite a los docentes diferenciar estos conceptos claves en su tarea como formadores de maestros. Los docentes se esfuerzan por desarrollar los conceptos, sin lograr aún diferenciarlos. Esto es evidente en sus declaraciones y en su práctica pedagógica.
7. Los docentes que acceden al nuevo enfoque pedagógico de la modernización de la educación primaria fortalecen su convicción sobre la necesidad de educar en la lengua materna de los niños, sea ésta castellano o cualquier lengua indígena, considerando, además, su cultura de origen. Ellos han internalizado que no es posible ser coherente con los objetivos de elevar la autoestima, desarrollar actividades significativas, participativas, colaborativas y partir de los saberes previos de los alumnos, si no se tiene como lengua de interacción entre el docente y los niños y entre estos mismos, la lengua de uso predominante en su quehacer cotidiano. Los formadores que participan en el PLANCAD (MECEP o EBI) mantienen firmemente esta posición.

8. En formadores y alumnos existe la total convicción de que, en los ámbitos de influencia de los ISP –zonas bilingües rurales, semirurales o semi-urbanas– la educación de los niños debe ser en quechua y castellano. No se concibe una educación primaria sólo en castellano para estos niños.
9. La elaboración de los sílabos del Área de Lenguaje, integrando en ellos los tres ejes (talleres, didácticas y teoría lingüística), es una tarea difícil. La escueta descripción de los ejes y la falta de pautas para integrarlos no ayuda a los formadores a diferenciar un eje de otro, ni a planificar adecuadamente la secuencialidad o simultaneidad de su desarrollo.
10. En el desarrollo de los contenidos de Lenguaje –área en la que se define la preparación de los futuros docentes para conducir eficazmente programas de educación bilingüe– se han presentado los contenidos de los ejes de manera dispersa y desorganizada.
11. Algunos de los contenidos teóricos esenciales para la formación docente en educación bilingüe no pueden ofrecerse, porque sobrepasan las posibilidades de los formadores de desarrollarlos adecuadamente, i.e., temas de psicolingüística y sociolingüística, adquisición de la lengua materna y socialización, el cambio lingüístico, etc.
12. En los ISP estudiados, los formadores se declaran culturalmente andinos y, en su totalidad, bilingües en quechua y castellano, con mejor dominio del castellano y diferentes grados de manejo del quechua, que todos desean optimizar. Los docentes del Área de Lenguaje usan este idioma en clase; sin embargo, debido a que desconocen la gramática del quechua y no lo manejan con la competencia que desean, en especial en su forma escrita, se sienten inseguros en la conducción de los talleres y la didáctica del quechua como lengua materna. Por tal razón, es reiterada y generalizada la solicitud de capacitación en estos aspectos.
13. La pertinencia de una enseñanza en quechua en las zonas de influencia de los ISP ha generado en los formadores, en general, la necesidad de

contar con manuales u otro tipo de material que les permita enriquecer su léxico en esta lengua, para usarla como lengua instrumental no solamente en el Área de Lenguaje, sino en otras, como Matemáticas, Ecosistema o Sociedad y Cultura.

14. Si bien formadores y alumnos declaran la necesidad de que los niños de habla quechua aprendan castellano como una nueva lengua y se preocupan por ello, no hay mayor conocimiento sobre lo que este aprendizaje implica, ni conciencia sobre la necesidad de emplear métodos específicos con ese fin. Existe la creencia de que el castellano se aprende poco a poco, sólo en contacto con hispanohablantes. Los formadores están habituados a escuchar el castellano regional no estándar y tienden a no marginar a los usuarios deficientes del castellano, actitud positiva pero que refuerza la poca conciencia sobre la necesidad de un método para enseñar castellano como segunda lengua.
15. Es notoria la debilidad del manejo de la didáctica del castellano como segunda lengua y de las teorías lingüísticas que la sustentan. El desconocimiento de recursos didácticos para ello, tanto como la falta de materiales, contribuye a que los formadores acepten sin cuestionamiento la enraizada tradición de los maestros rurales de enseñar castellano traduciendo palabras o frases sueltas del quechua, muchas veces como recurso único.
16. El MOFEBI presenta bajo un mismo título las didácticas de lengua materna y segunda lengua y la misma escueta descripción para las dos. Esta presentación, unida a la práctica tradicional de enseñanza de castellano arriba mencionada, contribuye a que el componente Didáctica de Castellano como Segunda Lengua sea, sin duda, el menos trabajado y el más desconocido por los formadores. Los docentes no distinguen la didáctica de lengua materna de la didáctica de segunda lengua.
17. Los docentes son conscientes de su falta de preparación para desarrollar el MOFEBI y, unánimemente, solicitan capacitación para asumir esta tarea, pues están plenamente convencidos de la necesidad de formar maestros primarios en educación bilingüe en sus respectivas zonas.

