



Por un profesorado comprometido y activo en la EIB/EIIP

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y CONTINUA

TRABAJANDO POR LA CALIDAD DE UNA EDUCACIÓN CON IDENTIDAD PROPIA

LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA EIBAMAZ
BOLIVIA-ECUADOR-PERÚ



Bolivia - Ecuador - Perú
eibamaz
Educación Intercultural Bilingüe
UNICEF - Finlandia

unicef



© UNICEF, 2012
Casilla: 134 CEO 16
Dirección: Av. Amazonas #2889
y La Granja
PBX: (593-2) 246 0330 / 246 0332
Fax: (593-2) 246 1923
Quito-Ecuador
www.unicef.org.ec

ISBN: 978-9942-9922-0-8

Responsable de la publicación:
Unai Sacona

Consultora:
Susanna Segovia

Fotografía portada: Manuel Avilés
Edición de estilo: Quemacoco
Diseño gráfico: Quemacoco
Imprenta:
Número de ejemplares:
Impreso en Ecuador.

DESCARGO DE RESPONSABILIDAD:
Las opiniones expresadas son las ideas personales de los contribuyentes y no reflejan necesariamente las políticas u opiniones de UNICEF o de cualquier otra organización interesada o mencionada en esta publicación.

El texto no ha sido editado con las normas oficiales de las publicaciones. UNICEF y las organizaciones asociadas no aceptan ninguna responsabilidad por los errores.

Se puede reproducir libremente extractos de esta publicación, y siempre y cuando cuenten con el debido reconocimiento.

Por un profesorado comprometido y activo en la EIB/EIIP

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y CONTINUA

TRABAJANDO POR LA CALIDAD DE UNA EDUCACIÓN CON IDENTIDAD PROPIA

LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA EIBAMAZ
BOLIVIA-ECUADOR-PERÚ

América Central







© UNICEF/Ecu - 2009/HUAJ0/AVILES

ÍNDICE

Prólogo	8
Presentación	9
Introducción	11
Siglas empleadas	12
Terminología	13
El programa EIBAMAZ	15
Primera parte: El proceso de la formación de docentes en EIB/EIIP en el programa EIBAMAZ	21
1.1 Una experiencia en formación docente inicial y continua en EIB/EIIP	24
1.2 De lo nacional a lo regional, y viceversa	26
La estrategia regional en formación docente	27
Análisis comparativo sobre la formación docente inicial y la formación docente en servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en los tres países	28
BOLIVIA: Capacitando a las y los docentes en servicio	29
ECUADOR: Nuevos docentes para la educación infantil y comunitaria	33
PERÚ: Acompañando a la y el docente en el espacio de aprendizaje	37
Segunda parte: Formación docente para transformar la EIB/EIIP	43
2.1 Los desafíos de formar docentes para la EIB/EIIP	44
2.2 El perfil de la o el docente en EIB/EIIP	49
2.3 Seguir aprendiendo a ser docente: la formación docente continua	52
2.4 Mecanismos de seguimiento y evaluación de las prácticas de formación docente inicial y continua	54
Conclusiones	57
Lecciones aprendidas de los procesos de formación docente en EIB	60
Referencias bibliográficas	62

PRÓLOGO

En términos generales, en los últimos quince años, América latina ha dado importantes pasos en materia de educación bilingüe, superando las visiones de castellanización implantadas en décadas anteriores.

Los esfuerzos de las organizaciones, dirigentes e intelectuales indígenas en la búsqueda de incidir en la reforma de los Estados latinoamericanos han sido intensos. La cooperación internacional ha sido un aliado importante. La academia y sus intelectuales han aportado igualmente. Los debates y las resoluciones salidas de instancias multilaterales como el Foro Permanente de Asuntos Indígenas de la ONU y especialmente la aprobación de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU lo demuestran.

Sin embargo, sigue siendo un desafío llevar los cambios, las reformas legales, la ampliación de cobertura y presupuestaria para estas iniciativas a todas las regiones indígenas del continente, especialmente que se vean en concreto en las aulas de las regiones rurales indígenas. Hace falta más voluntad política y decisión de Estado, que permita superar las estadísticas de analfabetismo, de educación con pertinencia, de ausentismo, desnutrición y deserción escolar en nuestras regiones.

¿Qué tan pertinente es la educación bilingüe? ¿Por qué no iniciar con educación primaria en su idioma materno y hacerlos oficiales en las regiones de mayoría indígena? ¿No es una continuidad evolucionada de la castellanización, la educación bilingüe intercultural? No será una manera más sofisticada de seguir la ruta de la colonización de los pueblos indígenas? Muchas preguntas a un proceso de búsqueda de dignificación de los pueblos indígenas, el reconocimiento de los saberes ancestrales, sus capacidades de encuentro con la naturaleza y sus cosmovisiones integrales e integradoras.

Al final del día, es el ancestral enfrentamiento entre la tradición y la "modernidad", que pone a prueba nuestras capacidades humanas de respetuosas relaciones interculturales con beneficios colectivos. Se trata también, de evaluar las capacidades y disponibilidades de los Estados para tener iniciativas de transformación de las realidades de nuestros países, superando las desigualdades e iniciando construcciones ciudadanas plenas desde la multiculturalidad.

En un contexto de discriminación, de racismo y de exclusión, especialmente hacia las mujeres indígenas, los pasos que se están dando son débiles. Tenemos que acelerar la marcha y demostrar que los pueblos indígenas tienen mucho que aportar al desarrollo de nuestras sociedades latinoamericanas, al fortalecimiento de sus democracias y a la convivencia armoniosa con la naturaleza.

Alvaro Pop
Maya Q'eqchi' de Guatemala.
Experto Independiente.
Miembro del Foro Permanente de Cuestiones
Indígenas de las Naciones Unidas.

PRESENTACIÓN

Garantizar una educación con pertinencia lingüística y cultural ha sido posible en las últimas décadas a partir de un especial esfuerzo de los países, quienes cuentan ahora con legislaciones más incluyentes y orientadas a lograr servicios educativos de calidad para pueblos y nacionalidades históricamente excluidos de los sistemas educativos.

Con esta orientación Bolivia, Perú y Ecuador, a partir de esfuerzos focalizados en la región amazónica, lograron que el Gobierno de Finlandia y UNICEF junten voluntades para apoyar la implementación de las Políticas de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Inter-Intracultural Plurilingüe, en la Amazonía de los tres países. El programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía, EIBAMAZ, apoyó sistemáticamente a la región que comparte situaciones como la baja densidad demográfica, la alta diversidad cultural y natural, la variedad de lenguas que se habla y que requiere atención especial dentro de las políticas de los países.

EIBAMAZ fue concebido con un enfoque regional, lo que se tradujo en un trabajo conjunto, en la planificación e implementación de componentes nacionales que permitieron mirarse los unos a los otros, y lo más importante aprendiendo juntos en el camino. Compartiendo en encuentros regionales regulares, las limitaciones y los aprendizajes que cada país iba teniendo, orientados al intercambio técnico y político entre las Organizaciones Indígenas, Universidades, Ministerios de Educación en sus diferentes niveles, con el apoyo de la Universidad de Helsinki, UNICEF y el Gobierno de Finlandia a través de su embajada en Lima.

El programa se implementó a partir de tres componentes de trabajo: Formación docente, elaboración de materiales educativos e investigación aplicada. En este momento de transferencia del programa de las agencias de Cooperación Internacional a las Autoridades Nacionales, queremos compartir las reflexiones y avances que se han ido identificando en cada uno de los componentes, y ponerlos al servicio de las instancias gubernamentales, organizaciones indígenas, universidades y sociedad en general. Esperando que estas experiencias contribuyan con los esfuerzos que se desarrollan a nivel nacional y regional orientados a garantizar una educación de calidad para todos y todas, con pertinencia lingüística y cultural.

Sra. Nadya Vásquez
Representante de UNICEF
Ecuador

Sr. Juha Virtanen
Embajador de Finlandia
Perú

INTRODUCCIÓN

El presente documento surge a partir de los encuentros regionales desarrollados en Bolivia, Perú y Ecuador durante el 2011 y el 2012. La información plasmada en el presente documento es propiedad de los diferentes actores involucrados en la implementación del programa regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía de Bolivia, Perú y Ecuador (EIBAMAZ).

Este programa está siendo implementado desde el 2005 y finaliza en diciembre del 2012, tras haber alcanzado muchos de los objetivos y resultados identificados en la constitución del programa. Es sumamente complejo reducir a unas páginas la riqueza de más de 7 años de trabajo ininterrumpido por parte de las Organizaciones Indígenas, Ministerios de Educación, Universidades, la Embajada de Finlandia en Perú, la Universidad de Helsinki y las Oficinas de UNICEF en los tres países, entre otros actores que han participado en el programa. Este esfuerzo por acercarnos al componente de Elaboración de Materiales pretende mostrar la riqueza y los aprendizajes realizados en estos años. Es un esfuerzo por compartir con los lectores lo que se aprendió en el camino nacional y regional.

Como todo documento que pretende acercarse a la realidad no es completo, sería imposible recoger la riqueza del programa en un documento, por lo que pedimos disculpas por anticipado y esperamos que el documento cumpla su objetivo, y que las personas que han trabajado en el programa se vean reflejadas en el mismo, y las personas que no han estado involucradas puedan entender lo que hicimos.

Sería difícil citar personalmente a todas las personas e instituciones que han participado activamente en el programa y por lo tanto han contribuido a este documento. Sin embargo, merece la pena hacer una especial mención y agradecimiento a las personas que participaron en el Encuentro Regional desarrollado en julio del 2012:

Abdón Patiño	Bolivia
Adán Parí	UNICEF
Alejandro Mendoza Orellana	Ecuador
Ana María Cayampi	Bolivia
Eduardo Licuy	Ecuador
Elva Navia	Bolivia
Fernando Prada	Bolivia
Jaime Gayas	Ecuador
José Díaz Paredes	Perú
Juan C. Llorente	Finlandia
Juan Nicahuate Paima	Perú
Juan Pablo Bustamante	UNICEF
Juliana Ayala Amaringo	Perú
Margarita López	Ecuador
María Rosa Zapata	Bolivia
María Teresa Revilla Chávez	Perú
María Zara Pichazaca	Ecuador
Nelson Calapucha	Ecuador
Pedro Andy	Ecuador
Piedad Vargas	Ecuador
Santiago Utitaj	Ecuador
Teresa Guarderas	Ecuador
Unai Sacona	UNICEF
Vilma Toquetón Loja	Ecuador

SIGLAS EMPLEADAS

- AIDSESP**, Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (PERÚ)
- AMEIBA** Aplicación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía (ECUADOR)
- APCOP**, Apoyo para el Campesino del Oriente Boliviano (BOLIVIA)
- CFP**, Centro de Formación Permanente (BOLIVIA)
- CIDOB**, Confederación Indígena del Oriente Boliviano
- CODENPE**: Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador
- CONAIE**, Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
- DINEIB**, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (ECUADOR)
- DREU**, Dirección Regional de Educación de Ucayali (PERÚ)
- EIB**, Educación Intercultural Bilingüe
- EIBAMAZ**, Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía
- EIFC**, Educación Infantil Familiar y Comunitaria
- EIIP**, Educación Intercultural Intracultural Plurilingüe
- ESFM**, Escuela Superior de Formación de Maestros (BOLIVIA)
- FORMABIAP**, Formación de Maestros Indígenas en la Amazonía Peruana
- GIA**, Grupos de Interaprendizaje (PERÚ)
- ISPEDIB**, Instituto Superior Pedagógico de Educación Intercultural Bilingüe (ECUADOR)
- L1 Y L2**: Lengua 1 (materna y vehicular en la educación) y Lengua 2 (de relación intercultural)
- ME**, Ministerio de Educación (ECUADOR)
- ODM**: Objetivos del Milenio
- PEIB TB**: Programa de Educación Intercultural de las Tierras Bajas (Bolivia)
- PIP**, Proyecto de Inversión Pública (PERÚ)
- PIP TB**, Programa de Inversión Pública para las Tierras Bajas (BOLIVIA)
- PLEIB**, Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (ECUADOR)
- PROEIB Andes**, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
- PROEIMCA**, Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica con Finlandia y PNUD
- PRONAFCAP**, Programa Nacional de Formación y Capacitación (PERÚ)
- TCO**, Territorio Comunitario Originario (BOLIVIA)
- UC**, Universidad de Cuenca (ECUADOR)
- UMSS**, Universidad Mayor de San Simón (BOLIVIA)
- UNICEF**, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- UNMSM**, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (PERÚ)
- UPIIP**, Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo (BOLIVIA)

TERMINOLOGÍA

Este breve apartado aporta algunas definiciones sencillas de algunos conceptos clave que se usan a lo largo del texto. Esta sección, no tiene ningún afán de establecer o identificar significados absolutos o que contradigan la legislación o usos y costumbres de los diferentes países, sino que es un esfuerzo por utilizar un lenguaje común que nos permita entendernos.

Educación: Entendemos la educación como el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida de la persona, que contribuye a su formación integral y es común a todas las sociedades humanas, tengan o no un sistema educativo formal brindado por un Estado. Existen dos procesos socioeducativos diferenciados, que en la experiencia del programa hemos pretendido acercar: uno que considera el sistema educativo propio de acuerdo a los patrones culturales de cada pueblo, y otro que considera un sistema educativo propio de sociedades con un Estado y con un conjunto de instituciones educativas. El programa EIBAMAZ ha buscado acercar estas dos posiciones de los sistemas educativos, de tal manera que respondan a los conocimientos y patrones culturales de cada pueblo y que a la vez respondan a un sistema educativo propio del Estado nación.

Buen Vivir: *sumak kawsay* (Buen vivir), *suma qamaña* (Vivir Bien), *ñandereko* (vida armoniosa), *teko kavi* (vida buena), *ivi maraei* (tierra sin mal) y *qhapaj ñan* (camino o vida noble). En el Congreso de la Calidad Educativa y la Cosmovisión de los Pueblos Indígenas y Originarios realizado en octubre de 2008 en Lima, en el marco del programa EIBAMAZ, se declaró que: «la calidad educativa desde la visión de los pueblos indígenas implica el logro del "buen vivir", que incluye entre otros, el desarrollo de la epistemología propia, el abordaje de los conocimientos y saberes, la utilidad de la medicina propia, la aplicación de la sabiduría ancestral y su ética, el respeto a la diversidad cultural, lingüística y ambiental, la equidad en las oportunidades, el respeto a los derechos colectivos al territorio, la madre naturaleza, la lengua, la cultura, los valores, el arte, la ciencia y la tecnología que se constituyen en un valor propio y un aporte para el desarrollo integral de la humanidad».

Cosmovisión: «Cada pueblo ha creado una cosmovisión para explicarse la existencia del Universo, la existencia humana y las relaciones inextricables que nos unen. Cada pueblo, cada grupo ocupa un lugar en el mapa de relaciones sociales, en armonía o en contradicción con su cosmovisión y sus paradigmas»¹. Por esta razón, y como se destaca en el texto Valores de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía (Bolivia, Ecuador y Perú), «los pueblos indígenas no hablan de un solo mundo, sino de varios mundos en interacción recíproca e interdependencia entre dichos mundos y sus habitantes»².

Intercultural: «El concepto de interculturalidad nos remite a la idea de diversidad cultural, al reconocimiento de que vivimos en sociedades cada vez más complejas donde es necesario posibilitar el encuentro entre culturas. Pero el discurso de la interculturalidad no puede construirse desconectado del contexto social e ideológico de la propia diversidad cultural y al margen del análisis de cómo se producen las relaciones entre distintos grupos sociales y culturales, omitiendo las estructuras políticas y económicas que las condicionan»³.

Intracultural: En base a la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez de Bolivia (2010), podemos afirmar que: «La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas»⁴. «La Intraculturalidad promueve el reconocimiento, la revalorización y desarrollo de la cultura originaria y los pueblos urbano-populares. Esto se promueve a través

1 Álvarez, Carmen, citado en Fundación Mayab, 2006, p. 56.

2 Guevara, 2006, p. 68.

3 Ídem, p.53.

4 <http://www.minedu.gob.bo>

del estudio y aplicación de los saberes, conocimientos y valores propios en la vida práctica y espiritual, contribuyendo a la afirmación y fortalecimiento de la identidad cultural de las Naciones Indígenas Originarias y de todo el entramado cultural del país»⁵.

Pueblos, Nacionalidades, Naciones Indígenas: El Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes define a los Pueblos y Nacionalidades Indígenas u Originarios como⁶

- a) Pueblos cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial.
- b) A los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conserven todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

Aunque no hay todavía un consenso, seguramente la definición más citada en la actualidad, y la que se ha tomado en cuenta en el libro sobre *Valores de los Pueblos y Nacionalidades de la Amazonía* publicado en el marco del programa EIBAMAZ, es la de José Martínez Cobo, relator especial para la Subcomisión de Prevención de la Discriminación y Protección de las minorías en el marco de las Naciones Unidas (1981-1984), quien señala que: «son comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y las pre-coloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales»⁷.

