

La Formación Inicial y la Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú

unicef
únete por la niñez

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

La Formación Inicial y la Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú

unicef
únete por la niñez

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

La Formación Inicial y la Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú

© **UNICEF 2009**

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
Parque Melitón Porras 350,
Miraflores, Lima, Perú
Teléfonos: 213–0707 / Fax: 4470370
Pagina web: www.unicef.org/peru
Primera Edición: 1500 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nº 2009-10906
ISBN: 978-612-45232-0-5

Coordinador Ejecutivo Regional de EIBAMAZ–UNICEF
Juan de Dios Simón

Asistente de Educación y Revisora de documentos de investigación–EIBAMAZ–UNICEF
María Amalia Ibáñez

Consultora
María E. Quintero

Colaboradores
Patricio Crespo, Marcelo Kohn, Paula Castelo, Soledad Varea y Fabián Darquea

Edición y revisión
Penélope Villalonga

Diseño y diagramación
imâgika diseño e imagen

Impresión
Exituno S.A. Av. Manuel Cipriano Dulanto Nº 211 Teléfono: 261-1930

Esta publicación se realizó bajo el marco del Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe EIBAMAZ. Convenio de Cooperación entre el Gobierno de Finlandia y UNICEF.

Las opiniones vertidas en este documento no reflejan necesariamente el punto de vista de UNICEF o del programa EIBAMAZ.

Índice

Presentación 7
Palabras introductorias 8
Agradecimientos 11
Abreviaturas utilizadas 12
Resumen ejecutivo 13
1. Pasos del estudio 17
2. Percepciones del contexto 23
3. Las derivas filosóficas y pedagógicas en los programas de formación docente en EIB–Bolivia, Ecuador y Perú 33
3.1 Anexos del capítulo 49
4. Principales hallazgos en torno a la formación docente en EIB 55
5. Conclusiones 69
6. Recomendaciones 75
7. Anexos 77



© UNICEF Ecuador/F. Yanez

Presentación

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el marco del Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ), financiado por el Gobierno de Finlandia, se complace en presentar el libro *La Formación Inicial y la Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*.

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.

El propósito de esta investigación —realizada en el año 2006 y dirigida por la Coordinación Ejecutiva Regional de EIBAMAZ— consistió en presentar el estado de la formación y capacitación docente en Bolivia, Ecuador y Perú. El estudio se ha enfocado en la identificación de lo convergente y divergente entre los tres países en relación a la filosofía contenida en los currículos, los planes y programas de estudio, las modalidades implementadas para la formación de los docentes, la metodología y su duración, el perfil de lo ingresados/ egresados, el tipo de financiamiento con el que se cuenta, entre otros. Los resultados obtenidos han contribuido a la planificación de políticas de intercambio y al desarrollo de actividades que posibilitan la construcción de una estrategia de sinergia regional de la realidad amazónica en materia de formación docente indígena, bilingüe e intercultural, a lo largo de la primera fase del programa.

Invitamos a la lectura de este estudio que aporta datos, recomendaciones y propuestas interesantes para que de manera coordinada con los Ministerios de Educación, Direcciones Regionales de Educación en EIB y organizaciones indígenas se definan políticas educativas de formación docente a favor de la niñez indígena de la Amazonía.

Gordon Jonathan Lewis	*Cristian Munduate*	*Guido Cornale*
REPRESENTANTE DE UNICEF EN BOLIVIA	REPRESENTANTE DE UNICEF EN ECUADOR	REPRESENTANTE DE UNICEF EN PERÚ

Palabras introductorias

El Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú (EIBAMAZ) —convenio entre UNICEF y Gobierno de Finlandia (2005–2009)— tiene como objetivo principal fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de las estrategias educativas de cada uno de los países participantes, así como proveer asistencia técnica y cooperación a las autoridades nacionales en el campo de la EIB. Con este propósito, se han desarrollado tres componentes nacionales de trabajo: 1) La Formación Docente Inicial y Continua para la EIB; 2) La Investigación Aplicada a la EIB; y 3) La Producción de Materiales para la EIB.

En el marco de buscar sinergias entre especialistas en formación docente, la Coordinación Ejecutiva Regional del Programa EIBAMAZ coordinó diversas acciones con gobiernos, universidades e institutos superiores pedagógicos para generar intercambios entre los distintos actores participantes del programa y definir políticas regionales para la EIB de la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú. Se implementaron cinco políticas regionales y una de ellas es el apoyo a la Formación de Docentes a nivel inicial, en servicio y continua. En este marco fue donde se encomendó la realización de la consultoría para abordar el estado del arte de la formación de docentes y la capacitación en servicio para la EIB en los tres países: Bolivia, Ecuador y Perú.

Uno de los propósitos de esta consultoría fue buscar información oportuna que facilitara la toma de decisiones para apoyar de manera estratégica las acciones de formación docente en cada país. Así también, facilitó el manejo de datos estadísticos como insumos técnicos apoyando el trabajo del programa regional amazónico en el fortalecimiento de la institucionalidad de la EIB en los niveles regional, nacional y local. Así mismo, ayudó posteriormente a definir estrategias y actividades para atender los problemas educativos comunes y prioritarios en la Amazonía, en concordancia con la realidad de las políticas educativas de cada uno de los países participantes.

Este fue un estudio analítico y comparativo de las políticas de formación de Bolivia, Ecuador y Perú. Los resultados se presentaron y se legitimaron en el Taller Regional entre Institutos Superiores Pedagógicos y especialistas de formación docente realizado en Canelos (El Puyo, Ecuador) en el año 2007. En este taller, se discutió la información, las conclusiones y las recomendaciones del estudio. La discusión ayudó a los participantes a comprender la realidad desafiante que tiene la región amazónica en términos de formación de recursos humanos indígenas: limitaciones en el acceso, la calidad y la preparación en la adquisición de competencias didácticas, comunicativas en L1, L2 y competencias interculturales para el abordaje de aulas tradicionales o aulas de escuelas multigrados y centros educativos unidocentes.

Desde el punto de vista del contexto, según el análisis comparativo hecho por la consultora, la necesidad de la formación docente en EIB ha sido reconocida en diferentes periodos y por diferentes circunstancias. Por ejemplo, en Perú fue reconocida como modalidad educativa en 1972, en Ecuador en 1988 y en Bolivia, formalmente, en 1994. Lógicamente, este contexto explica cómo posteriormente se transformaron algunos procesos y se realizaron reformas curriculares para distintos niveles y ciclos educativos. El análisis de los cambios en las normativas constitucionales de

los países y las ordenanzas regionales que sustentan los procesos de descentralización evidencia que, algunas veces, la formación de docentes indígenas en EIB ha estado dentro del marco de exigibilidad del movimiento indígena y, otras, según la voluntad de los gobiernos de turno.

Durante el periodo de realización de este estudio, la Dirección Nacional de EIB en el Ecuador se gobernaba bajo principios de descentralización y autonomía. En el Perú la Dirección General de EIB —según la consultora— había sufrido altibajos y cambios de status. En Bolivia se tenía una instancia específica de coordinación pero la derogatoria del decreto de Reforma Educativa no permitía visualizar los nuevos currículos de formación.

A pesar que durante el desarrollo del contenido del estudio se profundizan varios hallazgos, creemos esencial mencionar aquellos que nos han permitido comprender el marco filosófico de los programas desde dos perspectivas: desde la visión de la cultura occidental y el intento de aproximarse desde la cultura ancestral indígena. Explícitamente se encontró poca profundización en las concepciones de multiculturalidad e interculturalidad; además, no hay definición de lo que se puede entender por centro de formación docente. Los resultados infieren que en la formación hay una estrategia política del movimiento indígena que intenta cambiar las relaciones desiguales del poder y la visión del cambio social. También se evidenció positivamente que hay mecanismos de monitoreo y evaluación relacionados al perfil de ingreso y egreso de estudiantes a la formación docente. Los mayores beneficiarios de esta formación de manera general son los indígenas Kechwa (Quechua o Kichwa) y Aimara (o Aymara). Por eso, la región amazónica aún necesita mayores esfuerzos para la formación y atención a la demanda educativa con pertinencia cultural, lingüística y social. Solamente algunos programas específicos han favorecido el acceso a los pueblos indígenas a formarse con respeto a su lengua y cultura.

El estudio también indicó que hay pocos fundamentos sobre la epistemología indígena, como así también escasos documentos curriculares que expliciten el tratamiento teórico y metodológico básico en torno al lenguaje, bilingüismo o el multilingüismo.

Es bueno resaltar que las modalidades de formación de docentes, según niveles educativos y duración de la formación difieren en cada país. Por ejemplo, en Ecuador y Perú, es presencial y semi–presencial. En Bolivia solo se ve lo presencial. En Ecuador y Bolivia la formación dura tres años, mientras que en el Perú dura cinco.

Otro hallazgo encontrado es que en relación a los recursos de apoyo a la formación docente y política lingüística utilizada hay condiciones básicas para el desarrollo de programas de formación; sin embargo, se observan problemas en los recursos financieros sostenidos. El castellano y su metodología de uso en las aulas sigue siendo predominante en los programas tanto a nivel formal como informal.

A la medida que el programa EIBAMAZ se implementa, constatamos que la Formación Docente Inicial es muchas veces la única opción disponible en la Amazonia que permite mejorar la capacidad de jóvenes indígenas para lograr niveles de educación superior. Reconocemos que la modalidad educativa de formación docente en EIB puede ser sostenida debido al reconocimiento, algún nivel de infraestructura y financiamiento gubernamental en los tres países. Sin embargo, coincidimos con que los recursos y el trabajo técnico no han sido suficientes para mejorar los indicadores de calidad.

La calidad educativa en la formación de docentes puede ayudar a la redefinición y operatividad de aspectos conceptuales planteados en diferentes marcos políticos y normativos, entre ellas: la Constitución de Bolivia, las ordenanzas regionales en Perú y la reestructuración de la DINEIB en Ecuador.

En 2008, realizamos el Congreso Regional sobre “Calidad Educativa desde la cosmovisión de los pueblos indígenas y originarios”. En este evento se retomó la necesidad de formar docentes desde otro marco epistemológico, técnico, programático y operativo. Las recomendaciones de este evento están plasmadas en la Declaración de Lima 2008.

Por lo anterior, deseamos compartir con todos ustedes el análisis técnico, las conclusiones y las recomendaciones expresadas en este estudio. Los conceptos, apreciaciones y propuestas vertidas nos han permitido abrir el camino —junto con los ministerios de educación y organizaciones indígenas— a la construcción de una política regional de apoyo a la formación de docentes con pertinencia cultural, lingüística, social y pedagógica, y de promoción de medidas y actividades, tanto de corto como de largo plazo.

LA COORDINACIÓN REGIONAL DEL PROGRAMA **EIBAMAZ**

UNICEF PERÚ

Agradecimientos

Al conjunto de hombres y mujeres que desempeñan funciones y responsabilidades en las distintas instancias educativas gubernamentales y no gubernamentales visitadas en Bolivia, Perú y Ecuador, por haberme apoyado en este esfuerzo, brindándome parte de su tiempo para la obtención de la información requerida. A ellos y ellas mi reconocimiento por sus aportes, sin los que este trabajo no habría sido posible.

A Marcelo Kohn, Paula Castelo y Soledad Varea, por su paciencia para la digitación y el apoyo para el procesamiento de la información obtenida.

A Fabián Darquea, por el diseño de la base de datos, a Patricio Crespo[1], por sus aportes en el análisis de la filosofía de los programas compilados.

A EIBAMAZ, por la confianza brindada al permitirme ejecutar esta consultoría y por sus comentarios al informe.

Fraternalmente,

María E. Quintero [2]

1 Filósofo con estudios de antropología. Responsable de gestión del conocimiento en el programa PDDL (Descentralización y Desarrollo Local) de la COSUDE, ejecutado por INTERCOOPERATION. pcrespo@intercooperation.org.ec

2 Consultora asociada a **Sustainable Development Services** —SDS— (Servicios para el Desarrollo Sostenible). Esta entidad ha contribuido con su infraestructura institucional para el desarrollo de la consultoría.

Abreviaturas utilizadas

AIDESEP	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana.
CEPO	Consejo Educativo de Pueblo Originario.
CODENPE	Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador.
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
CONESUP	Consejo Nacional de Educación Superior.
COSUDE	Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación
DANIDA	Agencia Danesa Internacional de Desarrollo.
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
EIB	Educación Intercultural Bilingüe.
EIBAMAZ	Educación Intercultural Bilingüe en la Región Andina.
FASE	Fondo de Apoyo al Sector de Educación.
FEINE	Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos.
FOES	Fundación para el Desarrollo Socio–Ambiental.
FENOCIN	Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras.
FORMABIAP	Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana.
GTZ	Cooperación Técnica Alemana.
IBIS	Agencia de Cooperación Danesa no Gubernamental.
ILV	Instituto Lingüístico de Verano.
INSPOC	Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y Chaco.
MAS	Movimiento al Socialismo.
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.
ONG	Organización No Gubernamental.
PINS	Proyecto de Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe.
PROEDUCA	Programa de Educación Básica.
PROEIB	Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
PROFODEBI	Proyecto de Formación Docente en Educación Bilingüe. Intercultural.
SEDUCA	Servicio Departamental de Educación.
SEIB	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SENRES	Secretaría Nacional de Remuneración del Sector Público.
UNIA	Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía Peruana.

Resumen ejecutivo

En el marco del proyecto regional **EIBAMAZ**, se planificó la ejecución de la consultoría sobre "Formación de Docentes y Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe".

El objetivo central de la consultoría fue el de presentar "...el estado del arte de la formación de docentes y la capacitación en servicio para la **EIB** en los tres países: Bolivia, Ecuador y Perú, así como también identificar lo convergente que, en materia de formación docente, existe en los tres países".

El presente informe expone en su parte introductoria el proceso metodológico seguido por la consultoría y describe el conjunto de herramientas o instrumentos utilizados para el alcance de su objetivo principal.

En el primer capítulo del informe la autora narra las percepciones del contexto, sustentadas en las entrevistas y las observaciones realizadas en los tres países de estudio, así como en la bibliografía consultada. La autora se apoya además en su acercamiento a la problemática general de la **EIB**.

En el segundo capítulo del informe se describe el análisis filosófico y pedagógico de los programas de formación docente en **EIB**. En este capítulo se analizan y comparan los programas de formación docente en **EIB** de cada país, desde cinco entradas distintas:

- La opción filosófica adoptada.
- La escuela o tendencia pedagógica defendida.
- Los enfoques prioritarios y el proyecto social que pretende impulsar el programa.
- Los enfoques en torno a la diversidad sociocultural y a la interculturalidad.
- El posicionamiento básico sobre el lenguaje.

En este capítulo se exponen, además, tres anexos con los resultados, por país, del análisis realizado en base a los ítems anteriormente descritos.

En el tercer capítulo del informe se exponen los principales hallazgos en torno a la formación docente en **EIB** resaltando los siguientes aspectos:

- Modalidades de la formación docente.
- Niveles educativos a los que atienden los programas.
- Práctica docente.
- Duración de la formación.
- Monitoreo y evaluación.
- Perfil de ingreso y egreso de los docentes.

