

Diversidad y educación de la infancia andina y amazónica

Un Programa de Formación Docente en áreas urbanas y rurales en Ayacucho y Cusco

Severo Leonidas
Cuba Marmanillo

tarea

Diversidad y educación de la infancia andina y amazónica
Una Propuesta de Formación Docente en áreas urbanas y rurales en
Ayacucho y Cusco

Diversidad y educación de la infancia andina y amazónica

Un Programa de
Formación Docente
en áreas urbanas y rurales
en Ayacucho y Cusco

Severo Leonidas
Cuba Marmanillo

tarea

Este libro da cuenta de la experiencia desarrollada con maestras de Educación Inicial en las provincias de Huamanga, Ayacucho, y La Convención, Cusco, durante el desarrollo del proyecto implementado por Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, y realizado entre noviembre del 2012 y diciembre del 2015, denominado “Promoción del derecho de niños y niñas de 3 a 5 años a una educación que atienda su diversidad cultural”, llevado a cabo gracias al apoyo del Servicio de Liechtenstein para el Desarrollo.

Autor: **Severo Leonidas Cuba Marmanillo**

Con la colaboración del Equipo de Formadores de Tarea en Ayacucho y Cusco

Corrección de estilo: José Luis Carrillo Mendoza

Diagramación de interiores: Lluly Palomino Vergara

Foto del autor realizada en Cusco por Javier Ordoñez

Impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa. Pasaje María Auxiliadora 156, Breña.

Primera edición: 300 ejemplares.

Lima, octubre del 2016.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2016-12823

I.S.B.N. 978-9972-235-70-2.

De esta edición:

© Tarea Asociación de Publicaciones Educativas
Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú
Teléfono: (51 1) 424 0997 • Fax: (51 1) 332 7404
Dirección electrónica: tarea@tarea.pe
Página web: www.tarea.org.pe

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

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad del autor y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de la fundación auspiciadora:



**LED SERVICIO DE
LIECHTENSTEIN
PARA EL DESARROLLO**

PRESENTACIÓN	7
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DE LA SISTEMATIZACIÓN	11
CAPÍTULO II INTECULTURALIDAD CRÍTICA Y PROTAGONISMO DOCENTE	21
CAPÍTULO III FORMACIÓN DOCENTE: GENERANDO PRAXIS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES	31
CAPÍTULO IV ELEMENTOS DE UNA PRAXIS PEDAGÓGICA INTERCULTURAL COMUNITARIA	39

CAPÍTULO V	
CAJA DE HERRAMIENTAS	
PARA UNA PRAXIS PEDAGÓGICA INTERCULTURAL	59
CAPÍTULO VI	
APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA	
EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL Y BILINGÜE	73
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXO 1. EL PROCESO DE LA EIB EN EL PERÚ	87
ANEXO 2. CAPACIDADES POR DESARROLLAR EN LAS	
DOCENTES / MATRIZ CURRICULAR	88
ANEXO 3. MARCO LÓGICO	90

Tarea es una institución que viene desarrollando desde hace ya varios años experiencias de formación de docentes en las zonas andinas de Ayacucho y Cusco; experiencias que buscan aportar al fortalecimiento de capacidades de maestros y maestras de escuelas públicas en ámbitos bilingües quechua-castellano para el desarrollo de una propuesta educativa capaz de atender y responder a la diversidad.

Y lo hace porque es consciente de que se requieren docentes que puedan responder al desafío de la diversidad cultural y lingüística transitando desde un paradigma uniformizante que prima en la formación inicial a uno que aborde la diversidad cultural y lingüística como parte del derecho de las poblaciones indígenas. Pero Tarea sabe, sobre todo, que es preciso formar maestros y maestras que aporten a la transformación de una sociedad históricamente excluyente, razón por la cual asume tal formación como una tarea político-pedagógica.

Se trata entonces de deconstruir y construir con los docentes alternativas educativas para contextos diversos, reconociéndolos como protagonistas del quehacer pedagógico en la escuela y la comunidad, desde un proceso de aprendizaje que los empodere hacia un ejercicio cada vez más autónomo.

En esa línea, esta sistematización es fruto de una experiencia de trabajo de más de dos años —desde octubre del 2013 hasta marzo del 2016¹—

1 En el marco de los proyectos: “Promoción del derecho de niños y niñas de 3 a 5 años a una educación que atiende su diversidad cultural”, realizado entre octubre del 2012

con un grupo de docentes de Educación Inicial en las regiones Ayacucho y Cusco. En la primera, la experiencia se desarrolló en el distrito de Jesús Nazareno, provincia de Huamanga, y en la segunda, la del caso del Cusco, en la provincia de La Convención.

Las familias de ambos territorios comparten características comunes, provienen de comunidades andinas, bilingües quechua y castellano y residen ahora en nuevos contextos. Como en todas las migraciones de primera o segunda generación, ello ha supuesto un encuentro de las tradiciones, costumbres y prácticas de la zona de origen con las demandas del nuevo hábitat, lo que ha generado rupturas, desencuentros y asimilaciones pero, sobre todo, capacidades para adaptarse permanentemente al cambio.

Las familias de la región Ayacucho se encuentran asentadas en la zona urbana de Huamanga, la ciudad capital, y las familias cusqueñas migrantes viven ahora en zonas rurales y andino-amazónicas de los distritos de Huayopata, Vilcabamba y Echarate, en la provincia de La Convención. Todo ello ha impactado en el proceso de socialización de las nuevas generaciones, quienes han sufrido importantes cambios. Por ejemplo, las niñas y los niños que hoy asisten a las escuelas habiéndose socializado principalmente en castellano ya no tienen el quechua como lengua materna, sino como lengua de herencia. Este debilitamiento de la lengua quechua ha venido articulado a importantes cambios en lo cultural e identitario, con lo que se ha configurado un escenario intercultural bilingüe en el que prima la necesidad de una apuesta por la revitalización de la cultura y la lengua originarias. Lo mismo ha ocurrido en muchos contextos bilingües a lo largo del país.

Según Nila Vigil, cuando se habla de revitalizar una lengua se está en una situación en la que ésta ha perdido espacios y empieza a usarse cada vez menos; incluso ya no es la lengua materna de las generaciones jóvenes, de modo que surgen propuestas de revitalización que consideran la importancia de la lengua en el mantenimiento de la identidad y la cultura. Ahora bien —afirma Vigil—: para que los hablantes se decidan

y septiembre del 2015 con el apoyo de LED, y “Atendiendo la diversidad cultural de niños y niñas de 3 a 5 años en las escuelas de la provincia de La Convención, Cusco, Perú”, que se llevó a cabo entre febrero del 2014 y marzo del 2016 en cooperación con la Liga Española de la Educación y Cultura Popular, la Liga Sevillana y el apoyo de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

a emplear una lengua que están dejando de hablar se requiere que se comprometan con el proceso de revitalización y se sientan parte de él. La revitalización de una lengua supone pues distintas estrategias, y una de ellas es su enseñanza en la escuela. Es preciso tener presente que la decisión de revitalizar una lengua no es una cuestión que se reduce a lo pedagógico, sino que encierra una enorme carga política que concierne a la reafirmación de la identidad de un pueblo y al reclamo y acceso a ciertos derechos. Se trata, en suma, de un proyecto social más amplio en el que la escuela es un espacio importante pero no el único.²

En virtud de todo lo anterior, la experiencia que Tarea comparte con esta sistematización propuso una intervención que articulaba tres estrategias: i) el fortalecimiento de las capacidades de las docentes de Educación Inicial para trabajar una propuesta de Educación Intercultural Bilingüe en la escuela; ii) el reconocimiento del valor social y cultural de las familias y el fortalecimiento de su participación en la gestión y en los aprendizajes de niñas y niños desde su sabiduría local; y, iii) la producción de conocimiento.

Para la sistematización se delimitó como eje la estrategia de la formación de las docentes, específicamente el diseño, implementación y resultados del Programa de Formación Docente en EIB. Desde el énfasis en el fortalecimiento cultural, el Programa tuvo como orientación cuatro dimensiones del *nuna* o ser humano en la cosmovisión andina: i) *nuna*, entendida como la dimensión espiritual o el ser; ii) *yachay*, espacio de aprendizaje o saber; iii) *ruray*, la dimensión productiva o *hacer*; y, iv) *atiy* como el espacio comunitario conocido como el *sumac kawsay* (vivir bien en comunidad) o *poder*. Estas dimensiones estructuraron el Programa y las capacidades que se desarrollaron en las docentes en la perspectiva de interculturalizar la acción educativa en las escuelas.

El Programa, además, se propuso los siguientes objetivos: a) visibilizar la diversidad existente en la escuela y la comunidad y la responsabilidad de la escuela frente a ella; b) atender el escenario lingüístico real de los estudiantes, generando una acción pedagógica orientada a la revitalización de la lengua quechua como lengua de herencia; y, c) valorar los

2 Vigil, Nila (s.f.) *Revitalización lingüística: enseñanza de lengua indígena como segunda lengua*. Instituto Lingüístico de Invierno. Disponible en: <https://nilavigil.com/2007/10/22/revitalizacion-de-una-lengua-ensenanza-de-lengua-indigena-como-segunda-lengua/>

saberes locales y establecer estrategias pedagógicas adecuadas para concretar el diálogo de saberes.

La sistematización, entendida como un proceso de producción de saber, se ha basado en la reflexión de la experiencia, pues ha escuchado y levantado las voces de los actores directos (docentes, directoras, padres y madres de familia y el equipo de formadores involucrados).

El producto de estas reflexiones se presenta en seis capítulos. El primero aborda el concepto de sistematización que sustenta este trabajo, delimita el objeto de sistematización y el itinerario que ordena la comunicación de la experiencia. El segundo presenta los conceptos claves que orientaron la formulación del Programa, los referentes teóricos, políticos y pedagógicos relevantes en la definición de la propuesta, como el referido a la Educación Intercultural Bilingüe y la formación docente continua. El tercer capítulo describe los procesos del Programa de Formación Docente, las características, las estrategias y el currículo del Programa. El cuarto contiene la estrategia general desarrollada, que considera tres elementos claves: a) que la formación es un proceso identitario; b) que el principio de la interculturalidad es el diálogo entre culturas, saberes, lenguas; y, c) que la formación consiste en experimentar nuevas prácticas y, reflexionando sobre ellas, generar aprendizajes. Este capítulo presenta también los elementos de una praxis pedagógica intercultural comunitaria desde las prácticas pedagógicas realizadas por las docentes. El capítulo cinco reúne algunas de las prácticas desarrolladas durante el proceso de formación, una caja de herramientas para una praxis intercultural comunitaria. Finalmente, el sexto y último capítulo ofrece aportes para la formación de docentes de Educación Inicial en escenarios de revitalización lingüística, orientada a garantizar el derecho de niñas y niños a ser educados en su cultura y su lengua.

Tarea pretende, con este trabajo, producir saber desde una experiencia concreta y comunicarla a otros con el fin de enriquecer las prácticas pedagógicas de otras docentes y el diseño de las políticas de quienes están convencidos, como nosotros, de que la recuperación de la cultura, así como el uso del quechua con orgullo y libertad en los hogares y las escuelas, es un hecho que quiebra el pensamiento único y homogeneizador que nos ha dominado como sociedad, y que afirma el derecho a aprender desde diversas matrices culturales.

Lilium Hidalgo Collazos

Capítulo I

Planteamiento de la sistematización

En este capítulo tratamos tres asuntos. El primero: ¿cuál es el concepto de sistematización que sustenta este trabajo? Aquí presentamos el concepto de sistematización como posibilidad de producción de saber crítico. El segundo asunto es la delimitación del objeto de sistematización. Ubicamos aquí el programa de formación docente como la práctica específica sobre la cual reflexionaremos. Finalmente, el tercer asunto presenta el itinerario que ordena la comunicación de la experiencia.

1. Sistematización de la experiencia y saber crítico

En la historia de Tarea como institución integrante de la corriente latinoamericana de educación popular, la práctica y reflexión educativa bebe de diversas fuentes, como el pensamiento de Paulo Freire, la teoría sociocrítica y el contacto con experiencias de educación liberadora en América Latina. La educación popular tiene como horizonte el desarrollo de propuestas alternativas de sociedad y de saber, y la transformación del *statu quo* de una sociedad y un Estado históricamente excluyentes y autoritarios en los ámbitos de la política, la cultura, el conocimiento y la educación.

Para nosotros, construir propuestas alternativas se sustenta en un principio fundante: la afirmación de la centralidad y el protagonismo de los sujetos en los procesos sociales, políticos y educativos. Es ésta una afirmación de raíz ética que desencadena prácticas educativas que entrañan lo pedagógico y lo político. La educación está adherida en su teoría, en su metodología y en sus prácticas a la finalidad de politizar y empoderar a los sujetos, desarrollando su autonomía e identidad, su sentido de responsabilidad social e histórica, y su saber para actuar personal y colectivamente en la transformación de la sociedad. Por ello, la base

del proceso de sistematización es el quehacer, el sentir y el pensar de los sujetos de la experiencia. Sistematizar es reinterpretar y aprender de ellos en pro de una apuesta común.

Con esta mirada, entendemos la sistematización como un proceso de producción de saber crítico. Esto significa, en primer lugar, que el papel del saber en la sociedad se comprende en su relación con el poder. El poder instituido desarrolla un saber que se expresa en dispositivos destinados a disciplinar a los sujetos; es un saber que los clasifica (normales/anormales, civilizados/primitivos, racionales/irracionales), los jerarquiza (competente/incompetente, ganador/perdedor) y norma su tratamiento (reeducarlos o excluirlos). Nuestra apuesta educativa postula que los procesos de esta índole han de ser experiencias de signo distinto, de empoderamiento, de develación de estos dispositivos y de generación de un saber que nos autonomiche y nos empodere.

Por esto, la sistematización puede comprenderse como “el instrumento de una incitación, una búsqueda de la ‘governabilidad’ que iniciaría al sujeto en un dominio de sí [...] y lo invitaría a ‘construirse a sí mismo’” (Filloux, 2008).

En segundo lugar, el saber crítico implica la comprensión de que todo saber tiene una historia, lo hemos construido desde nuestras pulsiones y en relación e interacción con el mundo, que es la cultura y son los otros. En este marco, sistematizar es darle significados a nuestra experiencia por medio de un esfuerzo comprensivo; queremos entender lo vivido, cómo se conjugaron los diversos elementos (los previstos y los imprevistos), y poner en evidencia el valor que una práctica transformadora ha aportado a los actores que hemos participado de ella.

Ahora bien: la producción de saber requiere el desarrollo de métodos y técnicas que cumplen, de una parte, el objetivo de dar coherencia al procedimiento de elaboración, y, de otra, legitimar este saber en el campo del conocimiento y en la sociedad. ¿En qué se funda la validez del saber producido en los procesos de sistematización? Aunque existe en nuestro medio cierto sentido común según el cual la sistematización de una experiencia específica, reflexionada a profundidad, genera conocimiento útil para casos similares y para la educación en general, se hace necesario interrogarnos por la validez de la sistematización. Al estar referida a una experiencia singular, única e irrepetible, comparte esta característica con el método de estudio de caso, y es en relación con éste que queremos discutir brevemente la validez de la sistematización.

Uno de los cuestionamientos que se han hecho al método de estudio de casos, y que pueden extenderse a la sistematización de experiencias, es que, justamente

debido a esta condición de singularidad, estos estudios no pueden aportar conocimiento válido y en algún grado generalizable, por lo que están limitados a un nivel descriptivo sin valor para la acumulación del conocimiento científico y no pueden aportar a la discusión de aspectos teóricos.

En sentido contrario, se puede señalar que el desarrollo del conocimiento en las ciencias sociales se debe y tiene sus fuentes en el método de estudio de casos. Es alto el valor de estas prácticas de producción de conocimiento pues, aunque referidas a experiencias específicas, sus resultados pueden aportar conocimiento relevante para otros contextos, ayudar a comprender experiencias similares, generar orientaciones para el diseño y aplicación de políticas públicas, así como discutir y esclarecer aspectos de los enfoques teóricos puestos en ejercicio (Lodola, 2014). Nuestro trabajo de sistematización guarda criterios de rigurosidad en tanto proceso de producción de conocimiento basado en la reflexión crítica de una práctica educativa delimitada, la cual remite a un contexto específico y a las concepciones (políticas, culturales, pedagógicas) de los actores que participan en la práctica educativa.

En este texto presentamos la experiencia del Programa de Formación Docente con maestras del nivel Inicial, realizada en las provincias de Huamanga, región Ayacucho, y La Convención, región Cusco, desde una perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La sistematización permitirá valorar en qué aspectos la experiencia aporta aprendizajes válidos en torno al desarrollo de una política intercultural para la formación de docentes que trabajan en contextos de diversidad lingüística y cultural, donde el quechua es una lengua de herencia.

2. El contexto de la intervención

La experiencia se desarrolla en dos territorios en los que Tarea tiene una trayectoria de vínculo e intervención educativa de más de una década: las regiones de Ayacucho y Cusco. Los datos demográficos muestran escenarios donde se correlacionan ruralidad, pobreza y bilingüismo. Como se puede ver en el cuadro 1, los índices de pobreza y de hablantes de lengua materna quechua en ambas regiones superan el promedio nacional.

En la región Ayacucho, el territorio específico previsto para la experiencia fue el distrito de Jesús Nazareno, de la provincia de Huamanga, creado a inicios del presente siglo (1 de junio del 2000) como resultado de la aceleración del proceso migratorio del ámbito rural a la ciudad de Ayacucho por el conflicto armado interno que se vivió en las décadas de 1980 y 1990. Esto provocó un crecimiento

Cuadro 1.**Pobreza y bilingüismo en las regiones Ayacucho y Cusco (porcentajes)**

Región	Índice de pobreza		Población hablante de lengua materna	
	Región	País	Región	País
Ayacucho	68,3	39,3	63,4	15,7
Cusco	57,4		52,8	

Fuente: Proyecto “Promoción del derecho de niños y niñas de 3 a 5 años a una educación que atienda su diversidad cultural”.

de la población de la ciudad sin que se haya previsto que tal fenómeno generaría un incremento de la demanda de servicios públicos, tanto en el ámbito de la infraestructura (agua potable, desagüe, electricidad, habilitación urbana) como en el de los servicios sociales (salud, educación, seguridad, mercados, entre otros). Alrededor de la ciudad se instalaron nuevos asentamientos poblacionales de procedencia campesina y hablantes del quechua. Y fue este proceso el que dio lugar a la creación del distrito de Jesús de Nazareno.

Las familias del distrito provienen de diversas comunidades campesinas portadoras de una cultura comunitaria. Su adaptación al contexto urbano en condiciones de precariedad y de desatención de sus derechos y demandas de calidad de vida fue una experiencia difícil para madres, padres, hijas e hijos, infantes y adolescentes. En el ámbito educativo, las escuelas no fueron pensadas para trabajar con estudiantes de familias provenientes del medio rural. La ciudad tiende a asimilar a las nuevas poblaciones por medio de la aculturación. El profesorado, formado en un modelo de escuela monocultural y ciudadina, no posee ni los criterios ni las herramientas para responder pedagógicamente al proceso cultural e identitario de niñas y niños, quienes por vivir y crecer en la ciudad no tienen el quechua como lengua materna sino como lengua de herencia, y han iniciado su proceso de socialización principalmente en castellano. De tal modo, esta población migrante mantuvo patrones culturales, particularmente de crianza, correspondientes al ámbito campesino (en las familias), y debió adaptarse además a aquellos que corresponden a la ciudad, dada su socialización urbana.

En la región Cusco, la intervención se ubica en la provincia de La Convención, que, a diferencia del caso anterior, es un escenario predominantemente rural, aunque no ajeno al proceso migratorio, que se ha incrementado en los años recientes. La historia de la provincia está marcada por la migración de familias campesinas andinas a la zona amazónica y, en general, de población externa al territorio con

finés agrícolas y, recientemente, por la dinámica económica generada por la explotación gasífera. La lengua materna originaria predominante es el quechua, traída por los colonos en sucesivas oleadas; sin embargo, es posible encontrar poblaciones que tienen como materna una lengua originaria de la Amazonía. Así, el 2,6 % de niñas y niños tienen al asháninka como lengua materna, y el 7,9 % habla otra lengua amazónica. De las 62 comunidades nativas que existen en la región Cusco, 57 viven en la provincia de La Convención. Se identifica, sin embargo, un proceso de debilitamiento en el uso de la lengua quechua, lo que se traduce en un conflicto cultural e identitario.

En ambos casos se configura la necesidad de atender desde la escuela situaciones complejas para niñas y niños, en sus familias y sus comunidades con matrices culturales y lingüísticas sometidas a la tensión de nuevos escenarios en los que predominan otros modelos culturales. Como se señala en el proyecto: “esta población de procedencia andina se ha ido adecuando al contexto, intentando mantener su lengua y cultura, pero el uso intensivo del castellano hace que la lengua quechua se encuentre debilitada”.

¿Cómo debe responder la escuela a estos procesos culturales?, ¿con qué enfoques educativos, culturales y lingüísticos? El proyecto apuesta por situar a las instituciones educativas en el marco de una política de revitalización lingüística. La actual política de Educación Intercultural Bilingüe reconoce tipos de institución educativa, unas de enseñanza en lengua materna nativa (EIB) y otras como institución en situación de revitalización lingüística. Nila Vigil explica a qué refiere la revitalización lingüística:

Cuando hablamos de revitalizar una lengua, estamos en una situación donde la lengua ha perdido espacios y empieza a usarse cada vez menos; incluso ya no es la lengua materna de las generaciones jóvenes. Se entiende, entonces, que es necesario no seguir así, sino que es necesario hacer algo para cambiar la situación. Es así que surgen propuestas de revitalización de las lenguas indígenas que consideran la importancia de la lengua en el mantenimiento de la identidad y la cultura. Ahora bien, para que los hablantes se decidan a emplear una lengua que están dejando de hablar, se requiere que se comprometan con el proceso de revitalización y se sientan parte de él (Vigil, 2007).