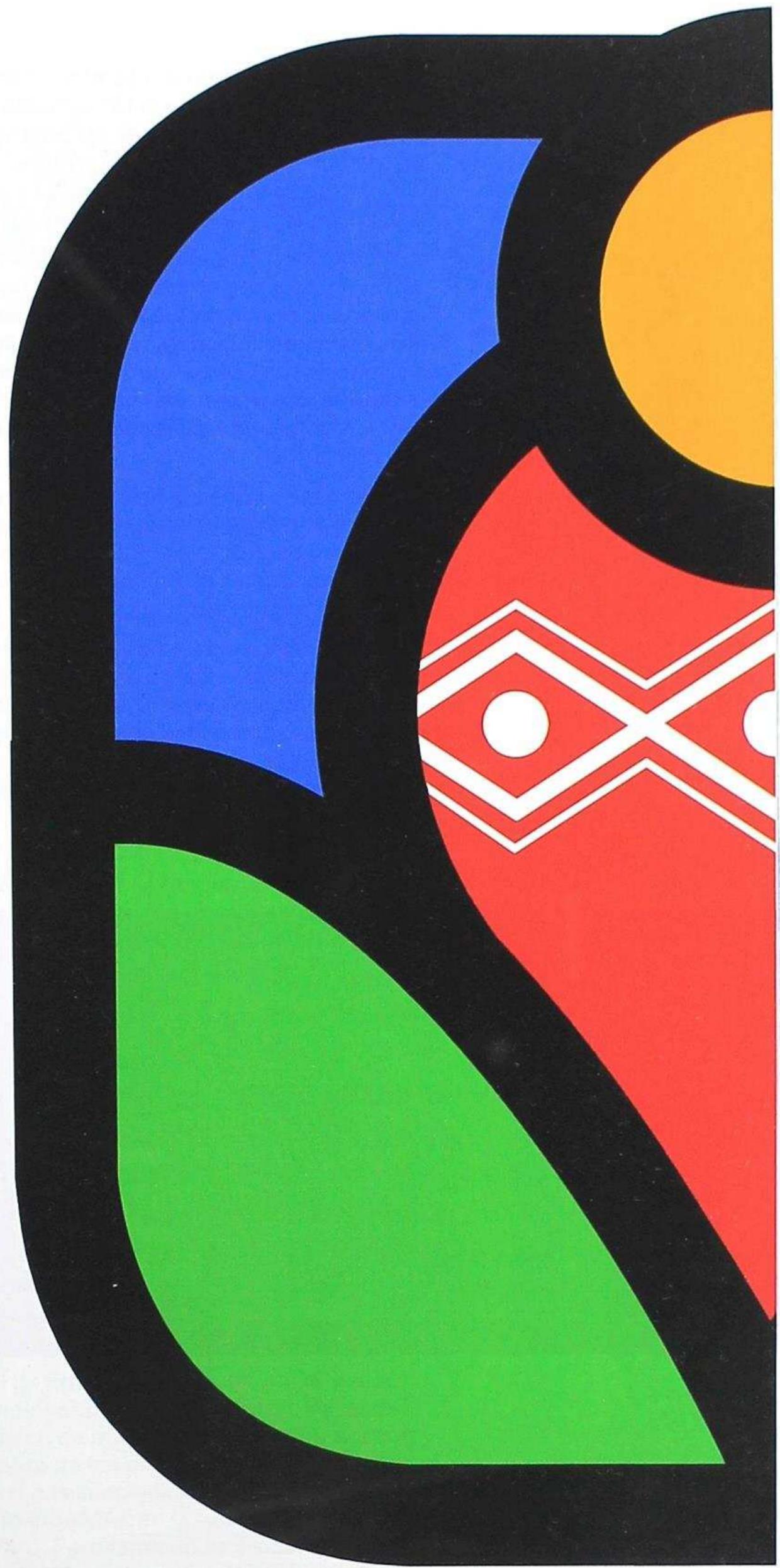
En este texto utilizaremos la denominación más comúnmente aceptada en cada país, también en base a la nomenclatura que ha sido utilizada en sus constituciones:

- En Ecuador: Pueblos y Nacionalidades Indígenas
- En Perú: Pueblos Indígenas
- En Bolivia: Naciones Indígenas Originarias

5 Ministerio de Educación-
UNESCO, 2010.

6 <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>

7 Guevara, 2008, p. 59.



EL PROGRAMA EIBAMAZ

Los Gobiernos de Bolivia, Ecuador y Perú, las organizaciones indígenas amazónicas de los tres países y la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en Bolivia, la Universidad de Cuenca en Ecuador y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) en Perú, entre otros actores educativos, han conformado el programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía de Bolivia, Perú y Ecuador (EIBAMAZ) con el apoyo del Gobierno de Finlandia y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

El programa regional EIBAMAZ ha trabajado desde el año 2005 en Bolivia, Perú y Ecuador con el objetivo de fortalecer la calidad educativa en la región amazónica promocionando una educación culturalmente apropiada y en lengua materna, que facilite una mayor participación de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de la Amazonía, en los procesos de desarrollo, a través del pleno ejercicio de los derechos humanos.

El programa EIBAMAZ trabaja en base a tres componentes: formación docente, investigación aplicada a la EIB y elaboración de materiales. Dentro de cada uno de los componentes se han desarrollado acciones nacionales y regionales de manera participativa con los Gobiernos nacionales, universidades y organizaciones indígenas.

El programa EIBAMAZ tiene un fuerte componente de acciones regionales, entendiendo la regionalidad como un proceso en construcción conjunta a partir del trabajo realizado en cada país. A su vez, el componente regional pretende servir como espacio de reflexión y aprendizaje para el desarrollo y la implementación del programa en los países.

En julio de 2009, muchos de los resultados parciales del programa EIBAMAZ fueron publicados en el reporte "State of the World's Minorities and Indigenous Peoples 2009". El programa fue catalogado como una experiencia exitosa que promueve la lengua materna y el derecho a la cultura, dentro del marco de un positivo mundo plurilingüe. En este documento se resaltó, entre otros logros, la cobertura de diecisiete Pueblos Indígenas de la Amazonía.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de América Latina por el reconocimiento de su derecho a ser educados en su propia lengua, con su propia identidad, es largo y complejo. Desde espacios organizacionales y espacios institucionales, desde las comunidades más remotas en medio de la selva amazónica y desde barrios periféricos de las ciudades, se ha trabajado con insistencia y enfrentando muchos obstáculos para conseguir avanzar en la consolidación de una educación con identidad propia. El proceso es largo, está en marcha y quizás no haya hecho más que comenzar. Algo más de veinte años de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe pueden parecer mucho tiempo, pero en realidad es muy poco si lo comparamos con el largo periodo de dominación e invisibilización que han sufrido las culturas indígenas.

Veinte años es apenas una primera generación que está saliendo de los centros educativos de la EIB. Se requieren varias generaciones para ver realmente una transformación.

En el caso de la región amazónica, su riqueza y diversidad biológica y cultural está siendo gravemente amenazada. Decenas de Pueblos y Nacionalidades Indígenas han visto como poco a poco su cultura y su visión del mundo, su idioma y sus tradiciones, van diluyéndose hasta desaparecer. En otros casos, se considera que están ya en grave peligro de extinción como pueblo, como cultura. Cuando se pierde una lengua indígena se pierde una forma de entender el mundo, de relacionarse con los demás, de enriquecernos con la diversidad. En definitiva, perdemos todos.

El derecho a una educación con identidad propia, en la lengua materna, está reconocido en la Declaración de las Naciones Unidas para los Pueblos Indígenas como la principal estrategia para rescatar y revitalizar esos idiomas, esas culturas. Pero el derecho de las niñas y los niños indígenas a contar con una educación propia con pertinencia lingüística, cognitiva y cultural es posible cuando los principios de la EIB/EIIP llegan a los espacios de aprendizaje y permiten que estos afirmen su identidad, desarrollen su lengua en igualdad de condiciones que la lengua nacional, aprendan de los llamados conocimientos globales y de los propios de la cultura, generando un sentimiento de pertenencia intercultural.

En este proceso, los y las docentes de EIB son una pieza clave. Las transformaciones educativas en sentido amplio y las curriculares en sentido estricto se cristalizan en el espacio de aprendizaje a través de la organización del aprendizaje que realiza el o la docente. En este sentido, el mejoramiento de la calidad educativa en la educación básica pasa necesariamente por el fortalecimiento del trabajo docente y de sus procesos de formación.

Uno de los logros del programa regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ) consiste en haber propiciado, a través de la ejecución de sus tres componentes: producción de materiales, formación docente e investigación aplicada a la EIB/EIIP, el paso de los principios curriculares de pertinencia lingüística, cognitiva y cultural a la concreción en el aula. En este documento revisaremos la experiencia de EIBAMAZ en la formación docente inicial y continua en Ecuador, Bolivia y Perú. Pero también se sistematizarán las principales lecciones aprendidas, las recomendaciones y las buenas prácticas del proceso de construcción de un nuevo modelo educativo a partir del diseño de currículos basados en la diversidad y en la adaptabilidad al entorno natural y cultural de los Pueblos y Nacionalidades.

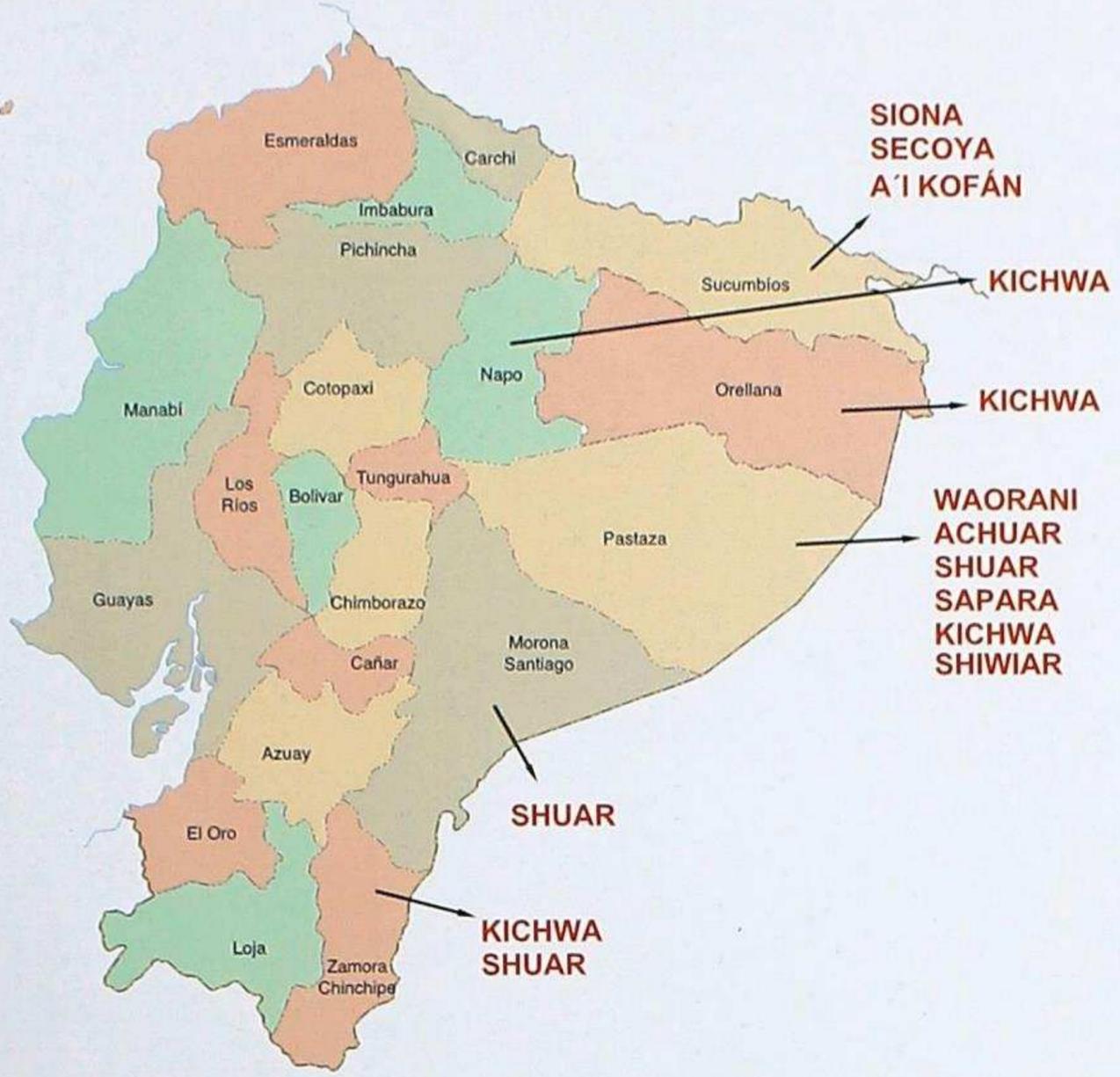
El programa EIBAMAZ trabaja apoyando a las administraciones nacionales y locales de educación de Bolivia, Ecuador y Perú para que garanticen el derecho de los Pueblos Originarios Amazónicos a una educación pertinente y pensada desde su cultura; una educación que les sirva en su lucha por el derecho de vivir como ellos han decidido en base a sus tradiciones, en su territorio, transmitiendo al mundo entero el conocimiento que les ha permitido durante siglos habitar en la Amazonía sin acabar con ella.

LAS ZONAS DE ACTUACIÓN DEL PROGRAMA EIBAMAZ

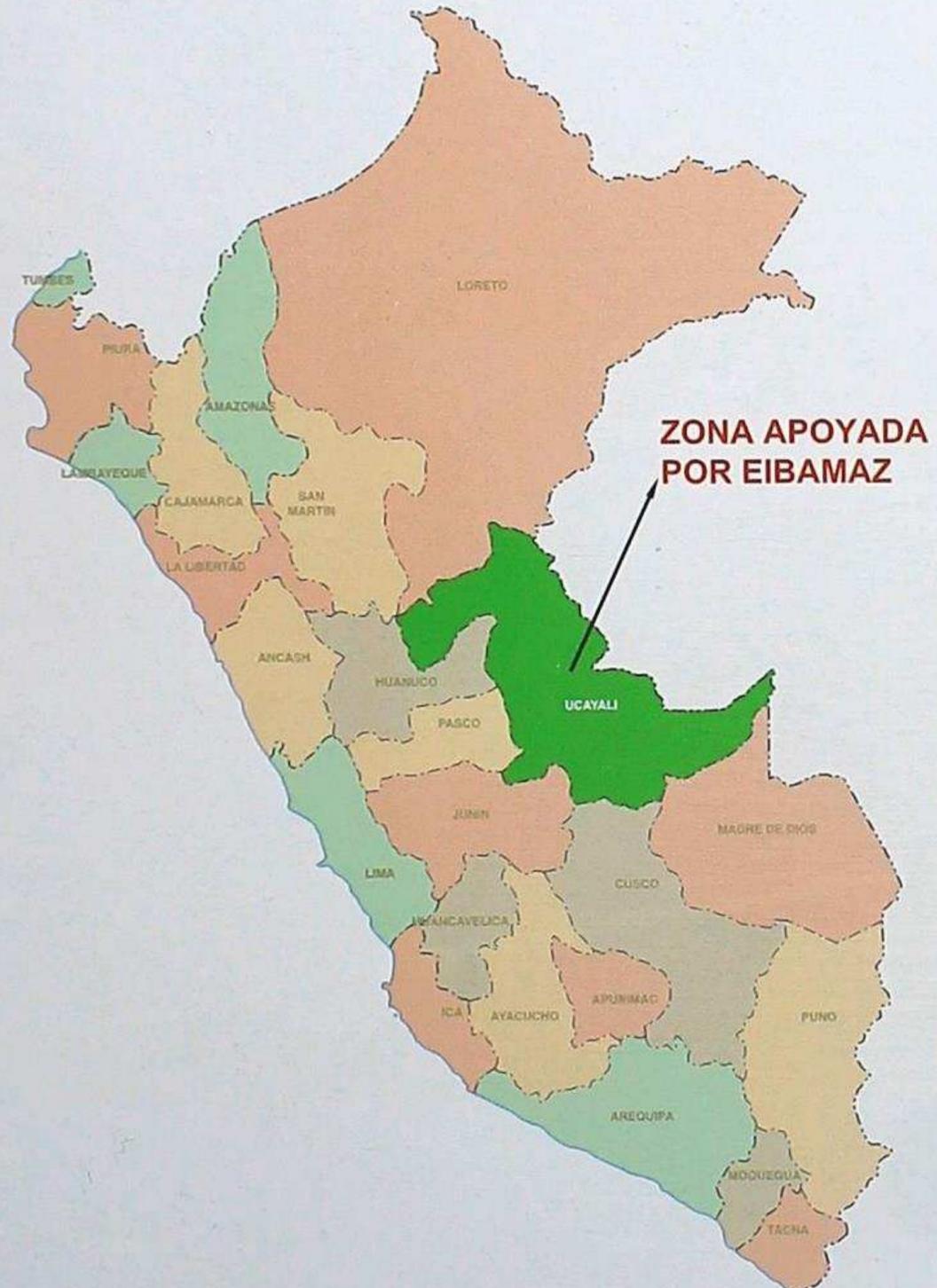
En Bolivia se concretó el trabajo con las Naciones Indígenas Originarias a partir de las Tierras Comunitarias de Origen (TCO), que están ubicadas en la zona norte del departamento de La Paz y al oeste del departamento del Beni, en parte de la Amazonía boliviana. En Bolivia, la opción fue por trabajar con las siguientes Naciones Indígenas Originarias: Takana, Tsimane', Mosestén Covendo, Mosestén Pilón Lajas y Movima.