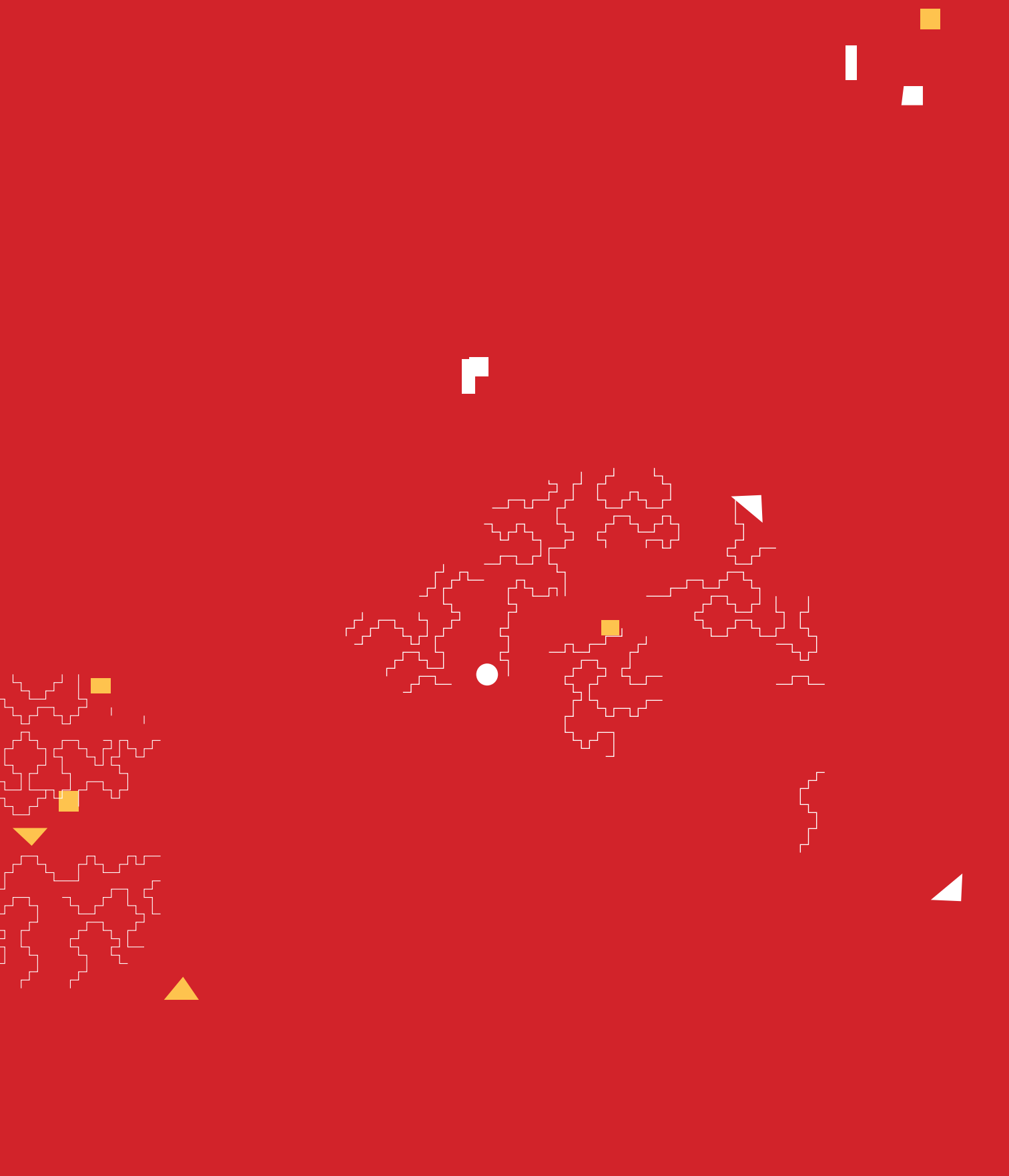
- Principales beneficiarios/participantes de la formación docente.
- Contenidos curriculares para la formación docente.
- Sostenibilidad técnica, administrativa y política de la formación docente.
- Política lingüística utilizada en la formación docente.
- Principales resultados, impactos y problemas de los programas de formación y capacitación docente.

En el cuarto capítulo del informe se desarrollan un conjunto de conclusiones relacionadas con los aspectos generales del contexto descrito, de los principales hallazgos, y del análisis filosófico realizado de los programas.

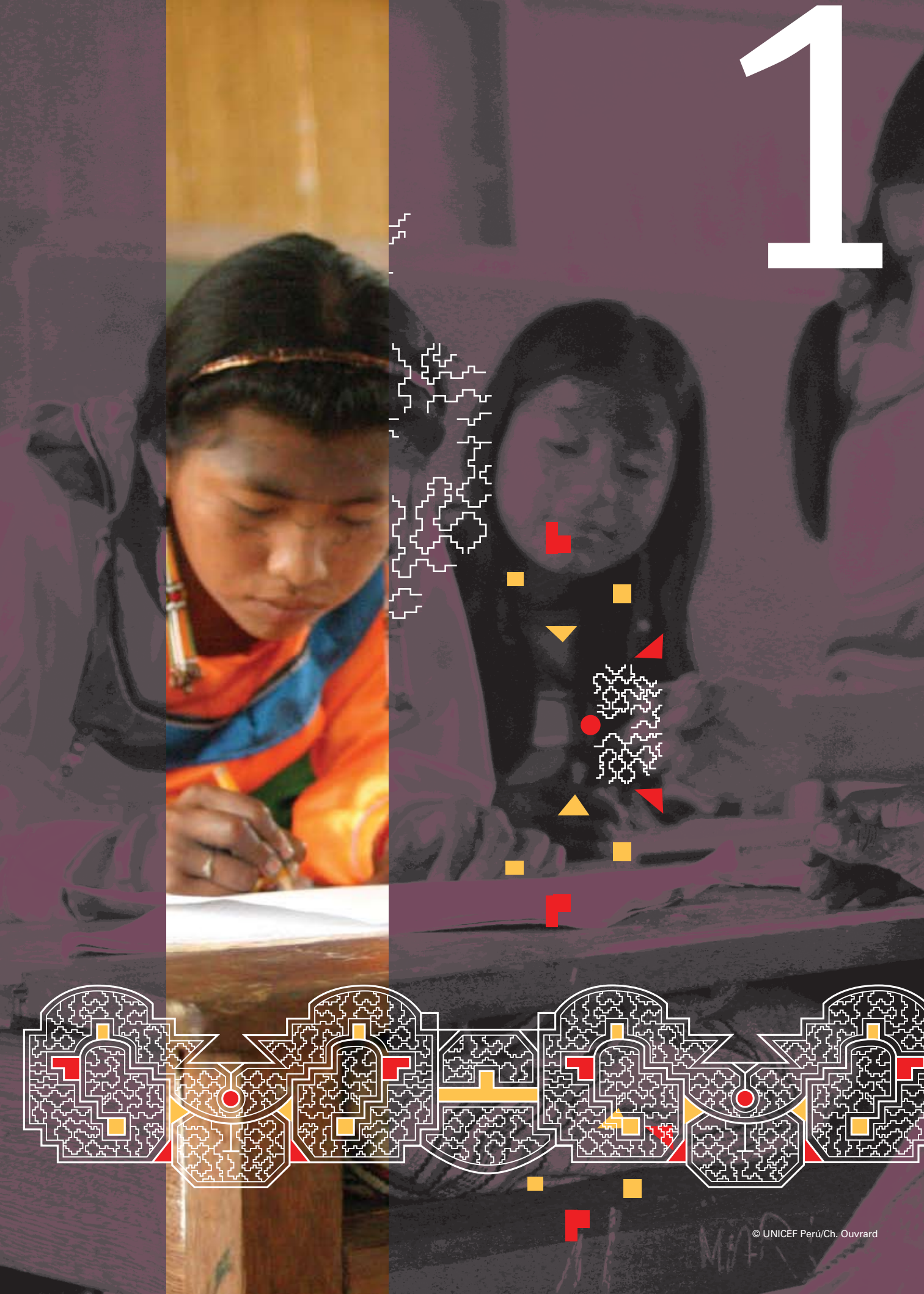
En el quinto capítulo se expone un conjunto de recomendaciones para el Proyecto EIBAMAZ con el objetivo general de mejorar su incidencia en los tres países.

El informe presenta, además, en seis anexos, todos los instrumentos utilizados para el trabajo, el alcance de los datos encontrados, y las entidades identificadas que ejercen propuestas de formación y capacitación docente a nivel general y en EIB.

Se presenta también el conjunto de programas curriculares compilados, el listado de entrevistas realizadas y los resultados del procesamiento de las entrevistas, y la bibliografía consultada.



1



© UNICEF Perú/Ch. Ouvrard

Pasos del estudio

En el marco del proyecto regional **EIBAMAZ**, que orienta sus objetivos y componentes de trabajo hacia la satisfacción de las necesidades educativas de los pueblos indígenas que habitan la región amazónica del Ecuador, Perú y Bolivia, a través del fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, se planificó la ejecución de la consultoría sobre "Formación de Docentes y Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe."

El objetivo central de la consultoría fue el de presentar "...el estado del arte de la formación de docentes y la capacitación en servicio para la **EIB** en los tres países: Bolivia, Ecuador y Perú, así como también identificar lo convergente que en materia de formación docente existe en los tres países" (según términos de referencia).

La magnitud del trabajo previsto para su ejecución en sólo tres meses, las dificultades encontradas en cada uno de los países para la obtención de la información pertinente, y los recursos disponibles para realizar el trabajo de campo en un periodo relativamente corto (12 días en cada país, incluidos los de movilización nacional e internacional), incidieron en forma directa para redimensionar el objetivo central de la consultoría.

Por lo señalado se pretende, a través de este informe, exponer los alcances que se presentan a nivel de los tres países en la formación y capacitación docente. El informe no expone en rigor el estado del arte de la formación docente, trabajo de indagación que requeriría de mayor tiempo y de la conformación de un equipo multidisciplinario.

El trabajo realizado cumple, sin embargo, con todos los requerimientos expuestos por el proyecto **EIBAMAZ** en los términos de referencia, y amplía el alcance de algunos de los productos. Así:

Previsto	Logrado
Inventario de instituciones que atienden la formación docente en los tres países, esto incluye a las instituciones de nivel superior.	Se ha creado una **base de datos** con información general sobre el conjunto de institutos pedagógicos y universidades que a nivel general ejecutan programas de formación docente y, en particular, de aquellas entidades que a nivel de **EIB** intervienen en la formación de docentes, tanto a nivel de formación inicial y a nivel superior: licenciaturas y maestrías. Se ha elaborado el **manual del usuario de la base de datos.**
Revisión del Pensum y programas de estudios de la formación inicial de docentes a nivel general para la educación básica en los tres países.	Se han **revisado los programas de estudio** de la formación inicial a nivel general, y en particular a **nivel de la EIB** en los tres países.
Identificación y descripción de la capacitación a docentes en servicio para la **EIB**.	Se han **identificado las distintas estrategias** que se han impulsado en los tres países en torno a la capacitación de docentes en servicio o capacitación continua para la **EIB**. Se han **identificado programas de capacitación** a docentes en servicio.

Previsto	Logrado
Identificación de proyectos o programas especiales para la formación o capacitación de docentes en EIB.	Se ha **identificado a un conjunto de proyectos o programas especiales** para la formación o capacitación de docentes en EIB.
Análisis comparativo e identificación de los desafíos en la formación docente en los tres países.	Se ha **realizado un análisis comparativo** de los hallazgos y se han **identificado los principales desafíos** en la formación docente en los tres países. El análisis comparativo y los desafíos se exponen en este informe.

Tareas principales de la consultoría:

- Presentar un plan de consultoría con su respectivo cronograma de trabajo.
- Presentar un informe de avance de la consultoría.
- Elaborar y presentar un producto principal, el Informe Final de la Consultoría.

Para el logro de las actividades y, sobre todo, del producto final de la consultoría, se ejecutó el siguiente **proceso metodológico**:

1) **Identificación de actores claves** a nivel de capacitación y formación docente en general y, en particular, a nivel de EIB en cada uno de los tres países.
2) **Diseño, ajustes y aprobación de instrumentos generales de la consultoría** por parte de EIBAMAZ (ver anexo 1: Instrumentos utilizados):

- **Ficha para caracterización de los programas o proyectos especiales** de formación o capacitación docente en EIB. Esta ficha de caracterización de los programas recaba la siguiente información:

√ Datos generales del programa.
√ Nivel educativo al que atiende el programa.
√ Modalidades del programa.
√ Duración de la formación.
√ Mecanismos de seguimiento y evaluación que aplica.
√ Recursos de apoyo con que cuenta el programa.
√ Política lingüística del programa: uso de la(s) lengua(s) indígena(s), uso del español, y uso predominante del español o de la lengua indígena en la formación o capacitación docente.
√ Información estadística de los últimos tres años: número de alumnos, número de profesores, desagregados por género y aspectos de identidad étnica.

- **Matriz de análisis** para la identificación de la filosofía curricular de la formación docente. Este instrumento recaba la siguiente información:

√ Datos básicos del programa analizado.
√ Marco teórico o de fundamentos filosóficos o epistemológicos del programa.
√ Fuente inspiradora, origen conceptual o idea fuerza de la que nació el currículo de formación docente.
√ Empatías con paradigmas filosóficos o escuelas o sistemas teóricos filosóficos.
√ Escuela pedagógica principal adoptada por el programa.
√ Enfoques filosóficos prioritarios presentes en el programa.
√ Proyecto social del programa.
√ Postura en relación a las teorías del conocimiento.
√ Alternativas de valoración de la diversidad sociocultural, étnica o lingüística dentro del programa.

√ Fundamentos filosóficos en relación a la cultura.

√ Valoración o recuperación cultural, multiculturalismo, pluriculturalismo o interculturalidad.

√ Tratamiento de la interculturalidad en el programa.

√ Fundamentos filosóficos en relación al lenguaje.

- **Guía de entrevistas** a actores claves de cada uno de los tres países y recaba la siguiente información:

√ Datos generales de los actores entrevistados.

√ Percepciones de los actores sobre: Principales problemas que se enfrentan a nivel de la formación/capacitación docente; Principales resultados de la formación/capacitación docente; Principales impactos de la formación docente; Temas principales que se ofrecen a los docentes en servicio.

3) **Elaboración de agenda de trabajo** en cada uno de los países en base a contactos establecidos previamente con actores claves.

4) **Aplicación de los instrumentos** en Ecuador, Perú y Bolivia.

- **Ficha para la caracterización de los programas de formación o capacitación docente**.

  Este instrumento se aplicó a programas o proyectos en ejecución durante el período 2000–2006 en coordinación con los Ministerios de Educación o las instancias responsables de la educación intercultural bilingüe en cada uno de los tres países de estudio (ver anexo 2: Alcance general de la información obtenida).

- **Guía de entrevistas**.

  Este instrumento se aplicó a un conjunto de 33 personas o actores claves por su rol a nivel de los programas indagados: 10 en Ecuador, 13 en Bolivia y 13 en Perú (ver anexo 3: Personas entrevistadas). Las entrevistas fueron procesadas en una matriz general, por país, en base a la frecuencia de respuestas emitidas por los entrevistados para evidenciar las tendencias generales que se presentan en torno a cada tema indagado (ver anexo 4: Resultados del procesamiento de entrevistas).

- **Matriz de análisis de los programas**.

  Instrumento aplicado una vez concluido el trabajo de campo y realizada la compilación de los programas de estudio. Se empleó este instrumento para el análisis de 13 programas de Ecuador, 13 de Perú y 5 de Bolivia (ver anexos a, b y c del capítulo de este informe: Derivas filosóficas y pedagógicas en los programas de formación docente en Bolivia, Ecuador y Perú).

5) **Consulta a través de la Internet** para ampliar la información de programas específicos de formación docente en **EIB**, o de los institutos pedagógicos y universidades que imparten formación docente a nivel general.

6) **Compilación de información secundaria** en cada uno de los países sobre la problemática de la **EIB** en general y, en particular, sobre la formación docente (ver anexo 5: Bibliografía).

7) **Diseño de base de datos y elaboración del manual del usuario**.

8) **Digitación y procesamiento de datos**. Se realizó la digitación de la información recabada sobre los institutos pedagógicos y universidades que, a nivel general, ofertan programas de formación docente. Se procedió además a ingresar información de las fichas de caracterización de los programas de formación docente en **EIB** y de las entrevistas realizadas.

El procesamiento de las entrevistas (ver anexo 4: Resultados del procesamiento de las entrevistas) se realizó en base a la tipología de respuestas y a su cuantificación, para determinar tendencias principales que se denotan de las opiniones emitidas por los actores en cuanto a los problemas, los resultados y el impacto de la formación docente.

9) **Análisis de la información**. El informe final de la consultoría expone el análisis de toda la información recabada.

10) **Redacción de la versión preliminar del informe.**

11) **Ajustes de la versión preliminar del informe.**

12) **Elaboración de la versión final del informe.**

La consultoría realizó, además, visitas a varios de los institutos pedagógicos identificados que inciden en la formación de recursos humanos para la EIB: el Instituto Pedagógico de Canelos, en Ecuador; el Instituto Pedagógico de Loreto y el Instituto Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha, en Perú; y el Instituto Ismael Montes, en Bolivia. En este último país se trabajó también con el Consejo Educativo Aymara en torno a la reforma educativa, la participación de los consejos en el proceso actual de Bolivia y en un análisis del nuevo proyecto de ley para la educación.

En Perú se visitó, adicionalmente, en la ciudad de Iquitos, al Programa de Formación de Maestros de la Selva Peruana. Esta experiencia favoreció la realización de dos talleres: uno con el personal docente para indagar sobre los problemas y resultados de la formación docente, y otro con alumnos y especialistas de varios pueblos indígenas de la selva peruana: shawi, kichwa, shipibo, kukama y tikuno.