La perspectiva de interculturalidad crítica en la educación aporta una comprensión amplia de estos procesos y, a su vez, plantea dilemas de orden ético y pedagógico a la institución educativa, más específicamente a las maestras, a su forma de pensar y hacer pedagogía en el contexto de estos procesos complejos. El proyecto se desarrolla en este marco, focalizado en el nivel de Educación Inicial

por la importancia de éste en la formación de la identidad cultural y lingüística y la preocupación de las familias en esta etapa de la vida de sus niñas y niños. El proyecto identifica que la educación que niños y niñas reciben en la escuela se encuentra desvinculada de la educación que les brindan sus familias —saberes locales—, lo que genera un problema respecto a contar con aprendizajes que les servirán para garantizar su pervivencia en ese espacio de vida y sentirse parte de una comunidad. Es sobre todo en la Educación Inicial, cuyos estudiantes están entre los tres y los cinco años de edad, donde se asientan los mecanismos para la afirmación de la identidad de los niños y las niñas. Es preciso, por ello, un diálogo armonioso entre lo que aprenden en la casa y la comunidad y lo que deben desarrollar en la escuela, de tal manera que genere en ellos y ellas seguridad afectiva, flexibilidad cognitiva y disposición a la convivencia intercultural. Su identidad y su sentido de pertenencia están en formación y, en esa línea, la Educación Inicial es trascendente para que puedan estar en condiciones de adquirir nuevos y más complejos aprendizajes en su vida escolar posterior. Ésta es una etapa clave de la vida social, afectiva y escolar. Otro aspecto de esta situación contextual refiere a que:

[...] cuando la escuela no toma en cuenta la lengua y la cultura, está generando aprendizajes nada significativos, afectando directamente las posibilidades de aprender, el no reconocimiento y valoración de su procedencia cultural genera adicionalmente consecuencias en términos de identidad y autoestima. Todo ello hace que los niños y las niñas no puedan aprender de manera pertinente, al no aprender, sus posibilidades de éxito en la primaria y acceso a estudios posteriormente se reducen, limitándose sus oportunidades a futuro de generación de mayores ingresos para salir de la pobreza (Vigil, 2007).

2.1. ¿Qué problemas se han definido?

El proyecto enuncia así el problema que va a ser abordado: niñas y niños de tres a cinco años de edad que viven en el Cusco (provincia de La Convención) y en Ayacucho (distrito de Jesús Nazareno), pertenecientes a poblaciones rurales indígenas quechuas, no acceden a programas educativos que respeten su lengua y su cultura, por lo que sufren una doble discriminación: la falta de acceso a una educación de calidad y la imposibilidad de desarrollo desde su propia diversidad cultural.

Como factores que concurren a la configuración de este problema, el proyecto señala los siguientes:

- a. Las profesoras de Educación Inicial que atienden actualmente a estas poblaciones no han sido formadas para trabajar en situaciones de diversidad cultural y lingüística; por tanto, no están en capacidad para aplicar una propuesta educativa que recupere los saberes locales. Además, no existen muchas propuestas pedagógicas que puedan orientar su actuación en un contexto de diversidad.
- b. Los materiales que usan en la escuela niñas y niños de tres a cinco años de edad, en general, no han sido elaborados para poblaciones migrantes andinas bilingües, por lo que responden con poca pertinencia a los contenidos y saberes locales.
- c. Los padres y las madres de familia, así como la comunidad en general, han sido marginados de los procesos educativos y de la gestión de la escuela, pues se considera que no tienen mucho que aportar. Su participación ha sido restringida a actividades de carácter instrumental (arreglo de aulas, preparación de alimentos, etcétera), sin tomar en cuenta sus saberes y conocimientos locales.

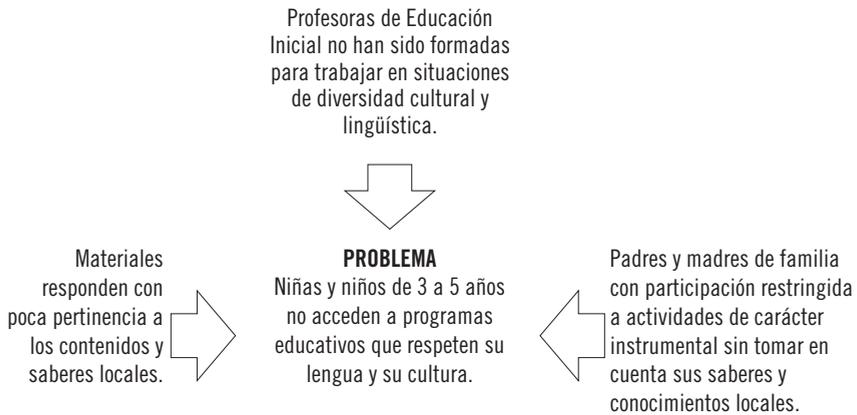
Esta selección de obstáculos nos permite hacer una definición situacional para operar, lo que no quiere decir que no reconozcamos que hay otros factores intervinientes en el problema. Aquí solo se están definiendo aquellos sobre los que efectivamente se puede intervenir, con el criterio de que esta intervención es más eficiente y eficaz para transformar la situación problemática identificada.

3. ¿Qué queremos sistematizar?

El proyecto “Promoción del derecho de niñas y niños de 3 a 5 años a una educación que atienda su diversidad cultural” es una intervención compleja en la situación de niños y niñas de tres a cinco años de edad que viven en el Cusco (provincia de La Convención) y en Ayacucho (distrito de Jesús Nazareno), compuestos por poblaciones rurales y urbanas respectivamente, y que acceden a una Educación Inicial cuyo programa educativo no atiende su procedencia lingüística y cultural quechua.

Frente a este escenario, el proyecto propone una intervención que articula tres estrategias:

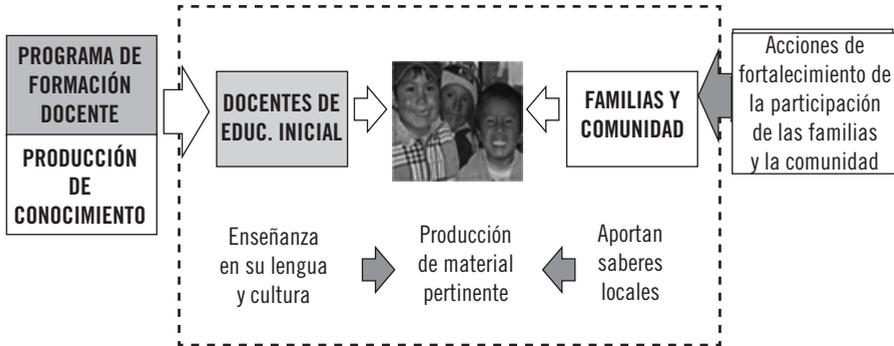
- i. Fortalecimiento de las capacidades de las profesoras de Educación Inicial para trabajar una propuesta de educación intercultural en la escuela.

Gráfico 1.**Problema y factores identificados**

- ii. Reconocimiento del valor social y cultural de las familias y fortalecimiento de su participación en la gestión y en los aprendizajes de los niños y las niñas desde su sabiduría local.
- iii. Producción de conocimiento para aportar al trabajo docente.

Con esta estrategia, el proyecto implementa cuatro actividades principales: a) el desarrollo de una propuesta formativa dirigida a los docentes, b) acciones de promoción de la participación de las familias como referentes de cultura comunitaria, c) la producción de materiales educativos en el espacio de la escuela y con los actores educativos, y d) la producción de conocimiento que aporte al trabajo pedagógico de las docentes de Educación Inicial que trabajan en investigación y sistematización en estos contextos. En el gráfico 2 se ilustra la lógica de la intervención.

En este marco, la sistematización se enfoca en el diseño, la implementación y la consecución de resultados del Programa de Formación Docente EIB (en adelante, el Programa), orientado al desarrollo profesional docente con perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe en contextos de diversidad lingüística y cultural en territorio andino y amazónico.

Gráfico 2.**Lógica de la intervención**

El proceso de sistematización significará interrogar a la experiencia, primero, en relación con su historia previa. En este punto, el interés consiste en explicitar las ideas fuerza de la reflexión institucional sobre interculturalidad y formación docente que han orientado el diseño y puesta en marcha del Programa de Formación Docente.

En segundo lugar, examinaremos el planteamiento del Programa, identificando los enfoques de formación docente en perspectiva intercultural, los roles e interacciones entre los actores, los tipos de acción más importantes que garantizan la coherencia del Programa (talleres, acompañamiento, pasantías/intercambio, etcétera), por lo que deben cumplir características prefiguradas, así como aquellas prácticas específicas que implican una suerte de paquete tecnológico formado por productos, materiales, procedimientos y rutinas creadas previamente o en el proceso de la formación de las docentes y de generación de nuevas prácticas de enseñanza.

En tercer lugar, identificaremos las características del proceso vivido en la experiencia, la labor de los actores en la implementación de la propuesta, las interacciones entre los sujetos (maestras y formadoras). La ejecución del Programa moviliza creencias, emocionalidad y procesos identitarios, que son la materia del proceso formativo. Interesa aquí identificar los aciertos, dificultades y aprendizajes del proceso y, principalmente, dar cuenta de lo experimentado por las maestras, el proceso de cambio de su pensamiento y acción pedagógica.

En cuarto lugar, interrogaremos a la experiencia sobre lo que tiene que decir acerca de la formación de docente EIB, específicamente con maestras de Educación Inicial, en contextos de diversidad lingüística y cultural, buscando identificar sus aportes en relación con aspectos teóricos y prácticos en pedagogía, interculturalidad y formación docente, y lo generalizable de ello como aporte al diseño de políticas de formación de docentes en EIB.

Capítulo II

Interculturalidad crítica y protagonismo docente

En este capítulo identificaremos los conceptos claves que orientaron la formulación del Programa. Nos proponemos presentar los referentes teóricos, políticos y pedagógicos relevantes en la definición de la propuesta del proyecto: las definiciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la formación docente continua. Se expresa aquí el pensamiento orgánico del equipo y de la institución sobre la perspectiva intercultural y la docencia crítico-reflexiva. Somos un equipo heterogéneo cuyos miembros tenemos diversas trayectorias pero nos hemos formado y comprometido con la interculturalidad y el protagonismo docente, aspectos a los que nos dedicamos en el ejercicio profesional y que son parte de una opción de vida.

1. Lengua y cultura

En el Perú, la EIB ha realizado un largo itinerario para lograr su inclusión en la agenda de la política educativa pública. En la ruta se han observado evoluciones o cambios en la forma de comprender la relación entre cultura y lengua, como puede verse en el gráfico 3.

Hemos vivido en el país una evolución en la comprensión y el tratamiento de la política pública sobre las poblaciones cuya raíz cultural y lingüística se encuentra en una condición subordinada respecto al patrón cultural dominante, de carácter monocultural (véase el anexo 1). Con este referente como contexto, reflexionaremos sobre el proceso del equipo de Tarea en el desarrollo de su pensamiento y su práctica intercultural y bilingüe. El proceso que va de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) a la EIB es también parte de la historia personal y de la experiencia profesional del equipo: “En la época cuando yo comencé a trabajar con EBI, más solo nos íbamos a la lengua, todo era lengua: que el quechua se tiene

Gráfico 3.**Proceso de la EIB en el Perú**

Primera etapa	Segunda etapa	Tercera etapa	Cuarta etapa
1972 Una consideración de lo bilingüe como tránsito a la castellanización total.	1989 Incorporación del componente intercultural en la educación.	1991 De la EBI a la EIB.	La EIB en un contexto tecnocrático neoliberal.

Fuente: Curay (2011).

que enseñar, que los maestros dominen. Incluso recuerdo que se les compraba [...] los libros de gramática, pero era solo lengua [...] se estaba descuidando la parte más emocional [...] la cultura” (entrevista 1)

En Tarea se experimenta un proceso análogo: “El primer encuentro que tiene Tarea con la EIB es en el 2000 con la población de Canchis en el Cusco [...] en este primer momento hay un cierto énfasis lingüístico [...] por sobre todo responder a las características del quechua como lengua materna en las poblaciones y comunidades con las cuales se estaba trabajando” (entrevista 5). Se explica que este énfasis no expresaría una mera inercia contextual, sino que obedecería a la urgencia de responder a la necesidad de alfabetizar en lengua materna. Más adelante se advierte, siempre dinamizados por la interacción con los actores, docentes y comunidades, que se produce un desplazamiento, “un segundo momento —entre 2005 y 2007— en el que hay un fuerte énfasis cultural” (entrevista 5). Nuevamente, no se trata de una inercia sino de un resultado de interacciones que se generan desde la propia intervención: “El encuentro con otras experiencias, con otros grupos docentes, con otros colectivos que como nosotros venían trabajando propuestas de Educación Intercultural Bilingüe” (entrevista 5).

Este proceso enriquecería la perspectiva resituando la preocupación y dedicación al tratamiento pedagógico de la lengua. Lo que se abre es el proceso de vinculación de la institución escolar y de las prácticas de enseñanza con las culturas locales y los actores comunitarios. Esto llevará, por una parte, a visibilizar con mayor claridad la crítica al modelo de escuela monocultural, y, por otra, a reconocer que esta crítica implica la naturaleza situada o contextualizada de las prácticas educativas y su evolución. Por eso, la intervención del proyecto tiene acentos propios en cada territorio.

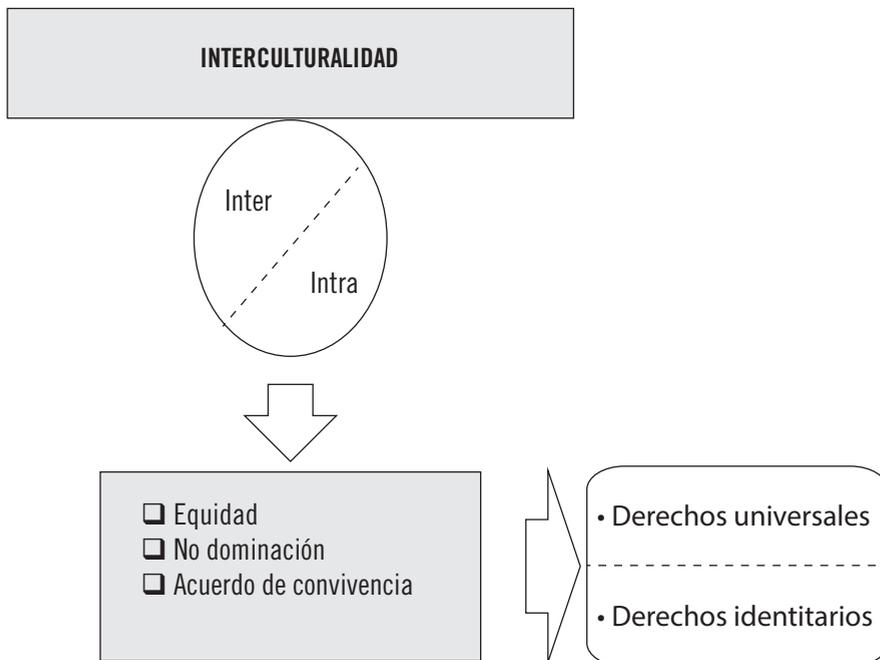
Por ejemplo, en el caso de La Convención, el problema de la relación entre lengua y cultura está afectado por el escenario de empleo urbano que saca a los comuneros de la chacra, donde predomina el uso de la lengua quechua, a un escenario donde impera el castellano, además de saberes y visiones culturales distintos de los del campo. Este tipo de experiencia necesariamente impacta en sus expectativas y en su visión de la institución escolar. Entonces, el tratamiento de la lengua en el ámbito pedagógico implica el manejo de los problemas suscitados en esta dualidad contradictoria entre usos lingüísticos y cultura en el escenario rural y la experiencia en el ámbito urbano. Y las docentes trabajan respondiendo a esta complejidad sin reducir su enseñanza a una didáctica operatoria, sino planteando una interacción con los procesos culturales y lingüísticos de sus comunidades.

2. Afirmación cultural y apertura global

Hemos señalado un desplazamiento del trabajo en EIB de un inicial énfasis en la enseñanza en lengua materna quechua y el castellano como segunda lengua, a una reubicación de la práctica docente y del modelo escolar basado en el diálogo con la cultural local. En este proceso, el enfoque intercultural adquiere una mayor dimensión. Sin embargo, esto abre el tema de la afirmación cultural al concepto de interculturalidad como encuentro de culturas:

[...] la interculturalidad entra —en Tarea— con el tema de la Educación Intercultural Bilingüe, o sea, con el tema de la EIB. Es más o menos por el 2000, con esta idea de la importancia de que los niños y las niñas aprendan en su lengua materna pero además que puedan, también, que esté presente en ese aprendizaje su cultura, su cultura local, su cultura regional. Creo que a partir de ahí entra el tema de la interculturalidad y entra quizá muy sesgado, entra más por el lado de la afirmación cultural, de la identidad más que del encuentro de varias culturas. Ésa es una debilidad que todavía tenemos (entrevista 6).

Si bien una lectura política nos introduce a “ver cómo son las relaciones de poder entre las culturas y si está o no —la institución— enfrentando una cultura hegemónica”, lo cierto es que “hemos trabajado —con los docentes— el tema de que todas las culturas tienen el mismo valor” (entrevista 6). Otros énfasis dentro del equipo observan que “con una configuración de las fuerzas sociales y la dinámica cultural que [...] no es propicia para este tipo de propuesta, es necesario mirar el proceso desde esta situación de exclusión y la subordinación cultural que hace finalmente que ni maestros ni comunidades tengan mucha identidad [...] con su lengua y su cultura” (entrevista 3).

Gráfico 4.**Conceptualización de interculturalidad crítica**

Este argumento da lugar a la importancia de la afirmación cultural (o intracultural): “Una de las cosas que Tarea logra desentrañar en los procesos es que hay una fuerte interacción entre lo intracultural, que es el fortalecimiento de lo mismo, como sujeto, como colectivo, y la interculturalidad. Ésas son como dos caras de una misma moneda: no puede darse lo uno sin lo otro” (entrevista 3). Podemos distinguir que aquí se configura una comprensión conceptual de la interculturalidad crítica. El gráfico 4 nos ayudará a visibilizar los elementos de este concepto.

La interculturalidad crítica es comprendida como una perspectiva que reconoce la complementariedad entre dos procesos: a) la afirmación cultural, necesaria como puesta en valor de las comunidades, sus culturas y lenguas que cuestionan la situación de subordinación y fortalecen su cohesión identitaria y su actoría social; y, b) como apertura orientada a la superación de la inequidad entre comunidades, culturas y lengua y al encuentro en el campo de la política, la cultura, las formas de saber y la perspectiva de un proyecto de casa común a nivel planetario, basado en el derecho individual y colectivo, de carácter universal y también identitario.

Esta complementariedad es sustantiva en el concepto de interculturalidad crítica. El punto de partida autocentrado en una misma identidad no basta para una sociedad equitativa: es necesaria una apertura hacia el otro (lo otro), una convivencia que exige radicalidad en la comprensión de los otros y lo otro. La interculturalidad implica la curiosidad por el otro, la capacidad de “ponerse en los zapatos” del otro. En didáctica, esto se traduce, por ejemplo, en el trabajo colaborativo que implica la experiencia de mediar con otros para aprender, y la reflexión acerca del proceso por el cual aprendimos refiere al proceso de cada uno y del grupo; pero, además, trata también de cómo se conoce o se deja conocer el mundo.

De esta manera, una perspectiva crítica de la interculturalidad va más allá del reconocimiento de la diversidad. Implica considerar la deliberación sobre el modelo de vida en común, sobre el paradigma civilizatorio que da marco al proceso de la educación, una indagación y reflexión sobre las dimensiones económicas, éticas, políticas, epistémicas y sociales que configuran la escuela y la sociedad.

3. Una perspectiva de protagonismo e identidad docente

El proyecto nos ha exigido un involucramiento con las docentes de Educación Inicial en los territorios establecidos. Es relevante aquí nuestra visión y concepción de la profesión docente y quienes se dedican a ella. En Tarea sostenemos una perspectiva de docencia crítico-reflexiva, que ha ido madurando en el trayecto de las intervenciones: “Empezamos a trabajar programas de formación docente para desarrollar capacidades —principalmente— de protagonismo docente e investigación” (entrevista 2). Estos dos conceptos —protagonismo e investigación— son claves en la orientación al logro de finalidades del proyecto. No funcionan como temas de un programa formativo, sino como criterios para orientar la acción pedagógica y el establecimiento de vínculos dentro del proceso formativo: “Hay como una clara evidencia de que no podía construirse ninguna propuesta pedagógica si no había un reconocimiento del ser docente [...] en su identidad básica, como persona, como miembro de una cultura y como profesional de la educación [...] eso caracterizaría desde ese tiempo hasta ahora la práctica de Tarea” (entrevista 2).

Este principio de reconocimiento del docente como el sujeto imprescindible para el desarrollo de una propuesta pedagógica implica un vínculo de respeto de su integridad como sujeto. No requiere el tratamiento que se brinda a operadores que introducen un paquete técnico-pedagógico, sino que se le entiende como un sujeto en proceso, que demanda ser mirado en *su* proceso antes que en el proceso de asimilación de un repertorio didáctico.