En Ecuador se optó por trabajar en toda la región amazónica, con las Nacionalidades Originarias de la zona: Siona, Secoya, Cofán, Waodani, Kichwa, Shuar, Achuar, Shiwiar, y Sapara.



En Perú, se ha trabajado con los pueblos Shipibo, Asháninka y Yine de la región amazónica de Ucayali.



01

EL PROCESO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN
EIB/EIIP EN EL PROGRAMA EIBAMAZ



«Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje»⁸.

La lucha por la educación con identidad propia la protagonizan los hombres y las mujeres de las Nacionalidades Indígenas. Con la exigencia a los Estados de su responsabilidad con los derechos de los Pueblos y Nacionalidades, consiguieron que los Gobiernos asumieran políticas públicas para dar respuesta a esta demanda. En este caminar, junto con el apoyo de la cooperación internacional, se entiende la importancia de sumar esfuerzos para conseguir una educación de calidad, digna y que garantice la igualdad de oportunidades para los niños y las niñas indígenas.

En este sentido, el programa EIBAMAZ ha sido una de las iniciativas clave y de más impacto en la mejora de la Educación Intercultural Bilingüe e intercultural, intracultural plurilingüe (EIB/EIIP) de Ecuador, Bolivia y Perú. El primer apoyo de la cooperación finlandesa con el sector educativo en la región andina fue el programa Tantanakuy en Bolivia (2002). Posteriormente, y construyendo sobre la base de los éxitos del programa, Finlandia amplió su cooperación internacional en la región andina a través del programa EIBAMAZ (2005-2012), incluyendo a Bolivia, Ecuador y Perú con UNICEF como agencia ejecutora.

Tanto en la identificación como en la ejecución del programa EIBAMAZ han tenido un rol fundamental y protagónico las organizaciones indígenas de las zonas de intervención, así como los organismos públicos responsables de las políticas de EIB/EIIP y las universidades que han trabajado en los tres países.

Durante la ejecución de la primera fase del programa EIBAMAZ se alcanzaron resultados altamente satisfactorios en el programa en general y con diferentes alcances en los tres países participantes. La evaluación de medio término (2008) y el informe posterior de valoración claramente identificaron la necesidad de continuar con una fase de consolidación de aquellos resultados que fueron alcanzados con mayor éxito y al mismo tiempo consolidar el espacio de trabajo regional amazónico. Esta fase de consolidación (2010-2012) ha tenido por objetivo entrelazar en forma sólida los tres componentes del proyecto, así como consolidar su anclaje y sostenibilidad institucional. Además, se ha dado más peso al programa regional para favorecer justamente el momento de intercambios, lecciones aprendidas y difusión.

Buena parte del éxito del programa –que ha servido como inspiración para muchas otras intervenciones e incluso, como veremos, para la formulación de políticas públicas– se basa en una doble estrategia de interrelación: la regionalidad del programa –que combina las acciones y resultados concretos en cada país con espacios de intercambio y construcción regional– y la interdependencia y retroalimentación entre sus tres componentes: la investigación aplicada, la producción de materiales y la formación docente. De estos, la formación docente es sin duda el espacio de convergencia de todo: los maestros y las maestras de EIB/EIIP son el aspecto más visible y sensible del sistema educativo, la pieza maestra que comunica a los niños y las niñas y a sus familias con todo el sistema.

Son las y los docentes quienes están más cerca –o incluso forman parte– del conocimiento comunitario, pero también facilitan el conocimiento del saber no indígena. Son quienes alimentan y realizan las investigaciones, y son quienes utilizan en el espacio de aprendizaje los materiales que se producen a partir de

⁸ Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2006.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA EIBAMAZ

Contribuir al logro de los Objetivos del Milenio (ODM I) a través de la reducción de la pobreza y del mejoramiento del nivel general educativo, facilitando la inclusión de las comunidades indígenas en los procesos económicos del país.

Contribuir al logro de los Objetivos del Milenio (ODM II) a través del mejoramiento de la calidad educativa en el nivel primario, promoviendo la enseñanza en lengua materna en las comunidades y, consecuentemente, facilitando el aprendizaje de las alumnas y los alumnos.

Desarrollar y expandir el uso efectivo y culturalmente apropiado de las metodologías de enseñanza, currículos y materiales para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Incrementar la participación y la toma de conciencia de la importancia de la EIB con atención específica en la región amazónica en cada uno de los países participantes.

Promover la participación de las comunidades y las organizaciones indígenas en la planificación e implementación del proyecto.

Apoyar la investigación vinculada a la EIB y promover el intercambio entre universidades y otras instituciones académicas de Bolivia, Ecuador y Perú.

Promover la valorización de las culturas indígenas y sus lenguas.

esas investigaciones. Son los maestros y las maestras los que tienen que aplicar los currículos educativos y quienes experimentan con las nuevas metodologías y saberes. Como veremos a continuación, el programa EIBAMAZ hizo una apuesta estratégica para reforzar desde la base, desde el principio del proceso, la formación y las capacidades de las y los docentes de EIB/EIIP, complementando estos esfuerzos con el trabajo que se desarrolla en los espacios de aprendizaje de acuerdo a la realidad sociocultural y lingüística de los Pueblos Amazónicos.

1.1 Una experiencia en formación docente inicial y continua en EIB/EIIP

Desde su inicio, el programa EIBAMAZ se planteó concentrar sus acciones en el abordaje de problemas asociados al desarrollo pedagógico y curricular en sentido amplio. Esto implica orientar los esfuerzos hacia el mejoramiento de la calidad de las prácticas educativas, lo que suponía no solo el desarrollo de acciones al interno del sistema educativo, sino también la promoción del derecho a la educación de los niños y las niñas en distintos ámbitos sociales. Precisamente por eso el trabajo con las comunidades y con las organizaciones indígenas ha sido fundamental en todo el proceso de formación docente, ya que hombres y mujeres de cada Pueblo y Nacionalidad desempeñan un rol central en la promoción y el desarrollo de la EIB/EIIP. Las posibilidades de impacto en el desarrollo de la interculturalidad y el multilingüismo se encuentran asociadas no solo a repensar el modo en el que se organiza la oferta educativa, sino también, y fundamentalmente, a la activa participación de las propias Nacionalidades y Pueblos en los procesos, tanto en la gestión educativa como en la práctica pedagógica.

Después de un proceso participativo de identificación de los problemas y obstáculos que enfrentaba la consolidación de una EIB/EIIP en la zona amazónica de los tres países, se identificó como uno de los más importantes la escasez de docentes de las Nacionalidades Amazónicas, así como las carencias en la formación de las y los docentes en servicio en los centros educativos de las comunidades amazónicas. Una de las principales carencias identificadas es la capacidad del personal docente de llevar a cabo el proceso educativo a partir del manejo de la lengua Indígena y de la lengua castellano, es decir, la pedagogía del bilingüismo, así como la necesidad de adaptar los materiales educativos y los recursos pedagógicos a la cultura en la que se encuentra trabajando. De hecho, mientras la EIB/EIIP avanzaba en la concreción de sus principios rectores, de su modelo de educación con identidad, la mayoría de docentes que después tenían que llevar a la práctica ese sistema innovador de educación se formaban en institutos, centros académicos, monoculturales y monolingües, sin contenido intercultural, con lo que las y los docentes que emergían de estos centros no estaban impregnados del modelo de EIB/EIIP.

Ante esta situación, el componente de formación docente del programa EIBAMAZ ha involucrado actuaciones en dos sentidos diferenciados: la formación docente inicial –para disponer de nuevas promociones de maestros y maestras en EIB/EIIP– y la formación docente en servicio, para mejorar las capacidades en enseñanza multilingüe intercultural de las y los docentes profesionales en servicio. Las diferentes actividades realizadas para lograr los resultados planteados en el programa se han implementado tanto a nivel nacional –con las especificidades para cada país que veremos a continuación– como desde una perspectiva regional, identificando los problemas comunes y las estrategias

complementarias que han servido para dar una respuesta más eficiente, coordinada y aterrizada en la realidad de los Pueblos Originarios Amazónicos.

La diversidad de situaciones identificadas en cada zona de intervención incluía docentes que apenas sabían hablar o escribir castellano con corrección –mucho menos enseñarlo–, pero también, docentes que no tenían competencias lingüísticas en la lengua originaria. O bien, se hablaban las dos lenguas, pero no se sabía cómo enseñarlas de forma diferenciada, aplicando metodologías que distinguieran la educación en lengua materna de la enseñanza del castellano. La vulnerabilidad de la diversidad lingüística de los tres países, además, planteaba un nuevo reto que debía enfrentarse en paralelo a la formación de docentes –y a los otros dos componentes–: estudiar y entender la situación de mayor o menor vulnerabilidad de la lengua originaria e implementar estrategias de rescate, normativización y normalización que dieran la fortaleza lingüística necesaria para permitir una real EIB/EIIP.

El trabajo en pedagogía en L1 y L2 ha sido uno de los temas de referencia en los tres componentes del programa EIBAMAZ en los tres países, recibiendo un importante empuje desde los encuentros regionales de intercambio de experiencias y conocimientos técnicos.

OBJETIVOS, RESULTADOS E INDICADORES DEL COMPONENTE 1 DEL PROGRAMA EIBAMAZ

Componente 1: Formación docente inicial y continua en EIB

OBJETIVO INMEDIATO

Las y los docentes son capaces de desarrollar prácticas educativas culturalmente pertinentes con metodologías apropiadas para asegurar aprendizajes de calidad.

Indicadores

- Niños y niñas permanecen más tiempo en la escuela, con menos deserción y repitencia y mayor egreso de la primaria.
- Mejores resultados de aprendizaje.
- Evaluaciones de aprendizaje y estadísticas educativas.

Resultado 1:

Existen docentes con formación para el desarrollo de la interculturalidad en el aula.

Indicadores:

- Diversidad cultural reflejada en los currículos, mostrando distintas realidades sociolingüísticas y culturales.
- Evaluaciones de los instrumentos curriculares.

Resultado 2:

Existen docentes formados y acreditados para la práctica de la EIB.

Indicadores:

- Docentes con competencias específicas para la EIB.
- Docentes acreditados para la EIB.



1.2 De lo nacional a lo regional, y viceversa

Las transformaciones educativas no se desarrollan de manera aislada y por necesidad única de los Estados nacionales, sino también impulsadas por los procesos de globalización. Los procesos difieren de contexto a contexto, pero en el caso de los tres países donde se ha implementado el programa EIBAMAZ, existen ciertas continuidades en materia de transformaciones educativas y problemas en las agendas nacionales que han permitido implementar un proceso de construcción regional.

La constante intercomunicación y alimentación entre el espacio de actuación regional y los grupos de trabajo nacionales en cada país ha permitido multiplicar los impactos de EIBAMAZ, gracias a la difusión de las mejores prácticas, la replicabilidad de las acciones con mejores resultados y la generación de nuevas y compartidas referencias del enfoque ideológico-epistemológico de la EIB-EIIP, aún en construcción.

El desarrollo de programas regionales permite la creación y acumulación de conocimientos y capacidades en el tratamiento de cuestiones específicas. En la medida en que la realización de los programas ocurre en espacios históricos y culturales semejantes, permite la comparación, la identificación de problemáticas y soluciones comunes, la identificación de las peculiaridades, las posibilidades de intercambios horizontales y el máximo aprovechamiento de los recursos humanos, técnicos y financieros empleados.



La estrategia regional en formación docente

Como destacaba la evaluación intermedia realizada al final de la primera fase (2009), la regionalidad en el programa EIBAMAZ implica generar un valor agregado que vaya más allá de la simple suma de las actividades ejecutadas en cada país⁹. De hecho, antes del proyecto EIBAMAZ no había nada que se pudiera llamar "regionalidad en EIB" entre los tres países, en lo que se refiere a la Amazonía. A lo largo de todo el proceso se ha construido lo que se ha dado en llamar "construcción de doble vía" que significa que la regionalidad no debe ser construida solamente de arriba para abajo, desde la coordinación regional hacia los componentes y actores nacionales, sino también desde los actores locales y nacionales hacia la coordinación regional, para que sea una construcción conjunta real y más sostenible. Así, cada país ha ido adaptando el programa EIBAMAZ de acuerdo a sus circunstancias, lo que ha generado aprendizajes diversos que han servido para fortalecer todos los procesos, entendiendo la regionalidad como intercambio entre Gobiernos, organizaciones y universidades, entre todos los actores, facilitados por la estrategia del programa.

Además de dar un enfoque regional a la discusión y los planteamientos sobre los tres componentes del programa, la estrategia regional incluye también intercambios institucionales y fortalecimiento de capacidades de incidencia y de derechos humanos. Todo esto a través de diversos encuentros regionales, de la creación de espacios de intercambio técnico-profesional y de la elaboración de productos para el debate y la discusión, en los cuales la regionalidad ha significado, sin duda, un valor añadido al trabajo de los actores en los tres países.

⁹ UNICEF-EIBAMAZ, 2009.

Análisis comparativo sobre la formación docente inicial y la formación docente en servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en los tres países

«La formación de los docentes (futuros guías, orientadores y educadores de niños y niñas) junto con la capacitación, perfeccionamiento y especialización de aquellos que ya se encuentran ofreciendo sus servicios en los centros educativos, especialmente de la Amazonía, constituyen estrategias centrales cuando pensamos en el derecho a una educación con equidad, calidad y pertinencia»¹⁰.

En el marco del Plan Regional, EIBAMAZ contrató a una consultora especializada para la elaboración de un estado del arte sobre la situación de la formación y capacitación a las y los docentes de la EIB/EIIP. Este diagnóstico ha servido de referente para la definición de la estrategia de trabajo en el componente de formación docente, tanto en el ámbito regional como en los ámbitos nacionales.

En relación a la formación y capacitación docente, María Quintero destaca en su informe una tendencia orientada a pasar de un sistema tradicional caracterizado por su verticalidad y centralismo –expresado en la estructura de los Ministerios de Educación– a un sistema descentralizado y con mayor participación del conjunto de actores educativos. Constata, además, el intento de un tránsito de una capacitación y formación docente descontextualizada a una formación docente continua, dirigida a los y las docentes en sus contextos socioculturales y lingüísticos, que satisfaga las demandas del personal docente y de las instancias formadoras, así como de las regiones o zonas en las que se encuentran.

Los esfuerzos que se han desarrollado en los tres países para mejorar la formación y capacitación docente orientadas al fortalecimiento de la modalidad en EIB han sido significativos. En los tres países se evidencia un proceso orientado al desarrollo de una formación docente permanente o continua. Se cuentan –en Ecuador y Bolivia en mayor grado– con programas de licenciaturas que tratan de vincular la formación de docentes en ejercicio y garantizar simultáneamente un mayor acceso a los niveles educativos superiores de la población indígena.

No obstante, la consultora observa que, a menudo, la formación y capacitación docente para la EIB se han desarrollado con los mismos parámetros tradicionales del sistema educativo cuya meta es instruir y no necesariamente formar. De ahí la persistente necesidad de trabajar en la transformación y adaptación de los contenidos curriculares a los contextos locales. Por otro lado, el hecho de tener un título de licenciatura o maestría no garantiza la calidad de los procesos educativos, ni la inserción laboral inmediata; además, no se cuenta con un sistema de seguimiento riguroso de quienes han egresado de los programas para poder medir el grado de inserción en el sistema educativo de la EIB/EIIP. De hecho, más bien se observa que el/la docente formado en universidades urbanas difícilmente se incorpora a los centros educativos comunitarios para implementar allí los conocimientos adquiridos, sino que opta por quedarse en las ciudades trabajando en la gestión del sistema, ya sea desde los mismos organismos públicos o desde instancias privadas (ONG y fundaciones), aunque se han podido evidenciar avances para superar estas dificultades, como las desarrolladas en la Amazonía de Ecuador.

¹⁰ Quintero, 2009, p. 7.

Así, los resultados del informe de diagnóstico confirmaban la problemática identificada por EIBAMAZ en su inicio, y se hacía en el momento preciso para que se pudieran reorientar y potenciar aquellas actividades y resultados más pertinentes para lograr una EIB/EIIP de calidad y con identidad propia en la región amazónica.