En Ecuador se trabajó además con la Dirección Provincial de Pastaza, la Dirección Regional, y las Direcciones por Nacionalidad: wao, kichwa, shuar, shiwiar y achuar, que operan también en la provincia de Pastaza.

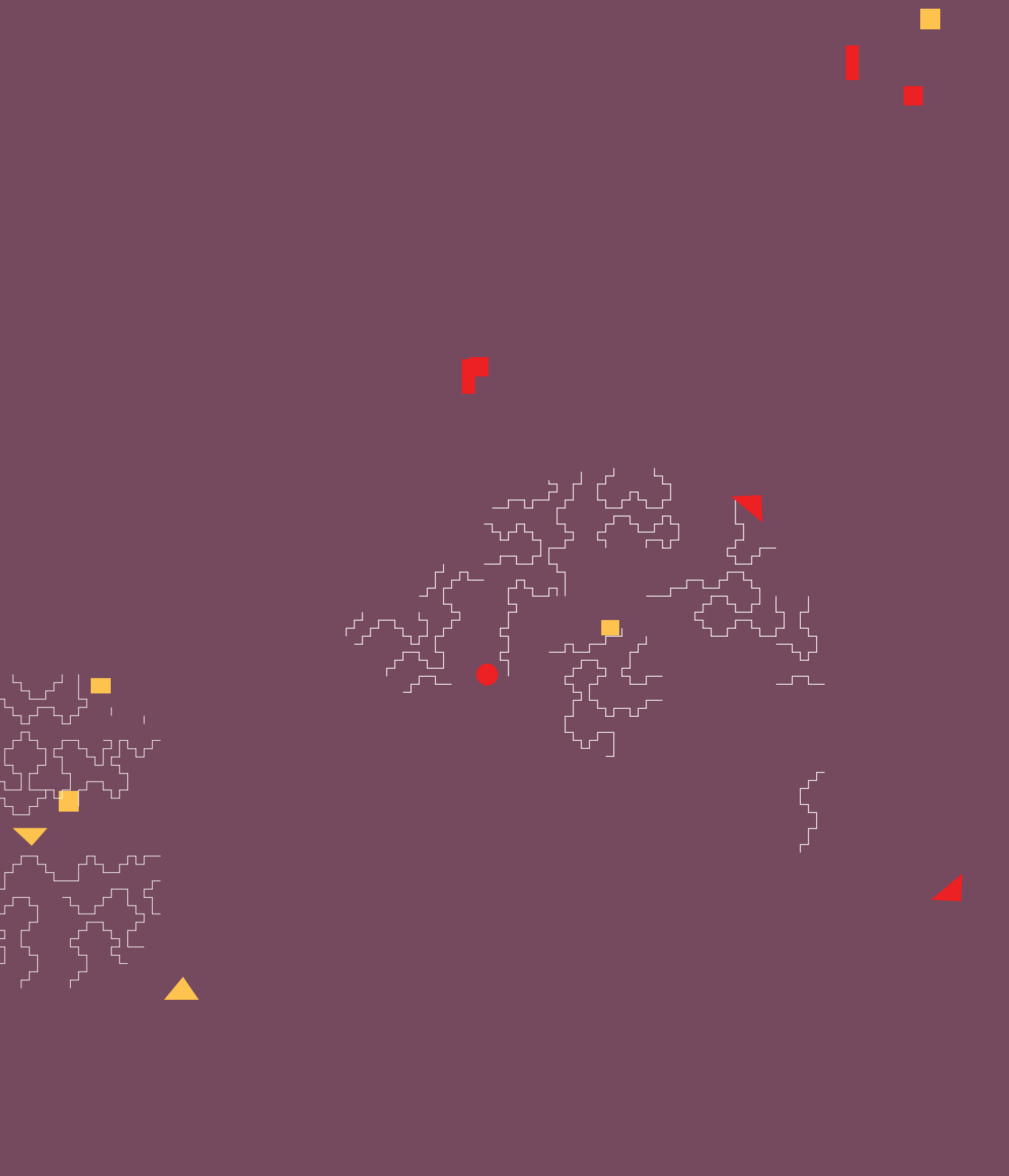
La consultoría priorizó también visitas a universidades en las que se desarrollan experiencias de formación docente: en Ecuador a la Universidad de Cuenca; en Perú a la Universidad Mayor de San Marcos y a la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía; y en Bolivia a la Universidad de San Simón.

Dificultades en el proceso de ejecución de la consultoría

La consultoría se ejecutó durante tres meses, desde el 17 de julio hasta el 17 de octubre. Doce días fueron dedicados al trabajo de campo en cada uno de los países de acuerdo a los costos contemplados por EIBAMAZ. Durante ese periodo, en Perú el nuevo Gobierno del presidente Alan García asumía recientemente el mando y por ende nuevos representantes se posesionaban de las distintas instancias pertenecientes al Ministerio de Educación. En Bolivia también nuevas autoridades asumían responsabilidades en el Ministerio de Educación, quedando muy pocos funcionarios del proceso anterior. En este país se instalaba la Asamblea Constituyente y se paralizaban varias de sus regiones en protesta o en apoyo al reciente Gobierno del presidente Evo Morales, situación que dificultó a la consultora trabajar en Santa Cruz, y, sobre todo, contar con información oficial sobre los resultados de la ejecución de la reforma educativa en ese país. En Ecuador se daba inicio a un proceso electoral y a las vacaciones anuales escolares y del personal de las Direcciones de Educación denominadas Hispanas, y de las direcciones pertenecientes a la jurisdicción bilingüe. Todos estos factores influenciaron en forma directa e indirecta en la disposición oportuna de toda la información requerida

La mayor dificultad enfrentada tiene que ver con la compilación de datos estadísticos sobre los docentes que intervienen en los distintos programas de formación y capacitación, así como sobre el número de alumnos beneficiados con estos programas. Los datos recabados son aproximaciones obtenidas a través de las entrevistas o información parcial entregada por las distintas entidades. Ha sido casi imposible determinar el número de participantes por grupo étnico o por nacionalidad, y aún más difícil obtener datos con criterios de género.

Otra dificultad de la consultoría ha sido la de realizar un análisis exhaustivo del pensum y programas de formación de docentes a nivel general para la educación básica, dada la diversidad de los programas identificados y el tiempo previsto para la consultoría.



2



© UNICEF Perú/L. Bonacini

Percepciones del contexto[3]

Después de un largo batallar de más de cinco décadas del siglo XX por parte de los pueblos indígenas, la educación intercultural bilingüe es hoy una modalidad educativa reconocida por el Estado en los tres países en los que se ha realizado este estudio.

Perú dio los primeros pasos hacia ese reconocimiento a través de la oficialización del quechua e intentos por formular una política nacional de educación bilingüe (1972): en 1987 fue creada la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. Ecuador en 1988 aprobó la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, entidad que adquiere en 1992, a través de la ley de educación, autonomía técnica, administrativa y financiera. En 1993 se oficializa el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe o MOSEIB. Finalmente, en 1994 Bolivia aprueba la ley de reforma educativa y declara a la educación intercultural bilingüe como el eje central de la reforma.

Las experiencias piloto locales, regionales y nacionales impulsadas hasta ese entonces en los tres países por distintos actores (cooperación internacional, organizaciones indígenas, ONGs, sectores de la iglesia, el ILV, universidades, etc.) se constituyeron en el referente sustancial para la oficialización de la EIB.

El siglo XXI arranca entonces con un reconocimiento de la importancia de esta modalidad educativa en los tres países de América del Sur con mayor población indígena.[4]

Sin duda alguna, las circunstancias que incidieron en ese reconocimiento fueron distintas en cada uno de estos países, así como las estrategias para su aplicación. Se destaca en el Perú y en Bolivia la voluntad de los Gobiernos que lideraron las políticas públicas de en ese entonces. En Ecuador, en cambio, la oficialización de la EIB obedece más a la exigibilidad del movimiento indígena que enmarcaba su lucha en el reconocimiento del Estado ecuatoriano como plurilingüe, multicultural y plurinacional. Si bien existió voluntad política del Gobierno para su reconocimiento, la EIB no formaba parte de la propuesta gubernamental. En Bolivia, el que propugna más cambios para el fortalecimiento de la EIB a nivel nacional es el movimiento indígena.

Ecuador definió su estrategia de ampliación y fortalecimiento de esta modalidad a través de la creación de un subsistema educativo liderado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, y dirigido en lo fundamental a la población indígena de áreas rurales.[5]

La reivindicación de la autonomía que tienen los pueblos indígenas para definir en torno a su educación ha sido priorizada por las organizaciones indígenas ecuatorianas al optar por esta estructura de gestión educativa dentro del Estado ecuatoriano.

3 Las ideas aquí expuestas son el resultado de una lectura personal del conjunto de opiniones emitidas por los actores entrevistados, de las observaciones realizadas a los institutos pedagógicos visitados, de la bibliografía consultada, y de un acercamiento personal a la problemática de la EIB en los tres países.

4 Existen datos diversos y contradictorios sobre el porcentaje de la población indígena en estos tres países.

5 Existen algunos centros educativos en áreas urbanas, principalmente en las ciudades de Quito, Guayaquil, Riobamba y Puyo.

Son parte actual del sistema de educación intercultural bilingüe los cinco Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (que tienen un funcionamiento también autónomo), las 2 Direcciones Regionales, y las 23 Direcciones Provinciales de Educación Bilingüe, así como las Direcciones de Ecuación Bilingüe por nacionalidades, las redes educativas de los Centros Educativos Comunitarios, y los programas de licenciatura dirigidos a maestros en servicio y los programas de maestría que se coordinan con la DINEIB y la Universidad de Cuenca.

La ampliación de la cobertura de esta modalidad educativa a favor de los distintos pueblos indígenas del Ecuador incidió en forma directa en la aplicación de ofertas de capacitación docente impulsadas desde la DINEIB que permitieran, en un tiempo récord, contar con recursos humanos reconocidos por el Estado para el ejercicio docente. Los programas acelerados de formación de maestros permitieron a las nacionalidades de menor población, particularmente de los pueblos amazónicos, contar con maestros reconocidos por el Estado. En este proceso surge un nuevo actor, las empresas petroleras, entidades con las que las organizaciones indígenas locales realizaron y todavía realizan convenios directos en beneficio del subsidio de los planes de capacitación o del pago a los docentes en los centros educativos bajo su territorio.

La DINEIB ha debido pactar continuamente con los distintos programas nacionales dirigidos al mejoramiento docente, financiados con recursos de deuda a través del BID o del Banco Mundial, para poder impulsar acciones de capacitación docente que logren enmarcarse en sus políticas. Lamentablemente en Ecuador se constata un vacío de políticas y estrategias nacionales, y de un marco legal coherente en relación a la formación continua de docentes en general, hecho que ha incidido sin lugar a dudas en la eficacia de esos programas, en particular a nivel de la EIB.

El plan decenal recientemente expuesto por el Ministerio de Educación con la intencionalidad de lograr un mejoramiento de la calidad educativa a través de ocho políticas básicas que pretenden ser políticas públicas, no menciona nada en relación a la EIB, aunque sí expone la revalorización del magisterio en general.

Si bien es cierto que la DINEIB, de acuerdo al texto constitucional, debe funcionar como una instancia autónoma y descentralizada del Ministerio de Educación y Cultura, aspecto que hasta la presente le ha permitido actuar con una relativa autonomía[6], sus recursos fundamentales provienen del aparato estatal. Estos recursos le permiten solventar sus gastos fijos y operativos, pero no la consecución de una plena sostenibilidad de sus propuestas. Además, enfrenta continuamente las presiones del Estado para responder a sus demandas en lo que corresponde a los parámetros de gestión pública establecidos a través del SENRES. No es casual que la estructura de gestión de la DINEIB se sustente en la estructura del Estado y no en una visión territorial indígena. Sin embargo, se evidencian esfuerzos últimos por aplicar el derecho constitucional territorial de los pueblos al crear las Direcciones por nacionalidad.

La DINEIB se debate en el abandono general del Estado pese a contar con una estructura superior como la del CODENPE, instancia creada con rango ministerial en 1998 para establecer políticas públicas y reformas legales a favor de los pueblos indígenas. El quehacer del CODENPE ha girado en torno a la dinámica del préstamo del Banco Mundial para la ejecución del Proyecto Prodepine sin mayor éxito en su quehacer estratégico para los pueblos indígenas, como es el de diseñar políticas públicas a su favor.

La DINEIB nació con un amplio apoyo de las organizaciones indígenas a nivel nacional, regional y local. Si bien perduran los mecanismos de participación y difusión como reuniones, asambleas, talleres, páginas web, etc., se evidencia que una de las mayores debilidades que afronta actualmente es la participación, particularmente la participación de las estructuras socio orga-

6 Cada cambio de gobierno la DINEIB debe enfrentar diversas acciones gubernamentales que atentan contra su autonomía. Actualmente ha aceptado coordinar con una reciente estructura creada por el Ministerio de Educación como parte de sus estrategias para la aplicación del Plan Decenal, la Subsecretaría de Dialogo Intercultural, que tiene como función coordinar con las direcciones nacionales de educación, entre ellas la DINEIB.

nizativas nacionales. Posiblemente este hecho obedezca a la politización actual en el nivel de esas estructuras y a la priorización de otros temas en su agenda.

En lo formal, la participación al interior de la DINEIB es representativa, y está dada en reuniones semestrales de coordinación con representantes de las Secretarías de Educación de las tres organizaciones indígenas nacionales que la conforman (FEINE, FENOCIN y CONAIE), así como también a través de reuniones semestrales con la Comisión Nacional de Educación y una reunión anual con el Consejo Nacional de Educación. A nivel provincial, la participación se da a través de representantes de las organizaciones indígenas provinciales y a nivel local, a través de las comunidades.

En este aspecto formal de la participación, se puede observar que el flujo de información sobre los acuerdos, compromisos y decisiones tomadas en las reuniones nacionales antes mencionadas no llega hasta las bases comunitarias, suscitándose el correspondiente reclamo de los interesados y de los usuarios del SEIB que requieren conocer más acerca del desempeño y las decisiones de sus representantes.

Cabe señalar que este desfase de participación ocurre fundamentalmente con respecto a las organizaciones indígenas nacionales, puesto que a nivel regional, provincial y comunitario se denota una incidencia de las estructuras organizativas locales y provinciales en la dinámica de la gestión educativa de la EIB, particularmente en lo que concierne a la representación por nacionalidad.

Al inicio de la DINEIB existía un movimiento indígena fortalecido y con incidencia pública, pero hoy el moviendo indígena ecuatoriano está debilitado y fragmentado, y en su agenda no se ha priorizado la problemática de la educación intercultural bilingüe ni de la educación en general.

La intencionalidad de mejorar la calidad del proceso de formación de recursos humanos para la EIB incidió en la DINEIB al evaluar, en 1998, con el apoyo de la GTZ, el quehacer de la formación docente inicial a través de institutos pedagógicos, y desarrollar un plan de formación docente inicial cuyos resultados y alcance aún no han sido medidos. Se evidencia que los institutos pedagógicos, pese al marco rector actual, funcionan con una dinámica propia.

Los elementos expuestos permiten percibir que la DINEIB se debate entre el abandono general del Estado y la orfandad del movimiento indígena nacional. De ahí que la problemática de la formación docente y la EIB a nivel general hayan dejado de ser un tema que convoca al debate de la sociedad ecuatoriana en su conjunto, y, en particular, de las sociedades indígenas, pese a la necesidad de contar con mejores recursos humanos para lograr sus postulados en las aulas, y pese también a los esfuerzos que ha desarrollado la DINEIB a través de las propuestas de maestrías y licenciaturas para incidir de mejor manera en lograr mejores resultados.

Actualmente se evidencian también conflictos internos al interior de la DINEIB. Estos conflictos dan cuenta de las distintas tendencias que existen, a nivel político, en cada una de las organizaciones indígenas. Esta fragmentación interna tampoco le ha permitido negociar favorablemente ante al Ministerio de Educación, ni ante otras estructuras del Estado para el fortalecimiento de sus planes.

La presencia mayoritaria de funcionarios indígenas de la sierra en la DINEIB incide, sin lugar a dudas, en la existencia de un fenómeno que algunos han denominado de quechuización de la EIB, pero que en realidad responde a un fenómeno de mayor dominio de la visión de los quechuas de los andes sobre las otras visiones de los otros pueblos indígenas en el tratamiento curricular y en el desempeño de la gestión educativa. De ahí que los esfuerzos locales de adaptación curricular que se están desarrollando en la recientemente creada Dirección Regional de la Amazonía adquieran relevancia.