En este sentido, la concepción de docencia que el equipo de Tarea trae a este proyecto difiere de las más comunes intervenciones que tratan de hacer del docente un instrumento. Con esta última expresión se suele querer dar a entender un darle al docente instrumentos, enriquecerlo metodológicamente, ampliar sus recursos de estrategias didácticas. Pero la frase, no obstante la pretensión de darle un significado positivo, significa lo que dice: instrumentar al docente significa concebir que estamos ante un problema de naturaleza técnica y que, en consecuencia, la solución es algo así como inyectar un repertorio técnico-pedagógico. Y aunque pensamos que en efecto hay una dimensión técnica respecto de las prácticas docentes, creemos que el problema reside en una concepción que no reconoce al docente como sujeto e invisibiliza la condición de subordinación en la que se halla su ejercicio profesional. El instrumentarlo conduce a más de lo mismo; se traduce, finalmente, en usarlo como un instrumento de finalidades externas a sus procesos. Esto puede hacerse en nombre de grandes y nobles intenciones, pero comporta en su entraña una perspectiva autoritaria y tecnocrática de la docencia. La preocupación por el proceso del docente y su identidad abre una reflexión sobre la función social de la docencia:

[...] a la par que es el docente quien va encontrando su ser docente; en ese contexto, en su identificación como parte de ese territorio, hay que trabajar con la población la desmitificación de la EIB [...] primero desde la autoafirmación en lo que uno es, en lo que uno hace, para luego pensarse como un actor capaz de proponer y capaz de participar [...]. Es decir, no es el maestro solo que se transforma; es esa relación dinámica con la comunidad. Y la comunidad, también viendo la transformación del maestro, se transforma, encuentra un espacio de diálogo, encuentra el reconocimiento del maestro. Se vuelven a encariñar ambos en el proceso de construir la propuesta (entrevista 2).

El equipo de Tarea pone énfasis en el sujeto y en sus procesos. Nuestra reflexión indaga sobre cómo las docentes viven el replanteamiento de su acción pedagógica que las lleva a un replanteamiento de su identidad, no como un sujeto que:

[...] consume información o se asume aplicador de, sino como alguien que es capaz de, técnicamente, ante cualquier información o novedad propuesta que venga, es capaz de seleccionar aquello que le es útil a su vida, a su práctica, a su contexto. De esta manera desarrolla simultáneamente una dimensión articulada al replanteamiento de su práctica de afirmarse, de comprenderse, de mirarse autocríticamente y de lanzarse a hacer distinto como maestro (entrevista 3).

En esa misma línea, las docentes participantes en el proyecto testimonian su proceso personal, dando cuenta del enfoque en su formación de base y del proceso identitario y profesional que implica la propuesta formativa del Programa:

A mí, particularmente, personalmente, no tienes idea de cuánto [la formación en el Programa] me ha cambiado, porque yo soy egresada de Santa Rosa, [donde] tú sabes [...] te educan como niña bonita. Ahí no te enseñan el quechua, ahí no te enseñan ni a socializar ni a relacionarte con la gente. [...] y sales con todos los conocimientos, súper así, lo máximo, eres una eminencia [...] Y cuando tú vas y te chocas con la realidad, es una cosa que obviamente te marca para siempre [...]. Yo tuve la oportunidad de salir y sí me relacioné con el campo, y sí fue para mí algo chocante, porque yo era la única maestra en la zona donde me mandé, me arriesgué a trabajar [...] la única persona en ese pueblo que hablaba castellano. Y todos los niños, padres, y todo el mundo, hablaba quechua. Entonces [...] yo odié a Santa Rosa, porque no me prepararon para ese tipo de experiencias, no me prepararon. [...] la situación de formación, de respeto, valores y eso, porque sí lo tienen metido, porque es una institución un tanto religiosa todavía. Pero la parte de la vivencia, la parte de la práctica y la parte real, no te la hacen sentir ni te la hacen conocer. Eso tú ya en el campo lo aprendes y todas las estrategias, y todos los aprendizajes, y todo lo demás que tú puedas adquirir, lo haces ya en la práctica. [...] cuando yo inicié el trabajo con Tarea, obviamente yo era ignorante de todo esto [...] para mí me ha servido como no tienes idea, porque me he dado cuenta que yo sí tengo raíces [...] no reconocía lo rico que yo sí tenía. Y eso no me permitía de ninguna manera, en los lugares donde yo trabajaba, a pesar de que me esmeraba, a pesar de que hacía cosas, y a pesar de que yo era muy entusiasta, no me permitía socializar con la comunidad, porque yo tenía pues esa parte muy marcada occidental. Y cuando yo trabajé con Tarea, conocí mucho de mi propio contexto, de mi propia realidad, asumí y asimilé cosas que yo no sabía que había. Desperté a que yo tenía tanta riqueza, tanta diversidad y tanto todo, que yo no lo valoraba. Sí lo utilizaba a veces por situaciones circunstanciales, porque me iba a una comunidad donde no tenía materiales básicos, y por necesidad utilizaba, pero no lo valoraba. Sin embargo, ahora yo valoro el aire que respiro, valoro la tierra que tengo. Yo sufro cuando yo misma tengo que preparar comidas de tienda. Me encantaría comerme un chuño, una quinua, porque eso recién lo he aprendido así consensuadamente. Y todo lo que me llevo a la boca, y todo lo que agarro, y todo lo que veo, ya lo quiero, o sea, no lo tomo, o sea, no es así una cosa a la ligera, ya lo siento, ya lo quiero y eso es muy bonito. Y es algo que con estas experiencias, como dicen acá las maestras, compartiendo, intercambiando, porque hemos tenido la oportunidad de viajar, de hacer viajes de intercambio, de compartir, de conversar, de conocer realidades, de

entender y tratar de procurar, de volvernos parte de esas otras realidades. (Entrevistas a docentes)

Para comprender esta perspectiva es conveniente mirarla en su contexto. En el caso del Cusco, por ejemplo, el antecedente del trabajo de formación docente en La Convención es la experiencia realizada en la provincia de Canchis, un escenario bastante distinto, con docentes de Primaria de comunidades campesinas que tienen el quechua como lengua materna, pero que nos ha servido de referente para pensar el proceso en el contexto de ceja de montaña:

[...] en el caso de Canchis [comparando con lo que se vive en La Convención] el proceso [de transformación docente] ha sido más grave, doloroso, porque ha sido liberarte de esa carga de autodesprecio [...] ahora [el docente] está totalmente empoderado, ya es parte de un movimiento social y político [...]. Creo que estamos pasando [...] de la reivindicación del derecho a un segundo momento [...] en que es imperativa una sociedad intercultural [...] con mucha dignidad. Estoy diciendo que vivir entre diversos es clave para todos (entrevista 3).

Un aspecto que es necesario visibilizar es la disponibilidad de las docentes para aprender. Confiar en esta disposición y capacidad intrínseca es básico para establecer el vínculo formativo con ellas y para diseñar el proceso con base en esa disposición. No se trata únicamente de una disposición para aprender de los formadores, sino que aquí está implicada la apertura al saber de los otros, al valor de la experiencia y el saber de otros como oportunidad de aprender y crecer como docentes y como personas. Planteado así el proceso, encontramos que las docentes de EIB tienen una gran capacidad para aprender; por ejemplo, cuando escuchan a los *yachaq*, a los padres y a las madres de familia. En general, tienen la capacidad de convertir todo en una oportunidad para enriquecer su práctica educativa.

4. Un enfoque de equidad de género

Un enfoque concurrente en el Programa es el enfoque de equidad de género. En el marco del proyecto civilizatorio del Buen Vivir, la equidad de género cobra importancia, por cuanto el *reconocimiento del otro* propio de la perspectiva de la interculturalidad crítica implica el reconocimiento de los derechos de mujeres y hombres por igual, el carácter de construcción social de los géneros y sus roles en la sociedad y la develación de las diversas formas en que la asimetría se configura y legitima.

Es esta línea de reflexión la que ingresa al desarrollo formativo de los docentes, a través de un proceso pedagógico de diálogo sobre las relaciones de género en la escuela. Se trata de generar en las docentes un proceso de reflexión permanente, para que desarrollen en las niñas, los niños y en sus instituciones educativas acciones que promuevan equidad e igualdad de género. Este aspecto se ha desarrollado principalmente en la región Cusco. Las docentes deben manejar los conceptos básicos que les permitan entender e incorporar el concepto de género como una construcción social y cultural, y es preciso dotarlas de las herramientas que les permitan ir construyendo el proceso personal y profesional a través de actividades vivenciales.

El enfoque permite no solo atender un problema de acceso, sino también uno de permanencia y culminación y, sobre todo, de calidad educativa al que tienen derecho niñas y niños. La información indica que en el nivel de Educación Inicial hay un déficit de atención muy alto, particularmente en el ámbito rural. Montero (2006) señala que la población infantil de tres a cinco años de edad que queda fuera de los Centros de Educación Inicial (CEI) y de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (Pronoei) en el área rural alcanza el 56,5 % en el caso de las niñas y el 58,1 % en el caso de los niños. Se verifica una exclusión masiva de la infancia rural en la educación. El grupo que sí accede, sin embargo, vive la experiencia de exclusión por razones de género, debido a que las prácticas de enseñanza no están exentas de la cultura patriarcal y tienden a cumplir el rol de legitimar esta cultura por medio de mecanismos como las expectativas distintas respecto a la capacidad de aprender y de diferencias sobre qué deben aprender las niñas y qué los niños.

Pero, además, siendo las maestras de Inicial casi exclusivamente mujeres, el proceso de formación para desarrollar una práctica educativa con equidad de género implica también un proceso de reflexión y de cambio personal respecto de su identidad y la conciencia de sus derechos como mujeres. Es decir, se trata de un proceso que la involucra también en el ámbito de su historia personal y familiar, en el que aspectos relativos a lo intercultural se intersectan con los que conciernen a la igualdad de género.

Hay una relación intrínseca entre interculturalidad crítica y género, en el sentido de que ambos conceptos cuestionan las relaciones sociales basadas en la desigualdad y la dominación, por lo que su punto de relación es el carácter político y emancipador de ambas perspectivas. Como señala Astete Muñoz:

Ambos enfoques constituyen categorías de análisis imprescindibles para generar propuestas políticas y de desarrollo inclusivas y transformadoras de la realidad,

tanto en los países del Norte como del Sur —por su condición de reivindicaciones globales— y coherentes con una ciudadanía global crítica. Tanto el género como la interculturalidad tienen una base común: [...] las frecuentes relaciones de desigualdad de las minorías respecto a las culturas mayoritarias o hegemónicas y/o las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres (Astete Muñoz, 2011).

En suma, en las propias vivencias de las mujeres andinas concurren varias formas de discriminación por su pertenencia al Ande, por proceder de familias pobres y por ser mujeres. Las maestras han vivido estas realidades, y para ellas consolidar su condición de profesionales ha supuesto un desarraigo de su pertenencia cultural y un adherirse a estas visiones asimétricas. El resultado es que las han convertido en portadoras y legitimadoras de concepciones que perpetúan la exclusión por pertenencia cultural, social y de género. Por ello, el proceso formativo involucra cambios personales y en su ejercicio profesional. El reto es que la formación sea una experiencia que las ayude a liberarse de estos yugos culturales.

Capítulo III

Formación docente: generando praxis pedagógicas interculturales

En este capítulo describiremos los conceptos de base en relación con el proceso de formación docente, su estrategia de educación intercultural, la definición de problemas, resultados y tipos de acción necesarias para el logro de sus resultados.

1. Características del Programa de Formación de Docentes de Educación Inicial EIB

Definido el Programa como el objeto de la sistematización, realizamos un primer acercamiento perfilando sus características más relevantes:

1. El Programa FD-EIB propone un proceso formativo que está basado en el autorreconocimiento de su ser-identidad personal y colectiva, y en la formación-acción, es decir, se realiza principalmente en el espacio de la práctica pedagógica, en el aula, en el área de la comunidad y en la articulación con las familias y los sabios comunitarios. La reflexión crítica de su práctica es un proceso de comprensión y apropiación de su experiencia, la vivencia de su rol como actores protagónicos en la construcción de sus aprendizajes. La formación no consiste en “instrumentarlo” en procedimientos didácticos, sino en promover su autonomía, su responsabilidad y su creatividad pedagógica. La formación, así planteada, es un proceso de construcción de su profesionalidad.
2. Se propicia la transformación del modo de ser docente, articulando aprendizaje y compromiso de cambio, gestionados principalmente por las mismas docentes. El proceso formativo se basa en la reflexión crítica de sus prácticas educativas y en la generación de propuestas de mejora

de la enseñanza y para configurar una praxis pedagógica EIB. Esta praxis, de modo más específico, implica que las docentes “incorporan contenidos de la cultura local y el uso de ambas lenguas en el proceso de aprendizaje, en un ambiente de buen trato y valoración”. En suma, la transformación consiste en pasar de un paradigma monocultural y logocéntrico a una praxis pedagógica intercultural.

3. El Programa se orienta por los siguientes objetivos: a) visibilizar la diversidad existente en la escuela y la comunidad, y la responsabilidad de la escuela frente a ella; b) atender el escenario lingüístico real de los estudiantes, generando una acción pedagógica orientada a la revitalización de la lengua quechua como lengua de herencia; c) valorar los saberes locales y establecer estrategias pedagógicas adecuadas para concretar el diálogo de saberes.

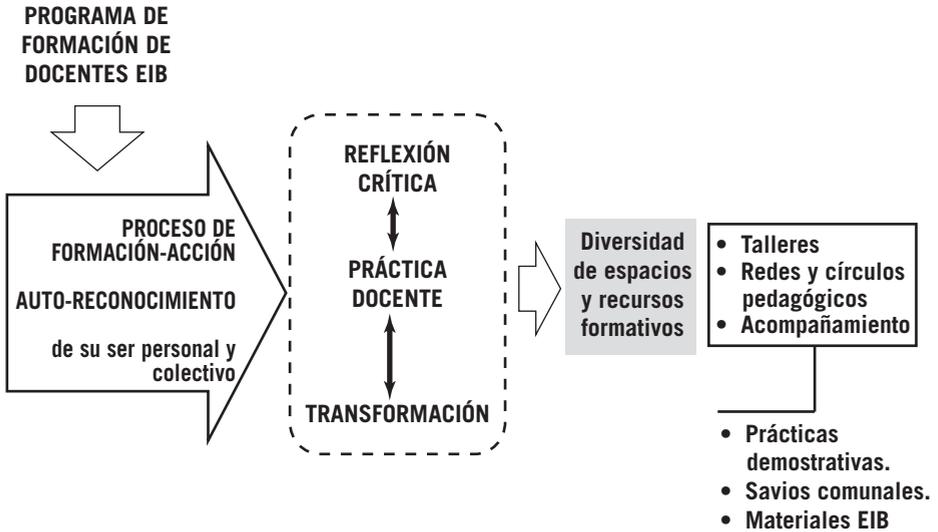
4. El Programa generó espacios de formación específicos, como los talleres formativos, las actividades vivenciales, los círculos pedagógicos y las sesiones de acompañamiento. En estos espacios actúa el equipo de formadores. En ellos, la actividad está articulada a los otros tres componentes del proyecto: a) contar con materiales educativos EIB para niñas y niños, b) acceder al conocimiento de otras prácticas “demostrativas” de EIB, correspondientes al nivel, y c) introducir la participación de las familias y de la comunidad a través de sus sabios. Estos componentes deben cumplir determinadas características para aportar efectivamente a una praxis pedagógica EIB: a) los materiales deben ser pertinentes a los sujetos, “permitiéndoles aprender en referencia a sus situaciones de vida”; b) la participación que se propicie debe ser tal que posibilite empoderar a las familias para el diálogo intercultural en la escuela, con los actores del sistema educativo y del gobierno local; y, c) las otras prácticas “demostrativas” de EIB deben referir a contextos similares y ser comunicadas por los docentes protagonistas de ellas.

2. Los espacios formativos

El rasgo principal de la experiencia es la realización del proceso formativo en el territorio de la práctica pedagógica. Se trata de un programa de formación-acción; es decir, la formación se realiza en la propia escuela. La reflexión sobre la práctica educativa (que se lleva a cabo en los talleres) y su transformación (en la misma aula, en el espacio de sesiones de asesoría pedagógica) son el centro del programa formativo. Se busca desarrollar las capacidades de las docentes, ayudándolas en la transformación de su modo de ser docentes.

Gráfico 5.

Programa de Formación de Docente EIB



Cuadro 2.

Espacios formativos

Espacios	Función de los espacios
Talleres presenciales	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios de construcción de conocimiento. • Oportunidad de intercambiar experiencias y saberes, de poner en diálogo y confrontación sus conocimientos. • Permiten a los docentes reflexionar a partir de su experiencia y práctica cotidianas para mejorar su intervención pedagógica.
Microtalleres o jornadas de trabajo distrital	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios propuestos por los maestros cuando encuentran asuntos de interés común. • Se trabajan temas diversos, siguiendo una secuencia similar a la que se describe: <ul style="list-style-type: none"> ~ Acercamiento a la realidad; conocer a la comunidad y su práctica. ~ Incorporación de los saberes en el proceso pedagógico (aula). ~ Tratamiento de una segunda lengua (quechua), metodología y estrategias de L2 de acuerdo con un diagnóstico psicolingüístico de los niños, que determinará los niveles de castellano (básico, intermedio, avanzado).
Asesoría o acompañamiento en aula	<ul style="list-style-type: none"> • Brinda la oportunidad de estar en el aula y observar los cambios en la práctica docente. • El acompañamiento se realiza en el programa mínimo con una visita al mes, que debe durar toda la mañana para poder observar una jornada completa del trabajo de cada docente. • Las visitas también pueden considerar el desarrollo de sesiones de aprendizaje por parte del docente asesor.

Se diseñaron tres tipos de dinámicas en las que se involucraron las docentes. Los *talleres*, que tienen carácter reflexivo y académico; la *asesoría* en el aula, que está a cargo de formadores del equipo, y la organización de las docentes en *círculos pedagógicos* (microtalleres).

3. El currículo del Programa

Implica también el proceso de certificación académica del programa formativo, para lo cual la estrategia considera una alianza con una institución de formación docente.¹ Se señala que el proceso formativo de perspectiva intercultural implica “una visión de desarrollo del ser humano (RUNA) desde la vida y cosmovisión de las comunidades andinas, donde la integralidad y la complementariedad son los principios de conformación del ser personal y colectivo, en relación con un territorio” (Universidad Nacional de San Agustín y Tarea, 2014). Se establece abordar este proceso considerando cuatro dimensiones del *runa* o ser humano en la cosmovisión andina.

Estas cuatro dimensiones son *nuna* o ser, *yachay* o saber, *ruray* o hacer y *atiy* o poder (véase el gráfico 6). El planteamiento de estas dimensiones es un desarrollo en la línea de interculturalizar la acción educativa de la escuela, para responder a:

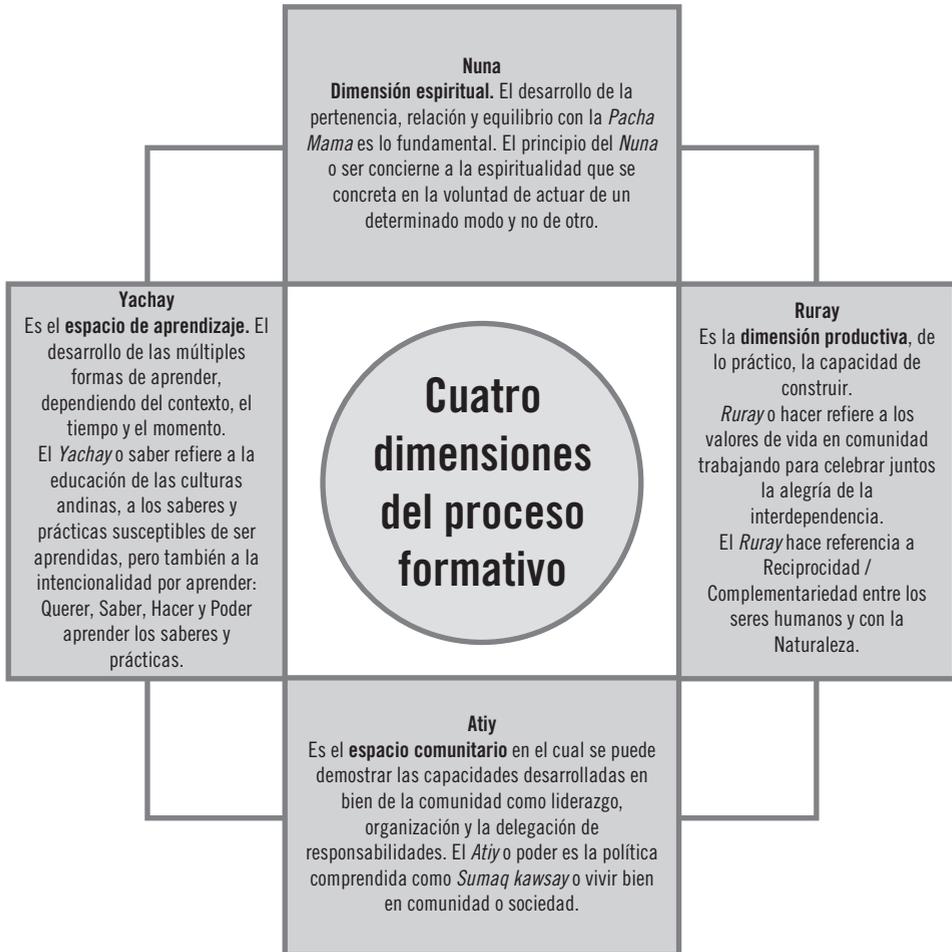
[...] la necesidad de desarrollar una propuesta educativa para los niños y niñas de origen andino que recupera la vitalidad de la cosmovisión, saberes y prácticas propias de su cultura para hacerla dialogar con otros saberes y visiones del mundo de tal manera que conformen su SER intercultural, conscientes de su pertenencia territorial y su origen identitario, lingüístico y cultural (Universidad Nacional de San Agustín y Tarea, 2014).

Una reflexión sobre este punto atañe al concepto del carácter social de lo educativo, en el sentido de que la acción de la escuela tiene que estar articulada a la vida comunitaria y al propio espacio comunal, al territorio que es productivo, lúdico, festivo, político y espiritual; es necesariamente espacio educativo, lugar de aprendizaje. El espacio intersubjetivo es el espacio de la educación de niñas y niños:

Para que esta propuesta sea posible de desarrollar, debemos cambiar nuestra lógica de mirar la escuela como un espacio donde solo interactúa el docente y el alumno, recuperando la dimensión comunitaria del aprendizaje, donde todos los actores sociales son responsables de comunicar a las nuevas generaciones

1 Se estableció con este fin un convenio con la Universidad Nacional Santa María de Arequipa (UNSA).

Gráfico 6.