Asimismo, desde el programa regional se han impulsado otras actividades que han servido para alimentar las actuaciones concretas en cada país:

- En marzo del 2007 se realizó el Taller Regional de Formación Docente Inicial, en Puyo, donde las y los participantes intercambiaron sus experiencias y midieron sus avances y limitaciones. Se elaboró la "Declaración de Canelos" y se construyó una agenda regional donde se identificaron los principales aspectos comunes en materia de formación docente.
- Se realizó un estudio sobre el "Enfoque pedagógico para el aula multigrado" ejecutado por las universidades participantes en el programa (UNMSM, UMSS y UC).
- A partir de una exitosa experiencia de EIBAMAZ en Perú de seguimiento y acompañamiento al docente en el espacio de aprendizaje, se realizó un intercambio técnico y un encuentro regional en septiembre del 2011 en las comunidades del pueblo indígena Shipibo de Nueva Betania y Bhetel, donde se pudo observar de primera mano la importancia e incidencia del seguimiento pedagógico y el manejo de lenguas en el espacio de aprendizaje. El producto final de estos dos espacios es un documento técnico denominado: "Currículo, formación docente, mecanismos de seguimiento y evaluación desde la práctica de la EIB/EIIP", que recoge los principios de la formación docente de base y en servicio que se han ido implementado a lo largo del programa EIBAMAZ.

BOLIVIA: Capacitando a las y los docentes en servicio

El programa EIBAMAZ empieza solo un año antes que en Bolivia el Gobierno del presidente Evo Morales proclame el inicio del proceso de "descolonización del sistema educativo". El Ministerio de Educación implanta desde ese entonces, en marzo de 2006 y hasta la actualidad, políticas que fomenten los saberes indígenas a través de la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo en todo el sistema educativo.

El trabajo conjunto entre las organizaciones indígenas, el Ministerio de Educación y la Universidad, con el apoyo del programa EIBAMAZ, ha dado como resultado un importante avance en el cumplimiento del derecho a la educación con pertinencia lingüística y cultural, liderando los propios protagonistas este proceso educativo: Las organizaciones indígenas.

En Bolivia, el programa EIBAMAZ inicia a finales del año 2005 retomando algunas de las líneas de trabajo y actividades sin concluir del proyecto Tantanakuy. Esto facilitó una buena identificación de la zona de intervención y la colabora-

ción activa de las dirigencias de los cinco Pueblos Indígenas, así como de las alcaldías y las direcciones distritales de educación.

En la primera fase del programa, la formación inicial de docentes en la zona de actuación estaba ya a cargo del gubernamental Programa de Educación Intercultural Bilingüe de las Tierras Bajas, PEIB TE, por lo que la estrategia de EIBAMAZ se centró en la capacitación en servicio de las maestras y los maestros ya titulados en servicio. Con gran repercusión en la zona de trabajo gracias a procesos de capacitación masiva de todos los maestros y las maestras de la zona, indígenas y mestizos, se puso en marcha un plan de sensibilización y formación frente a dos problemas detectados en las escuelas: la implementación pedagógica del bilingüismo y el trabajo en las escuelas unidocentes o multigrado. Estas capacitaciones, de una semana de duración, tuvieron un importante apoyo de las administraciones locales y de las comunidades donde se producían los talleres. No es raro observar cómo los padres y las madres de familia se acercan con confianza a los centros educativos a ser parte de estos procesos de capacitación.

En julio de 2009, muchos de los resultados parciales del programa EIBAMAZ fueron publicados en el reporte "State of the World's Minorities and Indigenous Peoples 2009". El programa fue catalogado como una experiencia exitosa que promueve la lengua materna y el derecho a la cultura, dentro del marco de un positivo mundo plurilingüe. En este documento se resaltó, entre otros logros, la cobertura de diecisiete Pueblos Indígenas de la Amazonía.

Así, en los dos primeros años del programa, se capacitaron a más de 800 docentes en los fundamentos de la EIIP y 3 docentes fueron formados en la UNMSS-PROEIB Andes en temas concernientes a la pedagogía de la EIIP. En el tercer año del programa, casi 700 docentes fueron capacitados por técnicos del Ministerio de Educación en fundamentos de la Ley Educativa, fundamentos de la EIIP y escuelas multigrados. Finalmente, en el cuarto año del programa, se finalizó con el proceso de formación en fundamentos de la EIIP y escuelas multigrado. En total, fueron capa-

citados 1560 docentes de la zona de intervención. Estos procesos de capacitación en servicio tuvieron un impacto directo en los niños y las niñas de la región amazónica en la que se trabaja, puesto que el personal docente una vez finalizado el proceso retornaba a sus comunidades y espacios educativos para poner en práctica lo aprendido, de tal manera se contribuía directamente a la mejora de la educación desde una perspectiva intercultural, intracultural y plurilingüe.

La profesionalización de maestros y maestras que prestaban sus servicios sin tener el título de maestro (maestros y maestras interinos) abría el camino a una escuela de mayor calidad. Se priorizó a profesores y profesoras indígenas, aunque también hubo maestros y maestras mestizos, que en algunos casos trabajaban ya más de veinte años en las comunidades de las Naciones Indígenas Originarias de la Amazonía. Este trabajo de profesionalización permitió regularizar y reconocer la práctica pedagógica de estos maestros y maestras, así como asegurar un futuro educativo a los niños y las niñas de las comunidades.

Según avanzaba la implementación de la primera fase del programa EIBAMAZ, el proceso de capacitación a docentes en servicio se fue consolidando, y también haciéndose más complejo, incluyendo intercambio de docentes. Estas pasantías profesionales permitían a las y los docentes aprender nuevas prácticas pedagógicas, a la vez que compartir con otros colegas, compañeras y compañeros sus experiencias y aprendizajes. Asimismo se promovía la interculturalidad

al facilitar los intercambios entre el personal docente que prestaba servicios en diferentes Naciones Indígenas Originarias. El Ministerio de Educación reforzó su compromiso con la EIIP poniendo en marcha equipos técnicos de coordinación en las direcciones distritales¹¹, con el objetivo de asegurar la EIIP y promover el desarrollo de los currículos regionalizados, los cuales responden a la realidad lingüística y cultural de las Naciones Indígenas Originarias. Estos equipos tienen como función organizar y apoyar una gestión participativa de la EIIP trabajando directamente con las organizaciones de los Pueblos Originarios en el seguimiento a la aplicación de los planes y programas diversificados.

Esta apuesta de las autoridades del Ministerio de Educación a favor de una educación con EIIP "descolonizada" y con identidad propia fue decisiva a la hora de obtener mejores resultados en los procesos de formación docente implementados por el programa EIBAMAZ.

La estructura curricular en Bolivia		
Currículo base plurinacional	Currículo regionalizado	Currículo diversificado comunitario
La historia de los Pueblos Indígenas	La historia de los Pueblos Indígenas de la región	La historia local

Los talleres fueron impartidos por la UMSS-PROEIB Andes para maestras y maestros de la TCO Takana, TCO Tsimane-Mosetén de Pilon Lajas, Mosetén Coviendo, TCO Tsimane y TCO Movima, como una muestra más de la complementariedad entre los componentes del programa EIBAMAZ: la misma universidad responsable del componente de investigación aplicada integraba la formación de los y las docentes bajo la misma perspectiva epistemológica. Gracias a esta sinergia entre componentes, los procesos de formación liderados por la UMSS-PROEIB partían de los saberes y conocimientos de las Naciones Indígenas Originarias que se habían recopilado en el proceso de investigación. Además, la realización de los cursos en los territorios indígenas resultó extremadamente pertinente para hacer una planificación más cercana a las necesidades de las maestras y los maestros y como fase preparatoria para la aplicación de un currículo regionalizado pertinente para esa región amazónica, partiendo nuevamente de procesos altamente participativos por parte de las comunidades.

En la fase de consolidación, el programa EIBAMAZ inicia la formación docente inicial en colaboración directa con el Ministerio de Educación en una nueva fase del PEIB TB. Además, se ponen en marcha los Centros de Formación Permanente, CFP, en los territorios de los Pueblos Indígenas donde opera el programa EIBAMAZ. Es una medida innovadora importante que supone facilitar el acceso a bibliografía novedosa, medios audiovisuales e Internet, y a espacios propios para la capacitaciones. La propuesta de los CFP sirvió para consolidar la ya buena acogida, participación y apropiación que el programa EIBAMAZ había logrado por parte de los actores locales, tanto las organizaciones y los gobiernos indígenas, como las administraciones distritales. Los CFP, instalados en las Direcciones Distritales de Educación, suponen un espacio del personal docente donde puede acudir a investigar, a preparar su proceso pedagógico y a intercambiar conocimientos y experiencias con otras y otros docentes.

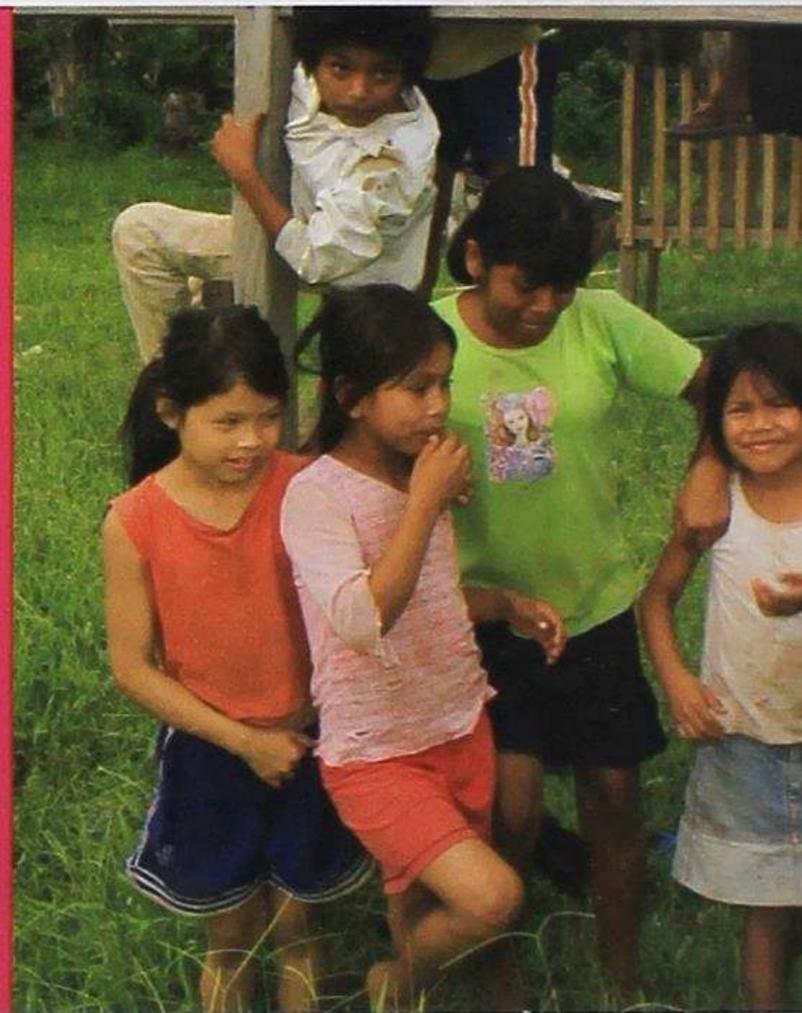
La fase de consolidación del programa EIBAMAZ coincide con la apuesta ideológica de la nueva Constitución Plurinacional Boliviana por la EIIP. El ME reorienta su política de formación docente a través de la transformación de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM), que se plantean como uno de sus primeros retos de cambios sustanciales en los sistemas de formación de maes-

¹¹ En Bolivia la educación está parcialmente descentralizada, y parte de las competencias recaen en las administraciones distritales.

tros y maestras indígenas, afirmando las lenguas y culturas, el conocimiento de estrategias metodológicas, curriculares, entre otras. Se continúa igualmente con la formación continua de la y el docente en servicio para que reflexionen y mejoren su trabajo en el aula, utilicen la información de las investigaciones y produzcan sus propios materiales para lograr mejores resultados de aprendizaje en los niños y las niñas. Se amplía la cobertura de maestras y maestros beneficiados con un programa consolidado de formación permanente/profesionalización, con énfasis en metodologías de enseñanza de lectoescritura, de matemáticas, de lenguas, de producción de materiales y de construcción e implementación de currículos intra e interculturales. Mención especial merece el Diplomado de Lectura y Escritura en L1 y L2, ejecutado por la Universidad NUR, que provee estrategias pedagógicas y didácticas específicas para la enseñanza de la escritura y la lectura comprensiva. Una vez acabadas las capacitaciones, el programa planteó la creación de un sistema de seguimiento y evaluación de la práctica pedagógica en el espacio de aprendizaje que sirviera para verificar in situ el impacto del programa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Después de siete años de implementación, el componente de formación docente en Bolivia ha servido para resaltar la práctica cotidiana de docentes que buscan aplicar innovaciones pedagógicas en sus espacios educativos, además de fortalecer espacios de acompañamiento técnico-pedagógico e intercambio de experiencias entre docentes del mismo o diferente núcleo y unidad educativa.

«Para la educación en las tierras bajas en Bolivia se precisa de manera inmediata: la investigación de la lengua y la cultura de cada uno de los pueblos indígenas, la formación y capacitación de docentes en las nuevas corrientes educativas y en la enseñanza de lenguas indígenas ya sea como asignatura (lenguaje) o como una nueva lengua (ex. L1 y L2); la elaboración de gramáticas y diccionarios; la elaboración de materiales educativos adecuados lingüística y culturalmente a cada pueblo indígena; y finalmente la reformulación de la interculturalidad como un elemento que democratice las relaciones entre pueblos indígenas y la sociedad nacional»¹².



¹² VVAA, 2010b, p. 127.

ECUADOR: Nuevos docentes para la educación infantil y comunitaria

El programa EIBAMAZ en Ecuador comenzó en el año 2004 gracias al impulso de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), en convenio tripartito con UNICEF y la Universidad de Cuenca. Casi al término del programa, en el año 2011, se aprobó la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que potencia la inserción del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el marco de las políticas educativas globales del Ministerio de Educación. El programa ha sido coordinado a nivel nacional con la DINEIB y a nivel regional desde la Dirección regional, en el Puyo, donde se coordinaban todas las acciones de la región amazónica de los nueve Pueblos y Nacionalidades Indígenas con los que se trabaja.

En Ecuador, EIBAMAZ ha trabajado apoyando la formación docente inicial desde el sistema formal, asistiendo a los Institutos Superiores Pedagógicos de Educación Intercultural Bilingüe, ISPEDIB, tanto en los programas de formación de docentes para educación básica y secundaria, como en la nueva línea de forma-



ción en Educación Infantil y Comunitaria, EIFC, respondiendo a las demandas y necesidades de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de la Amazonía, que a partir de esta línea de formación desarrollan profesionales de la educación desde el modelo educativo que se desarrolla en la Amazonía. Este proceso de formación es en cierta manera similar al proceso de normalización que se sigue en Bolivia, puesto que las personas que forman parte de este programa ya venían trabajando como educadores y educadoras infantiles comunitarios en sus correspondientes comunidades.

Pero lo que tiene de más novedoso el trabajo del programa EIBAMAZ en Ecuador es el gran esfuerzo hecho por las autoridades educativas amazónicas de desarrollar un nuevo modelo educativo adaptado culturalmente a la vida y el territorio de las Nacionalidades Indígenas –el AMEIBA–, generando espacios de intercambio técnico entre las Nacionalidades Amazónicas, de modo que ese modelo se empiece a aplicar desde la formación de las y los docentes y desde la elaboración de los materiales.

Ha sido a partir de este modelo que se han elaborado los materiales pedagógicos, y las y los docentes –en proceso de formación y en servicio activo– han sido capacitados para aplicar ese modelo, con esos materiales. Diseño curricular, elaboración de materiales, formación de docentes e investigación aplicada son patas de una misma mesa, que no podría sostenerse si una de ellas fallara o no estuvieran coordinadas.

Interculturalidad, plurinacionalidad y plurilingüismo en la educación del Ecuador

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, aprobada en el año 2011, se establecen treinta y ocho principios que fundamentan la actividad educativa. Entre ellos, se incluyen:

Interculturalidad y plurinacionalidad: Que orientan hacia la construcción de una sociedad plurinacional e intercultural. Se garantiza a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos.

Identidades culturales: Garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura.

Plurilingüismo: El derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a formarse en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural.

Además del proceso de elaboración e implementación del AMEIBA como un modelo integral de formación y educación para las Nacionalidades, el otro gran logro del programa EIBAMAZ es sin duda la formación de docentes en Educación Infantil y Comunitaria. 120 nuevos maestros y maestras se incorporan para responder a las necesidades educativas de niños y niñas en su momento más receptivo: de 0 a 5 años de edad, cuando los niños y las niñas tienen al máximo su capacidad de aprendizaje y cuando es fundamental el refuerzo de la lengua materna y del entorno sociocultural en el que crecen. La experiencia en formación de docentes de Educación Infantil y Comunitaria en Ecuador merece, sin duda, una atención especial por lo novedoso del planteamiento para las diversas discusiones y enfoques pedagógicos que hay hoy en día.

La Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) es una propuesta del AMEIBA que plantea que el período denominado EIFC va desde la formación de la pareja y la familia hasta los cinco años. Se considera que esta etapa educativa es responsabilidad de la familia, la comunidad y de la función pública. No empezamos a aprender cuando entramos en la escuela formal a los cinco años de edad, sino que precisamente es en los primeros años de nuestra vida cuando más se desarrollan las capacidades de aprendizaje y el desarrollo de la lengua, cuando más percibimos, procesamos y entendemos, y, sobretodo, es cuando más tiempo pasamos en nuestro entorno familiar y cultural, formándonos como personas que pertenecen a un colectivo. En el caso de las Nacionalidades Indígenas, este periodo formativo es aún más intenso, ya que los niños y las niñas pasan todos estos años junto a sus padres, hermanos y hermanas y el resto de la familia, ocupándose todos del aprendizaje y la socialización del infante en el entorno y en la cosmovisión que comparten como pueblo.

A partir de estas prácticas cotidianas de educación familiar y comunitaria se comprende la educación desde la concepción del niño y de la niña. La propuesta de EIFC se viene implementando en el sistema de EIB desde el año 2000, y sus primeras acciones se centraron en la formación de educadoras y educadores infantiles familiares comunitarios. El rol de estos educadores es acompañar a las familias en el proceso de crianza y formación de sus hijos e hijas, pero no de una forma impositiva, sino con el objetivo de facilitar desde los primeros años de la infancia la complementariedad entre el conocimiento familiar y comunitario y el aprendizaje formal de la escuela. Cada niño y niña avanza a su ritmo, y es el o la docente quien determina cuando está preparado o preparada para iniciar una nueva unidad de aprendizaje. Sin calendarios forzados, sin cursos escolares ni materias suspendidas. El ritmo de aprendizaje del niño y de la niña se desarrolla en su propio entorno, con su propia familia y en su comunidad, con sus propios tiempos.

Pero, precisamente porque la idea es extremadamente novedosa, ha encontrado algunas dificultades a la hora de implementarse. En primer lugar, la falta de docentes formados para asumir esta responsabilidad. La educación formal solamente llega hasta licenciados en educación parvularia (a partir de los cuatro años), y ninguno de los programas tiene en cuenta las características culturales, ni se mira a la familia y la comunidad como espacios educativos. Así que en los primeros años de implementación de la EIFC, las y los docentes eran jóvenes bachilleres de las comunidades sin formación especializada en pedagogía que asumían la atención a las familias de forma casi voluntaria, pues solo recibían una mínima bonificación mensual sin ser reconocidos verdaderamente como docentes en servicio.

Ante esta situación, EIBAMAZ acuerda con los responsables del SEIB en la región amazónica enfrentar estas deficiencias con el diseño curricular de estudios especializados en EIFC, que se impartirían en los institutos pedagógicos interculturales bilingües. La formación en EIFC adquiere estatuto de formación tecnológica (docentes en EIFC) y consta de cuatro semestres (dos años de estudio) con los siguientes ejes temáticos:

Las educadoras en EIFC visitan a las familias en sus casas –el niño o la niña no tiene que abandonar el hogar– y trabajan con la madre y el padre los contenidos del currículo educativo de la unidad uno a la siete. De la unidad ocho a la catorce, los niños y las niñas estudian en grupo con la maestra algunas horas al día.

- Eje de formación humana: orientada hacia la cosmovisión de las Nacionalidades.
- Eje de formación básica: orientada hacia el uso de la lengua y la elaboración de materiales.
- Eje de formación profesional: orientada al modelo de EIB, derechos de los niños y las niñas y técnicas de aprendizaje.

Para complementar la formación teórica –y en cumplimiento de la legislación nacional– en el último año las y los estudiantes deben realizar prácticas en los centros de aprendizaje comunitarios, asesorados técnica y pedagógicamente por los responsables de los institutos pedagógicos.

Una vez aprobado el diseño curricular y los contenidos del mismo, que son una adaptación y enriquecimiento del currículo nacional, se procedió a la elaboración de los módulos de estudio y al inicio de los cursos en dos institutos pedagógicos. El Instituto de Canelos, ubicado en la provincia de Pastaza, atiende a las nacionalidades Kichwa, Shuar, Achuar, Waodani, y Sapara. Y el Instituto de Limoncocha, ubicado en la provincia de Sucumbíos, atiende a la población Siona, Secoya, Cofán y Kichwa. En la fase de consolidación del programa se incorporó el Instituto de Bomboiza, en la provincia de Morona Santiago, donde estudian jóvenes de la nacionalidad Shuar y colonos. En total, 60 jóvenes de los institutos de Limoncocha y Canelos se habrán graduado como educadoras infantiles, familiares y comunitarios, y finalizarán su segundo año de estudios 110 jóvenes que cursan la modalidad de EIFC en el Instituto Pedagógico de Bomboiza. Todos ellos comparten el reto de sus nacionalidades de conseguir una educación de calidad, con identidad propia y sin salir del territorio.

Además de la formación de docentes en EIFC, el programa EIBAMAZ ha contribuido a mejorar las capacidades y la formación de las y los docentes de EIB de la región amazónica con otras actuaciones:

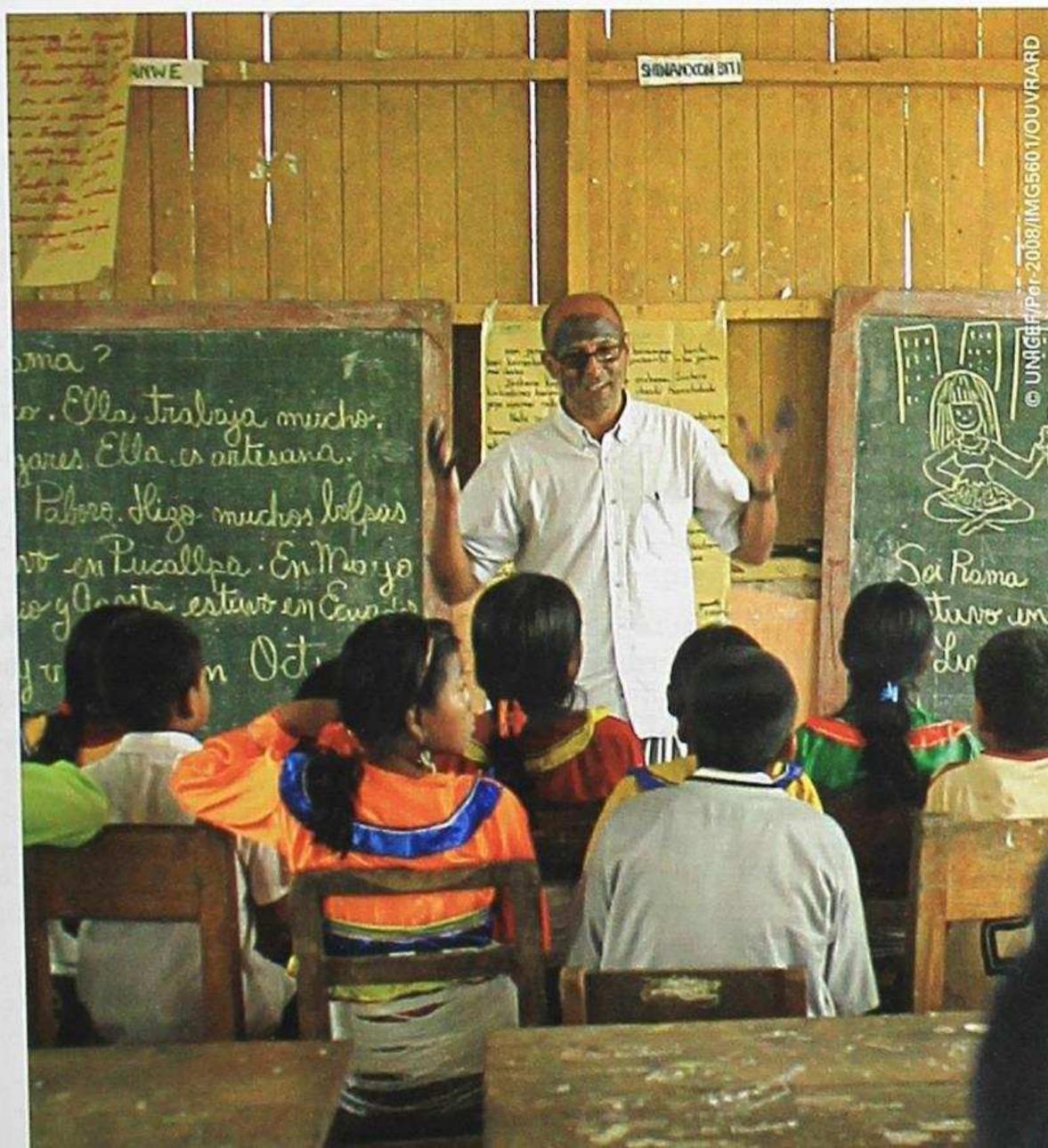
- EIBAMAZ participó, al inicio del programa, en la revisión y rediseño curricular de la formación docente en los institutos pedagógicos bilingües, para conseguir la acreditación de las y los estudiantes como docentes de educación básica (en lugar del título que anteriormente se otorgaba como docentes de educación primaria). Además, EIBAMAZ ha contribuido al diseño técnico de la carrera de EIFC y su legalización ante las instancias competentes.
- La elaboración, impresión y distribución de ocho módulos de formación docente "Horizontes Pedagógicos", que se han utilizado como materiales de aula en los primeros semestres de los cursos de especialización de docentes para educación básica de los diferentes ISPEDIB amazónicos. Por ejemplo, algunos títulos de la serie "Horizontes Pedagógicos" son: Derechos humanos y colectivos; Antropología cultural e historia de pueblos andinos; Tecnología productiva de la Amazonía (agricultura); Tecnología productiva de la Amazonía (artesanía); Tecnología productiva de la Amazonía (pecuaria); y Lógica y ética aplicada a la EIB. También se ha contribuido con cursos de capacitación para docentes y estudiantes de EIFC en elaboración de materiales educativos y utilización de recursos del medio.
- La formación de la o el docente es un proceso dinámico que requiere actualización permanente para enfrentar los retos de la enseñanza y el aprendizaje en EIB. Por esta razón, EIBAMAZ ha apoyado a la regional amazónica de la DINEIB en procesos de seguimiento y monitoreo sistemático. Además de acompañar a las y los docentes en la siempre compleja implementación de un modelo nuevo, como es el AMEIBA, también se han formado círculos de reflexión pedagógica formados por docentes para reflexionar sobre las prácticas, producir materiales e incorporar la información de las investigaciones en su tarea cotidiana. EIBAMAZ priorizó la entrega de materiales educativos en el contexto de la capacitación de quinientos docentes de comunidades apartadas y de difícil accesibilidad.
- Conjuntamente con la Universidad de Cuenca, y como una sinergia más entre el componente de investigación aplicada y el de formación, se apoyó un diplomado en Gestión Educativa, en el que participaron setenta y cuatro técnicos docentes del sistema de EIB.

- Gracias a la colaboración y coordinación entre diferentes organismos de cooperación y la DINEIB, se ha elaborado una sistematización de las experiencias de formación docente en ejercicio e inicial durante los veinte años de la DINEIB. Este documento incluye veintitrés estudios de caso de centros educativos comunitarios del país, de los cuales diez son de la Amazonía ecuatoriana. El resultado de la sistematización y la presentación de estudios de caso exitosos son la base para proponer y afinar un modelo de acompañamiento docente que se encuentra en construcción en la actualidad. Este documento, fruto de un proceso participativo, y articulado entre la mayor parte de técnicos de la DINEIB, es un aporte al nuevo modelo de gestión educativa que implementa el Ministerio de Educación.

PERÚ: Acompañando a la y el docente en el espacio de aprendizaje

El marco de un proceso de descentralización y municipalización de la gestión educativa, como alternativa para el desarrollo integral de las regiones y el país, fundamentó el trabajo geográfico y la orientación de la gestión del programa EIBAMAZ en Perú, el cual se centró en la región de Ucayali.

Tras las elecciones regionales del año 2007, Ucayali cuenta por primera vez con un número elevado de consejeros indígenas que buscan representar en gran medida los intereses de los Pueblos Indígenas, lo que ha supuesto un importante reconocimiento del trabajo del programa EIBAMAZ por parte del Gobierno regional, y se han dado pasos para promover la experiencia en todo el país.



La gran extensión, y las dificultades de movilización en la zona en la cual trabaja EIBAMAZ, ha sido sin duda un condicionante importante para la implementación del componente de formación docente. Pero a la vez, también una riqueza, ya que la diversidad de pueblos y comunidades ha servido para construir un proceso más rico y ha sido el impulso definitivo para fomentar el trabajo en redes educativas y propiciar la cercanía entre comunidades docentes y estudiantes. La experiencia y los importantes logros que ha tenido la implementación del programa de formación de maestros y maestras FORMABIAP (Programa de Formación de Maestros Indígenas en la Amazonía Peruana) son también, sin duda, un punto de partida privilegiado.

Pero los procesos de formación docente previstos por EIBAMAZ en la región de Ucayali tuvieron que adaptarse a una situación compleja, debido a las dificultades que enfrentaban las y los estudiantes de secundaria de los Pueblos Indígenas Amazónicos a la hora de acceder a los centros de formación docente. Las pruebas de acceso –diseñadas desde el Ministerio de Educación en Lima– no tenían en cuenta la diversidad ni la interculturalidad, y sometían a todas y todos los estudiantes a los mismos criterios y exigencia de conocimientos sin tener en cuenta su procedencia. Además, todas las pruebas se realizaban en castellano, sin considerar que a menudo no es la lengua materna de la o el estudiante. Esto suponía un importante impedimento para conseguir docentes pertenecientes a los Pueblos Indígenas de la región, que pudieran impartir una EIB en lengua materna y con identidad propia.

Desde diversos sectores de la comunidad educativa y de las mismas organizaciones indígenas se ha planteado con insistencia la necesidad de una prueba específica, o algún tipo de puntuación extra por conocimientos en lengua indígena e interculturalidad (especialmente teniendo en cuenta que las y los candidatos serán docentes del sistema de EIB en comunidades donde se habla una lengua indígena); pero, hasta el año 2011 no hubo ningún cambio en la exigencia ministerial de la nota mínima, ni en el tipo de prueba. Finalmente, con el ingreso del nuevo Gobierno nacional en el año 2011 se deroga este requisito y se vuelven a abrir oportunidades para la formación de docentes indígenas de Ucayali.

A pesar de estas dificultades en la región de Ucayali, con el impulso del programa EIBAMAZ y el liderazgo de la Dirección Regional de Educación de Ucayali, se identificaron formas de seguir trabajando con el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha en el fortalecimiento de la formación en EIB.

Precisamente la experiencia de EIBAMAZ nos señala la voluntad política y el esfuerzo de los Gobiernos regionales amazónicos –especialmente el de Ucayali– por asumir la EIB como un objetivo estratégico de su política educativa regional (PER), y, en algunos casos, están implementando proyectos de inversión pública para desarrollar programas de EIB. En estas regiones, las organizaciones indígenas y la sociedad civil en general se empiezan a movilizar alrededor de la EIB. Varias regiones han asumido la iniciativa de oficializar el uso de las lenguas regionales.

Actualmente, el Gobierno regional de Ucayali está ejecutando el proyecto de inversión pública (PIP) “Fortalecimiento de capacidades de los procesos de enseñanza aprendizaje en las instituciones educativas de la zona rural y bilingüe de la región Ucayali” para mejorar la calidad de los aprendizajes en las escuelas de ámbitos rurales, monolingües y bilingües, de la región Ucayali.

Como estrategia principal del componente de formación docente, en la primera fase se diseñó y puso en marcha un sistema de acompañamiento pedagógico en

el espacio de aprendizaje, que permite una atención individualizada a las y los docentes. Este sistema se organiza a través de redes educativas conformadas por instituciones educativas cercanas y ubicación geográfica.

En ámbitos en los que la mayoría de escuelas son unidocentes o multigrado y están dispersas, se requiere de una instancia de gestión descentralizada para responder, de manera oportuna y eficaz, a las necesidades de las escuelas. Es así que una de las estrategias centrales del trabajo realizado es la activación, promoción y fortalecimiento de redes educativas para generar un entorno estimulante y de soporte para la propuesta de EIB en las escuelas.

El objetivo es que las redes se constituyan progresivamente en una plataforma de gestión educativa local basada en la participación comunitaria, la autoformación y el intercambio profesional docente. Así, el acompañamiento pedagógico en el espacio de aprendizaje consiste en la asistencia técnica a la o el docente con capacitaciones, visitas de seguimiento, clases demostrativas, clases compartidas, pasantías, estancias de prácticas y redes de interaprendizaje. Estos procesos de formación docente en servicio se desarrollaron con el pleno apoyo de los Pueblos Indígenas con los que se actuaba, y trabajando de la mano con las comunidades donde se encuentran los centros educativos. Estas prácticas buscan favorecer un mejor desempeño docente, poniendo a su alcance estrategias pedagógicas puntuales y fomentando la mejor articulación entre actividades de aprendizaje escolar y aprendizajes sociales. El funcionamiento de un sistema de acompañamiento pedagógico requiere de instancias de soporte, que son las redes educativas.