18. La práctica docente o práctica profesional temprana es aprobada por los formadores y alumnos, aunque no todos han podido materializarla según la planificación del MOFEBI. La integración de áreas y la organización de salidas al campo para el dictado de clases se realizan en el ISP de Ayacucho; los otros ISP tienen planificado hacerlo este año.
19. La organización de las prácticas resulta difícil por la falta de centros de aplicación en la ciudad o en el campo, en particular en los ISP con numeroso alumnado en la especialidad de EBI, como el de Ayacucho.
20. El MOFEBI asume que la mayoría de los alumnos en formación magisterial bilingüe tienen como lengua materna una lengua indígena y que ésta es, además, la de uso predominante, y así proyecta el perfil del niño indígena al iniciar su escolaridad. En la realidad, los alumnos de los ISP estudiados son bilingües, aunque se perciben mayoritariamente mejores usuarios de castellano que de quechua, probablemente por usar el castellano con más frecuencia y por su manejo de la lectura y escritura en esa lengua. Esta autopercepción puede no ser muy acertada en cuanto al grado de dominio de las habilidades en lengua escrita, ausente casi en quechua y deficiente en castellano.
21. A semejanza de sus formadores, todos los alumnos están dispuestos a mejorar su uso y conocimiento sobre el quechua como requisito indispensable para un mejor desempeño profesional en el futuro. Sus primeras visitas a escuelas rurales los han convencido de la necesidad de la educación bilingüe para niños cuya lengua materna es quechua.
22. En las prácticas simuladas, el quechua se utiliza muy bien como lengua de interacción en el aula, pero sólo en forma oral, nunca escrita. Los aprendizajes se resumen en oraciones más o menos cortas que se escriben en castellano. Se asume –erróneamente– que así es como debe enseñarse castellano a los niños quechuahablantes.
23. El esfuerzo de los formadores por usar el quechua y exigir su uso a los alumnos va a contribuir muy favorablemente al desarrollo de las

habilidades orales y escritas, en esta lengua, de los estudiantes y de ellos mismos. Ello también ayudaría a valorarla como lengua de educación formal y a afianzar su identidad cultural andina.

24. Los alumnos deben mejorar su castellano oral y escrito, considerando que todos ellos aspiran a ser docentes en la ciudad y en el campo. Por tanto, deben poder usar este idioma como modelo para niños cuya lengua materna sea el castellano o el quechua. Deben distinguir cuándo usar y enseñar castellano como lengua materna y cuándo hacerlo como segunda lengua.
25. Los futuros docentes necesitan aprender a enseñar castellano como segunda lengua, clave para lograr resultados exitosos en una educación primaria bilingüe quechua-castellano.

RECOMENDACIONES

A la luz de lo expuesto en el presente diagnóstico, presentamos recomendaciones que pueden orientar la diversificación del Currículo de Formación Docente en Educación Bilingüe, específicamente en el Área de Lenguaje o Comunicación Integral, en los ISP de zonas que se caracterizan por la presencia significativa de pueblos de habla y cultura indígena.

1. Organizar el área Comunicación Integral del MOFEBI en actual experimentación dentro del marco del Plan Piloto, en función de los tres ejes considerados en el Área de Lenguaje: talleres didácticas y teorías lingüísticas.
2. El diseño curricular debe distinguir, en el nivel conceptual, educación bilingüe, educación bilingüe intercultural y educación intercultural no bilingüe, presentando conceptos que puedan ser debatidos y enriquecidos en la práctica, de forma que sustenten las decisiones con respecto a las estrategias necesarias para responder a la diversidad de situaciones de bilingüismo individual y social del país.