Dimensiones del *runa* o ser humano

valores, saberes, prácticas y visiones del mundo que los conformen como seres integrales y con capacidad para vivir en armonía con su entorno (Universidad Nacional de San Agustín y Tarea, 2014).

Las cuatro dimensiones arriba reseñadas estructuran el programa de formación en función de los elementos de la cultura andina, en correspondencia con la finalidad de empoderar a las docentes en la generación de experiencias educa-

tivas de sus niñas y niños sobre la base de los elementos de la cultura, el saber y la lengua quechua.

Las dimensiones tienen una función orientadora del proceso formativo en el marco de la cosmovisión propia de las comunidades andinas. Para organizar el proceso educativo se establecen ejes en torno a ámbitos de formación de capacidades fundamentales de desenvolvimiento del ser docente en EIB. Los ejes definidos son:

1. **Sentido de pertenencia.** Capacidad docente para sentirse, hacerse, pensarse y participar en su espacio cultural reconociéndose parte de él, en interacción con otros seres del entorno a quienes asume como pares.
2. **Desarrollo de capacidades comunicativas.** Capacidad docente para generar actos comunicativos llenos de significado cultural y expresados a través de diversas formas complementarias entre sí, que posibilitan la interacción del hombre con sus pares y con otros seres que pueblan el territorio.
3. **Desarrollo de capacidades para la racionalización del mundo.** Capacidad para establecer relaciones entre seres y objetos con una lógica que permite ordenar y categorizar el mundo, para actuar en él de manera activa, resolviendo problemas cotidianos, desde la cosmovisión andina y amazónica y la lógica de la escuela.
4. **Gestión intercultural en el marco del buen vivir.** Capacidad docente para establecer acuerdos y acciones de trabajo conjunto entre escuela y comunidad en la perspectiva de dar al servicio educativo sentido y utilidad para la vida al servicio educativo, llenando de sentidos y contenidos propios los procesos pedagógicos, haciéndolos más pertinentes con las demandas sociales, productivas, etcétera.
5. **Tecnologías para el buen vivir.** Capacidad docente para utilizar una diversidad de herramientas que facilitan la mejora de la forma de vida comunitaria y familiar, así como el aprendizaje en la escuela, de tal manera que fortalezcan la identidad propia y la apertura al conocimiento del otro.

Con base en las dimensiones y ejes se organiza el conjunto de competencias, capacidades y contenidos del Programa (véase el anexo 3). Un elemento de esta estrategia formativa es el establecimiento del vínculo de la docente con la cultura

a través de la participación de las familias en la acción educativa. La docente aprenderá a “recuperar el valor de los saberes comunitarios como mecanismo de afirmación de la identidad cultural”, comprenderá que “fortalecer las capacidades de los pobladores para una mejor participación en la escuela, tanto en la gestión como en los aprendizajes de sus hijas e hijos” es vital para gestionar una experiencia educativa pertinente. La escuela intercultural requiere diálogo, y para ello es necesario que se realice el encuentro entre iguales. Por ello es importante para el docente “empoderar a las familias para el diálogo intercultural en la escuela, con los actores del sistema educativo y el gobierno local”.

En su implementación, el proceso formativo académico y la transformación de las prácticas pedagógicas se articulan con base en los espacios formativos y las acciones que las docentes realizan en sus instituciones educativas.

Ahora bien: la implementación de la propuesta ha tenido características específicas en cada territorio debido a contingencias propias de cada uno de ellos. El contexto predominantemente rural de La Convención (Cusco) implicó dificultades como la rotación docente y la dispersión de las escuelas; pero permitió, en cambio, una mayor presencia de la institución comunal y de la organización de los *yachaq*, así como el contacto con otros grupos docentes de la región que contaban con experiencia en EIB. Por otra parte, en Ayacucho también se vivieron dificultades en relación con el territorio. El Programa se planteó inicialmente en el distrito de Jesús Nazareno, pero fue necesario ampliarlo a instituciones educativas de la ciudad de Huamanga, distrito de Ayacucho. Una vez instalado el Programa, un factor favorable fue la estabilidad del grupo docente y la accesibilidad y cercanía entre escuelas, lo que facilitaba la implementación de las actividades.

El proceso ha seguido, en su momento inicial, un itinerario común en ambos territorios:

- Identificación y contacto con los actores de las escuelas (docentes, familias y comunidades).
- Establecimiento de acuerdos con los actores para el desarrollo del proyecto, particularmente con las docentes en relación con el programa de formación.
- Inicio de las actividades del Programa.

Este momento ha sido crucial en la experiencia: implica un procedimiento de consulta previa. No se actúa solo con las docentes sino también con las familias

y la comunidad. Se establece un diálogo respecto de los intereses de cada uno de los actores, particularmente en relación con la Educación Intercultural Bilingüe. Es un tema delicado, pues se intercambian visiones sobre la escuela y sobre la Educación Inicial. Las familias tienden a plantear demandas de aprendizaje que corresponden al nivel de Primaria (leer y escribir, por ejemplo), y pueden no valorar la importancia educativa del juego y de la socialización como aprendizaje de convivencia con otros, más allá del grupo familiar. A su vez, las docentes traen el conocimiento aprendido en su formación pedagógica respecto a la infancia de tres a cinco años de edad. No necesariamente tienen un saber relativo a cómo establecer el diálogo cultural con las familias y la comunidad; tampoco traen a la experiencia una formación previa en Educación Intercultural Bilingüe. La mayoría de ellas tienen el quechua como lengua de herencia. Por tanto, es un momento que requiere la preparación previa de las docentes, una planificación del diálogo con las familias con una estrategia pedagógica basada en un tratamiento respetuoso a éstas y a la comunidad.

En cada territorio se logró establecer un clima respetuoso, una comprensión básica para asumir la EIB y acuerdos de acción, básicamente para la participación comunitaria en la formulación de los calendarios agrícolas comunales y la identificación de los *yachaq* o sabios de la comunidad, necesarios para la programación curricular, la organización y realización de las actividades vivenciales, así como para la elaboración (o adecuación) de materiales educativos.

Capítulo IV

Elementos de una praxis pedagógica intercultural comunitaria

En este capítulo vamos a presentar la estrategia general que se ha desarrollado y las prácticas pedagógicas realizadas por las docentes.

1. Las estrategias: identidad, diálogo y práctica reflexiva

La estrategia general del proceso formativo considera tres elementos claves: a) que la formación es un proceso identitario; b) que el principio de la interculturalidad es el diálogo entre culturas, saberes y lenguas; y, c) que la formación consiste en experimentar nuevas prácticas y, reflexionándolas, generar aprendizajes. Al distinguir estos tres elementos, somos conscientes de que son interdependientes, se alimentan entre sí y ocurren a un mismo tiempo.

Por ejemplo, implementar una práctica intercultural como la asamblea con padres y madres de familia para formular el calendario comunal implica la vivencia del diálogo cultural: en ella la docente actúa (aprende a actuar) en esta lógica dialogante. A su vez, en este proceso de revalorar la cultura local la docente se involucra personalmente, pues está inquiriendo por su relación con la cultura andina y el rol que el modelo monocultural le asigna a la docencia, es decir, cuestionando la identidad profesional en la que ha sido formada y que ha llegado a constituir un valor también en su identidad personal.

1.1. La formación docente intercultural es un proceso identitario

Las docentes de ambos territorios han tenido una experiencia de vida en relación con la cultura andina y con la lengua quechua. La mayoría de ellas ha aprendido esta lengua por su relación con hablantes de la familia y el medio social, pero

su socialización se ha dado en lengua española. Salvo una docente que estudió Pedagogía en un instituto que tenía la especialidad EIB para docentes de Primaria, en la mayoría de los casos la formación superior no ha constituido una experiencia de revaloración de la cultura andina y de recuperación de la lengua quechua. Pero esto no sería sino la continuidad de una lógica establecida socialmente para la homogeneización lingüística y cultural. Es el caso de la profesora M.:

[...] cuando yo era niña totalmente nos prohibían hablar en quechua. Yo tenía como amigas niñas así del campo, como yo también a veces. Mi abuelo tenía su fundo y yo iba de vacaciones y me juntaba con las niñas del campo y hablábamos quechua, y alguien —un tío, mi papá, mi mamá— me escuchó hablar quechua. Mi abuelo de inmediato me prohibía entonces. Siempre yo he crecido, de ahí no le tomamos interés [...]. (Entrevistas a docentes de Ayacucho-EDA)

Con esta carga biográfica sobre el tema de la cultura y la lengua, es crucial que el proceso formativo considere una dimensión de autorreflexión de este proceso de vida. Se trata de un proceso que implica dimensiones emocionales, reelaboración de la memoria de vida, replanteamiento de su relación con la cultura y recuperación de la lengua. Es preciso anotar que desde esta experiencia se pone en cuestión un modelo de formación docente basado en transmitirles y entrenarlos en un repertorio específico de procedimientos diseñados externamente a la vida en las escuelas y a los retos cotidianos de las docentes, y se desconoce la complejidad que se teje entre las dimensiones profesionales y personales.

Ahora bien: la experiencia nos muestra que es errado sustentar un programa formativo en un diagnóstico que muestre a las docentes como personas llenas de carencias profesionales. Ellas tienen un conjunto de fortalezas que sustentan su proceso formativo. La profesora S. testimonia una capacidad de resiliencia ante la presión social y educativa de la perspectiva monocultural:

[...] yo he crecido con los campesinos y yo sé quechua desde pequeña. Entonces a mí me daba vergüenza hablar, porque ¡qué reacción!, la forma cómo te tratan cuando te dicen: “Ésa que habla quechua es una chola”. Entonces esa idiosincrasia hacía de que a veces un poco me ponga brechas y yo también me hacía la que no sabía, pero después estudiando eso de verdad que se me abrió tanto; yo dije: “Ah no, yo tengo un don que sé hablar el quechua y por qué no lo voy a poner en práctica”. Entonces desde ahí por ejemplo enseñé el quechua, tengo que hablar el quechua; hace cuatro años que enseñé quechua. A mí me ha abierto muchos caminos, muchas formas de pensar, mucha actitud también, mi cambio de actitud. (Entrevistas a docentes Ayacucho-EDA)

Un objetivo que ha perseguido el Programa ha sido fortalecer la identidad, desde una mayor conciencia: ¿quiénes somos?, ¿dónde estamos?, ¿por qué estamos aquí? Un proceso de reflexión sobre la historia personal, comunitaria, donde entra el análisis del proceso que hemos vivido, así como nuestras prácticas y nuestra lengua. Este proceso genera una experiencia de desequilibrio e inseguridad para las docentes en lo personal y profesional, pero es necesario, porque asumir la perspectiva intercultural implica un replanteamiento de los paradigmas de la escuela monocultural en torno a los cuales habían consolidado una identidad profesional y una función social y política.

Este fortalecimiento de la identidad conlleva un reconocimiento de sí mismos y de los otros, y trae consigo, también, una mayor visibilización de la diversidad. Es un momento de rupturas de paradigmas; se experimenta como un “abrir los ojos”, un “darse cuenta”, y en algunos casos es una experiencia para confirmar y desarrollar apuestas que las docentes no alcanzaban a desplegar.

Vale aquí tomar la afirmación de Constantino Carvallo en su libro *Diario educar* (2005), donde plantea que “para poder educar, debe haber un modo de alcanzar la interioridad, el núcleo profundo de otro ser humano. ¿Cuál es ese camino?”. Hemos aprendido que la formación docente implica un proceso y una dimensión identitaria, y, en consecuencia, el reto pedagógico consiste en propiciar ese proceso de construcción de identidad personal y profesional, el reencuentro con el sentido de su profesión, con su cultura y con su lengua, como señala este testimonio:

[...] el proceso intrapersonal de sensibilización, de conocer nuestra historia, de conocer nuestra cultura, como dice Concepción, es algo valioso, que aquí se da para tú defender lo tuyo y recuperar los saberes, porque si no estás haciendo teoría, y eso no sirve de nada. Y la teoría va pasando con el tiempo, pero cuando es algo intrapersonal va creciendo contigo. (Entrevistas a docentes)

En ambos territorios, este proceso de construcción identitaria, de reencuentro con las raíces culturales, también implica un reencuentro con la espiritualidad. La participación con la comunidad y las familias en un proceso social de revaloración de sus referentes culturales involucra a las docentes en esta dimensión; así se aprende que siempre tenemos que agradecer la conexión con la *Pachamama*, que eres parte de algo más grande. Y este sentido de gratitud y de afirmación de pertenencia colectiva tiene sus prácticas específicas de naturaleza ritual. Esta dimensión es parte importante de los calendarios agrocomunales, forma parte de la ‘comunalización’ de la escuela y del aprendizaje de niñas y niños. No estamos hablando de una pertenencia religiosa (en las comunidades hay personas y

familias católicas y evangélicas), sino de un sentido compartido de pertenencia y agradecimiento, un sentimiento de respeto, de “encariñamiento” con la pertenencia a un colectivo cultural e histórico.

1.2. El diálogo intercultural

El Programa procura el aprendizaje del diálogo intercultural. ¿Cómo convertir una escuela que funciona como un mecanismo de aculturación en un espacio de valoración y tratamiento de la diversidad? La estrategia central aquí es el diálogo como la forma en que la escuela se relaciona con la comunidad. Es *diálogo de saberes*. La escuela monocultural no requiere del saber de la comunidad; pero para la escuela intercultural no es posible educar si no es poniendo en diálogo los saberes de las familias y los de la comunidad, los saberes de la cultura andina con los que porta la institución escolar. En consecuencia, la escuela se convierte en el espacio natural de ambos saberes, en la posibilidad de acrisolar los saberes comunitarios también en el espacio escolar.

Es, asimismo, *diálogo de lenguas*. La escuela monocultural no tiene necesidad de incluir lenguas distintas de la predominante. Por el contrario, la interculturalidad implica desarrollar una política de lenguas que sea equitativa (quechua y castellano), porque no considera que una lengua deba estar en situación subordinada. La escuela se convierte entonces en el espacio donde la diversidad lingüística tiene lugar, donde se habla en ambas lenguas y se las valora como expresión de pueblos y culturas que tienen derecho a ser.

Es también *diálogo de espacios de aprendizaje*. Porque la escuela tradicional se ha construido bajo el paradigma de que los aprendizajes ocurren exclusivamente en el aula. Por el contrario, la escuela intercultural considera que el territorio comunitario, el barrio y la ciudad son espacios donde se desarrollan aprendizajes, se realizan actividades. La docente sale de su ámbito de comodidad en la escuela y se arriesga a ampliar el espacio educativo, incorpora los lugares y los objetos de aprendizaje en el entorno. Un aspecto clave es el *diálogo de sujetos en la enseñanza*. Porque el saber para educar a niñas y niños no lo posee de modo exclusivo la docente. Ella debe ponerse en diálogo con los sabios de la comunidad, con los *yachaq*, quienes no solo poseen un saber en relación con la vida productiva, culinaria o artística de la comunidad, sino que tienen una comprensión de qué es y cómo se enseña.

1.3. La práctica como espacio formativo

El planteamiento del Programa se inscribe en un enfoque de la formación docente centrado en la escuela; esto quiere decir que el proceso formativo se da en el espacio y contexto real de la práctica docente. En este enfoque la formación implica una actividad de reflexión sobre lo que ocurre en su práctica pedagógica. Su relación con el conocimiento cambia: no es un receptor pasivo o un aplicador instrumentado. El sentido de esto es desarrollar la profesionalidad de las docentes. Éstas visualizan que la interculturalidad requiere una forma distinta de formación, porque la práctica intercultural implica una docente que desarrolla su autonomía y replantea los puntos de partida de su práctica pedagógica. Una de las docentes nos hacía notar lo siguiente:

[...] el conocimiento para enseñar a los niños, desde un sistema, nos viene estructurado para enseñar a los niños. ¿Qué pasos seguir? Todo, que tiene siete, ocho pasos, cada año también van cambiando, pero en el enfoque de interculturalidad no simplemente te vas a basar en eso, porque todo nace de la participación de los niños, o del interés de los niños, de qué quieren desarrollar. (Entrevistas a docentes)

Dicho de otra manera: el punto de partida de la práctica docente no puede estar en el seguimiento de la normativa que determina el *conocimiento* y la *estructura* para enseñar a los niños y las niñas. El punto de partida son los sujetos: “Todo nace de la participación de los niños”. Nuestro enfoque de formación-acción lleva a las docentes a una reflexión sobre los sujetos, sobre la cultura y sobre sí mismos, y desencadena la creatividad en nuevas prácticas pedagógicas. En el siguiente testimonio la docente lo explica con amplitud:

Por ejemplo, si vamos a hablar de matemática, digamos, el tema de matemática, trabajamos una actividad vivencial. Vamos a ir a la chacra a hacer un cultivo; bueno, en el caso nuestro hicimos el cultivo, hicimos el ollado [*sic*] para la preparación del aminoácido para el cacao. Entonces, ahí trabajamos matemáticas también. ¿Cómo lo hicimos? Digamos, en unas bolsitas vamos a poner tierra. ¿Cuántas bolsitas vamos a hacer?, porque hay que preparar la tierra, todo es un proceso, y todo ese proceso, con los niños lo hacemos. Mientras vamos haciendo ellos van analizando y van viendo, o sea, no es que lo hacen por hacer y se ponen a jugar y a mezclar. No, sino, a ver, ¿qué cantidad estás poniendo?, ¿qué cosa estás echando?, ¿por qué lo estás haciendo? Constantemente te hacen una situación de preguntas, preguntas y preguntas [...]. Podemos hacer adivinanzas, podemos hacer, y estamos trabajando con comunicación. Ya, a ver, después de trabajar la tierra, ¿qué es lo que hemos hecho? ¿Qué tenemos

que hacer? Lavarnos las manos para ingerir los alimentos, porque ya estamos trabajando Personal, ya estamos trabajando Ciencia, estamos cuidando medio ambiente. En una sola sesión de una visita, estamos trabajado las maestras de Inicial, todas las áreas integradas, no dividimos, y ésa es una gran ventaja que tenemos también a nivel Inicial, y que desde mi óptica debería trabajarse también en Primaria. (Entrevistas a docentes)

Como se puede ver, las docentes proponen una reflexión metodológica, y es sobre los principios de esta metodología, del tratamiento integrado del conocimiento, que replantean el manejo disciplinar de la Educación Básica. Las docentes movilizan en estas prácticas, además, la articulación de sus apuestas con las demandas que vienen como parte del paquete de la administración educativa: “Y de las exigencias y requerimientos que nos pide el Ministerio, integramos el trabajo a las actividades vivenciales y de ahí generamos todos los requerimientos que ellos quieren, desde su realidad, desde la realidad del niño, desde donde ellos se desenvuelven, y vieras qué maravilloso trabajo conseguimos. Es increíble”. (Entrevistas a docentes)

2. Elementos de la praxis pedagógica intercultural

¿Qué prácticas desarrollan los docentes como parte de su proceso formativo? En la experiencia se han desplegado en ambos territorios un conjunto de tipos de prácticas, que han implicado desarrollar metodologías específicas y recursos técnicos o materiales (véase el cuadro 3). Vamos a mencionar aquellos que han sido claves en la configuración de una escuela intercultural.

Vamos a presentar algunas de estas metodologías en relación con cómo han sido entendidas. En otro apartado trataremos sobre las prácticas específicas, su concepto y los criterios con que se implementan.

2.1. El proceso curricular en perspectiva intercultural

Lo que ocurre en la escuela es mediado por la acción del docente, esto es, por sus concepciones y sus prácticas respecto de qué es valioso aprender, sobre cuáles son los referentes culturales desde y para los cuales educar, cuál es la manera de actuar más adecuada para posibilitar el aprendizaje y, en general, el entramado simbólico, educativo e institucional que la escuela y la acción pedagógica debe tejer con el contexto, sus actores y sus saberes. En el ámbito educativo, este conjunto se define como el currículo. Como señala Grundy (1998):

Cuadro 3.**Metodologías, recursos técnicos y materiales**

	Ayacucho	Cusco
Metodologías		
Currículo desde el calendario agro-comunal	X	X
El proyecto integral		X
Las actividades vivenciales	X	X
La participación de las familias	X	X
La participación de los <i>yachaq</i> o sabios comunitarios	X	X
La hora del quechua	X	X
Técnicas / Materiales / Actividades		
El panel Sisicha	X	X
Calendario comunal	X	X
El diagnóstico sociolingüístico	X	X
El mapeo de <i>yachaq</i> o sabios comunitarios	X	X
Los video-cuentos	X	
La videoteca		X
Sesiones con sabios	X	X
Tarjetas léxicas	X	

Hablar del currículum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones [...] hemos de buscar el currículum no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación [...] es decir, pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana.

En esta línea, identificamos aquí un elemento que estructura este conjunto de interacciones y finalidades educativas. La planeación de la acción pedagógica sobre la base de proyectos integrales genera un flujo de elaboración que se sustenta en la indagación sobre el mundo cultural al que ha de aludir. Aquí se dibuja claramente la noción de currículum como proceso de investigación docente por medio de una indagación y un discernimiento sobre los aprendizajes que valen ser enseñados y las formas de esta enseñanza.