Otra estrategia de mejora del desempeño docente, que se impulsa en el marco de las redes educativas, son los Grupos de Interaprendizaje (GIA). Los GIA constituyen espacios de desarrollo autónomo de las y los docentes, quienes, en grupos pequeños a nivel de redes educativas, intercambian experiencias y resuelven cooperativamente dificultades surgidas en el trabajo cotidiano.

El éxito del programa en la región de Ucayali se dio gracias a la participación de los padres y las madres de familia, de sabios y sabias de la comunidad, y de líderes en la escuela y de la escuela en la comunidad.

Mediante este trabajo participativo se abrió el diálogo entre la escuela y la comunidad haciendo que los saberes propios de la cultura se trasmitan en la escuela por medio de la participación de las sabias y los sabios (ancianas y ancianos) y los líderes de la comunidad.

A partir de ello se logró la aceptación y el apoyo a la propuesta y la enseñanza a partir de la lengua materna.

Las y los docentes que trabajan en las zonas urbanas marginales y rurales requieren del fortalecimiento de su autoestima personal y cultural, pero también mejorar sus conocimientos, diversificar sus competencias y capacidades pedagógicas. Gracias a los procesos de capacitación y a los Grupos de Interaprendizaje (GIA), se propician espacios de reflexión y análisis de bases teóricas y prácticas pedagógicas que incorporen la interculturalidad. Además, facilitan que los maestros y las maestras desarrollen nuevas habilidades y saberes que les permitan recuperar sus experiencias y analizar críticamente sus logros y dificultades, construir y reconstruir su propio pensamiento pedagógico, identificando los conocimientos que les hacen falta para mejorar su trabajo pedagógico.

En la primera fase del programa EIBAMAZ se siguió la estrategia que ya implementaba tradicionalmente el Ministerio de Educación: realización de talleres para la capacitación de docentes del nivel inicial y primaria (especialmente en metodología y didáctica para la enseñanza en L1 y en L2 EIB) en cada una de las provincias del ámbito de intervención del proyecto: Atalaya (98 docentes) y Coronel Portillo (202 docentes), lo que permitió beneficiar a un total de 6000 niños y niñas. La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe solicitó a EIBAMAZ que asesorara y acompañara todo el proceso de capacitación del PRONAFCAP (Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente), articulándolo con el proyecto y buscando consolidar un equipo de capacitadores y capacitadoras en EIB de la región, que garanticen la sostenibilidad de futuros procesos de capacitación docente en servicio.

Pero tras valorar el escaso impacto que los talleres puntuales tenían en el trabajo cotidiano del y de la docente, se decidió apostar por una estrategia de apoyo más sostenido, a través del acompañamiento pedagógico en el espacio de aprendizaje de manera regular por las y los especialistas de la Dirección Regional de Educación de Ucayali (DREU) y de la UGEL de la provincia de Atalaya. Es así que una de las estrategias centrales del trabajo realizado fue la activación, promoción y fortalecimiento de redes educativas para generar un entorno estimulante y de soporte para la propuesta pedagógica de EIB en las escuelas. Como comentábamos, la otra estrategia de mejora del desempeño docente que se impulsa en el marco de las redes educativas son los Grupos de Interaprendizaje (GIA).

A pesar de que los GIA venían funcionando desde hace algún tiempo, aún no se había monitoreado ni acompañado su funcionamiento. Por esta razón, a inicios del año 2007 se realizó un diagnóstico del funcionamiento de los GIA a partir de una visita a seis grupos en los que participan docentes shipibos, asháninkas y yínes de las provincias de Coronel Portillo y Atalaya. Se logró identificar tanto los logros y dificultades como las necesidades y demandas en cuanto a su organización, metodología de trabajo y contenidos. En base a la información recogida durante el diagnóstico de los GIA se diseñó el Plan de Fortalecimiento de Redes Educativas que abarca 15 redes educativas de las provincias de Coronel Portillo y Atalaya, atendiendo así directamente a 44 instituciones educativas y 249 docentes de los pueblos Shipibo, Asháninka y Yíne.

El resultado final es un sistema de acompañamiento pedagógico en el aula que acoge 24 redes educativas de 6 distritos, con 189 instituciones educativas donde trabajan 325 docentes, atendiendo directamente a unos 8600 niños y niñas indígenas de los pueblos Shipibo, Asháninka y Yíne.

A un año de aplicación del plan se realizó la evaluación que constató que la mayoría de preocupaciones de las familias se relacionaban con la irregularidad de la asistencia de la o el docente en las escuelas (a menudo debido a su participación en los talleres de capacitación del PRONAFCAP) y las dificultades de los niños y las niñas para entender a las y los docentes mestizos que no hablaban su lengua y desconocían su cultura. Además, se consiguió dinamizar el funcionamiento de los GIA, que funcionaban esporádicamente en algunos casos o incluso estaban inactivos, y se siguió avanzando en el diseño curricular y los prediseños de unidades de aprendizaje.

rádicamente en algunos casos o incluso estaban inactivos, y se siguió avanzando en el diseño curricular y los prediseños de unidades de aprendizaje.

La fase de consolidación del programa EIBAMAZ en Ucayali ha contribuido a que las redes educativas se constituyan progresivamente en una plataforma de

gestión educativa local basada en la participación comunitaria, la autoformación y el intercambio profesional docente. También se ha consolidado el acompañamiento pedagógico en su lugar de trabajo a partir de un plan de formación especializada de un equipo de "facilitadores" y acompañantes en EIB de los programas educativos, quienes visitan mensualmente a las y los docentes y les sugieren cambios en sus prácticas pedagógicas, buscando un mejor desempeño docente, poniendo a su alcance estrategias pedagógicas puntuales y fomentando la mejor articulación entre actividades de aprendizaje escolar y aprendizajes sociales.

02

FORMACIÓN DOCENTE PARA TRANSFORMAR LA EIB/EIIP



«Para que los niños indígenas aprendan a escribir bien, primero será necesario devolver en las escuelas la palabra a los estudiantes, que nuevamente expresen sus sentimientos y valores y los sistemas cognitivos que desarrollan en sus comunidades. Un gran desafío de la educación intercultural bilingüe o descolonizadora es que los niños indígenas vuelvan a tomar la palabra también en las aulas escolares. El hablar bien en el centro del liderazgo político»¹³.

Tanto los modelos de EIB/EIIP como los procesos de formación docente se consolidan como política pública, nacen de manera simultánea y como respuesta a la demanda emergente de la reivindicación del derecho a la educación del movimiento indígena en el continente en la década de los ochenta. Pero el desarrollo de estas experiencias se caracteriza por haber avanzado a ritmos diferentes: mientras que la EIB/EIIP se reinventa en sus accionar y genera continuamente reflexiones y modelos alternativos, la formación de las y los docentes, que han de aplicar en el espacio de aprendizaje esos nuevos enfoques, no logra generar estas reflexiones ni repensar la práctica pedagógica, por lo que en la mayoría de los casos continúa con un enfoque educativo tradicional que no se adapta a las nuevas circunstancias.

Es innegable que durante las últimas décadas se han incorporado docentes indígenas de los Pueblos y Nacionalidades que anteriormente no contaban con profesionales de sus culturas. Esto, de por sí, ya es un avance muy significativo. Sin embargo, los institutos de formación suelen ser reticentes a modificar su enseñanza para adaptarla a los modelos de EIB/EIIP, y muchas veces no logran incorporarlos en su propuesta curricular para poder dar respuesta a las prácticas cotidianas de la EIB/EIIP. EIBAMAZ ha contribuido a modificar paulatinamente estas pautas de comportamiento institucional, reconociendo que se requieren procesos de cambio cultural de largo plazo para profundizar en una formación consecuente con las demandas de la EIB/EIIP.

De la ejecución del programa EIBAMAZ se evidencia que aunque tal y cual se han concebido hasta ahora en los procesos de formación en la región, estos aún no logran incorporar en forma sistemática en sus currículos los avances significativos de la EIB/EIIP y, por lo tanto, no logran incidir suficientemente en el mejoramiento de la calidad educativa. Por eso, es urgente y prioritario la necesidad de profundizar, repensar y redefinir el deber ser de la formación docente para la EIB/EIIP, ya que es uno de los pilares que determinan la calidad de la EIB/EIIP a corto y mediano plazo.

2.1 Los desafíos de formar docentes para la EIB/EIIP

«Los jóvenes dirigentes takanas, que sí desean reintroducir el takana en las escuelas, e incluso ellos mismos aprender la lengua indígena para consolidar su identidad. Los movimas, de manera similar, están en la línea de revitalizar la lengua por necesidades políticas: ellos dicen que necesitan aprender el movima para exigir una TCO, "cómo podemos pedir una TCO para los movimas si no sabemos hablar el movima"»¹⁴.

¹³ Prada, 2009, p. 94

¹⁴ VVAA, 2010b, p. 234.

Los procesos de formación docente inicial en EIB/EIIP comparten problemas comunes con la formación docente para la educación básica en general. En este sentido, la identificación y el abordaje de los problemas propios de la formación docente en EIB/EIIP se inscriben y tratan en estrecha relación con las políticas de formación docente en general. Actualmente, podríamos generalizar que se está desarrollando una profesionalización excesivamente academizada y con pocos planteamientos pedagógicos innovadores, que centren los esfuerzos de las y los docentes en generar capacidades de aprendizaje en los niños y las niñas, más que en transmitir conocimientos memorizados, pero a menudo no comprendidos.

Sin embargo, además, en el caso del profesorado de la EIB/EIIP, este desfase todavía se hace más evidente cuando después en el espacio de aprendizaje tienen que implementar currículos educativos comunitarios y bilingües, con metodologías pedagógicas para las cuales no han sido preparados ni formados. Al final, y a pesar de mucho esfuerzo y buena voluntad, el y la docente acaba repitiendo y perpetuando el esquema de enseñanza escolar en el que ellos mismos fueron formados, con escasa capacidad de implementar los cambios que supone la concepción de la EIB/EIIP.

Asimismo, el personal docente no siempre ve la importancia de involucrar a la comunidad en el proceso de aprendizaje. El nuevo paradigma educativo de la EIB/EIIP no pone el conocimiento en una sola persona, el conocimiento no es de la o el docente que lo tiene que compartir con los niños y las niñas, sino que el conocimiento ya está en la comunidad, ya está en las familias, en los propios niños y niñas, por lo que el rol del personal docente es el de facilitador de estos procesos de aprendizaje que se dan de manera natural en las comunidades.

En este contexto, otro de los problemas de la EIB/EIIP en la región radica en la falta de personas que tengan los requisitos mínimos para poder ser parte del profesorado bilingüe. Aunque existen institutos pedagógicos bilingües, en el caso de la Amazonía a menudo no se cuenta con los suficientes estudiantes bachilleres en cada Pueblo o Nacionalidad para dar respuesta a las demandas de su comunidad. O, como ya vimos en el caso peruano, en los casos que sí hay estudiantes bachilleres graduados de los diferentes Pueblos y Nacionalidades, estos no logran pasar las pruebas oficiales exigidas para acceder a los estudios de profesorado en los institutos pedagógicos del sistema nacional, ya que son exámenes estandarizados que no consideran las desigualdades de origen y las diferencias entre las diferentes lenguas. Por otro lado, el manejo de la lengua indígena y el conocimiento de la cultura no son requisitos para el nombramiento del personal docente en las comunidades, por lo que no se toman pruebas de bilingüismo para su ingreso y solo son evaluados en castellano. Tampoco hay requisitos que prioricen que las y los docentes pertenezcan o, al menos, conozcan la cultura en la que van a trabajar.

Cabe destacar experiencias en las que docentes que, aunque no pertenecen a ese Pueblo o Nacionalidad, se esfuerzan por aprender la lengua y conocer la cultura para poder proveer a los niños y las niñas de una educación de calidad.

Asimismo, como el objetivo de la EIB/EIIP es promover niños y niñas que sean bilingües coordinados, se pueden observar espacios educativos donde las y los docentes que conocen la lengua y la cultura se encargan de los procesos educativos en lengua indígena, y los que no la conocen, de los procesos que son en castellano. Pero esto no siempre es factible, ya que solo se puede implementar en centros educativos que cuenten con más de un docente, mientras que en muchos territorios de los Pueblos y Nacionalidades Amazónicas los centros son unidocentes.

Dada la falta de personal con preparación formal, los puestos en los centros educativos comunitarios los cubren a menudo bachilleres sin nombramiento, que reciben una bonificación. Una de las acciones recomendadas para empezar a superar esa falta de docentes profesionalizados es justamente los mecanismos de formación acelerada, que combinan el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. Pero es importante prestar especial atención a la calidad de estos procesos de formación, ya que de lo contrario no dan la preparación suficiente a las y los estudiantes, y esto resultará en profesores y profesoras de los Pueblos y Nacionalidades en servicio pero sin la suficiente capacitación y habilidades para transmitir los conocimientos y aprendizajes que les exige el currículo de EIB/EIIP, lo cual perjudicaría el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas indígenas amazónicos.

Otros factores que inciden en la formación docente inicial de jóvenes de las Nacionalidades Amazónicas son:

- La dispersión geográfica que caracteriza a las comunidades amazónicas, que requiere de estrategias de formación inicial de docentes que permitan atender a poblaciones ubicadas en sectores lejanos y de difícil acceso, a través de procesos formativos a distancia o semipresenciales y modulares.
- La condición socioeconómica de los jóvenes de los Pueblos y Nacionalidades, que impide que puedan acceder en igualdad de condiciones a los procesos de profesionalización. A menudo, tampoco las oportunidades que han tenido estas y estos jóvenes han sido las más favorables. Las políticas públicas orientadas a la EIB/EIIP deberían generar acciones afirmativas para el acceso de las y los estudiantes de los Pueblos y Nacionalidades, a través de estímulos por bilingüismo y becas que garanticen la finalización de los estudios; buscando que no se produzca una ruptura con sus comunidades.
- Es necesario también considerar el desarrollo de capacidades suplementarias a través de cursos de nivelación o complementación de los conocimientos y destrezas adquiridas. Como una política de acción afirmativa, las universidades deberían asignar becas (a la luz de la experiencia boliviana) para que las y los bachilleres destacados de los Pueblos y Nacionalidades puedan acceder a formación de tercer nivel que les permita especializarse y cualificar su atención en la práctica de la EIB/EIIP, y asegurarse su permanencia en el estudio. Para esto, es imprescindible que las y los jóvenes estén plenamente apoyados por sus comunidades. En el caso boliviano, al igual que en los otros países, muchas veces es necesario que sea la propia comunidad la que nombre a las y los jóvenes que se van a formar, y así la comunidad es corresponsable de este proceso de formación.
- Si bien los Estados nacionales han realizado importantes inversiones en educación, falta inversión pública sostenida en EIB/EIIP. Desde los Gobiernos nacionales se tiende a pensar que la EIB/EIIP sale muy cara, pues los costos de inversión por estudiante son más altos debido a la diversidad lingüística y cultural, a la baja densidad poblacional y a la dispersión de los centros educativos. Sin embargo, en la actualidad, la inversión por alumno o alumna es hasta tres veces inferior en los casos de la educación bilingüe que en los casos de las escuelas urbanas y/o mestizas. Como alternativa, Yanez propone que los cálculos presupuestarios gubernamentales incluyan un coeficiente de resarcimiento (coeficiente de inversión intercultural), que ayude a comprender el importante rendimiento que tiene una buena política pública afirmativa para la educación de los Pueblos Indígenas, a pesar de los costos aparentemente mayores¹⁵.

15. Yanez, 2012.

Por todo esto, un primer desafío para la formación docente es contar con una propuesta curricular de formación docente que permita responder a las especificidades de los diferentes Pueblos y Nacionalidades. En esta medida, a nivel estructural del currículo se debería contar con una propuesta de calendarios adecuados a las prácticas productivas, sociales y culturales; se debería especificar cómo se van a manejar los otros espacios de aprendizaje (ríos, montañas, huertos, la comunidad) y cómo se incorporan los otros actores educativos (padres y madres de familia, dirigentes, ancianos, ancianas, sabias, sabios) en estos procesos de formación.