3. Iniciar la formación en el área de Comunicación Integral, con talleres destinados a desarrollar las habilidades orales y escritas en las dos lenguas involucradas en la EB que requiere la zona de influencia del ISP, según el grado de bilingüismo o monolingüismo en castellano de los futuros docentes. Los talleres también tendrán, como contenido, ejercicios gramaticales en las lenguas en cuestión y deben continuar a lo largo de la formación, variando el número de horas, según los avances de los alumnos en una y otra lengua.
4. Las teorías lingüísticas deben iniciarse con un reducido número de horas en el Ciclo I, preferentemente sobre temas de la lingüística descriptiva, mientras que las didácticas deben comenzar a enseñarse a partir del Ciclo II, cuando los alumnos hayan avanzado en su nivel de competencia en el uso de las lenguas que van a enseñar.
5. La didáctica de Lengua Materna –sea ésta una lengua indígena o castellano– y la de Segunda Lengua, deben constituir dos asignaturas diferentes, aunque compartan recursos y técnicas metodológicas.
6. Los temas de psicolingüística, sociolingüística y lingüística aplicada deben planificarse en relación con las didácticas, con el debido apoyo en capacitación y bibliografía.
7. Se recomienda que todos los futuros docentes, sea cual fuere su especialidad, lleven un curso de Educación Bilingüe y otro de Educación Intercultural, orientados a conocer su fundamentación y algunas experiencias nacionales y extranjeras.
8. Todos los alumnos de la especialidad primaria de los ISP en zonas donde las características sociolingüísticas y culturales de la población escolar requieren una enseñanza bilingüe e intercultural deben poseer la formación e información necesarias para diseñar currículos de educación primaria diversificados, adecuados al medio.
9. La acreditación en educación bilingüe en una ISP debe estar sujeta a la evaluación que realice la entidad designada por el Ministerio de Educación para ese propósito.

10. Para la conducción de los **talleres**, se recomienda capacitar a los docentes con cursos cortos prácticos o talleres de:

- Lectura y escritura en lengua indígena: (i.e. uso del alfabeto quechua o aimara).
- Morfología y sintaxis de la lengua vernácula.
- Morfología y sintaxis castellana. No se descarta la posibilidad de hacer análisis contrastivo, cuando sea pertinente.
- El desarrollo del castellano oral y escrito de los alumnos del ISP, incluyendo pronunciación y entonación, según las necesidades de los alumnos.

11. Para la **didáctica de la lengua materna indígena**, se recomienda:

- Adoptar el enfoque y las orientaciones del Plan Piloto para el área de Comunicación Integral en lengua materna, sea ésta castellano o una lengua indígena.
- Un taller con los formadores con el fin de adaptar el enfoque del Plan Piloto a las características y necesidades de las comunidades sin tradición en comunicación escrita, como las quechuahablantes.

12. Para el fortalecimiento del componente quechua en los programas de formación docente y educación primaria bilingüe, se recomienda:

- Organizar periódicamente actividades en las que se premie el uso del quechua escrito entre los alumnos y los formadores de todas las áreas y especialidades.
- Coordinar acciones entre las unidades del Ministerio de Educación –DINFOCAD y UNEBI– y las instituciones académicas, con el fin de modernizar, estandarizar y difundir el léxico quechua en los campos de la matemática y las ciencias naturales.

13. Para la **didáctica del castellano como segunda lengua**, recomendamos planificar cursos prácticos en los que los formadores aprendan a:

- Distinguir sujetos de aprendizaje según sean monolingües, bilingües incipientes o bilingües fluidos en lengua indígena y castellano.