Para la aplicación de la EIB como modalidad educativa, Perú definió la estrategia de crear, en l987, la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe, la cual se transformó en el 2001

en la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Esta instancia ha enfrentado desde su creación varios altibajos y cambios de estatus dentro de la estructura ministerial. Actualmente rige su quehacer, en lo fundamental, en las áreas rurales indígenas, y debe coordinar y adaptar sus políticas y estrategias a las políticas y estrategias nacionales. La EIB en Perú dista de ser una propuesta que atraviese los distintos niveles y modalidades de la educación peruana como lo prescribe la legislación vigente. Persiste la idea en ese país, al igual que en Ecuador, que el construir una educación bilingüe e intercultural es un problema que atañe únicamente a los pueblos indígenas. Poco se ha asimilado en Perú y en Ecuador, a nivel de las estructuras estatales, que el desarrollo de la EIB y una sociedad intercultural es una responsabilidad del Estado, de los distintos Gobiernos, y de la sociedad en su conjunto.

Desde el año 2003, en el Perú se ha dado inicio a un proceso de descentralización de la gestión educativa a través de la transferencia de responsabilidades del nivel central a los Gobiernos Regionales y a las Municipalidades. Algunos han asumido, a partir del 2006, la formulación de políticas regionales de educación con la intención que las Direcciones Regionales de Educación se constituyan en entidades administrativas. De ahí la importancia que adquieren los proyectos regionales en sus pronunciamientos en torno a la EIB. Se constata que no todos explicitan intencionalidad de fortalecer esta modalidad educativa[7].

Los procesos de descentralización y regionalización que se impulsan en Perú están relacionados con la propuesta de reforma educativa en la que adquiere relevancia la propuesta de diversificación curricular y el intento de adecuar los contenidos curriculares a su compleja realidad geográfica y cultural. Este es el contexto general que inspira a las distintas propuestas curriculares compiladas en este hermano país. Habrá que determinar los pronunciamientos oficiales actuales en torno a esas políticas educativas y los cambios que se proponen particularmente para la EIB.

En Perú se han realizado muchos esfuerzos en los últimos años para contar con una política general de formación docente continua que sin duda benefició también a EIB a través de la ejecución de los planes nacionales de capacitación que permitieron ampliar la difusión de la EIB y, en particular, contribuir a la formación de recursos humanos para beneficio de esta propuesta educativa. Este proceso convocó a ONGs, institutos pedagógicos y también a las universidades.

El crecimiento desmesurado de los institutos pedagógicos (396) ha llevado a evaluar su rendimiento, y hoy el Ministerio de Educación cuenta con evaluaciones periódicas cuya estrategia es reducir el número de institutos que están actualmente operando y de los que salen docentes para trabajar en EIB sin que su formación se haya orientado hacia esta modalidad.

El Proyecto de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (PROFODEBI), impulsado del 2000 al 2002, pretendió cubrir ese vacío orientando sus objetivos a que los institutos formen a los estudiantes en la EIB. El Proyecto PROEDUCA–GTZ (2002–2004) ha trabajado con los docentes formadores de los institutos, especialmente con los de educación intercultural bilingüe. En Perú se cuenta también con una evaluación (2003) de los Institutos Pedagógicos Superiores implicados en la experimentación del Modelo Curricular de Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural y en la aplicación del Currículo Diversificado de Formación Docente EIB, que orienta la Formación Docente en 5 Institutos Pedagógicos del Área Andina. Esta evaluación contó con los aportes del Proyecto PROEDUCA y GTZ.

La Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico del Ministerio de Educación se encarga tanto de la formación inicial como de la de posgrado, y de las diferentes formas de superación y perfeccionamiento de los docentes en servicio. La Dirección Bilingüe debe adaptar al contexto bilingüe las propuestas emanadas por la Dirección de Formación, produciéndose en este proceso serios desencuentros conceptuales y metodológicos.

7 Esta afirmación se sustenta en la revisión de algunos planes regionales, particularmente los de los gobiernos regionales de Loreto y de Ucayali.

También en Perú el quehacer de la educación intercultural bilingüe ha estado delimitado por la voluntad política de los distintos Gobiernos y de los recursos destinados para su ejecución. No es casual entonces que la formación y capacitación docente haya girado, en un primer momento, en torno a la educación básica y, luego, hacia la educación superior, aspectos marcados por las políticas de endeudamiento externo a través del BID o del Banco Mundial.

A diferencia de Ecuador y Bolivia, en Perú, la ejecución de la EIB no se sustentó ni se sustenta en una amplia participación de la sociedad civil indígena y de sus estructuras organizativas; éstas no están contempladas formalmente en la estructura de ejecución de la gestión educativa ni forman parte del Consejo Nacional de Educación, que si bien es un organismo del Estado, convoca a representantes de la sociedad civil e incide en el diseño de políticas públicas. Pese a las limitaciones de participación a nivel nacional, se destacan esfuerzos regionales muy significativos como los del Programa de Formación de Maestros de la Selva Peruana, impulsado por la organización indígena AIDESEP y apoyado por el Instituto Pedagógico de Loreto. Sin lugar a dudas los esfuerzos de AIDESEP tienen incidencia actual en el Plan Regional, y también en las propuestas de diversificación curricular que se están desarrollando.

De los tres países, Bolivia enfrentó, durante las dos últimas décadas, el mayor desafío al pretender construir la educación intercultural bilingüe como parte de todo el sistema educativo boliviano, es decir, como una modalidad educativa dirigida a los indígenas y no indígenas, al contexto urbano y al contexto rural. Para ello creó una instancia de coordinación: la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, la cual hoy es una unidad de gestión al interior del Ministerio de Educación que debe relacionarse con las distintas instancias de esa dependencia ministerial.

La controversia sobre la efectividad de la aplicación y el alcance real de la Reforma Educativa inspira hoy el debate en Bolivia. Para unos la reforma educativa permitió cambios fundamentales en la formación docente, el desarrollo curricular, la implementación curricular y pedagógica, el desarrollo de la EIB, y el fortalecimiento institucional del Ministerio de Educación, así como en los logros evidenciados por las cifras: se llegó a duplicar el gasto educativo, se incrementó el salario docente, y se introdujo incentivos salariales a los maestros y escuelas a través de los cuales se incrementó el número de maestros en las áreas rurales bilingües. Se fortaleció también la educación pública en general a través de la participación de padres y madres de familia al nivel de juntas escolares.

Las cifras demuestran también que se ha mejorado la eficiencia interna de las escuelas primarias públicas en las que se han reducido los anteriores diferenciales de acceso. Se ha incrementado la tasa de cobertura, y se ha reducido el abandono escolar, demostrando que existe mayor interés de las familias por enviar a sus hijos a las escuelas, así como el incremento de alumnos que terminan la primaria.

La reforma educativa abrió instancias de participación a nivel local, departamental, municipal, de núcleo y de la unidad educativa a través de instancias con carácter consultivo como el Congreso Nacional de Educación, el Consejo Nacional de Educación, y otras con carácter decisivo como las Juntas de Distrito, Juntas de Núcleo y las Juntas Escolares.

La aplicación de la reforma educativa contó con recursos de deuda externa, a través de créditos del Banco Mundial, particularmente para su ejercicio en el área andina, y también con recursos no reembolsables de la cooperación internacional para avances en las áreas del chaco, el Oriente y la amazonía.[8]

8 La cooperación danesa, UNICEF, la cooperación holandesa, etc. evidencian estos esfuerzos canalizados a través de convenios bilaterales. La aplicación de la reforma educativa contó además con recursos de ONG's que incidieron en aspectos de capacitación a docentes en servicio y en el fortalecimiento de la participación de las organizaciones indígenas como es el caso de IBIS.

La Reforma contó además con apoyo estratégico de varios proyectos para incidir en la formación docente[9] y con iniciativas impulsadas (2001–2004) desde los propios pueblos indígenas de las Tierras Bajas a través de los Proyectos Educativos Indígenas, con la finalidad de construir nuevas formas de gestión descentralizada desde las aspiraciones de cada pueblo indígena.

La crisis gubernamental e institucional de Bolivia y los continuos cambios en el Ministerio de Educación redujeron sin duda la capacidad de implementación de la reforma educativa. Autoridades educativas actuales señalan que en los últimos tres años no ha habido una intervención en la capacitación de maestros en servicio.

Para otros, hoy autoridades de Gobierno, la reforma educativa es una expresión moderna de la colonización y del neoliberalismo, una "Etnofagia estatal"[10] amparada por el colonialismo pedagógico que consiste en transferir un sistema educativo a otro sin tomar en cuenta el contexto y la cultura, resultando descontextualizado y aculturante.[11]

Quienes atacan el desempeño de la reforma educativa señalan como su mayor fracaso la formación docente, resaltando que su diseño se orientó a la finalidad sustantiva de aplicar la reforma, y no a formar maestros críticos e integrales, y menos para el ejercicio de la EIB.

Otra de las críticas a la reforma es haber concentrado su quehacer en áreas rurales y en el nivel primaria, abandonando los otros niveles educativos y las áreas urbanas en las que existen otros desafíos para el ejercicio de la EIB.

En general, se puede constatar que quienes enfrentan hoy funciones educativas encuentran en la reforma pocos resultados positivos de su aplicación, y se evidencia poco interés en realizar un balance real de sus logros. Sus esfuerzos mayores se centran en la aprobación de la nueva ley de educación y en la perspectiva de la descolonización de la educación a través de ella, que plantea el desarrollo de la educación comunitaria y descolonizadora, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe.

El proceso de construcción de la nueva ley de educación boliviana dio inicio en marzo del 2006 al convocarse el magisterio urbano y rural, los pueblos indígenas originarios, y otras organizaciones e instituciones. En la nueva ley la participación social en la educación se prevé será mediante los Consejos Educativos Comunitarios conformados por los actores básicos del proceso educativo:

- Padres de familia, representados por sus organizaciones legítimamente constituidas.
- Docentes.
- Estudiantes.
- Organizaciones comunitarias y populares de territorio existentes.

Según la propuesta su rol es de:

- Fiscalizar, gestionar y definir políticas educativas.
- Garantizar un servicio educativo para todos.
- Contar con una directiva de carácter rotativo por turnos anuales y/o bienales, definidos por cada organización en reglamentos específicos.

La educación regular planteada en el nuevo proyecto de ley contempla tres niveles de formación con carácter trilingüe:

1. Educación en familia comunitaria (0 a 5 años).

9 En efecto, se contó con el apoyo de la GTZ el PROEIB–Andes, en coordinación con el Ministerio de Educación, para la ejecución del Proyecto Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe en ejecución hasta el 2005.

10 Patzi, Félix. Modernas Formas de Violencia Simbólica, Una aproximación al Análisis de la Reforma Educativa. (S/l), (s/e), 1999.

11 Barral Zegarra, Rolando. Educación y Constituyente. Autonomías y Soberanía. La Paz, (s/e), 2006.

2. Educación comunitaria vocacional (6 a 13 años).
3. Educación comunitaria productiva (14 a 17 años).

Adicionalmente, se contempla a la educación especial y a la educación alternativa. La formación docente es definida como única, fiscal, gratuita y diversificada. Desaparece la categoría urbano–rural. Es diversificada para responder a las características económicas productivas, socioculturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. Los institutos normales superiores se transforman en escuelas superiores de formación de maestros y universidades pedagógicas de posgrado.

La ley propone además una nueva estructura de funcionamiento del Estado para la gestión educativa del nuevo sistema educativo plurinacional:

1. Ministerio de Educación.
2. Direcciones generales de acuerdo a las características ecológicas y culturales: altiplano, valle, chaco y Amazonía.
3. Dirección regional de educación.
4. Direcciones de zonas.
5. Direcciones de núcleo.
6. Direcciones de unidades educativas.

Estratégicamente, se propone además constituir tres universidades superiores regionales pedagógicas: aimara, quechua y amazónica

Para la aplicación de las nuevas políticas educativas, Bolivia cuenta con sus propios recursos y con el apoyo de la cooperación internacional, organizada a través de la Canasta de Fondos que canaliza más de 25 millones de dólares de la cooperación danesa, la holandesa y la sueca. Existe un Comité Interinstitucional de Educación, presidido por el Ministerio de Educación, del que forman parte la cooperación y la Comisión Técnica presidida por las organizaciones matrices del movimiento indígena (Consejos Educativos).

Como se desprende del nuevo texto legal propuesto, los desafíos que se plantean en Bolivia son mayores que los de Perú y Ecuador en lo que se refiere al desarrollo y fortalecimiento de la EIB. Sin lugar a dudas, esos nuevos desafíos cuentan con un amplio respaldo de los pueblos indígenas de Bolivia, que a diferencia de Perú y Ecuador, forman parte directa, a través de sus organizaciones, de este proceso de cambio educativo propuesto, ya que asumen niveles de decisión.

El nuevo Gobierno boliviano y el movimiento indígena, a través de los Consejos Educativos, tendrán que profundizar los cambios iniciados por la reforma hace 15 años: continuidad y ampliación de los procesos de formación docente y en servicio, consolidación una mayor y mejor participación social, mejoramiento de la atención a las escuelas multigrado, mayor descentralización y nuevas formas de gestión, mayor comunicación, y la construcción de EIB a nivel secundario y universitario.[12]

Esta breve descripción del escenario de la EIB en Ecuador, Perú y Bolivia nos evidencia la fragilidad institucional en la que la EIB ha debido actuar, fragilidad provocada por un contexto nacional caracterizado por la inestabilidad política, aspecto que sin duda es su mayor amenaza. La EIB desarrolla sus propuestas en Estados débiles que enfrentan serias dificultades para garantizar derechos básicos a sus poblaciones, y también con organizaciones sociales frágiles con muchas limitaciones para la exigibilidad.

El reconocimiento oficial de la educación intercultural bilingüe colocó en el escenario público nacional de Ecuador, Perú y Bolivia la situación compleja de las lenguas indígenas, y el difícil acceso de la población indígena a los distintos niveles de la educación formal, así como la

12 López, Luis Enrique. De resquicios a boquerones, PROEIB–Andes. (S/l), (s/e), 2005.

situación diversa que presentan las culturas indígenas frente a la denominada cultura nacional u occidental.

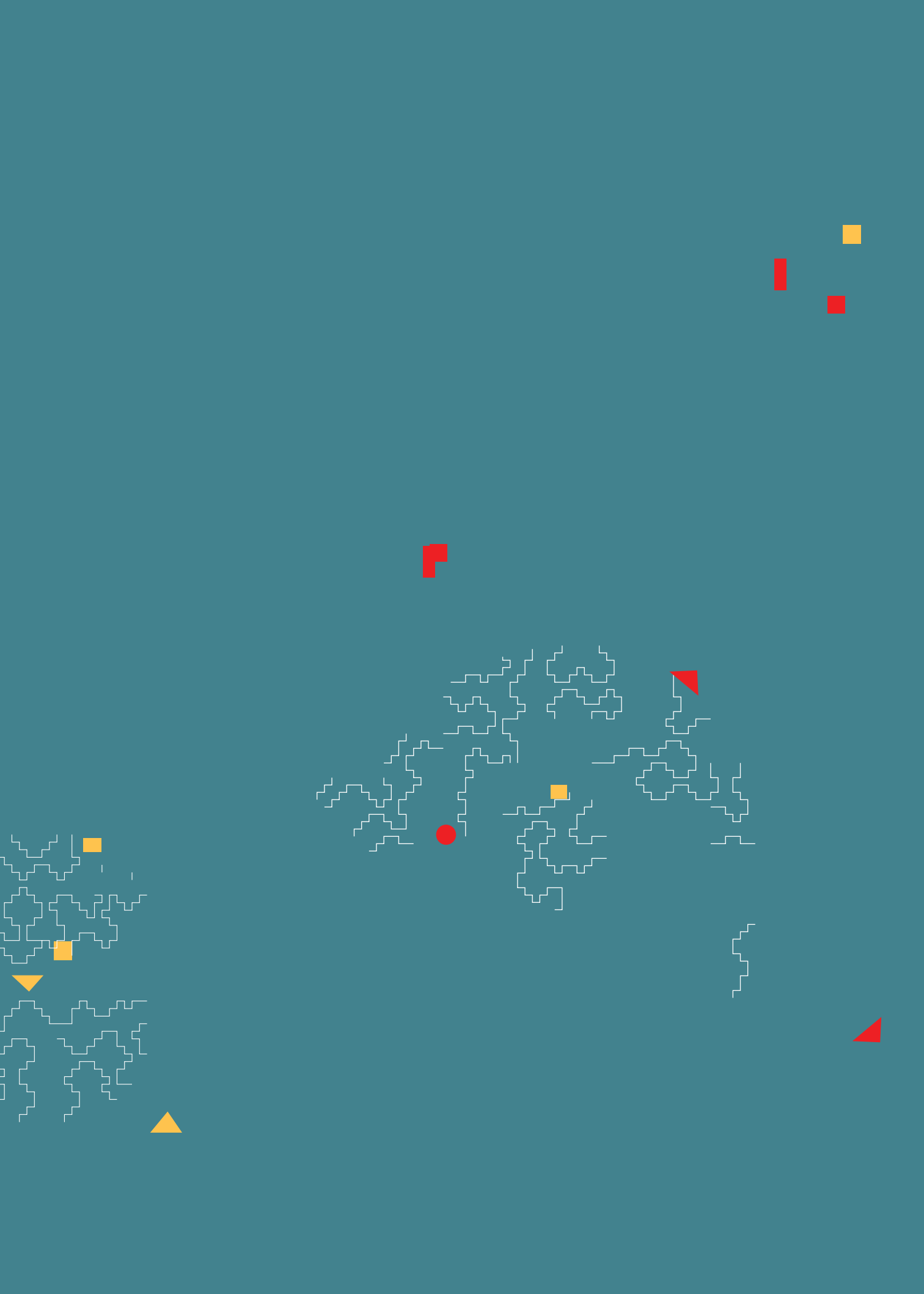
Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que en el escenario de hace dos décadas la diversidad étnica y lingüística era abordada casi exclusivamente por especialistas, y que los pueblos indígenas del área andina eran más conocidos que los pueblos de la Amazonía dadas las condiciones históricas diversas de estos pueblos en estas dos regiones. Quizás uno de los mayores impactos del proceso de oficialización de la educación intercultural bilingüe tenga que ver con su aporte o incidencia en el propio conocimiento de la amplia diversidad cultural y lingüística existente en los propios pueblos indígenas.