En similar sentido, en lo que concierne al ámbito de este proceso de investigación, podemos decir que para responder a la pregunta por la fundamentación de qué se debe enseñar, las maestras hacen aproximaciones sobre la cultura de las familias

Cuadro 4

Calendario comunal

Meses	Época	Actividades de crianza			Señas	Secretos	Comida	Fiestas	Rituales
		Chacra	Bosque	Agua					
Marzo	Lluvia.	Cosecha de coca, mango, café y cítricos (mandarina, naranja). Hoyado para la plantación de cítricos y plátanos.	Caza de siwayro, samani, venado.		Cuando llueve no se recoge la fruta. Para saber si va a solear o llover, se mira los ojos del gato: cuando están achinados, solea. Cuando el kuki trabaja, llueve de noche.	Las mujeres gestantes y con menstruación no deben participar en la plantación.	Waqtpa de plátano, chicha de jora, preparación de puchero, caldo de gallina, libación de licor.	Carnaval, yunza.	Haywa-rikuy t'inka.
Abril	Transición del tiempo de lluvias a la sequía.	Cosecha de mandarina. Hoyado para la plantación de cítricos y plátanos. Cosecha de café, coca, cacao.	Roce en las alturas para plantar productos de panllevar.	Pesca con anzuelo y atarraya. La planta se seca cuando sube al árbol una mujer que está menstruando.	La cosecha de frutos verdes se da en cuarto creciente, luna llena y cuarto menguante.		Se preparan los doce platos.	Semana Santa se realiza una procesión.	Ayuno y ayuda. Ofrenda del primer y mejor producto a la Pacha-mama.

y la comunidad, buscando identificar y comprender referentes culturales para definir los aprendizajes que trabajarán con sus niñas y niños. Un proceso clave para construir un currículo desde la perspectiva intercultural es la sistematización del calendario comunal, que se realiza con la organización comunal, con padres y madres con quienes se visibiliza la complejidad que combina elementos de cultura productiva, religiosa, festiva y política, marcado por escenarios como la chacra, el bosque y el agua.

Se trata de un proceso de intensa participación en el que las docentes se integran con las familias, la comunidad y los *yachaq* o sabios. El resultado del trabajo se representa de forma circular, forma que es parte de una estética andina asociada a una visión cíclica de la vida (véase la figura de la página anterior).

El registro y la sistematización del calendario comunal se organizan en función de los criterios culturales comunitarios. Como se puede ver en la figura, se toma como referentes de organización el ciclo estacional del campo, los escenarios de las actividades de crianza y un conjunto de elementos que aluden a la acción de crianza.

Estos calendarios no son el mero registro de un itinerario de actividades, pues entrañan formas de entender el mundo, por lo que el reto de las educadoras consiste en leer más allá de una enumeración de actividades y su descripción. Conceptos como *crianza* o *señas* encierran formas de relacionarse con la naturaleza y la sociedad humana. El concepto crianza, por ejemplo, refiere en primera instancia a la relación entre la comunidad y su territorio, de carácter simbiótico. Los comuneros expresan la noción de que la tierra y la chacra te cuidan y, recíprocamente, la gente cuida la tierra y la chacra. Esta acción de cuidarse mutuamente entre humanidad y naturaleza es entendida como crianza, e implica una noción en la que naturaleza y humanidad no son existencias distintas, sino partes iguales de un mismo todo. Rengifo (1997) señala:

En las explicaciones convencionales (léase occidentales) la interacción hombre-naturaleza es apreciada como una relación de conflicto por la que la sobrevivencia humana solo está garantizada si el hombre es capaz de imponerse mediante la técnica sobre la naturaleza. Esto es justamente lo que caracteriza a la domesticación. El hombre se impone sobre el animal o planta. La planta domesticada es apreciada como perdiendo atributos naturales de modo tal que solo bajo el cuidado humano es posible su reproducción. Una planta domesticada es apreciada como una forma de vida subyugada, simplificada y anulada de toda relación con su ambiente natural (que por lo demás es eliminado para dar lugar al denominado paisaje cultural). La planta domesticada no pertenece ya al “reino” de la naturaleza sino al “reino” de la cultura. [...] Desde los Andes dicha perspectiva requiere ser evaluada a la luz de la vivencia de los pueblos andinos, de aquello que generalmente denominamos “cosmovisión”. A nuestro modo de ver la crianza de la abundancia de formas de vida debe ser entendida desde una perspectiva de diálogo y de conversación cariñosa, y no como una relación de conflicto entre hombre y naturaleza por la que esta última domina al primero mientras este no se imponga sobre aquella.

De forma similar, el concepto chacra alude a la práctica de la crianza, en un sentido amplio. No es solo el lugar de actividad agrícola sino también de actividades que implican esta relación fecunda y recíproca con la naturaleza y la comunidad humana:

[...] la chacra [...] es la hebra matriz que teje la aproximación conceptual en el *iskay yachay*. La agricultura se constituye de este modo en el centro y eje articulador de las acciones educativas. *Chacra es todo lugar donde crío y soy criado*, sea un campo de cultivo, una cancha ganadera, una actividad de elaboración de cerámica, o una actividad festiva. En efecto, la agricultura es la base sobre la que se articulan las artes sanas, el lenguaje, la vida ceremonial y la crianza de la diversidad cultural (Rengifo, 2008; énfasis del autor).

En el caso de las *señas*, éstas pueden ser entendidas como avisos de cambios en el clima, la estación, o como anuncio de fenómenos que son resultado de centurias de aprendizajes transmitidos oralmente. Pero siguiendo la lectura de estos conceptos como parte de una visión distinta de la relación humanidad-naturaleza, la idea que entraña el término *señas* refiere a una existencia dialógica entre las diversas entidades del cosmos. Las *señas* implican, así, una conversación entre la comunidad y su territorio, entre las familias y sus chacras:

El lenguaje es atributo del hombre y de algunas especies de animales. Pero las piedras o las estrellas no hablan. Si alguien dice: “el río me habla” o está haciendo poesía, una metáfora, o bromea. En los Andes, sin embargo, esto no es así. Para el andino cada forma de vida tiene voz, habla, y se expresa a través de señales que los runas (humanos en castellano) llaman “*señas*”, “*lomasas*” y que son el modo como piedras, plantas, animales y vientos se expresan. Dada la diversidad de comunidades humanas, de chacras y de microclimas, ninguna conversación es igual a otra. Todo es diverso. La variabilidad de plantas que cultivan los campesinos encuentra en la conversación minuciosa y cariñosa una de sus explicaciones. “Seguir” la *seña* de una planta es estar en la capacidad de conversar, de ser criado por esta planta. Ser criado es tener la sensibilidad de saber en qué momento te está diciendo algo cualquier forma de vida (Rengifo, 1997).

Estos elementos de la cultura andina son trabajados con las maestras. Ha significado para ellas una apertura a leer con ojos distintos su propia experiencia cotidiana en perspectiva intercultural, ver “cosas que eran mi realidad y simplemente no las veía y me ayudó a entender [...] cómo se relacionaban la biodiversidad, la interculturalidad”. En la experiencia de construcción curricular se muestra nítidamente que la educación pertenece a la comunidad. Es un replanteamiento de la relación habitual entre docente y currículo, en la que los actores y el conocimiento de la cultura local son el elemento relevante.

2.2. El diálogo y la participación de los padres de familia

El trabajo con los padres y las madres de familia expresa el carácter comunitario de la EIB. Se vive aquí la tensión entre dos modelos de escuela: por una parte, la escuela monocultural con una educación que le ha sido raptada a la comunidad; por otra, una institución escolar que se “comunaliza” introduciendo el diálogo de saberes como elemento organizador de la vida (pedagógica e institucional) de la escuela. Esta tensión, vivida en la experiencia, se manifiesta en la coexistencia conflictiva de formas de pensar la educación y la escuela.

La estrategia de intervención implica propiciar un rol de soporte cultural y educativo de los padres y las madres de familia, de modo que se supere el habitual “uso” de éstos como fuerza de trabajo o como fuente de recursos sin permitir su intervención en el proceso educativo de sus hijas e hijos, salvo aquellas como “ayudar en la tarea”. Los padres y las madres de familia y las docentes han vivido desde su propia experiencia este modelo de “participación” utilitaria, y por ello abrir un proceso distinto es una ruptura en el hábito de pensar la escuela y los procesos educativos como un ámbito ajeno a las familias, uno en el que su intervención resulta invasiva para las docentes.

Del mismo modo que con las maestras, este proceso significa cambios en madres y padres de familia, en la forma de entender su identidad, el valor de sus saberes, su autoestima y la posibilidad de establecer una relación ciudadana con la maestra, tradicionalmente percibida como una figura jerárquica. En consecuencia, la experiencia ha seguido una estrategia de valoración de la cultura local y de las madres y padres de familia como portadores de esa cultura.

Esto ha significado por ejemplo que, en el caso de Ayacucho, madres y padres de familia hayan cumplido el rol de *yachaq* o sabios comunitarios, papel que en el contexto rural se encuentra más especializado. En el ámbito urbano el proceso ha significado que madres y padres desempeñan este papel, y este ejercicio posibilita una reflexión sobre los saberes que forman parte de la vida en la escuela:

[...] para mí está bien que enseñen esas cosas a los niños en los colegios, ¿no? Enseñar para que ellos también puedan saber, porque mayormente antes, en los iniciales, todo era copiar, era dibujar, no enseñar lo que es nuestro. Cuando estudié yo solo hacía prácticas. Las vocales, eso. Pero me alegra bastante cuando enseñan lo nuestro, ¿no? Cuando enseñan la música, lo que nosotros producimos, todo eso. (Entrevista a madre-*yachaq*)

El método que se ha seguido implica la reflexión acerca del modelo de escuela y el establecimiento de acuerdos con madres y padres de familia respecto a su propia participación en la vida escolar como en relación con planes compartidos de gestión. Esta reflexión y participación se viabilizan a través de los talleres con padres, madres de familia y comunidad, así como con el establecimiento de los planes de gestión escolar.

Interrogadas por los aprendizajes que desean para sus hijas e hijos, las familias en el contexto urbano responden desde esta visión de la escuela como la que instruye en un repertorio ya conocido de conocimientos: lectura, escritura, cálculo matemático principalmente, pero la enumeración puede ser extensa e

incluye valores, colores, habilidades motrices finas, esquema corporal, mejoramiento de su lenguaje oral (narrar cuentos) y aspectos más formativos como desenvolverse independientemente y no ser agresivos. A pesar de pertenecer a familias de procedencia campesina, la escuela es entendida como la estrategia para introducirse en el mundo y la cultura urbanos, donde las costumbres de las comunidades no tienen lugar, razón por la cual no esperan esto de la escuela. La escuela monocultural no incluye sino asimila a las poblaciones siguiendo un mandato homogeneizador; el hecho de que sea pensada como lugar de “aculturación” por las familias y comunidades expresa cuán colonizado está el pensamiento de la sociedad sobre la escuela. Por ello, constituye una ruptura para docentes y familias generar una dinámica distinta, de afirmación de los referentes culturales y la lengua de las comunidades, convirtiendo la escuela en un espacio para subvertir el carácter subordinado de los pueblos y su cultura, un espacio de afirmación cultural y empoderamiento social.

En el ámbito rural ocurre que la escuela es pensada en modo similar; pero, interrogados quienes la componen, responden con una demanda de una educación que integre los valores tradicionales de las comunidades:

Es importante conversar sobre estos temas que tienen que ver con las costumbres de nuestras comunidades; nuestros hijos jóvenes podrían participar de estas reuniones, seguramente se reirían escuchando estas nuestras costumbres porque siempre dicen: “eso era antes, ahora eso ya no sirve”; pero escuchando estarían aprendiendo; porque es algo que les va a servir para vivir esta vida que cada vez es más difícil. (Comuneros de la comunidad de Sicre, abril del 2013)

[...] es muy cierto lo que dices, señorita: esas cosas nosotros hacemos en nuestras casas, pero nuestros hijos y nietos ya no quieren vivir como nosotros [...] sería muy bueno que nuestras costumbres se hablen en la escuela y que valoren el quechua, es muy bonito. Los jóvenes solo están pensando en dinero y ya no quieren hacer chacra. (Comuneros de la comunidad de Maranura, abril del 2013)

También expresan la recepción de la EIB como el anuncio de un cambio mayor en la escuela:

Compañeros, es cierto esto de la EIB. Yo he participado en el taller en Quillabamba; allí ha venido un compañero indígena que hablaba machiguenga. Él ha hablado en machiguenga, nosotros no le hemos entendido nada, pero todos escuchábamos con respeto y después nos ha explicado en castellano todo lo que nos había dicho en su lengua. Sería bueno que nuestros hijos también los

escuchen y sepan que otras personas hablan otras lenguas, si se puede invitar a ese compañero o se puede hacer pasantías sería bueno conocer. (Comuneros de la comunidad de San Pablo, abril del 2013)

Lo expresado en el testimonio por el comunero —“nosotros no le hemos entendido nada, pero todos escuchábamos con respeto”— da cuenta de una actitud y una valoración de la diferencia, que se confirma cuando señala: “sería bueno que nuestros hijos también los escuchen y sepan que otras personas hablan otras lenguas”. Hay aquí una noción de interculturalidad presente, que constituye un basamento para generar un nuevo modelo de escuela.

Entonces, podemos ver que esta apertura a la participación de las familias y de puesta en valor de los saberes de la comunidad, integrándolos al proceso educativo de la escuela, es una ruptura con los hábitos de la escuela monocultural. Es también un proceso de replanteamiento de una forma de entender y hacer escuela persistente en las docentes y las comunidades. No es un proceso homogéneo sino uno situado en el contexto, que varía entre urbano y rural, así como de escuela a escuela y de docente a docente.

2.3. El lugar de los *yachaq* o sabios de la comunidad

La apertura que implica el *iskay yachay* replantea la forma de entender el currículo y las regulaciones del trabajo docente, así como una necesaria afirmación de la autonomía de la institución educativa y de la profesionalidad de las maestras. Al poner en el centro la cultural comunal y sus saberes; al considerar el territorio comunal como territorio educativo, se abre también la participación de los portadores o “criadores” de los saberes locales.

Las familias y las comunidades son centrales para identificar (y, en ese sentido, dar legitimidad social) al *yachaq* o sabio comunal y a su saber. El currículo convencional del sistema educativo se gesta sobre la base de una epistemología que establece los conocimientos válidos aplicando un conjunto de criterios que se sustentan en un paradigma de conocimiento y de ciencia. La comunidad procede en forma similar, precisando cuáles son los saberes válidos para sostener, organizar y dar sentido a su vida. En consecuencia, recuperar e incorporar estos saberes como parte de la educación que brinda la escuela es una ampliación y enriquecimiento de los referentes de saber que configuran la selección cultural que ofrece la educación pública. Hay que advertir que este proceso ocurre en un escenario de interacción entre docentes y comunidad, y no como una mera decisión técnica o burocrática del Estado respecto de lo que deben aprender niños y niñas del

nivel Inicial. Esto también cuestiona una visión tradicional del docente como el portador del saber que los niños y niñas deben aprender. Significa además, para el docente, superar el hábito de referirse al saber normado en el currículo oficial como única fuente epistémica de su práctica de enseñanza.

2.4. Los *yachaq*: equidad de saberes entre géneros

Este proceso de dar lugar a otros saberes tiene el efecto de revalorar y reconocer a los sujetos de esos saberes. Un aspecto que emerge es el papel de las mujeres en la posesión y conservación de los saberes andinos. Ciertamente, los *yachaq* son tanto mujeres como hombres. La puesta en valor de los saberes impacta en las personas de los *yachaq*, en sus familias y, en general, en el colectivo y la comunidad de la que son parte. Pero es necesario advertir el impacto en las mujeres que emergen y visibilizan su presencia en la vida social de sus comunidades y de sus familias. Una revisión de las listas de *yachaq* elaboradas por las familias da cuenta, por una parte, de la presencia de las mujeres en la posesión del saber comunitario y, por otra, de que estos saberes asignan tipos de conocimientos según género. Pero hay un amplio espectro de saberes que involucran tanto a mujeres como a hombres; por ejemplo, las prácticas de curación o la textilería, o la gastronomía.

Otro impacto de la revaloración del saber andino es el reconocimiento intergeneracional. En un escenario de retroceso de la matriz tradicional respecto de la preeminencia de los referentes culturales urbanos o “modernos”, el valor social de las personas mayores se vio relegado de su lugar en el espacio de las familias y las comunidades. De pronto, estas personas vuelven a ser reconocidas por su saber y toman lugar como referentes culturales para sus familias y comunidades. Se dan aquí varios procesos: 1) la valoración de los padres o abuelos, aquellos cuyo saber ya no era valorado, y se reaviva el rol de los abuelos como depositarios del saber; 2) el diálogo con niñas y niños para compartir su propia sabiduría, y en los *yachaq* se desarrolla un aprender a enseñarles; 3) se generan nuevas redes de valor: el trabajo de identificar y convocar a los sabios y sabias de la comunidad inicia un tejer el cariño de la comunidad y los niños con sus *yachaq*.

En términos epistémicos, la puesta en valor del propio saber, el saber local, significa para niñas y niños poder interactuar con otros saberes, con cosas con las cuales pueden generar un vínculo: es un saber en el contexto del lazo social. El dar lugar a los *yachaq* o sabios comunales, y a sus saberes, en el proceso formativo de niñas y niños, sigue un itinerario:

1	2	3	4
Identificación (con las familias) de los <i>yachaq</i> o sabios de la comunidad y sus saberes.	Establecimiento de compromisos con los <i>yachaq</i> o sabios comunales.	Preparación de las actividades vivenciales con los <i>yachaq</i> o sabios comunales de acuerdo con el calendario comunal.	Proceso pedagógico de la actividad vivencial con niñas y niños (preparación para la visita, realización, trabajo en aula sobre la actividad vivencial).

En los talleres iniciales con las familias se delibera sobre los saberes comunales que formarán parte de la experiencia educativa de niñas y niños, y se identifica a los portadores de estos saberes. En Ayacucho, en estricto no había la figura del *yachaq* como en las comunidades andinas rurales; en la ciudad, sin embargo, aparecen las personas en general que poseen saberes, como el albañil o el agricultor, o la madre de familia que posee un saber específico (hacer chocolates, mazamoras, etcétera). Es una puesta en valor de los saberes locales y los actores como portadores de éstos, lo que los revela valiosos y necesarios para el proceso educativo de niñas y niños. Ciertamente, hay otras figuras vinculadas a las artes tradicionales, como el trabajo en piedra de Huamanga, la textilería con telares tradicionales, o los músicos cultores del acervo regional. En el escenario de la ciudad, los saberes y sus portadores refieren entonces a las actividades diversas propias de este contexto, pero que, pensadas como saber para la escuela, adquieren un valor nuevo y con ello, también, la valoración de los sujetos. En la experiencia, involucrar al vecino o la madre o al padre de familia en el rol de sabios comunitarios tiene impacto en las niñas y niños:

Mi hijita habla bastante. Ella se siente orgullosa de lo que yo hago. Ella comenta todo: “Mi mamá hace chocolates, mi mamá hace esto, mi mamá hace el otro” [...] Se siente alegre, también feliz cuando ella me dice: “Mami, ven a mi jardín”. Se siente feliz. Yo también me siento feliz cuando ella está así. Y es bueno enseñar. Estaría bien que le enseñen a todos los colegios, que usen esta técnica para poder enseñar a los niños, porque no todo es escribir, escribir. (Entrevista a madre-*yachaq* en Huamanga).

Como resultado de este trabajo se elaboran enumeraciones como la siguiente:

Institución educativa	Sabios andinos
IEI N.° 432-68, Guamán Poma de Ayala	Albañil: Mamerto Gutiérrez Cconislla Agricultor: Esteban Pacotaype Zevallos Zapatero: Ricardo Bonifacio Pérez Tejidos: Alejandra Cisneros Ticcse
IEI N.° 104, Simón Bolívar, turno mañana	Tejidos: Adela Chancasanampa Gómez Tejidos: Maximiliana Lope Bautista, Mercedes Carhuaypiña Huaranca, Dulia Many Huamani Bordados: Cirila Huasco Huamán, Elizabeth Chávez Mayta, Ida Curi Domínguez
IEI N.° 396, Totorilla	Huesero: Teófilo Amao Bordados y tejidos: Gloria Quispe, Herlinda Melgar y Jakelin Sulca Albañil: Richman Ramírez Curanderas: Faustina Espinoza y Jacinta Hurtado Guitarrista: Severino Huaylla Huamán
IEI N.° 432-7, Valle Sol	Mecánico, cerrajero: Oscar Ovalle Carpintero: Señor Marquina, Alejandro Sosa Mecánico: David Q. Curandero: Teodoro H. Celestino Huaraca Cerrajero: Señor Canchari Cocinera: Eulogia Vargas

Como se puede ver, la enumeración refiere a saberes de distinta naturaleza, actividades de arte, de curación, de construcción y mantenimiento de las casas y de elaboración de comidas. Pero éstos son solo algunos ejemplos de listados más extensos en los que la diversidad se amplifica.

El paso siguiente es reunirse con los *yachaq* y comprometerlos en la realización de actividades vivenciales en las que muestren sus saberes a niñas y niños y, de ser el caso, les hagan practicar las actividades de su experticia.

Institución de Educación Inicial N.º 104, Simón Bolívar			
Profesora / Sección	Nombre del <i>yachaq</i>	Saber	Tema
Melva Gómez Límaco	Lidia Santiago	Gastronomía	Yuca rellena
Jeanette Delgado	Ida Curi	Agricultura	Trasplante de almácigos
“Clavel”	Alicia Lozano Mendoza	Medicina tradicional	Qayapu
“Violeta”	Maximiliana Lope	Medicina tradicional	Curación del escorbuto (mullaka)
“Orquídea”	Marisol Cárdenas	Medicina tradicional	Jarabe de ajo
Martha Meneses Prado, “Jazmín”	Adela Chancasanampa Gómez	Sabiduría andina	Goma de tara
Betsy Claros Vega, “Violeta”	Patricia Tacilla	Gastronomía	Segundo de plátano verde
“Girasol”	Mercedes Ccarhuaypiña Huaraca	Bordado	Bordado en yute
	Sinforosa Cárdenas A.	Medicina natural	Curación del ñati

En este sentido, el rol de la docente ha cambiado. Éste no consiste más en ser la portaestandarte de una cierta selección cultural que constituye una mera externalidad a la vida de los sujetos de la institución educativa; ahora es la dinamizadora de un proceso de revaloración cultural y de educación como construcción de identidad personal y colectiva, de una escuela enraizada en la vida social y cultural, en diálogo con los actores de su entorno. Más allá de la escuela hay un saber y una educación comunitaria; la EIB tiene que estar engarzada a los contenidos, los modos de aprendizaje y los procesos de esa educación.