- Reconocer y manejar recursos y técnicas de diferentes métodos de enseñanza de una nueva lengua.
 - Analizar las posibilidades de uso y adaptación de materiales existentes para enseñar castellano como segunda lengua a niños de habla indígena.
 - Elaborar sílabos o programas de castellano como segunda lengua para la escuela primaria.
 - Elaborar materiales para enseñar aspectos específicos de una nueva lengua, teniendo en cuenta las habilidades y nivel de manejo de lengua del destinatario.
 - Manejar criterios para evaluar el manejo de una nueva lengua, en los niveles oral y escrito.
14. Para la enseñanza de **teorías lingüísticas**, recomendamos ofrecer a los formadores:
- Cursos de lingüística, sociolingüística, psicolingüística y lingüística aplicada, –presenciales y a distancia–, para los cuales puede firmarse convenios con universidades estatales o privadas u otras instituciones académicas.
 - Seminarios y conferencias a cargo de especialistas, nacionales y extranjeros, con orientaciones o enfoques diversos sobre un mismo tema.
15. Las bibliotecas de los ISP deben ser dotadas con bibliografía básica: manuales para formadores y alumnos de cursos o temas nuevos y antologías de lecturas complementarias, en castellano y en lenguas extranjeras.
16. La función del docente como **promotor social** en el área de Comunicación Integral debe orientarse a la sensibilización de colegas y padres de familia sobre la necesidad y ventajas de la educación bilingüe para niños de habla indígena. Para apoyar al docente, debe organizarse un taller sobre estrategias y técnicas de sensibilización.
17. Planificar estrategias de seguimiento y asesoramiento continuo a los docentes, para estimularlos a aplicar lo aprendido en los cursos o talleres

de capacitación y a reflexionar sobre su experiencia. Como parte de esta estrategia, se recomienda convocar a concursos departamentales o regionales sobre los temas tratados en la capacitación.

18. Planificar un seguimiento sobre la integración de los temas tratados en la capacitación, en la elaboración de sílabos y en los proyectos del área de Comunicación Integral. Así mismo, debe observarse la integración de esta área con las demás áreas del currículo y en el desarrollo del trabajo en equipo. Este seguimiento debe permitir conocer las necesidades de capacitación en integración curricular, tanto como orientar, estimular y premiar los trabajos en equipo en los ISP.

ANEXO 1 ENCUESTA A FORMADORES

INFORMACIÓN GENERAL

1/ **Sexo** Femenino Masculino

2/ **Edad** años

3/ **¿Qué lenguas maneja?** (Marque sus respuestas con un aspa).

LENGUAS	Entiende			Habla			Lee			Escribe		
	MB	B	R	MB	B	R	MB	B	R	MB	B	R
Quechua												
Aimara												
Inglés												
Castellano												
Otra.....												

MB = Muy bien B = Bien R = Regular

4/ **Culturalmente Ud. se considera:** Costeño(a) Andino(a) Amazónico(a)

Otro (especifique)

5/ **¿Cuánto tiempo de residencia tiene en el departamento en el que actualmente trabaja?**

Años Meses

6/ **Áreas de enseñanza** (Marque con un aspa las que le correspondan).

Sociedad y cultura

Matemática

Lenguaje (Comunicación integral)

Educación Religiosa

Ecosistema

Educación

Otra

7/ **¿Cuántos años ejerció como profesor de aula en estos niveles?**

Inicial:..... años

Primaria:..... años

Secundaria:..... años

8/ **¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en la formación de maestros?**

..... / años

meses

9/ **Participa Ud. como capacitador en el PLANCAD?** Sí No

FORMACIÓN PROFESIONAL

10/ **¿Tiene Ud. formación profesional en educación?** Sí No

¿Dónde?

Tipo y nombre de la institución

Provincia

Departamento

11/ **¿En qué tipo de programa?** Regular De profesionalización

12/ **¿Ha obtenido un diploma de segunda especialización?** Sí No

13/ Marque el grado académico más alto que ha obtenido:

Bachiller Magíster Doctor

Otorgado por

14/ ¿Tiene Ud. formación en otras profesiones? Sí No

¿En cuáles? Completa Incompleta
..... Completa Incompleta
..... Completa Incompleta

MODELO CURRICULAR EBI (MCEBI) *

15/ ¿Cuánto conoce Ud. el Modelo Curricular EBI?