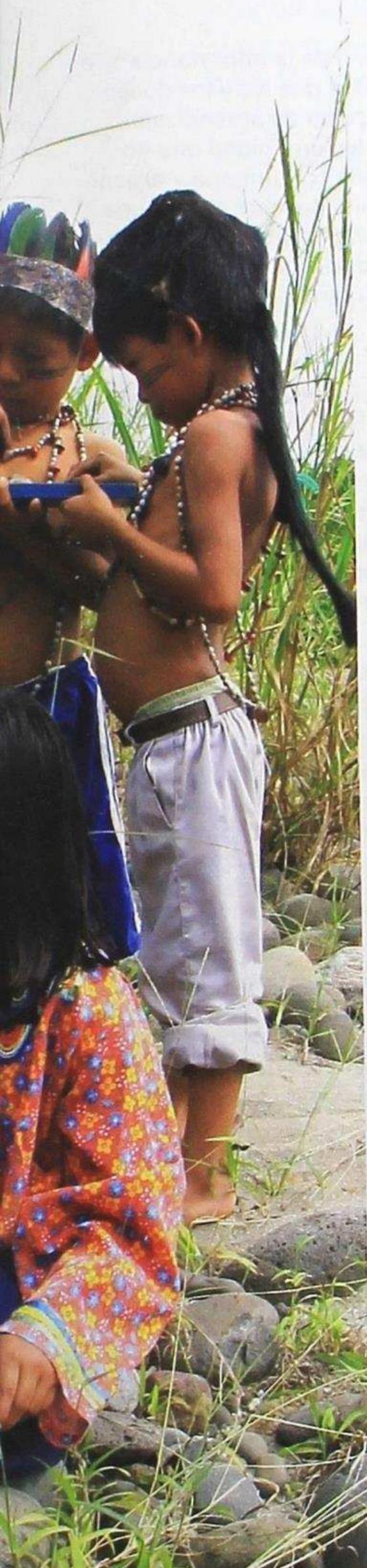
Un segundo desafío para la formación docente es la certificación de la suficiencia del uso de la lengua materna como medio de comunicación, transmisión y producción de conocimientos. Se deben considerar aquí un proceso de nivelación de la lengua, de ser necesario, y el diseño de estándares que permitan orientar el proceso de certificación. Este proceso de certificación permitirá hacer la planeación educativa, o microplaneación, tomando la variable lingüística como variable determinante para el nombramiento del personal docente.

Un tercer desafío es la socialización y el uso de la lengua en espacios públicos, institucionales, académicos, sociales y culturales, generando prácticas que le den estatus y uso social a la misma. Se debe considerar que la utilización y el desarrollo de la lengua no es responsabilidad únicamente de la educación, sino una responsabilidad compartida entre familia, comunidad y centros educativos.

Finalmente, y no por ello menos importante, una de las tareas pendientes de la formación docente para la EIB/EIIP es la promoción y el uso de las lenguas originarias, para que estas sean utilizadas como lenguas maternas o segundas lenguas en los procesos de aprendizaje, a partir de la situación sociolingüística de cada Pueblo. Para ello, es necesario que los procesos de formación docente reciban los suficientes conocimientos sobre teoría y metodología de enseñanza en L1 y L2 para que se puedan promover procesos especializados de aprendizaje y capacidades autónomas en ambas lenguas.

La propuesta de EIB/EIIP es un proceso aún en construcción, que, partiendo de los parámetros convencionales, se reinventa constantemente. Esto justifica en parte algunas debilidades y vacíos que están siendo abordados por los Pueblos y Nacionalidades y por los Gobiernos de maneras diversas. También, la formación docente es un proceso en reinvención, que inicialmente ha concentrado su accionar en el uso de las lenguas, pero que ahora se enfrenta al reto de definir un currículo de formación docente que pueda responder a las exigencias de contenidos y metodologías definidos en los currículos educativos de EIB/EIIP en sus diferentes niveles (educación infantil familiar y comunitaria, educación general básica, bachillerato, entre otros).





2.2 El perfil del personal docente en EIB/EIIP¹⁶

«A veces quisiéramos que sea un profesor de nuestra cultura, para que enseñe bien y sea capacitado. Porque con estos profesores ñapoc [mestizos], que no son de nuestra lengua, se aburren nuestros niños y también nosotros, de lo que nos hacen a nuestros niños, la escuela misma nos aburre y parece que cada uno se va por su lado»¹⁷.

Definir el perfil de la o el docente en EIB/EIIP es, sin duda, una apuesta arriesgada que depende en gran medida del dilema entre lo que se tiene y lo que se quiere frente a lo que se puede. Para empezar, sería necesario reflexionar sobre el perfil de ingreso para la formación docente en EIB/EIIP. Como recoge Quintero, «no todos los programas explicitan los requisitos que se demandan al conjunto de hombres y mujeres indígenas y no indígenas que aspira a ser alumnos de los programas de formación docente inicial. Estos programas enfatizan más bien en el perfil de salida de los docentes una vez concluido el proceso de formación»¹⁸. Lo que sí se puede encontrar son algunos requisitos básicos sin los cuales se considera que no se cumpliría el perfil mínimo de acceso:

- Ser bilingües, es decir, tener manejo de una lengua indígena y del castellano. Es conveniente también que el o la docente pertenezca al Pueblo o Nacionalidad donde va a ejercer. O, al menos, demostrar conocimientos y respeto por esa cultura.
- Haber concluido el bachillerato.
- Tener el aval de una organización comunitaria o de base.

De estos requisitos mínimos ya podemos inferir algunas de las características más importantes que nos ayudan a plantear un perfil adecuado para un docente de EIB/EIIP: el manejo de una lengua indígena resulta imprescindible para poder aplicar los principios pedagógicos y filosóficos de la EIB/EIIP. No obstante, a veces no es posible que el primer requisito coincida con el segundo: en el caso de las Nacionalidades más pequeñas, existen muy

¹⁶ Los aportes recogidos a continuación están basados en la consultoría realizada por M. Quintero por encargo del programa EIBAMAZ, más los comentarios recogidos en los diferentes encuentros organizados por el programa.

¹⁷ VVAA, 2010a, p. 16.

¹⁸ Quintero, 2009, p. 30.

pocos jóvenes con título de bachillerato. Como ya se ha visto, muchas veces las y los jóvenes de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas no tienen acceso a oportunidades educativas de calidad, por lo que esto hace más complejo el acceso a los procesos formativos superiores.

En el caso del tercer requisito, este nos da cuenta también de la importancia que tiene el apoyo de la organización y/o de la comunidad para que las y los docentes sean reconocidos y legitimados en el que será su espacio de aprendizaje. La aceptación sin condiciones de profesores externos a la comunidad que no hablan la lengua y que no se adaptan e integran en la vida comunitaria y organizativa es cada vez más un hecho aislado en unas comunidades que exigen una educación para sus hijos e hijas con respeto para sus saberes y conocimientos. De hecho, en muchas ocasiones, las propias comunidades se organizan para expulsar a la o el docente asignado por no mostrar ningún respeto por la cultura y la lengua en la que se encuentra trabajando.

Aprender los conocimientos del mundo occidental sí, pero desde los propios. Por eso es tan importante para la mayoría de Pueblos y Nacionalidades Indígenas Amazónicas la formación de los y las jóvenes de sus comunidades como docentes, que puedan promover ellos mismos los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, sin romper con las lógicas educativas tradicionales de la familia y la comunidad. Los procesos auspiciados por EIBAMAZ –como la formación de docentes en EIFC en Ecuador o los procesos de acompañamiento y formación de Bolivia y Perú– han sido un aporte muy importante en este sentido.

En lo que sería el perfil de egreso esperado por los diferentes programas de formación inicial de docentes revisados por Quintero, podríamos encontrar algunas características comunes :

- Se busca formar profesionales capaces de detectar problemas y pensar y aplicar soluciones apropiadas, con habilidades para reconocer a los niños y las niñas como sujetos con derechos, conocimientos, necesidades y características particulares que deben ser respetadas y desarrolladas mediante su apoyo permanente en un proceso educativo.
- Se identifican cuatro dimensiones que deberían orientar el perfil del docente:
 - a) Dimensión pedagógica (identidad, relación con los otros, visión del mundo).
 - b) Dimensión socioproductiva (relación con el medio, el trabajo y el desarrollo).
 - c) Dimensión histórico-social (relación con el pasado, presente y proyección al futuro).
 - d) Dimensión pedagógica (concepción educativa, currículo, didáctica e investigación).
- Se plantea que la o el docente debe ser un actor activo en la comunidad y en la organización en los procesos de rescate, revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas y los saberes tradicionales, a la vez que promueve una relación intercultural con el mundo no indígena que permita aprender también los saberes del currículo nacional.

- Deben saber desarrollar una cultura investigativa que permita sistematizar los saberes, las tecnologías y las metodologías propias.

«Tenemos la oportunidad de decir lo que nosotros sentimos, si no nos gusta lo que ellos nos enseñan, a pedirles que nos enseñen como nosotros queremos y para aplicar, hemos logrado algo. Luego vestir como nosotros queremos. Hemos visto en otro lado que asisten con corbata, y los profesores enseñan lo que quieren, eso no queremos. Eso es lo mejor de aquí, con el tiempo queremos tener nuestro conocimiento y combinar con el conocimiento del occidente, porque si no, es hacer mucha diferencia, porque todos somos una persona»²⁰.

Si hasta ahora hemos apuntado lo que sería el perfil más adecuado para una o un docente en EIB/EIPP, sería interesante también hacer un breve apunte para reconocer la diversidad existente entre el profesorado de EIB/EIIP en servicio, siempre en función de las características y actitudes personales, pero también de los procesos organizativos e históricos de los Pueblos y Nacionalidades a los cuales pertenecen, o para los cuales trabajan. Por un lado, podríamos hablar de la o el docente histórico, figura clave en muchos procesos organizativos indígenas.

Muchos de los principales dirigentes indígenas han sido –y son– docentes en servicio en sus comunidades. Han contribuido de forma evidente al proceso de fortalecimiento organizativo y a canalizar muchas de las demandas por una educación de calidad con identidad propia, en cumplimiento de los derechos de los Pueblos Indígenas reconocidos en la legislación nacional e internacional.

Pero también hay jóvenes indígenas recién incorporados que han sufrido un fuerte proceso de aculturización al estudiar en los institutos pedagógicos urbanos, que les cuesta reincorporarse a la vida tradicional en las comunidades. O profesionales docentes cuya aspiración personal es obtener un trabajo seguro como funcionario público, lo más cómodo posible, y que les asignan un puesto de trabajo en un lugar para ellos remoto y desconocido. Hay muchos ejemplos de profesores indígenas del altiplano de los tres países que han sido destinados a comunidades de las Tierras Bajas, con la consecuente desadaptación, como muestra el estudio sociolingüístico de los pueblos de las Tierras Bajas bolivianas elaborado en el marco del programa²¹. En estos casos, el rol de la formación continua a las y los docentes en servicio es esencial para reforzar sus capacidades y su compromiso con la EIB/EIIP. De hecho, muchos de los cursos de formación para docentes en servicio buscan que sean también actores protagónicos en la definición de los planes de vida de sus respectivos Pueblos y Nacionalidades, con lo que reciben formación sobre identidad, cultura, territorio, interculturalidad/intraculturalidad; ciudadanía; y conservación y desarrollo. Se entiende que la incorporación de estos permitiría a la formación continua responder a las demandas de los pueblos que, por lo general, son recogidas en los denominados “Planes de Vida”²².

20 Guevara, 2007, p. 127.

21 VVAA, 2010b.

22 Conclusiones finales del grupo de funcionarios públicos que participaron del Encuentro Regional “Formación Docente Inicial, Continua, Mecanismos de Seguimiento y Evaluación”. Ucayali-Perú (21-23 de septiembre del 2011).

2.3 Seguir aprendiendo a ser docente: la formación docente continua

«Considerar en la capacitación continua de docentes cursos de diseño, elaboración y uso de material educativo con pertinencia cultural y particularmente de producción de libros de texto, como respuesta a las demandas de los docentes de aula y para ir formando cuadros de docentes creativos capaces de responder eficientemente a las tareas de diversificación y adaptación de cualquier tipo de material»²³.

Los procesos de formación docente continua se presentan así, como una estrategia fundamental para trabajar activa y constantemente en la mejora de las capacidades de los y las docentes en servicio para motivar procesos de aprendizaje en los niños y las niñas que respondan a los planteamientos pedagógicos y políticos de la EIB/EIIP, así como a la voluntad de las familias y las comunidades de tener docentes que respeten y promuevan los saberes y conocimientos propios, a la vez que educan a los niños y las niñas con un enfoque intercultural de conocimiento y reconocimiento del otro.

Un primer desafío de la formación docente continua sería contar con un plan estructurado de capacitación sostenido en el tiempo, que incluya formación en los modelos curriculares de EIB/EIIP y en el uso de los materiales educativos que los operativizan. Este plan debería ser elaborado de manera coordinada con los Pueblos y Nacionalidades Indígenas donde se trabaja. Para ello, es necesario invertir recursos y esfuerzos para garantizar que la formación docente dé como resultados profesionales educadores capacitados para implementar en los espacios de aprendizaje todas las innovaciones en lengua, contenidos en conocimientos y saberes y prácticas pedagógicas que estén recogidos en los modelos curriculares.

Un segundo desafío radica en transformar el enfoque que se da a la enseñanza y el uso de las lenguas, pasando de un aprendizaje restringido al aula a un fenómeno que se desarrolla en la familia, la comunidad y los centros educativos en paralelo. La EIB/EIIP tiene un rol fundamental en el desarrollo y el uso de la lengua materna en los espacios de aprendizaje, pero este esfuerzo también necesita de un compromiso activo y participativo de las familias y de las organizaciones de los Pueblos y Nacionalidades, más allá de las instituciones educativas.

Un tercer desafío radica en la enseñanza de la lengua materna a las y los docentes que, por varias razones, no son bilingües. En este caso, se deben analizar varias variables: (1) la falta de didácticas para la enseñanza de la lengua materna a adultos; (2) los mecanismos de acreditación establecidos no garantizan que las y los docentes estén en capacidad de usar la lengua de manera oral y escrita y en procesos didácticos de transmisión y construcción de nuevos conocimientos. Una situación recurrente es la de docentes de Pueblos y Nacionalidades que no hablan una lengua indígena debido a que en sus comunidades la lengua común es el castellano. Otra situación habitual es la presencia de docentes mestizos o de otras Nacionalidades Indígenas, que ocupan estas plazas por la falta de docentes de Pueblos y Nacionalidades formados.

23. González, 2007, p. 235.

Con relación al acceso a la formación docente continua, uno de los retos radica en la inexistencia de mecanismos oficiales que promuevan procesos de formación continua en EIB/EIIP. La mayoría de la oferta en formación continua proviene de organizaciones no gubernamentales (ONG) que implementan proyectos, pero los certificados de estos cursos no son reconocidos como oficiales en el escalafón magisterial. Esta ruptura entre formación y ascenso magisterial hace que la formación docente continua no sea un incentivo para el profesorado, para el mejoramiento de la calidad de las prácticas de EIB/EIIP.

Así, una de las acciones urgentes en los procesos de EIB/EIIP es repensar el rol de la formación docente continua como una acción de la política pública, identificando la relación entre cualificación e incentivo, que revalorice la profesión docente y, por tanto, también las prácticas cotidianas. Si la capacitación a los maestros y las maestras no se inserta en una política de ascenso docente, difícilmente se logrará el entusiasmo y dedicación suficientes en las y los docentes para seguir formándose y capacitándose con el fin de mejorar la calidad del contenido y la metodología de sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Pero, además, en el caso de la Amazonía, la formación docente debe enfrentar otro problema: la dispersión geográfica y los amplios territorios en los que se asientan los diferentes Pueblos y Nacionalidades, con la consecuente dificultad para llegar a los sitios más alejados y de difícil acceso, hace que el impacto de los procesos de perfeccionamiento docente sea aún más bajo. Esta situación requiere acciones determinadas por parte de las autoridades públicas, que desarrollen propuestas adaptadas a la realidad amazónica y que sean sostenidas en el tiempo. Es imprescindible que estas propuestas sean elaboradas de manera conjunta con el personal docente que ejerce en estos territorios y por los propios Pueblos y Nacionalidades Indígenas que, al fin y al cabo, son los verdaderos protagonistas de la educación.

2.4 Mecanismos de seguimiento y evaluación de las prácticas de formación docente inicial y continua

«El reconocimiento oficial de la EIB se constituye en sí en su mayor desafío ya que debe ampliar la cobertura de sus propuestas, formar más recursos humanos para poder cubrir las diversas demandas y, sobre todo, garantizar la aplicación de sus iniciativas en las aulas y dar un tratamiento idóneo a la compleja realidad lingüística que existe en estos tres países, particularmente en la región amazónica en donde se concentra la mayor diversidad sociocultural»²⁴.

Actualmente, los mecanismos de seguimiento y evaluación dirigidos a las y los estudiantes de formación docente inicial en EIB/EIIP son los mismos que se utilizan para las y los estudiantes de formación del sistema regular. Este esfuerzo de unificación y homogeneización se convierte en una injusticia para las y los docentes en la EIB/EIIP, ya que no se tienen en cuenta las variables lingüísticas, culturales y cognitivas que le dan especificidad a la EIB/EIIP y que ofrecen procesos de aprendizaje más complejos y completos, que no se pueden evaluar con simples pruebas o exámenes escritos como se realiza en los modelos convencionales. Lo cierto es que, una vez más, los sistemas educativos nacionales no cuentan con una propuesta estructurada, sino que es el supervisor o el asesor pedagógico quien realiza el seguimiento y la evaluación de la práctica docente cotidiana.