2.5. Género en la praxis pedagógica intercultural

La mirada de equidad de género atraviesa el conjunto de las prácticas: está presente en el espacio del trabajo de las docentes, en sus vínculos con la comunidad y con otros grupos docentes que establecen y cuidan un trato equitativo entre

las y los docentes. La reflexión docente ha abierto el paso a un cuestionamiento de la naturalización de la presencia femenina de las docentes en el nivel Inicial.

Ellas reflexionan sobre esto, y encuentran que se debe a roles asignados: por una parte, se piensa que la mujer es garantía de continuidad del rol materno; y, por otra, la sociedad desconfía de los hombres en el contacto con las niñas y los niños.

En el trabajo con las y los estudiantes, las docentes toman en cuenta indicadores de equidad de género en el desenvolvimiento de las actividades del aula: 1) dar un trato equitativo a niñas y niños, 2) uso de lenguaje inclusivo, 3) trabajo colaborativo en grupos mixtos y 4) distribución no sexista de materiales y juguetes educativos.

En el trabajo con las familias, las docentes procuran favorecer el acercamiento de los padres —y no solo de las madres— a la dinámica de la vida en la escuela, valorando la presencia de los papás en actividades compartidas con las mamás. Éste ha sido un terreno difícil debido a la existencia de una cultura que piensa a las familias con padres proveedores y madres preocupadas por la educación de sus hijas e hijos.

Capítulo V

Caja de herramientas para una praxis pedagógica intercultural

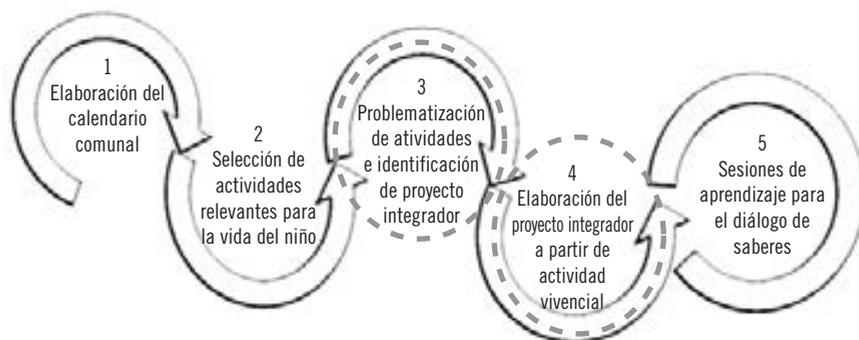
En este capítulo reunimos algunas de las prácticas desarrolladas durante el proceso de formación. No exponemos aquí una guía procedimental de estas prácticas. El énfasis está puesto más bien en presentar el concepto, los criterios y el proceder de cada una de ellas. La intención es alcanzar los elementos para que otros docentes puedan conocer las formas en que las maestras desarrollaron prácticas pedagógicas para atender la diversidad cultural y la revitalización lingüística.

1. El proyecto integral

Éste es un elemento específico del proceso de programación curricular. Por medio del proyecto integral se ordena un proceso curricular intercultural que hace posible que se generen articuladamente un conjunto de prácticas y de interacciones entre docentes, familias y comunidad con el aprendizaje de niñas y niños.

El calendario comunal es el punto de partida para, desde el punto de vista pedagógico, hacer una selección de eventos pertinentes para el desarrollo de aprendizajes. Realizada esta selección, las docentes definen los proyectos integradores a partir de la identificación de las vivencias generadoras de saber, y planifican sesiones de aprendizaje. El gráfico 6 muestra este itinerario.

El sentido del proyecto integrador es restituir la equidad entre el conocimiento local y el conocimiento escolar. Consiste en el planeamiento de la práctica educativa de nivel micro como proceso que articula el desarrollo de capacidades al calendario comunal. Este último implica un universo de actividades que suponen diversos tipos de saberes, articulados al ciclo agrícola, donde la comunidad, las familias y niñas y niños concurren con diferentes roles. Es un ámbito de acción que pone

Gráfico 6.**Itinerario de eventos pertinentes para el desarrollo de aprendizajes**

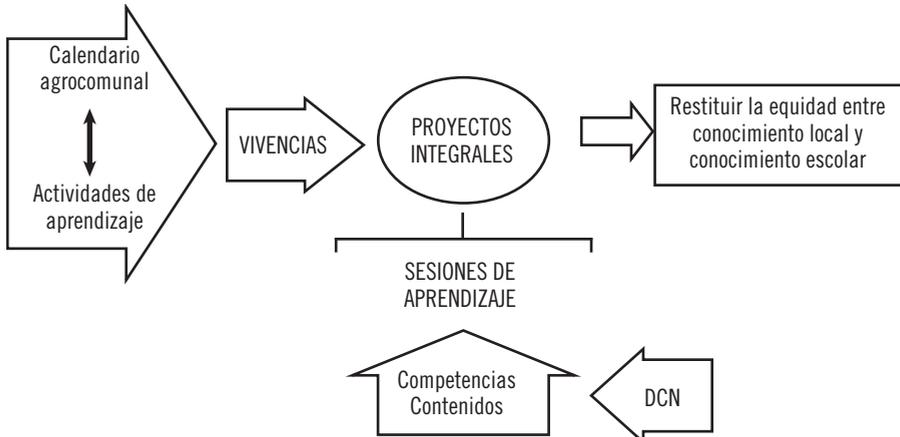
en juego el material simbólico comunitario, además de las capacidades de las personas y sus especializaciones para darle continuidad histórica a la comunidad. En consecuencia, permite organizar un conjunto de saberes que devienen aprendizajes necesarios para la infancia. Como señala el equipo de Tarea: “Se trata de identificar saberes comunales que movilizan capacidades, y aprovechar estas circunstancias para desarrollar procesos de aprendizaje”.

De esta manera, el proyecto integrador involucra el desarrollo de los diversos niveles de estructuración del mundo según la cosmovisión andina: *nuna* (ser), *yachay* (saber), *ruray* (hacer) y *atiy* (poder), y es coherente con la pertenencia territorial. Ahora bien: el concepto base del proyecto integrador es el encuentro de saberes, referido aquí a un encuentro en condiciones de equidad. Por ello es también un proyecto construido socialmente. Se señala que hay una perspectiva multiactoral que rompe las jerarquías en los referentes del aprendizaje, planteando una apertura a la comprensión de los saberes locales y del imaginario formulado a través de la norma nacional curricular. Expresa en este sentido un proyecto de inclusión democrática, de convivencia de la diversidad en condiciones justas.

Como se puede ver en el gráfico 7, el proyecto integral implica este diálogo de saberes articulando sus distintos referentes.

2. Las actividades vivenciales

Estas actividades tienen en su base el concepto de que el territorio es un espacio no solo geográfico sino también cultural y escenario histórico de prácticas diversas. En

Gráfico 7.**Contenido del proyecto integral**

el ámbito rural, el escenario natural de las actividades vivenciales refiere a prácticas de una cultura productiva, aunque hay que precisar que no ocurre aquí una comprensión estrecha de lo cultural productivo; por el contrario, los saberes productivos están cargados de contenidos éticos y sociales. De esta manera, la comunidad es considerada como un escenario de aprendizaje, de modo que la escuela se articula a este potencial educativo comunitario para su propia labor educativa. Ahora bien: en la comunidad el saber tiene diversos registros, y suele ocurrir que existen ciertas especializaciones que son efectuadas por distintos comuneros. En las actividades vivenciales estos especialistas son esenciales: son los *yachaq* que comparten sus saberes. Entonces, en estas actividades vivenciales niños, niñas y docentes toman el lugar de aprendices y *aprenden en el hacer*. Hay aquí también una pedagogía: los *yachaq* usan como estrategia el aprendizaje demostrativo y la vivencia del cariño a la chacra y a las prácticas productivas. Una docente comenta este proceso:

[...] hemos visitado bastantes chacras de sus abuelos, y una vez que hemos visitado, hemos hecho, hemos visitado ya y volvemos a clases, y empezamos a preguntar, y por sí solos los niños empiezan a decir [...] porque ellos también ayudan a los abuelos, [...] niños de dos, tres, cuatro años se van a la chacra. Entonces, el niño experimenta, observa eso y nos da a conocer: “mi abuelito hacía así”. Y a veces estamos hablando, y el niño nos interrumpe: “profesora, no es así, mi abuelito hace así el maíz, la yuca también le pone, ojito tiene la yuca”. Entonces, nos enseñan, y los niños también aprenden. Y a veces nosotros nos quedamos asombrados: “¿qué, tú has ido a la chacra?”; “sí, mi abuelito me lleva, he sabido esto, he sabido aquello”. Y cuando lo hemos puesto en práctica

en el jardín, en el biohuerto, los niños cómo sabían: “no lo hagas así, no va a crecer bien. Mi abuelito hacía esto, mi abuelito decía esto”. Entonces eso, lo que los niños hablan, para nosotros es algo maravilloso, que los niños para la edad que tienen, tiernos como son, ya van aprendiendo. (Entrevista a docentes)

3. La enseñanza de lenguas

La enseñanza de la lengua constituye un reto pedagógico, una necesidad del proceso formativo y la afirmación del derecho de aprender en su propia lengua. El proceso se inicia con el diagnóstico de la situación de niñas y niños, de sus familias y de la comunidad respecto al uso de la lengua materna. El docente requiere objetivar la realidad lingüística de su grupo de niños y niñas. De acuerdo con este diagnóstico, determina cuál será la lengua 1 y cuál la lengua 2. Cada escuela, e incluso cada aula, pueden tener una situación lingüística particular. Comprender esta situación posibilita tener una política lingüística para toda la institución educativa, en tanto el conjunto de docentes se encuentren comprometidas en este proceso. El criterio de fondo es que educar en estos contextos implica que las docentes se sitúen en relación con la revitalización de la lengua y la institución en su conjunto tenga una política lingüística que sea una orientación para la acción pedagógica. Esto involucra a las familias, porque la revitalización de la lengua requiere el acuerdo y el apoyo de las madres y los padres de familia:

Está muy bien el quechua. Me gusta el quechua, me gusta que mi hija aprenda a hablar el quechua. (Yo) lo entiendo poco. No hablo mucho quechua, pero sé que mi hijita, ella habla. En mi casa no llegamos a hablar mucho el quechua. Mis papás no hablan el quechua. Abuelitos no tengo [...] Sí saben otros papás. Pero a mí me parece muy bien que enseñen el quechua a los niños. Me gusta. Cuando cantan, las músicas en quechua, me gusta cuando mi hijita lo canta. Me gusta bastante. (Entrevista a madre-*yachaq* en Huamanga).

En el proceso formativo, el docente utiliza algunos instrumentos para evaluar la situación lingüística del entorno. Las profesoras emplean instrumentos sencillos que les permiten conocer el nivel de uso y en qué espacios sociales niñas y niños utilizan la lengua quechua. En la experiencia se aplicó como instrumento para el diagnóstico sociolingüístico de la siguiente página.

En el cuadro se puede apreciar el manejo de lenguas en la mayoría de las comunidades donde están ubicadas las instituciones educativas de Inicial. La mayoría de padres y madres de familia son castellano-hablantes; en la casa y la comunidad hablan poco el quechua y más el castellano, y en la chacra hablan mucho el quechua.

Ficha de diagnóstico sociolingüístico

a. Desde el conocimiento que tienes de la comunidad, define la lengua que se habla en la comunidad donde trabajas.

La lengua materna (L1) de la localidad de trabajo es: CASTELLANO	La segunda lengua (L2) por trabajar es: QUECHUA
------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------

b. Según tu observación, los padres y madres de familia de tus niños y niñas se expresan en:

	La lengua materna (castellano)			Una segunda lengua (quechua)		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
Hablan	X				X	
Leen	X					X

c. ¿Dónde practican la lengua?

En la IE de Inicial	X					X
En la casa	X				X	
En la chacra			X	X		
En la comunidad		X				

Ahora bien: la práctica y el aprendizaje de ambas lenguas están sujetos a procedimientos contextualizados, es decir, a situaciones de comunicación real y al desarrollo de la oralidad. No es tarea del nivel Inicial el aprendizaje de la lecto-escritura. Cuando se trata del quechua como segunda lengua, se procesa en el marco de actividades vivenciales que introducen a niñas y niños en prácticas culturales en las que el uso de la lengua quechua tiene lugar. Esto motiva y da contexto a la enseñanza de la segunda lengua:

[...] para enseñar una sesión en quechua con los niños de Educación Inicial, personalmente yo primero he tenido que reunir a los papás de mi aula. En la institución donde trabajo somos siete profesores, son siete aulas. Yo primeramente en marzo, al inicio de clases, yo he reunido, yo puse “éstas son las propuestas para trabajar con los padres de mi aula”, y hay colegas [...] que [...] se mantienen al margen. Yo soy la única en mi institución que hago mis sesiones en quechua con los niños. Eso pasa porque ya tienen conocimiento y ya hice una serie de sesiones con ellos: que éste es el trabajo y dejemos de lado eso, esa vergüenza, qué me dirán. Más bien ahora vamos a valorar más la identidad, las costumbres, porque ya se está perdiendo. Entonces por esa parte mi aula ha entendido e incluso ellos se sorprenden porque los niños regresan, cada miércoles y viernes regresan con canciones nuevas. Entonces [dicen]: “uy, profesora, mi hijo ha aprendido”. (Entrevistas a docentes)

El aula se organiza considerando un espacio físico (sector de quechua) y la dedicación de un tiempo específico para la práctica de la lengua (la hora del quechua). Esta especificación de espacios físicos y de tiempo es en realidad recurrente en la práctica pedagógica de Educación Inicial, en la idea de tematizar los aprendizajes que se van a desarrollar en el aula. Es un recurso que las docentes utilizan para el desarrollo de la enseñanza del quechua.

Pero es precisa aquí una digresión sobre enseñar el quechua como segunda lengua y enseñar el quechua como parte de la revitalización de la lengua. Autoras como Virginia Zavala señalan que quienes aprenden en un contexto de revitalización no son aprendices de una segunda lengua, pues por su origen han tenido niveles de socialización en contextos familiares y comunales quechuas. La distinción permite explicar el hecho de que, al no ser niños y niñas en proceso de aprender una lengua que les es extraña, lo que encontramos es un grupo con un espectro heterogéneo de bilingüismo. Como anota Zavala: “Estamos, más bien, ante estudiantes que se acercan a lo que se ha denominado ‘aprendices de una lengua

de herencia'. Mientras que las segundas lenguas se enseñan a aquellos que son monolingües en otra lengua, los hablantes de una lengua de herencia cuentan con diferentes grados de bilingüismo en ella" (Zavala, 2013).

En nuestra experiencia, el diagnóstico sociolingüístico tiene esta función de identificar el escenario heterogéneo de bilingüismo existente. Ciertamente, estamos también en un contexto de retroceso y debilitamiento de las lenguas originarias, y su enseñanza implica desafíos pedagógicos y políticos. Una apuesta central del proceso consiste en situar el desarrollo de la pedagogía en el contexto de las prácticas y saberes culturales de las comunidades. Ésta sería una tendencia en el contexto internacional. Como indica la misma Zavala: "En estos contextos donde hay aprendices de lenguas de herencia ya no podemos enseñar las lenguas como desligadas culturalmente de las vidas de las y los estudiantes ni, menos aún, dejar de dar un tratamiento diferenciado a la audiencia diversa que compone este tipo de aulas" (Zavala, 2013).

No es que se hayan resuelto estos temas. La experiencia no pretende transformarse en fórmulas pedagógicas o didácticas que resuelvan problemas que tienen orden cultural y político, pero sí dar cuenta de lo aprendido y del tratamiento de la problemática de la enseñanza de la lengua atendiendo a su complejidad, heterogeneidad y a una práctica situada en el contexto de la vida cultural de las comunidades.

Se trata, asimismo, de valorar que esta apuesta de enseñanza de la lengua en el contexto de las prácticas culturales —que son también sociales, productivas, éticas y espirituales— genera un proceso de afirmación de la autoestima personal de estudiantes, docentes, *yachaq* y comunidad en general. Constituye un cambio político en tanto significa un acto de empoderamiento ciudadano.

4. Los talleres con padres y madres de familia

En ambos territorios se desarrollan talleres de trabajo con padres de familia con el objetivo de identificar expectativas respecto a lo que sus hijas e hijos debieran aprender en la institución educativa, y sobre la manera de enseñar de la maestra. Del mismo modo, las familias son consultadas en relación con las personas de la comunidad que son *yachaq* o sabios.

El siguiente esquema resume los objetivos y aspectos que son tratados en el taller con las familias.

Cuadro 5.**Talleres con las familias**

Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Llegar a un consenso entre la institución educativa y los padres y las madres de familia-comunidad acerca de qué, cómo y para qué se aprende. ▪ Recoger las demandas y expectativas de los padres, las madres, sabios y autoridades comunales frente al Jardín de Infancia (nivel Inicial) respecto de las características, criterios y orientaciones que debe tener la educación de sus hijos e hijas y sobre lo que esperan aprender en la institución educativa. ▪ Situar a familias en su responsabilidad compartida con la escuela en el marco de su cultura y lengua materna, sea ésta originaria o castellana. ▪ Participación de los padres y madres de familia en las sesiones de aprendizaje en el aula. 		
Interrogantes	¿Qué esperamos que aprendan?	¿Cómo esperamos que enseñen?	¿Quiénes son los <i>yachaq</i> (sabios) de la comunidad?
Aspectos			
Expectativas			
Consensos			
Compromisos			

Como puede verse, este procedimiento funciona como base de la proyección del trabajo con las familias. Los tipos de acuerdo que se generan, de una parte, implican una reflexión de sentido. En la experiencia, por ejemplo, los padres y las madres de familia demandaban aprendizajes como:

Que aprendan

Comprensión de lectura. Aprenda a diferenciar los colores y los números. Tareas en cuadernos para la casa. Lectoescritura, razonar, resolver problemas mediante actividades lúdicas. A formar oraciones. A sumar. Inglés. Abecedario. Las vocales. A socializarse. A razonar jugando. Creatividad. A leer correctamente. A escribir dictados. A reconocer los números, vocales y nombres.

(Taller con madres y padres de familia, Ayacucho)

Las docentes tuvieron que dedicar buena parte del taller a reflexionar con las madres y los padres sobre estas demandas. Como sabemos, este tipo de aprendizajes no corresponden a la Educación Inicial sino a la Primaria. Pero son parte del imaginario que se ha instalado en las familias. Es interesante que una demanda adicional sea “que enseñen como en los privados”, donde se ofrece “adelantar” a niñas y niños en la lectoescritura como parte de una estrategia comercial, pero que no corresponde a criterios pedagógicos. Este ejemplo nos sirve para mostrar la complejidad de esta actividad. Es una acción que implica el analizar los modelos de escuela que traen las familias a la escuela y poner en diálogo con ellos una perspectiva EIB de la Educación Inicial. Se trata de un cambio cultural.

Hay que advertir que lo que enfrentan las docentes no es una opción homogénea: también están los padres que demandan que aprendan jugando, valores, confianza, y que requieren de las profesoras un trato respetuoso, “cariñoso”, a sus hijas e hijos. De modo que las docentes conducen un proceso de negociación cultural que pone en diálogo a las familias entre sí y con las propias maestras.

5. Planes de gestión

En el caso del Cusco se generó el método de los planes de gestión como un dispositivo de consulta e involucramiento de las madres y los padres de familia en el proceso de cambio que significa hacer escuela con perspectiva intercultural. Por este medio se da, en primer lugar, un proceso de apropiación de la escuela por parte de la comunidad y las familias, en el sentido de que lo que ocurre en la escuela deja de serles ajeno, y pasa a ser parte de su actividad y su agenda comunitaria. En segundo lugar, es un proceso por el cual las familias y la comunidad vierten y negocian con las maestras sus expectativas educativas, lo que esperan que los niños y niñas logren al ir a la escuela. El proceso se realiza a través de talleres familiares. El Plan de Gestión registra y sistematiza el conjunto de acuerdos logrados y posibilita su seguimiento con participación de familias y comunidad. El siguiente esquema presenta sus objetivos y componentes:

Cuadro 6.**Planes de gestión: objetivos y componentes**

OBJETIVOS	COMPONENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer los aprendizajes de niñas y niños con interacción dinámica entre los espacios educadores escuela-comunidad. • Generar consensos sobre la escuela que queremos en el contexto comunal, e implementar iniciativas. • Vitalizar los saberes de la comunidad que garanticen una buena vida. • Promover el diálogo intergeneracional cariñoso, respetando espacios y tiempos. • Revalorar la crianza de la diversidad en relación con la ritualidad propia. • Fortalecer el derecho educativo de familia y comunidad. Reflexionar sobre el derecho indígena a la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del plan part participati-voescuela-comunidad • Identificación de yachaq de la comunidad • Elaboración del calendario comunal con la participación de un yachaq • Desarrollo de actividades vivenciales en la comunidad • Crianza de la chacra a partir de la diversidad

El planeamiento de las actividades de la escuela sigue una perspectiva basada en la actividad comunal, y ellas se realizan en un espacio mayor que el aula o los linderos de la escuela. El conjunto del territorio comunal es el espacio de la educación; allí se expresan la visión y los saberes, la *techné* y la *areté* (el saber, el hacer bien y la virtud) de la comunidad andina en las que se educan niñas y niños. Los portadores de ese saber son los *yachaq*; no se trata de un repertorio de prácticas explicadas como técnicas para lograr resultados, sino de una concepción del mundo actuando cotidianamente en la vida colectiva, en la comunidad de personas (*runas*) y demás entidades de la naturaleza.