Durante estas dos últimas décadas, en los tres países mencionados, los esfuerzos realizados por los pueblos indígenas han incidido en cambios constitucionales que han llevado a los estados a un reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, y a un reconocimiento oficial de las lenguas indígenas, particularmente de aquellas que tienen mayor número de hablantes. Sin embargo, el escenario lingüístico en la región sigue siendo complejo y demanda políticas públicas nacionales que sobrepasen los esfuerzos actuales impulsados por las instancias regidoras de la EIB.

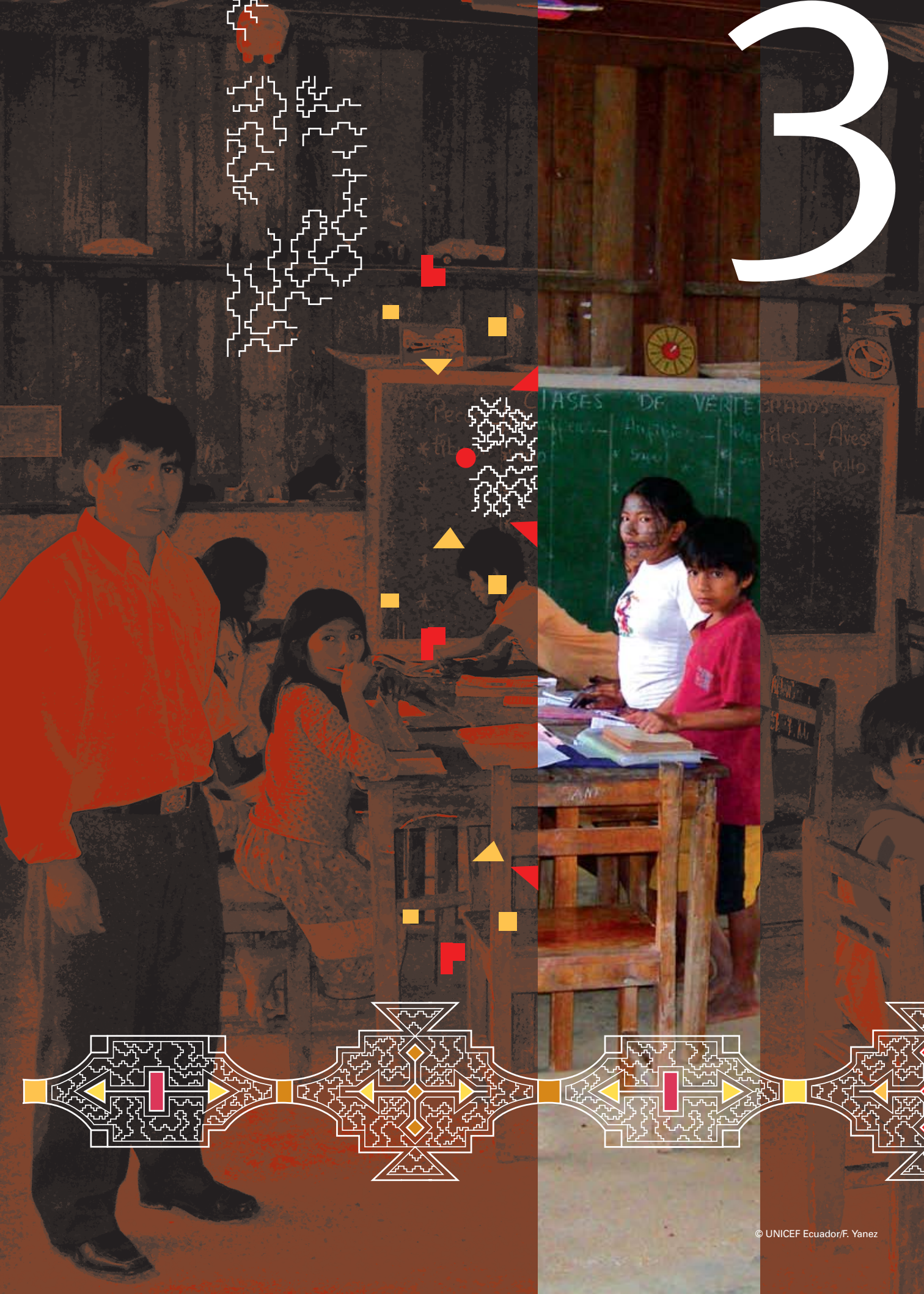
Las políticas lingüísticas nacionales deberán contemplar la compleja realidad que tiene actualmente la población indígena para el logro efectivo de sus derechos constitucionales:

- Pueblos con población monolingüe en lengua indígena.
- Pueblos con población monolingüe de habla castellana.
- Pueblos con población bilingüe en lengua indígena y castellano, con un predominio relativo del castellano.
- Pueblos sin población monolingüe en lengua indígena y con bajo nivel de bilingüismo.

Para finalizar esta breve descripción del contexto se debe mencionar a un actor clave surgido principalmente en Ecuador y Bolivia a lo largo de la ejecución de los programas de EIB: los indígenas que hoy forman parte de la burocracia estatal, y que sin duda enfrentan en el día a día las presiones de la administración pública caracterizada en estos tres países por su centralismo, rigurosidad, poca adaptación a los cambios que el contexto exige, y poca o ninguna comprensión o conocimiento de la realidad sociocultural de los pueblos indígenas. Está por determinarse entonces si esta nueva burocracia indígena aporta desde sus funciones a la construcción de nuevas estructuras institucionales de la gestión educativa que favorezcan el ejercicio de los postulados que la EIB pregona.



3



© UNICEF Ecuador/F. Yanez

Las derivas filosóficas y pedagógicas en los programas de formación docente en EIB Bolivia, Ecuador y Perú

ESTUDIO INTRODUCTORIO

Un breve antecedente

Todo currículo de formación docente contiene una serie de postulados filosóficos. Estos postulados en ocasiones se encuentran debidamente explicitados en los documentos. En otras ocasiones, esta información sobre fundamentos filosóficos del currículo no se encuentra escrita o sistematizada, y, por lo tanto, debe ser interpretada en forma indirecta a través de otros textos o del análisis de otros discursos. En estos casos, las interpretaciones de orden conceptual pueden correr los riesgos de la generalización o, incluso, de una interpretación subjetiva.

Los fundamentos filosóficos curriculares tienen que ver con las posturas teóricas sobre temas como: posición epistemológica o de teoría del conocimiento; paradigmas filosóficos relevantes y adscripción a determinadas escuelas o sistemas filosóficos; alineamiento con escuelas pedagógicas determinadas; elementos relevantes de la ideología presente en los currículos; e ideas sobre construcción del sujeto y de intervención en un modelo de sociedad que persigue o que propone el currículo.

Hemos interpretado también por fundamentos filosóficos las diversas cosmovisiones que develan los programas y su estructura de oposiciones conceptuales, muy útiles a la hora de interpretar el marco ideológico del que el programa forma parte.

Para el caso de programas de formación docente en EIB, además de los elementos anteriores, resulta indispensable identificar los posicionamientos filosóficos del currículo en dos ejes claves: lenguaje y cultura. Así, el currículo de formación debe mostrar posturas sobre los procesos sociolingüísticos o sobre las posiciones en torno al enfoque de interculturalidad en educación.

Sin bien el análisis de los programas fue el primer trabajo realizado gracias al procesamiento de las fichas, se ha preferido en este documento iniciar el texto con un estudio introductorio que coloque en un contexto más amplio los dilemas y las derivas filosóficas de la EIB.

Un par de pistas históricas

Antes de la conquista española de América, existieron miles de culturas originarias poblando todo el continente, desde las cercanías del Polo Norte, hasta la Patagonia. Nótese que el continente americano es el único que constituye algo así como una isla unitaria que atraviesa todo el

planeta desde el extremo Norte hasta el extremo Sur. Esto implicó que durante millones de años América fuese un espacio territorial relativamente aislado desde el punto de vista natural y ecológico, y que tuviese un corredor geográfico continuo. También esto determinó que sus culturas, en los últimos 20,000 a 15,000 años, se hayan mantenido separadas por colosales obstáculos físicos respecto de otros continentes, hasta prácticamente finales del siglo XV.

Diversos cálculos arqueológicos e históricos proponen una población durante el siglo XV de entre 60 y 80 millones de habitantes, es decir, una cifra aproximada a la que en el mismo siglo existía en toda Europa central.

Múltiples civilizaciones, culturas, idiomas, ritos y mitologías hacían del continente una variada, compleja y multicolor construcción humana. Pocos años antes de la conquista, entre 50 y 100 años, ya los Incas habían conquistado las tierras del actual Ecuador. La expansión del quechua como idioma de intercambio cultural se afianzará paulatinamente en amplios territorios del Perú, Ecuador y Bolivia.

Así, el escenario poblacional a la hora de la conquista española será increíblemente contrastante. Unos pocos miles de conquistadores, la mayoría hombres, deambulando en un entorno desconocido y poblado por millones de hombres y mujeres originarios del continente.

Encuentro, violación, descubrimiento, civilizado, transformación, salvaje, amor, subyugación, odio, mestizaje, matrimonio, aniquilación, liberación, colonización, abyección, sincretismo, exclusión, sumisión, explotación, adaptación, superación, nuevo mundo, viejo mundo, utopía, son algunos de los nombres que este proceso dejó en la historia. Y todos estos nombres nos acompañan en forma cotidiana a los que ahora vivimos en estas tierras.

Desde un punto de vista ideológico y de cosmovisión, este hecho marcará una pauta clave: las diversas interpretaciones filosóficas referidas a las relaciones entre lo que puede denominarse culturas de raíz occidental europea y las culturas originarias americanas. Comprender la complejidad de estas relaciones y la riqueza de las concepciones en ellas envueltas, resulta crítico a la hora de interpretar los programas de EIB.

Iniciemos mirando una de las interpretaciones acerca de la educación entre los Incas:

> *"Los abundantes testimonios indígenas y españoles disponibles, debidamente elaborados por estudiosos modernos, permiten establecer la existencia de un sistema de enseñanza rígidamente organizado y estratificado, que respondía de este modo, y muy satisfactoriamente, al modelo, requerimientos y valores de la sociedad incaica. Por un lado el yachayhuasi (casa de enseñanza) era un establecimiento para la formación de la nobleza masculina"*[13].

El Inca Garcilaso de la Vega, en referencia al rey Inca Roca dice:

> *"...Estableció muchas leyes (...) Que convenía que los hijos de la gente común no aprendiesen las sciencias, las cuales pertenecían solo a los nobles, por que no se ensoberbeciesen".*[14]

Vale también una reflexión con un ejemplo entre histórico e interpretativo muy complejo: la función de la educación de los niños y jóvenes indios en el siglo XVI. Los libros de historia muestran que la educación que los españoles impartieron en los primeros años de la conquista fue realizada por las llamadas órdenes mendicantes, especialmente franciscanos y dominicos, con el fin de entrenar a los niños y a los jóvenes en un conjunto de artes y oficios muy necesarios para la época, desde la construcción de catedrales e iglesias, pasando por artes plásticas y artesanales, adiestramiento en tejidos, curtiembres, elaboración de diversos utensilios, etc. Sin embargo, toda

13 Weinberg, Gregorio. Modelos educativos en la historia de América Latina. UNESCO–CEPAL–PNUD. Buenos Aires, Editorial KAPELUSZ, 1984. P. 35.
14 Ibíd., P. 32.

esta educación práctica para el trabajo, para usar términos actuales, debía también realizarse a la par con una educación que permita la relación multicultural funcional a la colonia[15]. Y aquí juegan un importante papel el idioma y la religión. Había que educar a las nuevas generaciones en el español y en los mensajes sagrados de las escrituras cristianas, para también de esta forma alejar o desterrar las "falsas ideologías" de los indios.

Pero resulta que esta estrategia educativa, que tenía tanto intenciones funcionales como ideológicas, aplicada durante el siglo XVI, produjo la consolidación de varias generaciones de indios ilustrados. La corona se dio cuenta de lo que esto significaba y condenó a la población indígena a una colosal exclusión educativa formal que duraría más de cuatro centurias: en efecto, ¡la exclusión educativa formal fue prácticamente total entre los siglos XVII, XVIII, XIX y la primera mitad del siglo XX!

> *"En la Real Cédula pidiendo relación sobre que se ha advertido que los religiosos de la compañía de Jesús querían hacer colegios donde los indios pudiesen aprender las ciencias de la gramática, retórica, filosofía, lógica y otras y que convendría no las supiesen[16]". Una parte del texto de la Real Cédula es muy explícita respecto de las intenciones de esta prohibición: "...y que por ser los dichos indios de complexión flemática, ingeniosos y deseosos de saber de tal manera que en lo que emprenden estudian hasta salir con ello y tener esta habilidad y diligencia inclinada a mal y ser gente liviana y amiga de novedades, podría ser causa para que aprendiendo dichas ciencias saliese de entre ellos alguno que nuestro señor no permita, intentase algunas herejías..."*[17].

Al leer muchos de los programas de EIB aparece una clara paradoja. Si la educación occidental es portadora de elementos ideológicos opresores de las culturas originarias, ¿por qué entonces fue precisamente la corona española la que obligó a los conquistadores, a las instituciones criollas, a las órdenes mendicantes y a los jesuitas a excluir de la educación occidental a los indios? ¿Habría que interpretar, según algunos de los paradigmas de EIB, que la corona fue sensible al valor de las culturas originarias? También convendría preguntarse: ¿cuál fue el resultado efectivo de esta colosal exclusión educativa occidental de los indios durante más de 4 siglos?

Pero el tema es complejo y en esta paradoja también existen múltiples y desgarradores ejemplos de la función ideológica de enajenación cultural de la educación de los conquistadores: desde castigos físicos por prácticas religiosas "herejes", pasando por la prohibición de usar las lenguas maternas, hasta la reducción de la enseñanza a fórmulas ideológicas que debían repetirse hasta el cansancio. Pero estos hechos que todos conocemos no invalidan la paradoja, porque el ser humano construye su conciencia en forma libre incluso en los entornos de mayor opresión, y cuando además puede disponer de mejores herramientas intelectuales y de mayores competencias operativas, entonces su poder se incrementa. Esto lo sabían los indios, los conquistadores y la misma corona, y sabían además que los pueblos originarios amaban la novedad, los nuevos conocimientos, las herramientas que ya empezaba a disponer la ilustración, los conceptos poderosos que estaban detrás de la experimentación científica que nacía en Europa y, claro está, las ideas filosóficas que un puñado de curas, especialmente jesuitas, ya empezaban a divulgar en nuestras tierras.