Muy bien Bien
Regular No lo conozco

16/ Marque cómo calificaría Ud. la aplicación del MCEBI:

Muy difícil Difícil
Poco difícil Fácil

17/ Con respecto a los ejes temáticos de su área de enseñanza,
¿Cuál le parece el más novedoso?

¿Cuál es el más difícil de aplicar y por qué?

¿Cuál es el que no ofrece dificultad para aplicar? ¿Por qué?

18/ ¿Cuán claras son las orientaciones pedagógicas del MCEBI?

Claras Muy claras
Confusas No hay orientaciones

19/ Las propuestas pedagógicas del MCEBI ¿se adecúan a las necesidades de los niños y niñas de su región? Sí No

Explique por qué:

20/ Las propuestas pedagógicas del MCEBI, ¿preparan a los futuros maestros para desarrollar el nuevo currículo de educación primaria?

Sí Más o menos
No No conozco el currículo de educación primaria

* En las encuestas la autora ha utilizado la abreviatura MCEBI para el Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural de 1993. De igual modo estaba en el texto original, pero ahí se ha cambiado por MOFEBI con el fin de evitar confusiones para el lector.

22/ ¿Cuál de los eventos que ha mencionado lo ha ayudado más en los siguientes aspectos de aplicación del MCEBI?

ASPECTOS	EVENTO
Para actualizar mi conocimiento de la materia	
Para innovar la forma de enseñarla	
Para evaluar el aprendizaje	
Para la producción de materiales de enseñanza	

23/ ¿En qué aspectos ha mejorado su desempeño profesional con la aplicación del MCEBI?

ASPECTOS	Mucho	Poco	Nada
En mis conocimientos pedagógicos			
Puedo manejar mejor el proceso de aprendizaje			
Trabajo más en equipo			
Tengo una nueva visión de mi rol docente			
Puedo tomar decisiones con mayor seguridad			
Me siento estimulado a participar			
Otro			

24/ Pensando en el mejoramiento de la calidad de la formación magisterial, ¿qué necesidades pedagógicas, materiales u otras han sido satisfechas con la aplicación del MCEBI?

1.
2.
3.

25/ ¿Qué necesidades quedan aún pendientes?

1.
2.
3.
4.

26/ ¿Considera Ud. que en el proceso de aplicación del MCEBI los avances son mayores que los problemas? Sí No

27/ Participar en la aplicación del MCEBI le parece:

OPINIONES	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Desacuerdo
Una ventaja para su institución			
Un reto un tanto incierto para el futuro			
Un esfuerzo desmedido			
Una frustración			
Una oportunidad muy favorable			

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA A DIRECTORES DE LOS ISP

1. ¿Desde cuándo se hacen esfuerzos por formar docentes en educación bilingüe en su institución? ¿Y educación intercultural, desde cuándo?
2. ¿Cuánto conoce Ud. el Modelo Curricular EBI? ¿Cuál es su opinión sobre el mismo?
3. ¿Cuántas promociones se están formando en EBI? ¿Hay promociones que se forman para enseñar sólo en castellano?
4. ¿Cuánto tiempo de experimentación tiene el MCEBI en su instituto? ¿Con qué recursos humanos y financieros cuentan para esta experimentación?
5. Teniendo en cuenta ese tiempo de aplicación del modelo, ¿cuáles cree que sean los principales logros?
6. ¿Qué puede decir con respecto a las principales dificultades?
7. ¿Han logrado concretar una organización por áreas en vez de asignaturas al aplicar el MCEBI? ¿Cómo lo hicieron?
8. Todo proceso de cambio genera inquietudes, incertidumbres, resistencias. En este sentido, ¿cual ha sido la experiencia en su ISP? ¿Cómo resolvieron los posibles conflictos?