Ante este escenario es importante mirar las experiencias pilotos desarrolladas por el programa EIBAMAZ, que dan evidencia de que es posible evaluar el desempeño docente con indicadores más comprensivos y, de esta manera, diseñar una propuesta para la EIB/EIIP con indicadores y prácticas más pertinentes. No se trata de crear mecanismos propios, sino de integrar los ya existentes y complementarlos desde la especificidad, considerando a la o el docente como un sujeto capaz de generar saberes, productos y prácticas exitosas. Esta forma holística de mirar la práctica de la EIB/EIIP rompe la tendencia a fiscalizar, presente en la mayoría de procesos de seguimiento y evaluación. Uno de los aportes de las experiencias de la EIB/EIIP en la región redundaba en producir psicología y pedagogía propia, superando de esa manera la tara colonial de aceptar los modelos externos para generar "calidad o bienestar".

La reflexión en torno a este tema también cruza por cómo incorporar las variables lingüísticas, culturales y cognitivas en estos procesos. El diálogo generado en los diferentes encuentros propiciados por el programa EIBAMAZ sugirió la necesidad de considerar como factores asociados a los indicadores de evaluación: (1) la pertinencia y la calidad de la infraestructura; (2) el territorio como espacio generador de saberes y aprendizajes; y (3) la participación de los ancianos, las ancianas, las sabias, los sabios y las y los hablantes de la comunidad. Una de las características de la organización social de los Pueblos y Nacionalidades es su carácter comunitario, por lo que es imprescindible que las autoridades comunitarias sean parte de los procesos de seguimiento y evaluación de las prácticas de la o el docente, lo que requiere que las evaluaciones incluyan también estándares de calidad desde el enfoque comunitario.

²⁴ Quintero, 2009, p. 69.

EL "TINKUY DE LA FORMACIÓN DOCENTE INTRA-INTERCULTURAL Y DESCOLONIZADORA ANDINA-AMAZÓNICA" ES URGENTE, POSIBLE Y NECESARIA PARA EL DESARROLLO DE LAS LENGUAS Y CULTURAS ORIGINARIAS Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE ABYAYALA

COINCIDIMOS que es necesario y oportuno impulsar acciones conjuntas entre los países con poblaciones indígenas de ABYAYALA, en torno a los procesos de Formación Docente Superior Intra-Intercultural y descolonizadora, exigiendo a los gobiernos nacionales y locales como también a la UNESCO y por su intermedio al II Decenio Internacional de los pueblos indígenas a invertir esfuerzos en esta minka.

REAFIRMAMOS la necesidad urgente de realizar un trabajo de carácter regional en las siguientes prioridades:

- Talleres para consensuar conceptos relacionados con la EIB, interculturalidad, intraculturalidad, identidad, descolonización, cosmovisión andino-amazónico y otros.
- Encuentros de lingüistas y sabios indígenas para la elaboración de una propuesta técnica que oriente la normalización de las lenguas comunes (Kichwa, Quechua, Aymara, Shuar, Siona Secoya, otros) para propiciar su desarrollo.
- Talleres para la construcción de procesos metodológico-pedagógicos, evaluativos e indicadores de calidad de la EIB para la formación docente.
- Socialización e intercambio de materiales lúdicos para el desarrollo de aprendizajes que permitan el diseño y producción de paquetes pedagógicos regionales.
- Creación de una Universidad Técnica-Pedagógica a través de una red regional de los Institutos Pedagógicos, para ofertar procesos de formación de licenciaturas, maestrías y doctorados de alcance internacional en las modalidades presenciales, semipresenciales, a distancia y virtuales con estudiantes y docentes regionales.
- Implementación de programas de pasantías estudiantiles y de docentes a experiencias exitosas de formación docente y de emprendimientos.
- Capacitación docente en temas comunes con intercambio de facilitadores y sabios indígenas.
- Encuentro de líderes organizacionales, Ministros de Estado, sabios indígenas y organismos internacionales de cooperación, para consensuar políticas educativas, organizar un lobby regional que permita garantizar el cumplimiento de acuerdos y normas internacionales.
- Socializar y construir modelos de gestión participativa institucional de la EIB en base a experiencias de cada país.
- Fortalecer el sistema de información y comunicación para difundir e intercambiar materiales y experiencias de formación docente.

POR LO ANTES SEÑALADO, ASUMIMOS LOS SIGUIENTES COMPROMISOS:

1º. DECLARARNOS protagonistas del "TINKUY DE LA FORMACIÓN DOCENTE INTRA-INTERCULTURAL Y DESCOLONIZADORA ANDINA-AMAZÓNICA" para impulsar de manera conjunta, el desarrollo de la EIB de los pueblos indígenas en el ámbito regional.

2º. COMPROMETERNOS a emprender una campaña de difusión y gestión interinstitucional ante los organismos gubernamentales y no gubernamentales de cada país y ante la comisión del II Decenio Internacional de los pueblos indígenas de las Naciones Unidas para la concreción de las estrategias regionales planteadas en esta Declaración.

3º. COMPROMETERNOS a no convertir nuestras acciones pro-educativas, en un motivo coyuntural de proselitismo político-partidista y religiosa; sino, a producir una sinergia de voluntades en torno a la formación docente regional andina-amazónica.

Convencidos que el "TINKUY DE LA FORMACIÓN DOCENTE INTRA-INTERCULTURAL Y DESCOLONIZADORA ANDINA-AMAZÓNICA" es urgente, posible y necesario para elevar la calidad educativa y alcanzar el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas en el ámbito regional, invitamos a otras voluntades a converger en esta minka.

"SOLO EL TINKUY AFIANZARÁ LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD INTRA E INTERCULTURAL DESCOLONIZADA"

CONCLUSIONES



«DECLARAMOS que la calidad educativa desde la visión de los pueblos indígenas implica el logro del "buen vivir" que incluye entre otros, el desarrollo de la epistemología propia, el abordaje de los conocimientos y saberes, la utilidad de la medicina propia, la aplicación de la sabiduría ancestral y su ética, el respeto a la diversidad cultural, lingüística y ambiental, la equidad en las oportunidades, el respeto a los derechos colectivos al territorio, la madre naturaleza, la lengua, la cultura, los valores, el arte, la ciencia y la tecnología que se constituyen en un valor propio y un aporte para el desarrollo integral de la humanidad»²⁵.

Después de siete años de trabajo, el programa EIBAMAZ ha construido un interrelacionado de componentes que han apoyado a la institucionalidad y a las organizaciones indígenas en el esfuerzo por conseguir una educación con identidad propia de calidad, que garantice a los niños y las niñas indígenas de la región amazónica las mismas oportunidades de crecimiento y enriquecimiento personal a través de la educación, sin tener que renunciar a su lengua y a los conocimientos propios de su nacionalidad, sino más bien potenciándolos para que se manejen en igualdad de condiciones que la lengua y los conocimientos propios de la cultura nacional dominante. La educación en EIB no pretende, en ningún modo, ser un sistema de conocimiento paralelo y excluyente, sino que plantea complementar los principios del sistema educativo nacional desde las especificidades lingüísticas, cognitivas y culturales de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de los países de la región.

Las y los docentes de la EIB/EIIP juegan un rol fundamental para conseguir este objetivo. Son el eje principal de la cadena de transmisión del conocimiento y del modelo pedagógico que plantea la EIB/EIIP. Por eso, su formación y transformación continua –además de un acompañamiento y seguimiento constante de la práctica en el espacio de aprendizaje– son un objetivo prioritario si se quiere enfrentar el reto de la sostenibilidad institucional de la EIB/EIIP y de los principios de plurinacionalidad, interculturalidad, igualdad y buen vivir presentes en las constituciones ecuatorianas y bolivianas, y en la legislación educativa peruana.

Gracias al trabajo de EIBAMAZ en los tres países, se han podido poner en práctica experiencias educativas innovadoras en formación docente inicial y continua, que buscan mejorar las capacidades de las y los docentes en el espacio de aprendizaje como estrategia para mejorar la calidad de la educación que se imparte en los centros escolares amazónicos –aquejados por otra parte de graves problemas estructurales que también deben enfrentarse desde la institucionalidad con una mayor inversión pública que compense tantos años de dominación y marginalidad–.

En Bolivia, la estrategia se centró en la formación docente continua, capacitando a docentes en servicio en diferentes temáticas relacionadas con la práctica educativa. En total, fueron capacitados y capacitadas 1560 docentes de la zona de intervención. La profesionalización de maestras y maestros interinos abrió el camino a una escuela de mayor calidad.

Asumiendo que cada docente en la Amazonía atiende un promedio de 25 alumnos y alumnas, con el componente de formación docente se incidió directamente en garantizar el derecho a una educación con identidad propia y de calidad a unos 39 000 niños y niñas de la Amazonía boliviana.

25 Congreso Regional la Calidad Educativa y la Cosmovisión de los Pueblos Indígenas y Originarios. Declaración de Lima. Octubre, 2008.

En Ecuador, lo más novedoso ha sido el trabajo, esfuerzo de las autoridades educativas amazónicas, de desarrollar un nuevo modelo educativo adaptado culturalmente a la vida y el territorio de las Nacionalidades Indígenas, y que ese modelo se empiece a aplicar desde la formación de las y los docentes y desde la elaboración de los materiales: el AMEIBA. Un modelo que transgrede todas las formalidades y formalismos del sistema occidental en lo que respecta a contenidos y metodologías de aprendizaje, pero también en gestión y administración, vestimenta, horarios y calendarios, etc. Además, los ejes de desarrollo curricular y formación docente se han completado con la apuesta por la formación inicial de maestras en EIFC, para dar respuesta a la concepción indígena de la formación del niño y de la niña desde el vientre de la madre.

En el caso peruano, la gran innovación ha sido la capacitación continua a través del acompañamiento pedagógico, en el espacio de aprendizaje y los q

Lecciones aprendidas de los procesos de formación docente en EIB²⁶

La formación y capacitación docente busca pasar de un sistema tradicional caracterizado por su verticalidad y centralismo a un sistema descentralizado y con mayor participación del conjunto de actores educativos. Se debe potenciar el paso de una capacitación y formación docente descontextualizada a una formación docente continua dirigida a las y los docentes en sus contextos socioculturales y lingüísticos, que satisfaga las demandas del personal docente y de las instancias formadoras, así como las de las regiones o zonas en las que se encuentran.

La tendencia general que se evidencia en Perú, Ecuador y Bolivia es poder contar con un proceso que empate la formación docente inicial con la capacitación continua de docentes, es decir, desarrollar un proceso de formación permanente de recursos humanos. Para el logro de este gran desafío, la EIB/EIIP se encuentra atrapada aún en medio de los parámetros oficiales nacionales para poder cumplir con sus proyecciones en la formación de recursos humanos, ya que debe someterse a los dictámenes y requisitos de la oficialidad. Enfrentar a la actual estructura educativa para transformarla es el desafío mayor de la EIB y de la formación docente.

La EIB/EIIP es también un proceso de movilización social que busca la reivindicación de las culturas, las lenguas, la protección del medio ambiente y el cumplimiento de los derechos de los Pueblos Indígenas reconocidos en la legislación nacional e internacional. En ese contexto, la formación docente debe incorporar en los procesos formativos el manejo de los planes de vida de los diferentes Pueblos y Nacionalidades, en la medida en que estos representan sus propuestas de desarrollo y la forma en la que se articulan con el desarrollo nacional en sus diferentes países –con el Buen Vivir constituyente–.

La intencionalidad principal de los programas de formación y capacitación docente impulsados en Ecuador, Perú y Bolivia parten de la consideración que al mejorar el perfil de la o el docente se contribuirá a mejorar la calidad educativa en los espacios de aprendizaje, aunque esto deberá confirmarse con evaluaciones continuas de la práctica docente en el espacio de aprendizaje, observando la relación entre lo impartido en la formación y capacitación docente y lo aplicado o ejercido en los espacios de aprendizaje.

Los procesos de formación y capacitación docente en EIB/EIIP han contribuido, sin lugar a dudas, en la formación de recursos humanos, principalmente de población indígena, y han favorecido su acceso a nuevas estructuras del sistema educativo y a una mayor difusión y revalorización de las lenguas y las culturas indígenas, así como a una mayor autoestima docente. Han contribuido a ello la amplia difusión y sensibilización realizada a nivel local, regional y nacional por la diversidad de programas.

Son palpables los esfuerzos realizados por la revalorización de las lenguas indígenas y la preocupación de los programas de formación y capacitación docente por su creciente uso en los procesos de aprendizaje. De igual forma, resaltan los avances en la producción de material impreso en las distintas lenguas indígenas, particularmente para los niveles de educación básica. No obstante, es necesario seguir avanzando en la producción de materiales en lenguas indígenas para la formación y capacitación continua de docentes –la mayoría de los contenidos de formación docente se imparten en castellano–.

26 Elaborado a partir de las conclusiones y recomendaciones de los documentos de F. Yanez y M. Quintero.

Probablemente a causa de lo anterior, muchos docentes indígenas presentan serias dificultades de dominio de las lenguas indígenas, lo que dificulta su uso en el contexto educativo escolar. Se evidencia que el castellano sigue siendo la lengua de mayor uso en los programas. Debe avanzarse en una EIB/EIIP que vaya más allá de la didáctica de la lengua o de la traducción de contenidos en castellano a las lenguas indígenas hacia una estructura de contenidos que refleje un modelo propio educativo contextualizado en el modelo nacional.

En línea con lo anterior, los desafíos mayores que enfrentan los programas de formación y capacitación docente están relacionados con la necesidad de abordar los aspectos del conocimiento indígena en un contexto formal como es la escuela, con una cultura institucional bastante rígida. Es muy importante y necesario trabajar en la formación y capacitación docente, pero estos cambios para el espacio de aprendizaje deben ser también abordados por el entorno social y familiar e institucional. En esta línea, es fundamental el compromiso y la participación de las organizaciones indígenas en la formación de docentes de los Pueblos y Nacionalidades, como mejor forma de garantizar una educación pertinente y con identidad que, además, sea viable y sostenible en el futuro como modelo educativo propio.

Hoy, en Ecuador, Perú y Bolivia, a través de varias universidades, los indígenas de distintos Pueblos adquieren sus títulos de licenciaturas y maestrías sin que ello conlleve necesariamente a su inserción inmediata en estructuras del sistema educativo. Sería muy interesante hacer el seguimiento de quienes egresan de los distintos programas para poder medir su grado de inserción en la gestión educativa, particularmente de la EIB/EIIP. Es necesario que el sistema de EIB/EIIP brinde los estímulos profesionales adecuados para evitar la fuga de cerebros hacia otros campos profesionales.

La EIB/EIIP es un proceso en construcción, un proceso a largo plazo, en el cual veinte años son un periodo significativo, pero no suficiente. Los objetivos y resultados planteados son ambiciosos y transformadores, imposibles de verificar en un corto plazo: revertir y modificar décadas de una oferta educativa insuficiente o casi inexistente para los Pueblos Indígenas Amazónicos; garantizar que esa oferta educativa ahora existente sea pertinente y de calidad, bilingüe e intercultural, y que permita igualdad de oportunidades a los niños y las niñas amazónicas con los del resto de su país; tener una planta docente formada, motivada y comprometida con los principios ideológicos, conceptuales y metodológicos de la EIB/EIIP.

Este documento pretende evidenciar todo lo que se ha avanzado en formación docente inicial y continua, pero también todo lo que queda por hacer. Y esperamos seguir avanzando por ese camino junto con las instituciones educativas nacionales y locales, los expertos y los técnicos en EIB/EIIP, las y los docentes comunitarios, los líderes y las líderes indígenas y sus organizaciones, y, sobre-

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTRA, ROSSANNA (2011) Modelos curriculares, prácticas de aula, elaboración y uso de materiales educativos en EIB/EIIP. II Taller de intercambio técnico regional de la EIB Ecuador-Bolivia-Perú. Ecuador.
- EIBAMAZ/UNICEF (2007) Declaración de Canelos: "Tinkuy de la formación docente intra-intercultural y descolonizadora andina-amazónica". Ecuador.
- EIBAMAZ/UNICEF (2008) Declaración de Lima. Congreso Regional La Calidad Educativa y la Cosmovisión de los Pueblos Indígenas y Originarios. Perú.
- EIBAMAZ/UNICEF (2009) Informe de evaluación final de la Primera Fase (documento de trabajo).
- GONZALEZ, ALICIA (2008) Visibilidad e invisibilidad de las culturas de los pueblos indígenas. Estereotipos y posible racismo en los libros de textos escolares. Lima: EIBAMAZ/UNICEF.
- GUEVARA, MIRIAM (2007) Valores de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía (Bolivia, Ecuador y Perú). Lima: EIBAMAZ/UNICEF.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA: Ley 70 –Avelino Siñami-Elizardo Pérez (revisado 23 agosto 2012): www.minedu.gob.bo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA-UNEFCE: Cuadernos de formación continua. Educación Intracultural, Intercultural, y Plurilingüe. La Paz, Ministerio de Educación (2010).
- ONU: Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos de los Pueblos Indígenas (revisado 2010)

©UNICEF/Pinnu/2008-11/33 Clouvard