No podemos engañarnos: la segregación racista hacia el indio americano respecto a la llamada educación occidental, es uno de los mayores hechos de violencia cometidos por la humanidad en toda su historia.

15 Evitamos usar en este caso el término intercultural, por razones conceptuales que se comprenderán más adelante.

16 Weinberg, Gregorio. Ibíd.

17 Ibíd., P. 52. También citado en el libro Historia de la educación municipal, de Patricio Crespo y Cecilia Ortiz, Abya Yala.

Cultura y lenguaje

> *"En las disposiciones de los diferentes sínodos realizados en Quito entre 1570 y fines de siglo, se enfrenta el problema de las lenguas que deben emplearse para la evangelización y que son en realidad las lenguas de enseñanza, aunque se trate de una acción restringida que se ofrece a la población: ´nos consta que este nuestro Obispado hay diversidad de lenguas que no tienen ni hablan la del Cuzco ni la Aymara y para que no carezcan de la doctrina cristiana es necesario hasta traducir el catecismo y confesonario a las lenguas propias (Fray Domingo de Santo Tomás). (...) Aunque se asignan personas para que realicen la traducción de las lenguas ´de los Llanos y Tallana´, de Cañar y ´Puruguay´ (Puruhuá), de los Pastos y la lengua Quillasinga, en la práctica se realizaron las traducciones en quichua que funcionaba como una lengua franca dando lugar con el tiempo, a la desaparición de las demás lenguas locales por la obligación que se impone a los indígenas para su aprendizaje"*[18].

La multiculturalidad y el multilingüismo no son sólo temas de actualidad. Constituyen, quizás sin el uso de esos términos, vivencia cotidiana de los procesos educativos de todos los tiempos. Fue un tema clave para los Incas, lo fue para los españoles, la exclusión educativa fue tan grave que para las repúblicas en la época moderna no fue un tema crítico, aunque sí estuvo presente, y es ahora un tema fundamental de los procesos educativos.

Un esquema de la visión maniquea de las culturas

Al analizar los programas de formación docente en EIB, en muchos de ellos se percibe una cosmovisión ideológica marcadamente dualista. Por un lado, la cultura occidental europea y cristiana, y por otro lado la cultura ancestral indígena.

Así, la mayoría de programas EIB traduce una visión de la cultura occidental como:

- Hegemónica.
- Pragmática.
- Individualista.
- Analítica y disgregadora.
- Utilitarista.
- Teórica y cientificista.
- Depredadora e insostenible en lo ambiental.
- Injusta.
- Centrada en los derechos individuales.

Mientras que las culturas ancestrales indígenas se caracterizarían por ser:

- Sojuzgadas o dominadas.
- Éticas en vez de pragmáticas.
- Comunitaristas y colectivas.
- Holísticas e integradoras.
- Solidarias y recíprocas.
- Prácticas y vivenciales.
- Sustentables y ecológicas.
- Justas.

18 Yánez Cossío, Consuelo. La educación indígena en el Ecuador. Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos. Quito, Municipio de Quito, Abya Yala, 1996. P. 14.

- Centradas en los derechos colectivos.

La educación correspondiente a estos paradigmas muestra también una visión dual en los programas.

La educación formal occidental:

- Oficial.
- Competitiva.
- Académica.
- Analítica.
- Basada en las ciencias occidentales, en los programas formales secuenciales, y organizada en temáticas disgregadas y por asignaturas.
- Centrada en el educando.
- Separación tajante ser humano–naturaleza.
- Conductista y vertical.

Mientras que la EIB se caracterizaría por ser:

- No oficial y no formal (no en el sentido estricto de los términos).
- No competitiva, solidaria y de la reciprocidad.
- Sintética e integradora.
- Basada en los saberes ancestrales, vivencias y problemas de la vida cotidiana.
- Centrada en la comunidad.
- Unión armónica entre ser humano–naturaleza.
- Constructivista y horizontal, aprender haciendo.

Y, en muchas ocasiones se percibe a la formación docente como la herramienta para facilitar el salto de la cultura occidental hacia la cultura ancestral indígena:



Efectivamente, en casi todos los programas de formación en EIB se percibe una clara visión de cambio social. Si las culturas indígenas están excluidas gracias a un orden occidental injusto, entonces la EIB debe tener un papel liberador.

El presente ejercicio analítico es también en sí mismo reductor de los programas, pero en cambio por medio de esta contrastación es posible develar un conjunto de concepciones de los programas de formación docente en EIB que pueden ser muy significativas.

La función ideológica versus la función pedagógica

Los programas de formación docente en general suelen tener un estilo "técnico académico", incluso un tanto aséptico en lo ideológico y político. Observemos sino cualquier programa, folleto o tríptico de programas de formación docente de nivel intermedio, superior y de maestrías o posgrados. El tratamiento conceptual es frío y neutral. Está centrado en los contenidos teóricos y en las competencias que oferta el programa de formación luego de culminarlo.

En cambio, una mayoría de los programas EIB de formación docente explicitan en forma clara su posicionamiento ideológico, pero en cambio no siempre aclaran en detalle los contenidos

teóricos, tecnológicos y metodológicos, ni tampoco las competencias específicas que se supone adquirirá el docente.

Es lamentable decirlo, pero se percibe en los documentos una falta de formación o bien de preocupación en teoría pedagógica de los diseñadores de los programas de formación docente en EIB. Las simplificaciones abundan, y en algunos de los programas se percibe una visión maniquea de la realidad, aquella que se presentó líneas arriba. Incluso en algunos programas ni siquiera existe una fundamentación o posicionamiento pedagógico.

Esta constatación (la falta de solvencia y profundidad pedagógica y académica de los programas) parecería que se articula en forma coherente con la "función ideológica" de los programas EIB. Bien podría decirse que los programas de educación formal "hispana" tienen también una función ideológica, sólo que no es explícita en los documentos, lo cual es muy cierto, sin embargo, no deja de ser interesante el contraste con los programas EIB.

Así, tendríamos un nuevo contraste. Por un lado, la educación formal mestiza, cuya ideología en principio es no cuestionar el orden social imperante, pero que en cambio sí profundiza en los contenidos teóricos y en los postulados pedagógicos. Y, por otro lado, los programas EIB, que explicitan un marco ideológico cuestionador del orden social imperante, pero que en cambio no profundizan en los aspectos académicos y pedagógicos. Parecería que en EIB, así como sucedía con la educación popular, existe una desvalorización del contenido informativo.

De ser esto así se podría correr el siguiente riesgo: profundizar un sistema educativo dual y disimuladamente segregacionista, en el cual en un sistema se educa para una incorporación más eficiente y exitosa al orden social imperante y, en el otro, el EIB, se educa para una transformación de la relaciones sociales de exclusión étnica.

En el primero se educa en los conocimientos occidentales indispensables para la vida práctica en el difícil y aberrante mundo competitivo actual; en el segundo se educa para la vivencia comunitaria en el marco de los saberes ancestrales indígenas en diálogo con los saberes occidentales.

Y el riesgo podría ser que EIB en el fondo está impregnado de conservadurismo y tradicionalismo, condenando a los docentes y a los alumnos a una nueva exclusión. EIB nació como un modelo educativo de discriminación positiva para aquellos grupos que poseen una herencia cultural e idiomática diferente a la de la sociedad mestiza, pero es claro que el riesgo es derivar a una discriminación negativa, por las mismas trampas ideológicas de los impulsores de EIB, que resultan muy funcionales y cómodas para muchos de los responsables de planificación educativa de los sistemas mestizos de educación.

Así como en las ciudades medianas e intermedias a ningún alcalde se le ocurre convocar a mingas para contar con servicios básicos como el de agua potable, mientras que se solicita esto para tener agua entubada en zonas rurales, en la educación podría estar sucediendo lo mismo: EIB como una estrategia disimulada de abandono estatal que funcionaliza el discurso ideológico, aquel que contrasta lo occidental con lo ancestral originario. Después de todo la forma "Estado" es parte de la matriz occidental.

Si se quiere una fractura de esta exclusión, desde un punto de vista de la cosmovisión, implica cambiar de paradigma: ¡para descolonizarnos, necesitamos primero aprender las claves culturales y simbólicas del colonizador! La corona española lo sabía, como ahora lo saben todos aquellos que de algún modo monopolizan el saber.

Si la finalidad es fortalecer la actoría social de las nacionalidades y grupos originarios, para lograrlo es absolutamente indispensable la comprensión de las claves de occidente, el manejo de las herramientas conceptuales y prácticas, el dominio de dos o tres lenguas (la propia, el español, el inglés), siempre con respeto a las tradiciones culturales, pero sin caer en los anacronismos de currículos de formación fundamentados en historias mitológicas que fueron historias vivas y relatos movilizadores de la cultura hasta hace más de 4 siglos.

Mientras en la sociedad mestiza los niños y jóvenes se educan en el dominio del español, del inglés y en muchos casos de un tercer idioma, en EIB no se refuerza el idioma materno, pues muchos de los docentes no lo dominan, y tampoco se aprende adecuadamente el español.

Debe entenderse que las culturas son dinámicas y vivas o no son culturas. Que pueden ser portadoras de factores de desarrollo positivo o también de factores negativos. Que no hay una cultura buena y otra mala.

La interculturalidad y el multiculturalismo

Son pocos los programas de EIB que profundizan los conceptos de cultura, relaciones interétnicas, educación indígena, pluriculturalismo, multiculturalismo e interculturalidad. Y esto resulta un tremendo vacío, pues son estas precisamente las palabras que más se usan en los programas. Ni siquiera se profundiza la comprensión de lo que debe entenderse por EIB.

Desde un punto de vista filosófico, este vacío conceptual genera una falta de sintonía entre lo que se pretende y la comprensión por parte de los docentes de lo que implica la EIB. Los programas no se detienen mayormente a analizar las relaciones, coincidencias y diferencias entre la EIB y los otros sistemas educativos. Tampoco aclaran ni precisan los alcances conceptuales y pedagógicos de las palabras "educación", "intercultural" y "bilingüe".

Esto no quiere decir que al ejecutarse los programas de formación docente no se formen a los profesores en estos conceptos. Sólo se afirma que los documentos curriculares no aportan con mayores detalles sobre estas nociones.

Con base en dos textos, a saber, "Derivas de la interculturalidad: procesos y desafíos en América Latina" de Ruth y Alba Moya, y de "La educación indígena en el Ecuador" de Consuelo Yánez Cossío, se realiza un encuadre conceptual básico, desde el cual posteriormente se intenta interpretar los posicionamientos de los programas de formación docente sobre estos conceptos.

> *"El concepto de multiculturalidad o más bien del ´multiculturalismo crítico´ viene sobre todo de las tendencias anglosajonas y, en suma, trata de responder a las situaciones de adecuada inserción cultural en la compleja matriz sociocultural del entorno europeo"*[19].

También puede reconocerse un enfoque de multiculturalidad con tolerancia que admite las diferencias y que permite conservar la herencia cultural como "derecho privado" y la multiculturalidad pluralista "porque reconoce en los sujetos de la diversidad sujetos de derecho público"[20].

Así, frente a un enfoque de multiculturalidad como una forma de adecuada inserción de los grupos en la sociedad mayor, el enfoque de interculturalidad dominante en América Latina, según López, pretende la utopía de la unidad en la diversidad:

> *"En América Latina no se anhela una asimilación suave y más equitativa al cauce dominante o ´main stream´, ni tampoco la consolidación de la coexistencia de lo múltiple pero con escaso o nulo contacto entre sí, sino más bien la utopía de la unidad en la diversidad; y se apuesta a la búsqueda del derecho a la igualdad con equidad, en un nuevo tipo de democracia y ciudadanía que reconozca la conveniencia de la articulación y la convivencia entre diferentes. (...) Por ello, la interculturalidad interpela las clásicas lecturas latinoamericanas en torno al Estado–nación y a la cultura nacional, algo que ni el multiculturalismo crítico ni la interculturalidad europea hacen"* [21].

19 Moya, Ruth y Alba Moya. Derivas de la interculturalidad: procesos y desafíos en América Latina, CAFOLIS–FUNADES. Quito, Gráficas Silva, 2004. P. 71.

20 Ibíd. P. 71.

21 Ibíd. P. 73. López, citado por R. y A. Moya.

Quizás si se piensa en los países europeos como sociedades cohesionadas y unificadas, que reciben "oleadas" de migrantes de otras culturas, entonces resulta comprensible un concepto de inserción democrática de estos grupos en la sociedad mayor, y a esto debe llamarse multiculturalismo.

Pero si en América Latina lo que se vive (y esto en especial en Bolivia, Ecuador y Perú) es una fractura cultural permanente, entonces no se trata de mestizos migrantes en la civilización Inca, ni de indios migrantes en la cultura europea occidental; se trata de sociedades complejas que nacieron del encuentro y de la dominación y que viven la fractura étnica y cultural en una ambiente "opaco" respecto a la matriz civilizatoria, y todo esto durante siglos.

De ahí que, como lo señalan Ruth y Alba Moya, la interculturalidad en los países andinos es más un concepto político por el cual se pretende la equidad en las relaciones interétnicas y con la sociedad mestiza.

Veamos:

> *"La noción de interculturalidad supone la de diversidad étnica, de particularismos culturales y de convivencia social. Estos aspectos constituyen un desafío teórico, político y práctico, sin embargo, a menudo se incorporan al discurso con vacíos conceptuales y de propuesta. Si bien la interculturalidad es una categoría conceptual, está cargada de intencionalidad política y sus prácticas deben tener una orientación teleológica, dirigida a la consecución de una mayor equidad entre los pueblos que coexisten en un mismo escenario"*[22].

Consuelo Yánez Cossío, desde la educación indígena, establece la aclaración conceptual entre bilingüismo, biculturalidad e interculturalidad.

> *"El concepto más fácilmente aceptado a nivel social es el de bilingüismo por la existencia de centros educativos que, además del castellano, emplean alguna otra lengua"*[23].

Entonces por bilingüismo debe entenderse solamente la enseñanza en dos idiomas. Pero en cambio biculturalidad, dice Yánez, sólo se lo emplea en el caso de las culturas indígenas y no para referirse a las culturas extranjeras. Y comparte el enfoque de R. y A. Moya sobre interculturalidad:

> *"El concepto de interculturalidad plantea la relación de dos o más culturas en términos igualitarios por lo que se tiende a que cada lengua recoja los contenidos propios. (...) Este concepto plantea, además, el conocimiento y reconocimiento de los esquemas de pensamiento de cada grupo socio–cultural, así como el manejo de cada sistema en el ámbito que le corresponde"*[24].

Así pues habría que entender que la EIB no sólo enseña dos idiomas, sino que debe preparar al sujeto para una comprensión de los códigos culturales del otro, para de esta forma generar mayores posibilidades de diálogo intercultural y de relaciones de equidad entre distintos.

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS

En este capítulo se analizan y comparan los programas de formación docente en EIB de cada país, desde cinco entradas distintas:

- La opción filosófica adoptada.
- La escuela o tendencia pedagógica defendida.

22 Ibíd. P. 74.
23 Yánez Cossío, Consuelo. Ibíd. P. 66.
24 Ibíd. P. 68.

- Los enfoques prioritarios y el proyecto social que pretenden impulsar el programa.
- Los enfoques en torno a la diversidad sociocultural y a la interculturalidad.
- El posicionamiento básico sobre el lenguaje.

Las referencias a los programas específicos estudiados se realizan por medio de un código cuya referencia se encuentra en los anexos a, b y c, que van como acápite de este capítulo y son correspondientes a las matrices de procesamiento de la herramienta de análisis de los documentos curriculares. Así, por ejemplo, el código **3B**, corresponde al programa número 3 de Bolivia, el mismo que puede ser consultado en el anexo a. O, por ejemplo, el código **12E**, corresponde al programa número 12 de Ecuador, del anexo 2.

El análisis seguirá una secuencia entre los países. Primero se analizará los casos bolivianos, luego los ecuatorianos y finalmente los peruanos.

Opción filosófica[25] adoptada

En **Bolivia** se analizaron 5 programas.

Solo en el programa **2B** se presenta un posicionamiento relativamente claro respecto a la opción filosófica. Este programa de "Educación descolonizadora" puede interpretarse como de matriz marxista o neomarxista, o también cercana a los postulados más radicales de la educación popular. Sus propuestas de formación se alinean con un ideal revolucionario de cambio, bajo los enfoques de una educación "liberadora y antiimperialista". Es también un enfoque general "antiglobalizador".

En los programas **4B** y **5B** fue imposible detectar una orientación filosófica determinada.