En el espacio educador que es la comunidad, la escuela tiene este rol estructurador; es un espacio de diálogo de saberes. Las actividades educativas consisten, por una parte, en una puesta en valor de la cultura comunal, y, por otra, en un abrir horizontes con los referentes de cultura y pertenencia nacional y global, que son también demandados por las familias y la comunidad. Estos planes de gestión expresan una alianza nueva entre comunidad y escuela, una relación no subordinada sino democrática, una experiencia del diálogo de saberes como organizador de la selección cultural que es el currículo, pero por medio de un proceso intercultural. Ésta es la estrategia para gestar la escuela del *iskay yachay*.

6. Materiales educativos

En el caso de la formación de docentes para Educación Inicial, la elaboración de materiales ocupa un lugar importante. Encontramos que ellos tienen una función legitimadora de ciertas prácticas de enseñanza, de estatus profesional y de regulación del ejercicio docente. En la experiencia del Programa, la elaboración de material educativo a partir de la estrategia de involucrar a las madres y los padres de familia en esta tarea permite el despliegue de la profesionalidad docente y aporta a un modelo sostenible para los diversos escenarios de la educación.

El tiempo dedicado a elaborar materiales es un tiempo de creación de recursos para resolver los retos de la práctica pedagógica intercultural. Los materiales cumplen diversas funciones; entre ellas, planear el trabajo educativo (calendarios comunales) y promover aprendizajes.

6.1. Tarjetas léxicas *qinticha* (picaflor)

Qinticha significa picaflor, ave que la cosmovisión andina considera sagrada. Es una metáfora de la energía inagotable, la rapidez e inquietud de niñas y niños de Educación Inicial en todos los espacios donde se encuentren. Su objetivo es ayudar en el aprendizaje del quechua como lengua de herencia en aulas de Educación Inicial en contextos urbanos.

Son un grupo de setenta tarjetas de 7 cm x 9 cm, elaboradas en un material durable, manipulable, acorde con la edad de sus usuarios, y que permiten que cada niña o niño administre su material de manera personal, fomentando así su autonomía y responsabilidad. Las tarjetas tienen imágenes que están agrupadas en cuatro grandes grupos: 1) *partes del cuerpo*, en las que se consideran algunas partes gruesas y partes finas de la cara; 2) *sociales*, que presentan tres estados de ánimo (alegre, triste y molesto), por ser los más conocidos e identificados por niñas y niños; 3) *animales*, grupo en el que se consideran cinco animales domésticos (gato, perro, cerdo, gallina y cuy), así como otros que viven en el agua (pez y sapo), que vuelan (palomas) e insectos (moscas y hormigas), todos muy cercanos a la realidad de niñas y niños de contextos urbanos; y, 4) *objetos conocidos de su entorno*, cuyas imágenes están presentes en los diferentes espacios de su convivencia, como el hogar, el jardín y la comunidad. Este material ayuda a que niñas y niños conozcan los nombres en segunda lengua, de modo que sean capaces de iniciar el desarrollo de pequeñas expresiones lingüísticas. Las imágenes pueden ampliarse para enriquecer el léxico de niñas y niños en la lengua quechua. Su uso puede ser diverso: además de relacionarlo con el cono-

cimiento de un repertorio de palabras en lengua quechua, puede ser también un recurso para otras actividades significativas, como iniciar la creación de cuentos a partir de las imágenes.

6.2. *Sisicha* o exhibidor para la enseñanza del quechua

Tanto en el Cusco como en Ayacucho se ha desarrollado este tipo de material educativo, destinado inicialmente a la enseñanza del quechua, aun cuando se trata de un recurso con amplias posibilidades. Se le ha denominado *exhibidor de fotografías* porque versa sobre tomar imágenes que recogen la vida cotidiana de los niños y las niñas fuera de la escuela siguiendo una pauta de contenido previamente establecida, como se puede ver en el cuadro 7.

Cuadro 7.

Pauta de contenidos para el exhibidor de fotografías

Actividades del saber escolar	Actividades del saber local
✓ Crianza y cuidado de animales menores.	✓ Cosecha del café, cacao, coca, té.
✓ Ciclo vital de los animales.	✓ Cosecha de productos de panllevar.
✓ La planta y sus partes.	✓ Sembríos.
✓ El proceso de crecimiento de las plantas.	✓ Riego.
✓ Las frutas.	✓ Ofrenda a la tierra.
✓ Clases de productos.	

La experiencia de encuentro de niñas y niños con su imagen genera alta significatividad, produce alegría y cercanía en relación con la cultura campesina y la lengua de herencia, y les permite relacionar las acciones que realizan en los diferentes espacios como la casa, la chacra, el bosque, el río y la comunidad en general.

La lógica del material es documentalista: implica un registro de la vida cotidiana y, en esa medida, una puesta en valor en el espacio de la escuela. El manual elaborado por los formadores de Tarea lo describe así:

El panel exhibidor de fotografías

Consiste en un panel de fotografías de actividades que realiza el niño o niña fuera de la Institución Educativa Inicial:

- Elaborado en una *lliklla*, yute o tejido amazónico de 100 cm x 120 cm.

- Sujetado a un triplex para darle mayor consistencia y hacerlo más durable. Es un material para exhibir las fotografías en el aula ante un grupo grande, con bolsillos transparentes enmascarados y de tamaño A-4.
- Adornados con cintas de colores de la provincia de La Convención para el borde del panel.
- El panel de fotografías se elabora uno por aula con los materiales indicados y otros.
- Las secuencias de fotografías se colocan en las micas.
- El panel de fotografías se usará en el aula para exponer las fotos de uno a uno hasta formar la secuencia, con el fin de lograr las expresiones lingüísticas propuestas.
- Este material es para ser utilizado en el momento pedagógico del quechua.

Esta lógica de registro implica también otro material, el archivador, que es elaborado por niñas y niños con ayuda de sus familias. Es un fólter hecho con material reciclable o con los desechos de la naturaleza, como *qarispa* del árbol del plátano, pepas, hojas, palitos u otros. Se utiliza en el momento pedagógico del quechua y se expone en ese sector. El archivador de fotos es manejado personalmente por niñas y niños con el apoyo de sus padres y abuelos, y las imágenes les servirán para expresar las acciones que realizan. Es para llevar a casa y, con la ayuda de sus padres, puedan leer y expresar las acciones que realizan en su fotografía.

En Ayacucho, el material se denominó tablero multiuso *sisicha*, voz quechua que puede traducirse como hormiguita trabajadora. El manual elaborado por los formadores lo describe así:

El tablero multiuso *sisicha* es un material educativo que permite relatar historias personales, cuentos, costumbres, etcétera por medio de secuencias de imágenes que relaten prácticas de convivencia en su entorno. Se trata de experiencias que no solo les proporcionan nuevas informaciones, sino que, además, recrean actividades de su entorno, fortaleciendo su identidad cultural.

En el caso de Ayacucho, las imágenes no son necesariamente fotografías, sino también dibujos o láminas diversas. Su uso en la enseñanza de la lengua quechua depende del escenario lingüístico del aula. Es decir, en este caso el tablero no ha sido pensado de modo exclusivo para el aprendizaje del quechua (como sí ocurre con el *qinticha*), sino también para diversos usos.

6.3. El uso del video

En relación con el uso del video, se han desarrollado dos tipos de recurso. Uno primero es la videoteca, por medio de la cual se brinda a las docentes un repertorio de videos orientados a niños del nivel Inicial que puedan ser seleccionados y utilizados de acuerdo con su programación (Cusco). Otro tipo de recurso audiovisual es el video-cuento (Ayacucho). Este recurso implica que las docentes se involucran en la producción de cuentos para este medio, lo que hace que deban formarse en la elaboración de guiones sencillos y asequibles. Este recurso tiene la riqueza de que con él las docentes pueden desarrollar las competencias para producir videos, si se necesitan, de modo que se genere un proceso de producción cultural de material educativo.

Capítulo VI

Aportes a la formación docente para una Educación Inicial intercultural y bilingüe

Sistematizar la experiencia tiene la finalidad de producir saber desde ella y comunicarla a otros con el fin de enriquecer el conocimiento y las prácticas educativas; más aún: permite pasar de la experiencia micro a la proposición de políticas educativas. No se pretende que la experiencia se replique en el ámbito de la gestión pública, sino que, a la luz de sus contribuciones, pueda poner en discusión aspectos de la política educativa sobre los que hemos aprendido.

En este capítulo vamos a presentar aportes para la formación de docentes de Educación Inicial en escenarios de revitalización lingüística, orientados a garantizar el derecho de niñas y niños a ser educados en su cultura y su lengua. Es preciso advertir que esta reflexión implica algunos elementos que tratan sobre el modelo pedagógico en instituciones educativas del nivel Inicial, en contextos de diversidad lingüística y en perspectiva intercultural.

Presentamos seis aspectos de política de formación docente: la perspectiva intercultural que sustenta la formación de maestros; la función de las docentes de Educación Inicial, particularmente en el ámbito rural; el tratamiento del planeamiento curricular; la relación entre materiales educativos y docencia; la construcción de la identidad docente, y la problemática de la formación en servicio.

1. Los elementos de una formación docente intercultural

Los aportes del proceso formativo que ha generado la experiencia se basan, como se ha señalado, en que comprendemos a la docente como una realidad compleja, que implica tratar diversas dimensiones de la persona y la profesional. A continua-

ción reseñamos los elementos más importantes que, a nuestro entender, deben tomarse en cuenta en una política pública de formación de docentes en servicio con perspectiva intercultural:

1.1. Enfoque de la formación

Reconocimiento del protagonismo docente. Este elemento es clave para construir una fortaleza profesional en las docentes. No constituye un tema del programa formativo, sino que es un criterio que orienta el diseño y la estrategia de la formación. Encontramos que no podía construirse una propuesta pedagógica intercultural en las escuelas si no establecíamos un vínculo con las maestras basado en el reconocimiento de su condición profesional y de su centralidad en un proceso formativo de que eran protagonistas. El trato entre docentes y formadores no tiene un carácter jerárquico ni se plantea en términos de supervisión del trabajo de las maestras.

En el proceso formativo, la investigación tiene lugar en dos sentidos: primero, como una práctica de la docente en torno a la cultura de las familias y la comunidad; y, segundo, como reflexión de las acciones innovadoras en su práctica de enseñanza. Esto exige incorporar como parte de su acción cotidiana el registro y la reflexión del trabajo con los niños y niñas, de la forma en que se realiza su programación curricular, la creación y uso de materiales educativos y el conocimiento de la cultura local.

La formación es un proceso de transformación de la praxis docente. Un rasgo principal de la experiencia es que el proceso formativo se realiza como parte de la práctica pedagógica. Una política de formación docente requiere programas de formación-acción en el espacio educativo, la propia escuela y la comunidad.

1.2. El proceso de la formación

Las docentes de Educación Inicial participan de una cultura institucional y social sobre qué significa y qué caracteriza a una maestra de ese nivel escolar. En su subjetividad hay un origen y un posicionamiento social. Convertirse en docente ha significado también integrarse a un imaginario social y profesional. Puede encontrarse en ellas miradas excluyentes, desconocimiento y prejuicios respecto de las poblaciones en las comunidades, a pesar de que todas ellas tienen una procedencia andina y en algunos casos campesina. Esto dificulta el proceso de cambio en el ámbito de su subjetividad que la aleja de su propia historia personal.

Por ello, el trabajo con las maestras es más complejo y amplio que una mera acción de ‘instrumentarlas’ en materia de didáctica. Se trata de un proceso de cambio en el ámbito de su identidad personal y sus paradigmas, de creencias, de certezas, de “verdades aprendidas” en relación con su sentido de pertenencia cultural. Las dificultades que encontramos en su trabajo pedagógico implican estas dimensiones. Se debe señalar que, en el sistema educativo, estas dificultades son resultado de una historia de la función docente como una labor subordinada a la política y los métodos que el Estado establece para homogeneizar el trabajo docente. La política de formación tendrá que desarrollarse en función de favorecer la construcción de una profesionalidad que les permita responder con base en su creatividad y autonomía a la diversidad de escenarios sociales, culturales y lingüísticos.

En la experiencia, la mayoría de las docentes son monolingües castellanas y tienen el quechua como lengua de herencia. En tanto la formación, como hemos visto, implica un proceso de construcción de la identidad docente, un primer aspecto es trabajar sobre su trayectoria biográfica, en un proceso de reencuentro con su cultura y su lengua de herencia. La estrategia consiste en construir, desde la reflexión personal, una actitud de disposición hacia las prácticas de educación intercultural, una emocionalidad respetuosa y comprometida con niñas, niños y sus familias. En tanto traen a su acción educativa sus procesos de desarrollo profesional, la construcción de la propuesta pedagógica es un proceso colectivo que involucra las maneras de pensar de los distintos actores, sus valoraciones de la experiencia expresadas en su lenguaje y en su condición.

1.3. El currículo de la formación en servicio de un docente intercultural

Lo que aporta la experiencia es un esfuerzo por formular una propuesta curricular basada en los elementos de la cultura quechua. En ese sentido, el proceso formativo de perspectiva intercultural implica “una visión de desarrollo del ser humano (*runa*) desde la vida y cosmovisión de las comunidades andinas, donde la integralidad y la complementariedad son los principios de conformación del ser personal y colectivo, y en relación con un territorio” (Universidad Nacional de San Agustín y Tarea, 2014). La propuesta curricular se organiza en función de las cuatro dimensiones del *runa* (persona, ser humano) en la cosmovisión andina. Estas cuatro dimensiones son *nuna* (ser), *yachay* (saber), *ruray* (hacer) y *atiy* (poder).

Otro concepto que concurre al desarrollo de una propuesta curricular es el relativo al carácter social de la educación, en el sentido de que la acción de la escuela tiene que estar articulada a la vida comunitaria y al territorio que es a un tiempo

productivo, lúdico, festivo, político y espiritual. El territorio es espacio educativo, lugar de aprendizaje, y todos los actores sociales son responsables de comunicar a las nuevas generaciones valores, saberes, prácticas y visiones del mundo que los conformen como seres integrales y con capacidad para vivir en armonía con su entorno.

1.4. La gestión del proceso de formación

Un aspecto por evaluar en el desarrollo de la política de formación docente es la relación entre obligatoriedad y participación voluntaria. En la experiencia específica del Programa, su funcionamiento se basó en docentes que valoraron por propia iniciativa la especialización para ellas. Incluso, el compromiso se estableció por institución e involucró a docentes de Primaria, lo que fortaleció el clima favorable y el compromiso con el Programa. La obligatoriedad puede ser contraproducente. Encontramos que se ha generado un efecto de contagio hacia otras instituciones. Éste podría ser el mejor mecanismo para el desarrollo masivo de la formación en servicio.

Un factor que la política de formación debe tomar en cuenta es el rol de las instancias intermedias. En la experiencia del proyecto encontramos que los gestores de las instancias intermedias EIB no favorecen el desarrollo del proceso formativo, porque a los especialistas de la UGEL se los ve como a una suerte de “comisarios educativos” cuya labor consiste en verificar el cumplimiento de los requisitos formales (documental) de la programación curricular o de implementación de actividades y directivas establecidas sin considerar la dinámica de innovación de cada institución educativa. Esto se evidenció en ambos territorios, lo que implica ya una constante respecto del rol de las instancias intermedias.

1.5. El acompañamiento

El acompañamiento es una estrategia potente en la formación de las maestras, en tanto está orientado por un criterio de reconocimiento del protagonismo docente, y es un servicio a éste. El acompañamiento puede devenir acción y presencia que presiona sobre la docente, si está orientado por una lógica de seguimiento del cumplimiento de prescripciones metodológicas que no se han producido en el contexto de la práctica concreta. Las docentes están ampliando su visión de lo que es posible hacer en el trabajo de aula más allá de la normatividad. El acompañamiento aportó mejoras a su trabajo y posibilitó la superación del Diseño Curricular Nacional (DCN) incorporando las prácticas locales. Las docentes generaron sus propias metodologías y su trabajo cotidiano fue enriquecido.

1.6. Las actividades vivenciales y los docentes

Un elemento que merece ser destacado entre las prácticas pedagógicas propiciadas con las docentes son las actividades vivenciales con las niñas y los niños, que han tenido varios impactos. Por un lado, han reforzado el acercamiento de las docentes a las prácticas comunales para que ellas vivan también la experiencia que luego vivirán con las chicas y los chicos; algunas de estas experiencias (por ejemplo, el *watunakuy*, encuentro de narradores) han reforzado la aproximación a la dimensión de la espiritualidad andina. Así, estas actividades han sido relevantes para el fortalecimiento de la identidad de las docentes.

2. La perspectiva intercultural crítica

Hemos trabajado con las docentes y las comunidades desde una perspectiva intercultural. Sobre esta base, compartimos los siguientes aprendizajes:

- Necesidad de partir de una lectura política en torno a las relaciones de poder entre las culturas y sobre las formas prácticas que en las escuelas siguen casi inercialmente una cultura hegemónica; por ejemplo, manteniendo formas de discriminación, de instrumentalización de la participación de las familias o aplicando fórmulas didácticas descontextualizadas. Un aspecto en el que debemos poner énfasis es en la complementariedad entre afirmación cultural y diálogo de saberes, que caracteriza la interculturalidad crítica.
- La reflexión de las formas prácticas en que lo monocultural se conserva y la generación de nuevas praxis pedagógicas interculturales. Encontramos que, por cultura institucional, en las escuelas se tiende a asumir lo intercultural solo en el nivel del discurso. La situación de exclusión y la subordinación cultural propician que tanto entre los maestros como en las comunidades pueda no prevalecer la identificación con su lengua y su cultura. Hacemos educación dentro de una realidad —por la configuración de las fuerzas sociales y la dinámica cultural— que no es propicia para este tipo de propuesta.
- Trabajar el proceso formativo de maestros y maestras en los diferentes niveles (biográficos y sociales, teóricos y prácticos, intelectuales y emocionales) implica un proceso de afirmación cultural de autorreconocimiento del propio proceso de identidad personal y profesional y sobre el proceso colectivo e histórico del que forma parte.

- Conceptualmente, la afirmación cultural (también denominada dimensión intracultural) es complementaria de la comprensión de la interculturalidad como aceptación y valoración equitativa de todas las culturas. Son dos caras de una misma moneda: sin la una la otra no se puede dar. Como ya hemos señalado, la interculturalidad crítica es una perspectiva que reconoce la complementariedad de ambos procesos: a) la afirmación cultural, necesaria como puesta en valor de las comunidades, sus culturas y lenguas, cuestionando la situación de subordinación y fortaleciendo su cohesión identitaria y su actoría social; y, b) como apertura orientada a la superación de la inequidad entre comunidades, culturas y lengua, y al encuentro en el campo de la política, la cultura, las formas de saber y la perspectiva de un proyecto de casa común a nivel planetario, basado en el derecho individual y colectivo, de carácter universal pero también particular.
- En esta línea, la formación no puede tener una orientación discursiva, sino que consiste en que los docentes y las comunidades deliberen y reflexionen sobre la base de acciones prácticas tradicionales y proponiendo y experimentando nuevas prácticas de orientación intercultural; así se superaría la inercia superficial de “aprender” los discursos de moda en la educación.

3. Una reflexión sobre la misión de la Educación Inicial EIB

Pensamos que la experiencia del proyecto ha posibilitado abrir un horizonte de entendimiento sobre el rol de la Educación Inicial en el escenario rural y urbano. La experiencia cuestiona la idea de que la finalidad de la Educación Inicial es adiestrar o preparar a niñas y niños de tres a cinco años de edad para la Educación Primaria. Lejos de este resultado, la experiencia revela que la EI tiene sentido en sí misma respecto al proceso educativo correspondiente a niñas y niños en este periodo de su vida. Y en esa línea, cumple el papel de afianzar su personalidad y su visión del mundo, en un espacio de socialización de naturaleza pública que trasciende el ámbito de la familia. De ahí la importancia de que su experiencia educativa en este periodo no sea de desarraigo y aprendizaje de negación de su propia cultura y su propia lengua. Por el contrario, es fundamental que este tiempo cumpla la función de fortalecer la construcción de la identidad de la infancia en el marco de su cultura y lengua familiar y comunitaria. Por ello, es crucial que un modelo de Educación Inicial implique a las familias y a la comunidad con una política intercultural y una estrategia de encuentro de saberes.

Se trata de entender que la enseñanza, el currículo y el aprendizaje en una escuela de Educación Inicial adquieren verdadero sentido en tanto se ponen en diálogo con la vida en la comunidad, con la manera en que ésta desarrolla una cultura sobre la infancia y sobre las formas en que se la incorpora al cuerpo social y cultural de la familia y la comunidad. No podemos permitir que la Educación Inicial sea para los niños y niñas de áreas rurales una experiencia de descontextualización y de aprendizaje del desarraigo desde la primera infancia.

La experiencia aporta una nueva forma en que las docentes y las escuelas gestionan el aprendizaje sobre la base de una estrategia de encuentro de saberes. La fortaleza de una institución de Educación Inicial se sustenta en que las madres y padres tienen una gran disposición para intervenir en el aprendizaje de sus niñas y niños. Las docentes trabajan con esta gran potencialidad, pero en una acción de diálogo y reconocimiento de los saberes y la realidad lingüística de las familias y la comunidad. La interacción educativa entre docentes y familias se establece con base en su cultura sobre la infancia y sus hábitos de crianza.

El nivel Inicial se orienta a brindar experiencias de disfrute y experimentación, donde el espacio social (físico y simbólico) de la comunidad constituye un espacio de aprendizaje. Esto va a contracorriente de un contexto normativo, burocrático y de representaciones sociales sobre el nivel Inicial, que presiona sobre las prácticas docentes.