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA A JEFES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1. ¿Desde cuándo se hacen esfuerzos por formar docentes en educación bilingüe en su institución? ¿Y educación intercultural, desde cuándo?
2. ¿Cuánto conoce Ud. el Modelo Curricular EBI? ¿Cuál es su opinión sobre el mismo?
3. ¿Cuánto tiempo de experimentación tiene el MCEBI en su instituto? ¿Con qué recursos humanos y financieros cuentan para esta experimentación?
4. Teniendo en cuenta ese tiempo de aplicación del modelo, ¿cuáles cree que sean los principales logros?
5. ¿Qué puede decir con respecto a las principales dificultades?
6. ¿Han logrado concretar una organización por áreas en vez de asignaturas al aplicar el MCEBI? ¿Cómo lo hicieron?
7. Ud. diría que los profesores que aplican el MCEBI forman un equipo? ¿Trabajan en equipo? ¿Cómo así?
8. ¿Dónde es que los alumnos de esta especialidad realizan sus prácticas? ¿Cómo se organizan las prácticas? ¿En todas las áreas hacen práctica en quechua y en castellano?
9. ¿Qué nos puede usted decir con respecto a la aceptación de un modelo curricular para formar docentes en EBI en su instituto?
10. Todo proceso de cambio genera inquietudes, incertidumbres, resistencias. En este sentido, ¿cual ha sido la experiencia en su ISP? ¿Cómo resolvieron los posibles conflictos?

ANEXO 4

GUÍA PARA ENTREVISTA GRUPAL A FORMADORES (ÁREAS: LENGUAJE Y EDUCACIÓN)

ASPECTOS POR DIAGNOSTICAR	PREGUNTAS
CLARIDAD (20 minutos)	1. ¿Qué entienden por educación bilingüe? ¿Qué diferencia un programa de formación de docentes en educación bilingüe de un programa regular de formación docente? 2. ¿Qué entienden por educación intercultural? 3. Si comparan la educación bilingüe con la educación intercultural, ¿cual les parece más fácil o más difícil de aplicar?
SINGULARIDAD (15 minutos)	4. ¿Por qué el eje les parece el más novedoso?
PERCEPCIÓN DE LOGROS Y DIFICULTADES (20 minutos)	5. ¿Qué ha cambiado concretamente en su práctica como docente formador desde que aplica el MCEBI? 6. ¿Qué hace que el MCEBI sea difícil de aplicar?
CONOCIMIENTO DE ESTUDIANTES (15 minutos)	7. ¿Qué capacidades tienen los alumnos que posibilitan una aplicación del MCEBI? ¿O es que tienen características que más bien dificultan la aplicación del modelo?
PERCEPCIÓN DE NECESIDADES (15 minutos)	8. ¿Qué necesitarían, en términos de capacitación, recursos y servicios, para aplicar mejor el MCEBI?
ACEPTACIÓN (15 minutos)	9. ¿Qué futuro le ven a la formación docente en EBI?

ANEXO 5
 GUÍA PARA ENTREVISTA GRUPAL A ESTUDIANTES

ASPECTOS POR DIAGNOSTICAR	PREGUNTAS
<p>CLARIDAD (20 minutos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Sienten ustedes que están recibiendo una formación diferente a la que recibieron los antiguos alumnos del ISP? ¿En qué está la diferencia? 2. ¿Qué entienden por educación bilingüe? 3. ¿Qué entienden por educación intercultural? 4. ¿Cual les parece más fácil o más difícil de aplicar, la educación bilingüe o la educación intercultural?
<p>LOGROS Y DIFICULTADES (30 minutos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. De todo lo que han estudiado y lo que han hecho hasta el momento ¿qué es lo que más les ha interesado? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ¿Cómo aprenden a enseñar a leer y escribir? <input type="checkbox"/> ¿Cómo aprenden a enseñar en quechua? <input type="checkbox"/> ¿Cómo están aprendiendo a enseñar castellano como segunda lengua?
<p>PERCEPCIÓN DE NECESIDADES (15 minutos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Qué necesitarían, en términos de capacitación, recursos y servicios, para aplicar mejor el MCEBI?
<p>ACEPTACIÓN (15 minutos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Qué futuro le ven a la formación docente en EBI?

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
Correo e.: tareagrafica@terra.com.pe
TELÉF. 424-8104 / 332-3229 FAX: 424-1582
ABRIL 2001, LIMA - PERÚ