En el programa **1B**, si bien no se explicita el fundamento filosófico, sí aporta con ligeras pistas sobre la función de la experimentación y recupera un enfoque comunitario de educación popular.

Finalmente el programa **2B** enfatiza un enfoque vivencial, pues plantea que los maestros deben formarse a través de experiencias y vivencias concretas. "Aprender haciendo" es el enfoque dominante.

En **Ecuador** se analizaron 13 programas.

En cuanto a las opciones filosóficas se puede agrupar en ciertas tendencias:

a) "Etno–ciencia", énfasis en conocimiento ancestral en diálogo con conocimientos occidentales: los programas **1E**, **5E**, **8E** y **11E**.
b) Enfoque humanista vivencial, que parte de la dinámica de cada persona: los programas **3E**, **6E**, **7E**, **9E** y **10E**.
c) Enfoque teórico académico de ciencia occidental y práctico laboral: **2E**, **4E** y **13E**.
d) Tendencia marxista y de educación popular: **12E**.

En el primer caso, tenemos los programas claramente críticos a la matriz civilizatoria de occidente. Proponen la recuperación del conocimiento ancestral como la base de la EIB, plantean la crítica a los paradigmas occidentales y el diálogo con aquellos aspectos positivos que pueden extraerse del conocimiento científico.

En el caso del enfoque humanista vivencial, parecería que es la base de una adscripción pedagógica al constructivismo, en unos casos, o a la formación fundada en la experiencia y que sería defendida por la educación popular. En el enfoque humanista vivencial, parecería que la

25 El término filosofía se lo usa en este caso en su sentido más amplio, esto es, como concepción general que explica determinada posición teórica, científica, política, metodológica o incluso metafísica.

tendencia filosófica es más existencial y fenomenológica, fundada en las percepciones y en la experiencia empírica, en la relación directa con el medio y con la naturaleza. Es interesante observar cierta tendencia: en los EIB amazónicos hay cierto énfasis humanista vivencial de relación íntima con la naturaleza y de defensa del territorio. En cambio en los EIB serranos y andinos, hay mayor énfasis en la relación clase–etnia, y en la opción de cambio político.

Los programas teórico académicos son los más institucionalizados y los que corresponden a estudios superiores y de maestría. Afrontan la formación con mayor rigor académico y se cuidan de caer en simplificaciones y maniqueísmos. Se diría que los expertos intelectuales en EIB apoyan a estos programas, mientras que en los otros casos más bien se cuenta con el concurso de buenas voluntades, sin mayor formación académica, pero que se adscriben a postulados políticos e ideológicos con mayor facilidad. Es probable que en este caso los diseñadores de los programas sean intelectuales mestizos poco sensibles a las demandas culturales de los grupos indígenas, con lo cual lo que estaría faltando es un mayor diálogo entre los diseñadores educativos expertos y los actores indígenas que generan la demanda educativa.

Finalmente, en el caso de la tendencia de educación popular, es relativamente clara la opción clasista antes que étnica.

En el caso de **Perú** los programas son también 13 y pueden agruparse en forma similar, aunque con una terminología más o menos aproximada:

a) "Etno–ciencia", énfasis en conocimiento ancestral en diálogo con conocimientos occidentales: los programas **1P**, **11P** y **13 P**.
b) Enfoque humanista vivencial, que parte de la dinámica de cada persona: los programas **2P**, **3P**, **4P**, **5P**, **6P**, **8P** y **12P**.
c) Enfoque teórico académico de ciencia occidental y práctico laboral: los programas **7P** y **10P**.
d) Tendencia marxista y de educación popular: programa **9P**.

En la primera opción los textos plantean que el currículo legitima una epistemología indígena en "diálogo con paradigmas científicos occidentales". O en el caso de **11P**, es un programa "crítico de la educación tradicional peruana que recupera la cosmovisión del tiempo circular". En general se observa que esta tendencia pone énfasis en la recuperación y valoración de las prácticas y saberes ancestrales. Esto le lleva a una valoración pedagógica del conocimiento empírico, lo cual también se relaciona con la segunda opción.

En **2P** se prioriza el conocimiento vivencial, la experiencia y la percepción de la persona, se inscribiría en una escuela más bien fenomenológica. En **3P** se afirma la centralidad de la persona desde una opción humanista en la que se prioriza la promoción de valores éticos y de convivencia respetuosa entre culturas. En **8P** hay una recuperación también humanista de la vida democrática. El personalismo dialógico es claramente recuperado en este Currículo Básico de Formación, por esto también se apuesta por una pedagogía constructivista. Se da importancia al reconocimiento entre seres humanos, en tanto sujetos iguales y deliberantes.

En la tercera opción encontramos un énfasis práctico laboral de la formación a nivel de competencias relacionadas con la promoción de la salud, la organización social y la cultura, todo esto en el programa **7P**.

En la cuarta opción sólo puede incluirse un programa. Esta propuesta de formación busca "deconstruir" la educación tradicional y "que los profesores reconozcan las desigualdades estructurales y las relaciones de poder".

La escuela o tendencia pedagógica defendida

Yánez Cossío, al tratar los modelos educativos en la educación indígena, se refiere a cuatro principales:

- El modelo de castellanización: se caracteriza por ser integracionista y homogenizador, por emplear el castellano y los elementos culturales occidentales.
- El modelo transicional: aquí incluye Yánez Cossío a los intentos de formación educativa en lengua vernácula, como en el caso del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Funcionalizar el aprendizaje del idioma materno para una función cultural determinada, sea religiosa o de otra índole.
- El modelo bilingüe bicultural: "sin dejar de ser totalmente asimilacionista, este modelo promueve un tipo de educación en el que se respeten y reconozcan los valores culturales de los pueblos indígenas"[26].
- El modelo intercultural bilingüe: "se emplean las lenguas indígenas como medios principales de educación y el español como medio de relación intercultural, y se propone el empleo de cada lengua dentro del contexto de su propia realidad socio–cultural conservando sus referentes semánticos entre los que se encuentran sus categorías, conceptos, valores, principios lógicos, sin superponer los elementos de la lengua y cultura dominantes sobre los de la vernácula"[27].

Debería entenderse que todo programa de EIB entra en el concepto antes mencionado. Es decir, se trata de programas que no solo se imparten en dos lenguas, sino que construyen aprendizajes relevantes para la formación intercultural.

Por otra parte, el instrumento de interpretación priorizó las siguientes posturas pedagógicas[28]:

- El constructivismo.
- El conductismo.
- El cognitivismo.
- Otras.

Con base en estos conceptos orientadores, el procesamiento de la información arroja los siguientes resultados en **Bolivia**:

Se diría que, en lo pedagógico, cuatro de los cinco programas analizados comparten una postura que mezcla los enfoques constructivistas con los de la educación popular. En el caso de **1B**, la posición es más claramente constructivista, pues menciona en forma expresa que relaciona las experiencias previas con los nuevos aprendizajes y enfatiza en el concepto de aprendizajes significativos y en la función primordial del rol del sujeto que aprende antes que del rol del sujeto que enseña. Este es el mismo caso de **3B** y de **5B**. En cambio, **4B**, el Plan de Capacitación a Docentes, recupera algunos principios de la educación popular. Por último, en el caso de **2B** de Educación Descolonizadora se encuentra una versión más pura de educación popular liberadora, con énfasis en la participación comunitaria.

Para el caso de **Ecuador** tenemos los siguientes posicionamientos pedagógicos:

a) Postura constructivista: **1E**, **5E**, **9E**, **10E** y **11E**.
b) Educación popular y aprender haciendo: **3E**, **6E** y **7E**.
c) Cognitiva: **2E** y **4E**.
d) La EIB como opción metodológica: **8E**, también aquí **9E** y **10E**.

Como puede observarse ninguna de las escuelas se autocalifica como conductista. Es posible que, por tanto observar que el conductismo es propio de la educación tradicional, exista una especie de tabú metodológico, despreciando al mismo tiempo elementos positivos de esta escuela pedagógica.

26 Ibíd. P. 70.
27 Ibíd. P. 72.
28 El entendimiento de cada postura pedagógica está explicitado en el instrumento de análisis de los programas.

En la opción constructivista se afirma el auto aprendizaje, partir de las experiencias de las personas y de los saberes previos. En **5E** se trabaja en los momentos de "reflexión, conceptualización, observación de la experiencia y transformación". En **9E** se parte del interés del niño y se valora la función del juego en el aprendizaje.

En la opción de la educación popular y del "aprender haciendo", se encuentran las siguientes ideas fuerza: partir de la cotidianidad, por ejemplo, funcionalizando para la educación procesos sociales como las mingas, asambleas, caminatas, trabajos productivos, etc.

Para el caso de la opción cognitiva, se plantea el interés del desarrollo intelectual del maestro a partir de una sólida formación teórica. Es el caso de **4E**, único programa (quizás por ser de posgrado), que valora en forma radical y explícita la centralidad de lo académico, de la teoría y de la información.

Algo interesante que puede descubrirse en los programas es la tendencia a entender la EIB como una postura pedagógica. Por ejemplo, en uno de los programas (**8E**) se habla de "espacio educativo cultural" que surge de las interrelaciones entre niños, familia y comunidad.

Para el caso de **Perú**, las posiciones pueden ser agrupadas en las siguientes:

a) Postura constructivista: programas **2P**, **3P**, **8P**, **10P**, **11P** y **12P**.
b) Educación popular y aprender haciendo: **7P** y **13P**.
c) La EIB como opción metodológica: **9P**.

El análisis es aproximadamente el mismo que para los casos ecuatorianos. Sin embargo, habría que enfatizar que quizás el único currículo de los tres países en el que se percibe un claro posicionamiento constructivista y un fundamento conceptual en esta escuela es el programa **8P**: Currículo Básico de Formación Docente. Especialidad de Educación Primaria. Pero resulta que precisamente, este no es un programa de EIB. Por ejemplo se plantea que "el error es fuente de aprendizaje", el valor de los aprendizajes significativos, "el énfasis en el aprender más que en el enseñar", "la construcción del aprendizaje" en la mediación entre saberes previos y nuevos conocimientos, etc.

Los enfoques prioritarios y el proyecto social

En cuanto a los enfoques en los tres países existe una notable coincidencia:

- Interculturalidad.
- Enfoque holístico, integrador e interdisciplinario.
- Desarrollo sustentable y protección del medio ambiente.
- Participación familiar y comunitaria en la educación.
- Derechos colectivos de los pueblos.
- Equidad socioeconómica y género.

Si bien cada programa tiene una dosis de especificidad para la comprensión de cada uno de estos enfoques, en general se puede decir que comparten la visión.

En relación al proyecto social que busca el programa, existe una mayor diferenciación. Sin embargo, puede afirmarse que la gran mayoría de programas busca el cambio de las relaciones desiguales de poder especialmente entre etnias distintas en relación con la sociedad mestiza nacional.

Veamos algunos ejemplos de lo que hemos denominado "proyecto social" de los programas:

- Visión política de cambio social, desde el respeto intercultural hasta el cambio radical de estructuras, pasando por la equidad socio–económica y el mejoramiento de la calidad de vida: programas **1B**, **2B**, **3B**, **5B**, **2E**, **6E**, **3P**, **5P**, **7P**, **11P**, **12P** y **13P**.

- Visión cultural de fortalecimiento de actores, construcción de ciudadanía (**10P**), de valorización y recuperación de los valores de las sociedades indígenas y de dirección hacia una sociedad multilingüe y multicultural: programas **4B**, **1E**, **9E**, **10E**, **11E**, **1P**, **2P**, **4P**, **6P**, **8P**, **9P** y **10P**.
- Visión pedagógica de profesionalización de los docentes, de desarrollo integral de los niños y de mejoramiento de la calidad educativa: programas **3E**, **4E**, **5E**, **8E**, **12E** y **13E**.

Resulta un tanto contrastante que la minoría de programas (y sólo de Ecuador) se enfoque a una visión de cambio en el ámbito estrictamente educativo. Se diría que el resto de los programas realizan apuestas optimistas respecto del rol de la EIB, tanto en el cambio político como en el cambio cultural.

Tanto en enfoques prioritarios como en la visión del cambio social, se encuentra en forma relativamente generalizada un estilo que se limita a "declarar" la posición, pero casi en ningún caso se realiza una argumentación de por qué se adopta tal posición, o de cómo se expresa dicha visión en el currículo, ni tampoco se presentan indicadores de impacto de los programas para la consecución de dichos cambios estratégicos.

Los enfoques en torno a la diversidad sociocultural y a la interculturalidad.

En este campo se analizaron los siguientes aspectos:

- ¿Se parte de una visión étnica o es más una visión clasista?
- ¿El currículo se fundamenta en una cosmovisión indígena ancestral?
- ¿La interculturalidad es un eje transversal o está trabajada como asignatura?
- Y, finalmente, ¿cuál es la comprensión que tiene el programa sobre la interculturalidad?

En este campo prácticamente no es posible hacer una comparación entre países, pues existe mucha cercanía en los enfoques y en las posturas. Sin embargo, según la interpretación de los énfasis se presenta la siguiente clasificación en la que se pueden repetir los programas en una o en otra variable:

Sobre visión étnica o clasista:

- **Visión étnica:** 1B, 4B, 5B, 1E, 2E, 3E, 4E, 5E, 8E, 9E, 10E, 11E, 13E, 9P, 12P y 13P.
- **Visión clasista:** 2B, 2P y 3P.
- **Ambas:** 1E, 6E, 12E, 6P y 7P.

Sobre si se parte o no de la cosmovisión indígena:

- **Se fundamentan en una cosmovisión indígena ancestral:** 4B, 5B, 6E, 7E, 8E, 9E, 10E, 11E, 1P, 2P, 4P, 7P, 9P, 11P, 12P y 13P.
- **No se fundamentan en una cosmovisión indígena ancestral:** 2E, 3E, 4E, 5E, 13E, 3P, 6P y 8P.

Sobre el enfoque o concepto de interculturalidad:

- **Interculturalidad como noción política que busca relaciones de equidad entre culturas:** 1B, 5B, 1E, 1P, 2P, 7P, 9P y 13P.
- **Interculturalidad sólo como diálogo entre culturas o como relaciones interétnicas o como multiculturalidad:** 2E, 5E, 11E, 3P, 6P, 8P y 10P.
- **Interculturalidad como valoración y recuperación de la cultura y de los saberes ancestrales:** 1B, 3B, 4B, 1E, 6E, 9E, 10E, 1P, 9P, 11P, 12P y 13P.
- **Interculturalidad como autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas:** 2P, 4P y 11P.

Sobre si es eje transversal o asignatura:

- **Eje transversal:** 1B, 2B, 3B, 4B, 1E, 2E, 3E, 4E, 5E, 6E, 8E, 11E, 12E, 13E, 1P, 2P, 3P, 5P, 6P, 7P, 8P, 12P y 13P.
- **Asignatura:** 5B.
- **Ambos:** 4E, 5E, 13E y 6P.

A modo de conclusión podría decirse que la mayoría de programas parten de una visión étnica antes que clasista, y esto es todavía más notorio cuando los programas están dirigidos a pueblos originarios amazónicos.

En cuanto a la cosmovisión indígena, resulta claro también que la mayoría de programas afirman que se fundamentan teóricamente o epistemológicamente en lo que se denomina saberes ancestrales, ciencia indígena, cosmología indígena, y epistemología indígena. Sin embargo, en varios programas no se reconoce esta afirmación en los planes y programas, y en ocasiones sucede que la declaración de "partir de la cosmovisión indígena" se queda en el papel reproduciendo el esquema de la educación tradicional.

Respecto al enfoque de interculturalidad, en general se percibe una falta de profundización en el concepto. Pero, en términos generales, la mayoría de programas enfatizan el sentido de respeto intercultural, valoración y recuperación de los aportes culturales. No todos los programas profundizan en el concepto en este documento defendido, esto es, como un concepto político que se diferencia del multiculturalismo y que propone relaciones de equidad entre culturas.

En cuanto a si la interculturalidad es un eje transversal o una asignatura, resulta muy claro que la mayoría de programas plantean que la interculturalidad es un eje transversal. Pero aquí se presenta el conocido peligro de la "transversalidad", pues por esparcirla en todo el currículo, la interculturalidad puede quedar sin tratamiento alguno entre los docentes, con los gravísimos resultados que cualquiera puede imaginarse. Convendría por tanto que la interculturalidad sea tanto eje transversal como asignatura, o tema de profundización en los programas de formación docente.