En este sentido, la experiencia aporta un conjunto de lineamientos para dar forma al servicio de Educación Inicial:

- La vitalidad del espacio escuela-comunidad como espacio del aprendizaje. El espacio físico (ambiental, geográfico y sociocultural de la comunidad o de la ciudad) es un espacio de experiencias de aprendizaje.
- Existe la necesidad de acercar la escuela a la comunidad; para ello han sido eficaces las aproximaciones docentes al conocimiento sobre la cultura de la comunidad, así como las de diálogo con las comunidades y sus sabios.
- El sentido de corresponsabilidad entre docentes con las madres y los padres, con la comunidad a nivel institucional, con los *yachaq*, diferenciando roles específicos según cada actor. Una comunidad o ciudad educativa que articula su rol al de la institución escolar es el contexto necesario para esta Educación Inicial.

- En la aproximación a la cultura de la comunidad, un acercamiento central ha sido el *calendario comunal*, vinculado a las actividades agrofestivas. Se trata de una práctica que ha logrado un nivel de sistematicidad entre los docentes. Aún es necesario incluir en su elaboración, por ejemplo, a niñas y niños cuyos juegos tradicionales son también estacionales. En la indagación docente vemos la necesidad de un mayor conocimiento sobre los patrones de crianza (por ejemplo, sobre el uso de la lengua en la dinámica familiar). En materia de prácticas curriculares, tienen como fuente siempre el calendario comunal; su implementación se organiza con los *yachaq*; cada escuela genera programaciones (unidades didácticas o proyectos) con periodos de tiempo definidos por los docentes de acuerdo con lo requerido. Volveremos sobre este punto más adelante.

4. La programación curricular intercultural: educar desde y para la crianza de la vida

La experiencia ha mostrado una tensión entre la política curricular del Estado, que tiende a desconocer la autonomía de las instituciones educativas, y la dinámica de desarrollo curricular autónomo de las instituciones y la comunidad. En el proceso formativo se ha trabajado buscando articular las orientaciones del DCN con la programación curricular basada en la cultura local. Pero en esto no hay una lógica de “agregar” a la norma curricular aspectos del contexto local, sino que, y esto es lo relevante, el punto de partida para la programación curricular es esta construcción desde la cultura local. De este esfuerzo, creemos que los aportes más importantes en lo que concierne al desarrollo y gestión curricular en perspectiva intercultural son los siguientes:

La fortaleza para comprender el currículo como proceso de investigación docente, es decir, como un tópico en el que el docente tiene que aproximarse a indagar, descubrir y comprender a los actores y a la cultura andina para, a partir de este conocimiento y en diálogo con ellos, elaborar su programación curricular. En consecuencia, resulta necesario que la política curricular sea favorable y propicie esta forma de actuación autónoma de los docentes en las instituciones educativas. La aproximación a la realidad, a los hechos significativos en la vida de las niñas y los niños, por ejemplo, a través de la sistematización del calendario comunal, que es una labor que se realiza con la organización comunal, con padres y madres que informan sobre la complejidad de este itinerario que combina elementos de su cultura productiva, religiosa, festiva y política, en escenarios andino-amazónicos (la chacra, el bosque y el agua).

Este inventario es una reconstrucción del sentido de estas prácticas y regulaciones comunitarias; el punto de partida para, desde el ángulo pedagógico, hacer una selección y desarrollo de aprendizajes. Realizada esta selección, las docentes identifican las vivencias generadoras de saber, y planifican sesiones de aprendizaje.

4.1. El calendario comunal

El registro y sistematización del calendario comunal se organiza en función de los criterios culturales comunitarios donde se toman como referentes de organización el ciclo estacional del campo, los escenarios de las actividades de crianza y un conjunto de elementos que son referentes para la acción de *crianza*.

Estos calendarios no son el mero registro de un itinerario de actividades; más bien, dan cuenta de formas de entender el mundo, y el reto de las educadoras consiste en ir más allá de una enumeración y descripción de actividades y comprender sus significados. Conceptos como crianza o señas entrañan formas de relacionarse con la naturaleza y en la sociedad humana.

4.2. Las lenguas

La enseñanza de la lengua constituye un reto pedagógico, una necesidad del proceso formativo y la afirmación del derecho de aprender en ambas lenguas, el castellano y el quechua, su lengua de herencia. El proceso se inicia con el diagnóstico de la situación de los niños y niñas, de sus familias y de la comunidad con respecto al uso de las lenguas. El docente requiere objetivar la realidad lingüística de su grupo de niñas y niños. De acuerdo con este diagnóstico, determina cuál será la lengua 1 y cuál la lengua 2. Cada escuela —e incluso cada aula— puede tener una situación lingüística particular.

La práctica y el aprendizaje de ambas lenguas están sujetos a procedimientos contextualizados, es decir, situaciones de comunicación real y desarrollo de la oralidad. No es tarea del nivel Inicial el aprendizaje de la lectoescritura. Cuando se trata del quechua como segunda lengua, se procesa en el marco de actividades vivenciales que introducen a los niños y niñas en prácticas culturales en las que el uso de la lengua quechua tiene lugar. Esto motiva y contextualiza la enseñanza de la segunda lengua.

4.3. El trabajo con madres y padres de familia

Entre las familias de procedencia campesina, la escuela es entendida como la estrategia de introducción en el mundo y la cultura urbanos. Por ello no esperan

que las costumbres y la cultura de las comunidades tengan lugar en la escuela. El modelo monocultural piensa la escuela como lugar de “aculturación” de las familias y comunidades. Por ello, es una ruptura para docentes y familias plantearse una dinámica distinta, de afirmación de los referentes culturales y la lengua de las comunidades, convirtiendo la escuela en un espacio para subvertir el carácter subordinado de los pueblos y su cultura, un espacio de afirmación cultural y empoderamiento social.

La estrategia educativa intercultural implica un rol de soporte cultural y educativo de los padres de familia, distinto del habitual “uso” de éstos como fuerza de trabajo o fuente de recursos. Las familias tienen un potencial educativo que puede enriquecer la experiencia educativa de sus hijas e hijos. Para niñas y niños, que sus padres vengan a “enseñar” en su aula, o que el grupo visite su casa para aprender sobre algo que sus padres conocen, tiene un efecto disparador de la autoimagen positiva de sí mismos, de su entorno familiar y de su cultura.

Para los docentes, la participación de las familias es clave cuando se trata de comprender el mundo de las niñas y los niños, y para contextualizar su trabajo educativo.

4.4. Los *yachaq* o sabios de la comunidad

Al poner en el centro la cultural comunal y sus saberes; al considerar el territorio comunal y de ciudad como territorio educativo, se abre también la participación de los portadores o “criadores” de los saberes locales.

Las familias y las comunidades son centrales en identificar —y, en ese sentido, dar legitimidad social— al *yachaq* o sabio comunal y a su saber. Recuperar e incorporar estos saberes como parte de la educación que brinda la escuela enriquece los referentes de saber que configuran la selección cultural que ofrece la educación pública que en este sentido se ‘interculturaliza’. Este proceso ocurre en un escenario de interacción entre docentes y comunidad, y no como una mera decisión técnica del Estado respecto del currículo del nivel Inicial.

Esto también cuestiona una visión tradicional del docente como el portador del saber que niñas y niños deben aprender, cuestionando así el currículo oficial como única fuente epistémica de su enseñanza.

El itinerario metodológico para organizar la participación de los *yachaq* y sabios comunales ha sido:

1	2	3	4
Identificación con las familias de los <i>yachaq</i> o sabios de la comunidad y sus saberes.	Establecimiento de compromisos mutuos con los <i>yachaq</i> o sabios comunales.	Preparación de las actividades vivenciales con los <i>yachaq</i> o sabios comunales de acuerdo con el calendario comunal.	Proceso pedagógico de la actividad vivencial con niñas y niños (preparación para la visita, realización, trabajo en aula sobre la actividad vivencial)

En este sentido, la docente redescubre que su rol no consiste en ser la portaestandarte de una selección cultural, sino la dinamizadora de un proceso de revaloración cultural y de educación como construcción de identidad personal y colectiva de niñas y niños.

4.5. El material educativo

La experiencia nos ha permitido examinar el sentido pedagógico del material educativo que ha de formar parte de los recursos del docente. En el caso de la Educación Inicial, la elaboración de materiales ocupa un lugar importante en su formación. El estatus de docente innovadora tiende a alcanzarse a partir de la elaboración y del uso de estos materiales. En la formación inicial las sesiones tienden a convertirse en “talleres de manualidades”, con un repertorio muy ligado a una cierta tecnología de materiales. Encontramos que éstos tienen una función legitimadora de ciertas prácticas de enseñanza, de estatus profesional y de regulación de la práctica docente. En algunos casos la dependencia de los materiales puede llevar a empobrecer los recursos pedagógicos de los profesores, y delimita u ordena la configuración de su práctica pedagógica. Por otra parte, la elaboración de material educativo, y la estrategia de involucrar a las madres y los padres de familia en esta tarea, tiene gran relevancia, pues despliega la profesionalidad docente y es un aporte específico para un modelo sostenible para contar con materiales que respondan a los diversos escenarios de la educación.

Cuando se plantean otras formas de acción pedagógica que demandan materiales que salen del repertorio conocido —por ejemplo, para las actividades vivenciales y la interacción que propician los *yachaq*—, el efecto no se limita a un cambio de tipos de actividad y material, sino que puede ayudar a replantear la identidad docente.

Por ello, la experiencia aporta el valor de los materiales en tanto forman parte del proceso de creación de prácticas pedagógicas interculturales con y desde los docentes. El tiempo dedicado a elaborar materiales no es un tiempo de ac-

ción mecánica, sino uno de creación de recursos para resolver los retos de la práctica pedagógica intercultural. Algunos materiales —como los calendarios comunales— son útiles para planear el trabajo educativo; otros —como los exhibidores— lo son como recursos de aprendizaje. El Estado puede tener una política de reconocimiento y difusión de los materiales creados por los docentes, basada en el criterio de que éstos corresponden a un proceso de respuesta a los diversos escenarios culturales y lingüísticos en el marco mayor de creación de nuevas prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

ASTETE MUÑOZ, S.

2011 *Vozed*. Obtenido de: <http://vozed.org/ensayo/mujeres-indigenas-interculturalidad-y-genero/>. 1 de octubre.

CARVALLO, Constantino

2005 *Diario educar: tribulaciones de un maestro desarmado*. Lima: Aguilar.

CURAY, M. Y.

2011 *Formación docente EIB en servicio realizada por el MINEDU. Síntesis y balance*. Lima: Minedu.

FILLOUX, J. C.

2008 *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor.

FREIRE, P.

2010 *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

GERRING, J.

2007 *Case Study Research: Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

GRUNDY, S.

1998 *Producto o praxis del currículum*. 3.^a edición. Madrid: Ediciones Morata.

LODOLA, G.

2014 *Vicios y virtudes del estudio de caso en política comparada*. Obtenido de: www.políticacomparada.com.ar

MONTERO, C.

2006 La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente? En P. AMES, *Las brechas invisibles. Desafíos de la equidad de género en la educación*. Lima: IEP.

ORTEGA EXPÓSITO, I.

2012 *The Comparative Nature of the Case of Studies: A Political-science Review about the State of the Art*. www.enrucrijadas.org, pp. 81-94.

RENGIFO VÁSQUEZ, G.

1997 *La crianza recíproca. Biodiversidad en los Andes*. Obtenido de: <https://www.grain.org/es/article/entries/805-la-crianza-recíproca-biodiversidad-en-los-andes/>

2008 *Educación y diversidad cultural. Orientaciones del iskay yachay y paya yatiwi*. Lima: Pratec.

UNIVERSIDAD NACIONAL SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA / TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS

2014 *Segunda especialidad en educación intercultural y bilingüe: desarrollo de la identidad y las capacidades comunicativas*. Lima: UNSA/Tarea.

VIGIL, N.

2007 *Reflexiones de invierno*. Obtenido de: <http://nilavigil.com/2007/10/22/revitalización-de-una-lengua-enseñanza-de-lengua-indígena-como-segunda-lengua/>

ZAVALA, V.

2013 *El quechua en las escuelas urbanas. Nuevas posibilidades y viejos desafíos*. Lima: Tarea.

Anexo 1.

El proceso de la EIB en el Perú

Primera etapa Una consideración de lo bilingüe como tránsito a la castellanización total	<p>Reforma educativa en 1972. Aquí se definió por vez primera una política que reconocía la necesidad de una educación bilingüe, pero que sin embargo se asumía como un tránsito necesario hacia la castellanización de toda la población.</p> <p>Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), que expresaba la necesidad de una educación bilingüe para la formación de una conciencia crítica de las relaciones entre los miembros.</p> <p>En 1975 el gobierno de Juan Velasco Alvarado reconoció el quechua como lengua oficial por Decreto Ley N.º 21156.</p>
Segunda etapa Incorporación del componente intercultural a la educación	<p>En 1989 se promulga la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), que por primera vez incorpora el componente intercultural. Dos años antes, el Ministerio de Educación había creado la Dirección de Educación Bilingüe.</p> <p>La Educación Bilingüe Intercultural (EBI) peruana se empieza a concebir como aquella que, además de formar sujetos bilingües, posibilita la identificación con la cultura de origen y el conocimiento de otras culturas. La EBI se plantea como una política necesaria para actuar a favor de los sectores indígenas.</p>
Tercera etapa De la EBI a la EIB	<p>En 1991 se promulgó una nueva política, la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural. Ya no es concebida como exclusiva de las poblaciones indígenas, sino que la educación de todos los peruanos debía ser intercultural. La EIB no era de transición sino de mantenimiento. Se respetaría y utilizaría la lengua materna durante toda la escolaridad.</p> <p>Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural (RD N.º 175-2005-ED). Se asume la interculturalidad para todos y se reconoce que el aprendizaje de lenguas indígenas está abierto para todos. Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (RD N.º 176-2005-ED).</p>
Cuarta etapa La EIB en el contexto tecnocrático neoliberal	<p>Las medidas aplicadas por el gobierno aprista respondieron a un enfoque de desarrollo neoliberal y tecnocrático que desconoció los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Los DL pusieron en peligro los derechos territoriales de los pueblos indígenas (RM N.º 0017: nota 14 afectó a ISP [Institutos Superiores Pedagógicos] que habían empezado con la especialidad de EIB). La evaluación docente no contempló a maestros que laboran en contextos bilingües y multilingües. PRONAFCAP [Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente] no contempló inicialmente la EIB.</p> <p>Luego se incorporó un Programa de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe – Inicial y Primaria (zonas andinas).</p>

Anexo 2.**Capacidades por desarrollar en las docentes / matriz curricular**

Ejes	Sentido de pertenencia	Capacidades comunicativas	Capacidades para la racionalización del mundo	Gestión en la escuela en relación con el buen vivir	Tecnologías para el buen vivir
Competencias	Afirma su pertenencia al territorio de origen cultural para interactuar con la comunidad.	Desarrolla diversas formas comunicativas en lengua materna y segunda lengua utilizando estrategias didácticas pertinentes.	Comprende y desarrolla su racionalidad para ordenar el mundo, en diálogo con otras lógicas de pensamiento.	Fortalece el diálogo entre la escuela y la comunidad tomando decisiones conjuntas en el marco de planes de gestión educativa comunal.	Utiliza las TIC y tecnologías propias para la visibilización y revaloración de la cultura local en la perspectiva del buen vivir.
Dimensiones					
Nuna	Asume su pertenencia a un grupo cultural y al territorio al que pertenece.	Valora diferentes espacios y formas comunicativas de su propia cultura.	Reconoce y valora formas propias de ordenamiento y funcionamiento del mundo y las asume como propias.	Vivencia las relaciones en comunidad con reciprocidad y complementariedad.	Vivencia el uso de las diversas tecnologías propias en diferentes actividades comunales.
Yachay	Reconoce elementos de su propia cultura y del territorio al que pertenece.	Identifica las diversas formas comunicativas en sus fundamentos con perspectiva intercultural.	Vivencia la lógica de pensamiento andino sobre el ordenamiento del mundo y lo relaciona con otras lógicas.	Comprende las formas de organización comunal y las hace dialogar con las formas organizativas de la escuela.	Investiga y conoce la lógica que sustenta las tecnologías comunales para el buen vivir.
Ruray	Reconstruye su historia personal y comunal del grupo cultural en referencia al territorio al que pertenece.	Desarrolla las diferentes formas de comunicación en lengua materna y segunda lengua buscando diferentes aplicaciones.	Utiliza las lógicas de ordenamiento y funcionamiento del mundo para resolver problemas de su vida cotidiana.	Fortalece las relaciones institucionales y el trabajo en equipo generando espacios de reflexión y compromiso con la EIB en la escuela.	Propone estrategias de uso y manejo de las TIC para el buen vivir de la comunidad produciendo material audiovisual. Conoce las limitaciones y posibilidades de las TIC para el desarrollo de los pueblos.

Atiy	Convive armoniosamente con el grupo cultural al que pertenece, fortaleciendo su identidad comunitaria.	Comparte diversas producciones sobre los saberes locales, utilizando las diversas formas de comunicación.	Comparte la lógica de ordenamiento del mundo andino en los espacios donde interactúa.	Construye junto con la comunidad espacios e instrumentos que favorecen el diálogo entre ambos para articular educación escolar y buen vivir (planes de gestión).	Valida las rutas y guías para el uso y manejo de las nuevas tecnologías en la escuela y la comunidad. Revitaliza las tecnologías propias de la comunidad a través de la producción de material audiovisual.
Contenidos	Territorio. Identidad. Cosmovisión. Niña y niño andino amazónico, pasado y presente.	Lengua. Formas comunicativas. Estrategias para el desarrollo de las formas comunicativas con perspectiva intercultural. Producción de materiales interculturales.	Nociones lógicas formales y etnomatemáticas. Estrategias para desarrollar la racionalidad con perspectiva intercultural.	Buen vivir. Currículo amable con la cultura local. Gestión del conocimiento local. Espacios e instrumentos de gestión.	Tecnologías. TIC en las aulas. Didáctica en Educación Inicial y Educación Primaria.

Anexo 3.**Marco lógico**

	Indicadores	Medios de verificación
RESULTADO 1 Las docentes de Educación Inicial incorporan contenidos de la cultura local y el uso de ambas lenguas en el proceso de aprendizaje, en un ambiente de buen trato y valoración hacia niñas y niños.	El 80 % de docentes manejan enfoques (EIB, derechos) y estrategias para desarrollar una práctica pedagógica intercultural, incorporando los contenidos de la cultura local en su programación curricular al mes 36.	Programación mensual de actividades de aprendizaje de las docentes.
	70 % de niñas y niños de Educación Inicial participantes en el proyecto reciben un buen trato al mes 36.	Informe sobre estrategias de las docentes para resolver la disciplina y los conflictos en el aula.
	El 100% de niñas y niños aprenden utilizando material culturalmente pertinente, producido con participación de sus docentes en el mes 24.	Listado de materiales elaborados por docentes que incorporan la cultura local. Informe de observación en aula.
RESULTADO 2 Los padres y las madres comprenden el valor de la cultura y la lengua en la educación y participan en la gestión de la escuela y en los aprendizajes de sus hijas e hijos.	Al menos el 80 % de padres, madres de niñas y niños que participan en el proyecto conocen y valoran la EIB, los derechos indígenas y derechos de la infancia al mes 30.	Registro de participantes. Informe de opinión de padres y madres. Registro de video.
	En cada aula, al menos tres veces al año, madres, padres y sabios de la comunidad comparten sus conocimientos sobre la cultura local al mes 30.	Programación de actividades de aprendizaje de las docentes. Registro de video.
RESULTADO 3 Se cuenta con dos sistematizaciones sobre Educación Inicial para trabajar pedagógicamente la diversidad cultural y lingüística.	Una sistematización de experiencias nacionales de EIB con niñas y niños de Educación Inicial en el mes 12.	Documento de sistematización.
	Sistematización y publicación de la experiencia pedagógica del proyecto en el mes 36.	Publicación.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA

CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com

PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com

TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582

OCTUBRE 2016 LIMA - PERÚ

Esta sistematización es fruto de una experiencia de trabajo de más de dos años —desde octubre del 2013 hasta marzo del 2016— con un grupo de docentes de Educación Inicial en las regiones Ayacucho y Cusco. En la primera, la experiencia se desarrolló en el distrito de Jesús Nazareno, provincia de Huamanga, y en la segunda, la del caso del Cusco, en la provincia de La Convención. La experiencia que TAREA comparte con esta sistematización propuso una intervención que articulaba tres estrategias: i) el fortalecimiento de las capacidades de las docentes de Educación Inicial para trabajar una propuesta de Educación Intercultural Bilingüe en la escuela; ii) el reconocimiento del valor social y cultural de las familias y el fortalecimiento de su participación en la gestión y en los aprendizajes de niñas y niños desde su sabiduría local; y, iii) la producción de conocimiento.

Para la sistematización se delimitó como eje la estrategia de la formación de las docentes, específicamente el diseño, implementación y resultados del Programa de Formación Docente en EIB. Desde el énfasis en el fortalecimiento cultural, el Programa tuvo como orientación cuatro dimensiones del *runa* o ser humano en la cosmovisión andina: i) *nuna*, entendida como la dimensión espiritual o el ser; ii) *yachay*, espacio de aprendizaje o saber; iii) *ruray*, la dimensión productiva o hacer; y, iv) *atij* como el espacio comunitario conocido como el *sumac kawsay* (vivir bien en comunidad) o poder. Estas dimensiones estructuraron el Programa y las capacidades que se desarrollaron en las docentes en la perspectiva de interculturalizar la acción educativa en las escuelas.

TAREA pretende, con este trabajo, producir saber desde una experiencia concreta y comunicarla a otros con el fin de enriquecer las prácticas pedagógicas de otras docentes y el diseño de las políticas de quienes están convencidos, como nosotros, de que la recuperación de la cultura, así como el uso del quechua con orgullo y libertad en los hogares y las escuelas, es un hecho que quiebra el pensamiento único y homogeneizador que nos ha dominado como sociedad, y que afirma el derecho a aprender desde diversas matrices culturales.

Con el auspicio de:



LED SERVICIO DE
LIECHTENSTEIN
PARA EL DESARROLLO

ISBN: 978-9972-235-70-2



9 789972 235702