El posicionamiento básico sobre el lenguaje

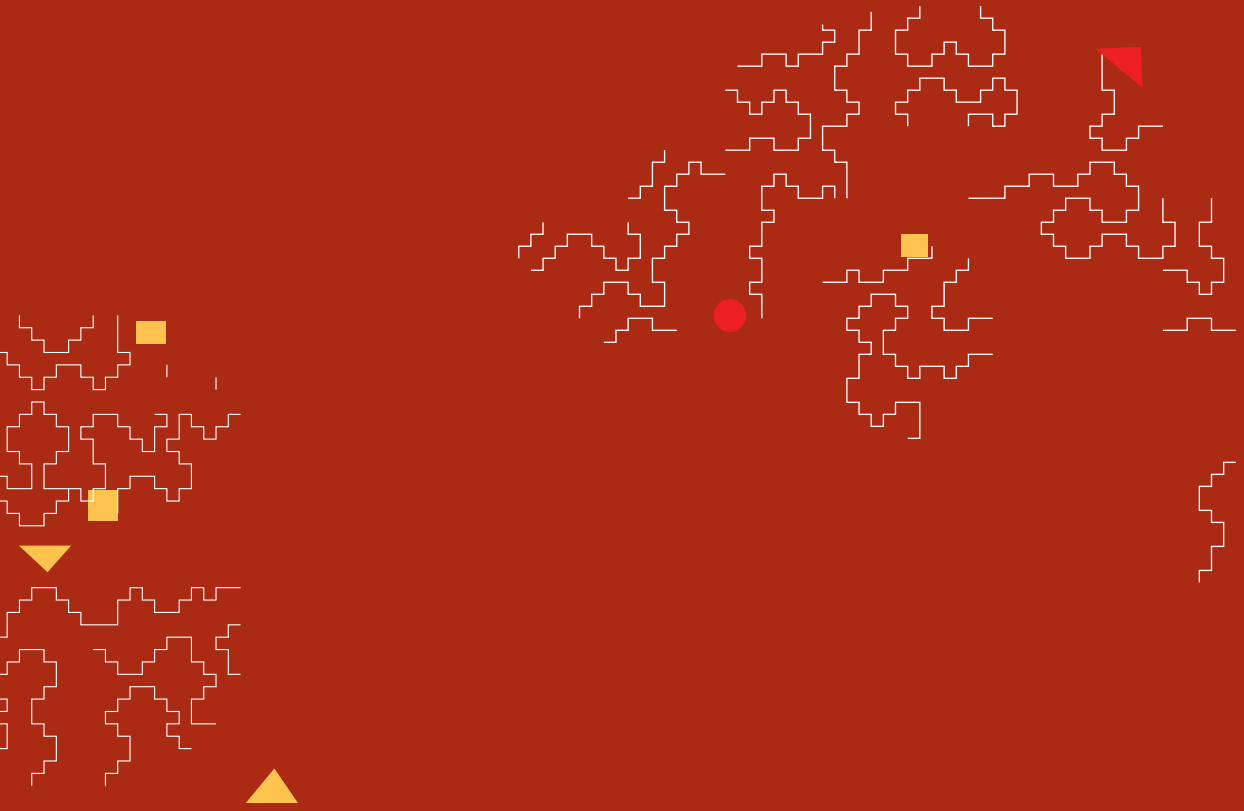
En general, los resultados del procesamiento de la información sobre el tema del lenguaje son bastante pobres. Son pocos los documentos curriculares que se detienen a un tratamiento teórico y metodológico sobre el tema. Incluso algunos programas no toman posición ni explicitan nada acerca del tratamiento del lenguaje.

Para un ligero acercamiento al tema se realiza una discriminación entre posiciones que defienden el bilingüismo o el multilingüismo.

Veamos:

- **Bilingüismo**: 1B, 5B, 1E, 2E, 12E, 13E, 1P, 9P, 11P, 12P y 13P.
- **Multilingüismo:** 4B, 3E, 4E, 5E, 6E, 8E, 9E, 10E, 11E, 2P, 3P, 4P, 6P y 7P.

En algunos programas se plantea como enfoque que el español debe ser trabajado como lengua de relación intercultural y el idioma propio como lengua dominante o principal.



3.1 anexos del capítulo

(a) Las derivas filosóficas y pedagógicas en los programas de formación docente en EIB Bolivia, Ecuador y Perú

PAÍS: BOLIVIA

Programa	Opción filosófica	Escuela pedagógica	Enfoques prioritarios	Proyecto social	Diversidad sociocultural	Lenguaje
1. Programa de Formación en EIB.	Nuevo tipo de educación que busca trascender los ámbitos de experimentalidad. Recupera lo comunitario.	Constructivismo, pues se basa en experiencias y aprendizajes significativos. Relaciona experiencias previas con los nuevos aprendizajes.	Enfoque medioambiental y enfoque intercultural.	Visión de cambio social, pues retoma prácticas, creencias y valores de las sociedades indígenas históricamente relegadas.	Eje transversal. Perspectiva étnica. Valoración y recuperación de la cultura. Visión crítica de las relaciones asimétricas de poder entre culturas.	Bilingüe.
2. Educación Descolonizadora.	Marxista o neomarxista. Propuesta antiimperialista, revolucionaria, liberadora, gratuita. Posición analítica racionalista. Antiglobalización.	Educación popular. De participación comunitaria popular. Participación comunitaria y popular.	Universal y diversa. Laica. Integracionista. Reafirma el derecho de Bolivia a un acceso propio y libre al Océano Pacífico. Intracultural, intercultural y plurilingüe.	Busca el cambio social radical y mayor justicia. Descolonizar las conciencias.	Eje transversal.	
3. Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Inicial.	Vivencial. Los maestros deben formarse a través de experiencias y vivencias. Aprender haciendo.	Constructivista, pues se plantea que el sujeto aprende gracias a la relación entre conocimientos y experiencias previos y el nuevo conocimiento.	Integrador e interdisciplinario. Globalizador y holístico. Orientado al desarrollo de competencias, por medio de un entrenamiento intenso a los profesores.	Tiene visión de cambio social. "Formar maestros con un amplio conocimiento de su realidad", y de la diversidad cultural.	Valoración sociocultural como eje transversal, especialmente en el nivel nacional. En lo local, hay que explicitar los valores culturales específicos.	
4. Plan de Capacitación a Docentes de los Distritos Educativos en Lengua Originaria: aimara, quechua, y guaraní. Tercera fase.	No se evidencia.	Educación popular y constructivismo, pues plantea los aprendizajes significativos.	Enfoque intercultural y bilingüe. "Propicia espacios de reflexión y crítica en torno a la lengua, pensamiento y cultura y su influencia en la educación."	Recuperar lenguas originarias y fortalecer los sujetos sociales para que recuperen su lenguaje ancestral.	Saberes ancestrales. Eje transversal. Perspectiva étnica. Sí parte de una cosmovisión indígena.	Multilingüismo.
5. Programa de Formación Continua en EIB.	No se evidencia.	Constructivista, pues el punto de partida es considerar al aprendizaje como un proceso activo y autónomo.	Aprendizaje cooperativo y enfoque intercultural bilingüe.	Misión de cambio social. Opone trabajo cooperativo con educación competitiva.	Fundada en saberes ancestrales. Sin embargo con fundamentos teórico academicistas. Con materias específicas sobre lo cultural. "El diseño curricular como proceso de negociación socio cultural". Perspectiva étnica. Cambio en las relaciones de poder. Incluye una materia de cosmovisión indígena y andina.	Bilingüe.

(b) Las derivas filosóficas y pedagógicas en los programas de formación docente en EIB Bolivia, Ecuador y Perú

PAÍS: ECUADOR

Programa	Opción filosófica	Escuela pedagógica	Enfoques prioritarios	Proyecto social	Diversidad sociocultural	Lenguaje
1. Modelo del Sistema de EIB MOSEIB (1993).	"Etno–ciencia", bajo un modelo más vivencial que parte del renacimiento de la realidad local. Énfasis en el conocimiento ancestral en combinación con conocimientos occidentales.	Cercana al constructivismo, centrada en la persona, valorando la auto evaluación y el auto aprendizaje. También con énfasis en el aprender haciendo.	Integralidad y visión holísitica. Recuperación de valores personales y sociales.	Apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad en la sociedad. Fortalecer la identidad y la organización de los pueblos. Mejorar la calidad de vida.	Eje transversal. Perspectiva étnica, reconociendo la condición de clase, cuando se da la mayor marginalidad. Interculturalidad como una apuesta por el cambio en las relaciones de poder y como una propuesta epistemológica. Aunque no se parte de la cosmovisión indígena, sí se plantea su recuperación.	El español como lengua de relación intercultural, y el idioma propio como lengua dominante o principal.
2. Plan de Desarrollo del Sistema de Formación Docente Inicial en EIB del Ecuador (Proyecto EBI–GTZ) (1998).	No se postula una postura filosófica, pero se habla de una organización sistémica de los 5 programas académicos. Orientada a aspectos práctico laborales.	Se plantea que el cognitivismo permite entender mejor las formas de socialización del niño y de la niña indígenas. Aprender haciendo.	Integralidad en el sentido del aprendizaje del lenguaje integral para una didáctica verdaderamente bilingüe.	Dinamización de procesos de mejoramiento de la calidad de vida.	Eje transversal. Tratamiento pedagógico de la diversidad étnica, cultural y lingüística. Perspectiva étnica antes que clasista. No parte de una cosmovisión indígena, más centrada en competencias lingüísticas.	Bilingüismo.
3. Plan Quinquenal de Formación y Capacitación Docente de la Dirección de Educación de la Nacionalidad Sápara.	No se dice, pero parecería una posición vivencial–humanista.	No se plantea una escuela determinada, pero dada la malla curricular se enfatiza en "aprender haciendo", con orientación práctica laboral.	Integralidad. Los enfoques no son explícitos. Sin embargo se plantea: "desarrollo integral para el mejoramiento de la calidad de la educación".	Mejorar la calidad de la educación en la nacionalidad Sápara.	Eje transversal. Opción étnica. No parte de cosmovisión indígena.	Realidad trilingüe. Multilingüismo.
4. Maestría en Docencia Universitaria e Investigación: Mención en Interculturalidad y Gestión (2005).	No se dan indicios sobre posicionamiento filosófico. Énfasis teórico academicista.	Cierta tendencia cognitiva: se propicia el desarrollo intelectual a partir de una sólida educación teórica.	Desarrollo sustentable: relevancia en la combinación de gestión pública y recursos naturales. Interculturalidad: docentes fortalecidos en investigación.	Especializar profesionales comprometidos.	Eje transversal. Tiene área de idiomas. Posición étnica. No parte de la cosmovisión indígena, aunque sí plantea el conocimiento y el respeto. Existe un módulo sobre sabiduría y cosmovisión indígena.	Multilingüismo.
5. Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de EIB para Maestros de las Nacionalidades Indígenas Ecuatorianas de Menos Población (2002).	Rescate de epistemologías tradicionales (conocimiento ancestral). Estilo teórico academicista.	Más bien constructivista. Educación orientada a 4 procesos: reflexión, conceptualización, observación de la experiencia y transformación.	Integralidad.	Contribuir al mejoramiento cualitativo profesional de los docentes.	Eje transversal. Hay un área específica de lengua y literatura con una introducción a la lingüística y un taller sobre interculturalidad. Perspectiva étnica. Respeto por las diferencias. Combinación de lo occidental y de lo ancestral.	Se enfatiza en una sociedad multilingüe.
6. Unidad de Formación de Recursos Humanos (DINEIB). Reformas del Diseño Curricular.	Recupera el conocimiento vivencial. El saber originario es la base para la construcción de nuevos saberes. Aprender haciendo.	Educación popular y aprender haciendo. Metodologías cotidianas y participativas: mingas, asambleas, caminatas, etc.	Interculturalidad e investigación científica: convivencia en respeto y desarrollo científico y tecnológico con base en el conocimiento ancestral.	Posicionamiento político de la educación, la misma que no es neutra. Liberación, justicia social y democracia participativa.	Eje transversal. Énfasis tanto clasista como étnico. Valoración cultural. Se habla de sociedad intercultural. Superar estereotipos racistas. Sí parte de una cosmovisión indígena. Habla de ciencia indígena. "Interculturalidad científica".	Sociedad multilingüe.

7. Contenidos para Educación Infantil Familiar Comunitaria. Pastaza. (2005).	No se evidencia, sin embargo el enfoque es vivencial. Énfasis en lo experiencial.	No está claro ni explícito. Sin embargo, hay énfasis en aprender haciendo y en destrezas y competencias de los niños.	No se explicita, sin embargo de la malla curricular se deduce la integralidad como enfoque.	No tiene.	No tiene. Sin embargo, la intención es partir de la cosmovisión indígena.	
8. Educación Infantil Familiar Comunitaria. DINEIB (2004).	Filosofía indígena, rescate de conceptos ancestrales, enfoque vivencial.	"Espacio educativo cultural" entre familia, niños y comunidad. Participación de padres en los trabajos de aprendizaje de los niños. Método de aprender haciendo con rescate de conocimientos ancestrales.	Holístico: ser humano como una totalidad en proceso de socialización.	Desarrollo integral de niños y niñas indígenas, para que en el futuro aporten con cambios radicales.	Eje transversal. Perspectiva étnica. Transmisión de conocimientos tradicionales. Relaciones interculturales. "La base del diseño curricular es la ciencia indígena". "Son las variables cosmovisión y percepción, las que se convierten en las pautas pedagógicas para promover la interculturalidad científica, que genera una suerte de pertinencia del conocimiento universal hacia las prácticas de cuidado infantil y de los diferentes grupos culturales del país".	
9. Programa Integrado de Formación. Dirección de Educación de la Nacionalidad Haorani (2003).	Enfoque vivencial, respetando el proceso de aprendizaje de cada persona. Juegos. Uso de los recursos de la naturaleza.	En cierto sentido, constructivista. Se parte del interés del niño. Que el sistema educativo no implique la aculturación. "No existe orden de los contenidos, se dará el tratamiento de contenidos de acuerdo al interés de los niños y niñas". El aprendizaje como juego.	Integralidad: la realidad no debe ser fragmentada por áreas de conocimiento. "Es imposible separar o limitar lo que la en la naturaleza está unido".	Eficiencia productiva y protección de los intereses de la comunidad.	Opción étnica. Preservación de identidad haorani. Sí, se intenta partir de la cosmovisión indígena. En forma explícita, no se niega la incorporación de conocimientos occidentales.	Multilingüismo. Se contemplan términos quechuas. Español y haoranis
10. Programa Integrado de formación. Dirección de Educación de la Nacionalidad Sápara. (2001).	Igual que el programa 9.	Igual que el programa 9.	Igual que el programa 9.	Igual que el programa 9.	Igual que el programa 9.	Igual que el programa 9.
11. Rediseño Curricular para la Formación de Profesores de EIB Básica del Nivel Superior Tecnológico (2005).	Humanista, posmoderno. Conservación de la Pachamama. Cuestiona la racionalidad científica positivista.	Constructivismo: se enfoca en el sujeto que aprende y se preocupa por la diferencias en el desarrollo psíquico. Competencias para respetar y valorar saberes.	Holístico: incorporación de dimensiones humanas, cósmicas, de la naturaleza, espirituales y académicas.	Hacia una sociedad multilingüe y multicultural.	Eje transversal. Perspectiva étnica antes que clasista. Interculturalidad: "actitud constante de valoración, respeto de las diferencias de cada cultura, no existe complejos de superioridad e inferioridad, sino una mutua aceptación". Parte de la cosmovisión indígena.	Sociedad multilingüe.
12. Estructura del Diseño Curricular. Administración y Docencia Intercultural. Universidad Técnica de Cotopaxi (2003–2008).	No se explicita. Ciertas tendencias marxistas. Docente al servicio del cambio socioeconómico del pueblo. Pénsum teórico academicista.			"Consolidar el futuro profesional de la docencia intercultural, el carácter pluriétnico y multicultural".	Eje transversal. Ni énfasis étnico ni clasista.	Bilingüismo. Incluye un seminario de inglés.
13. Maestría en Educación con Mención en Educación Intercultural. UPS.	Difícil de deducir. Cursos sobre región y globalización; educación cultural y sociedad.	No se plantea una escuela determinada. Modalidad semipresencial.	No se evidencia.	Orientado a la eficiencia del docente. Centrado en reflexión sobre procesos y relaciones. Programa teórico academicista.	Eje transversal pero también una asignatura llamada diversidad cultural, sociedad y política. Perspectiva étnica. No parte de cosmovisión indígena.	Bilingüe.

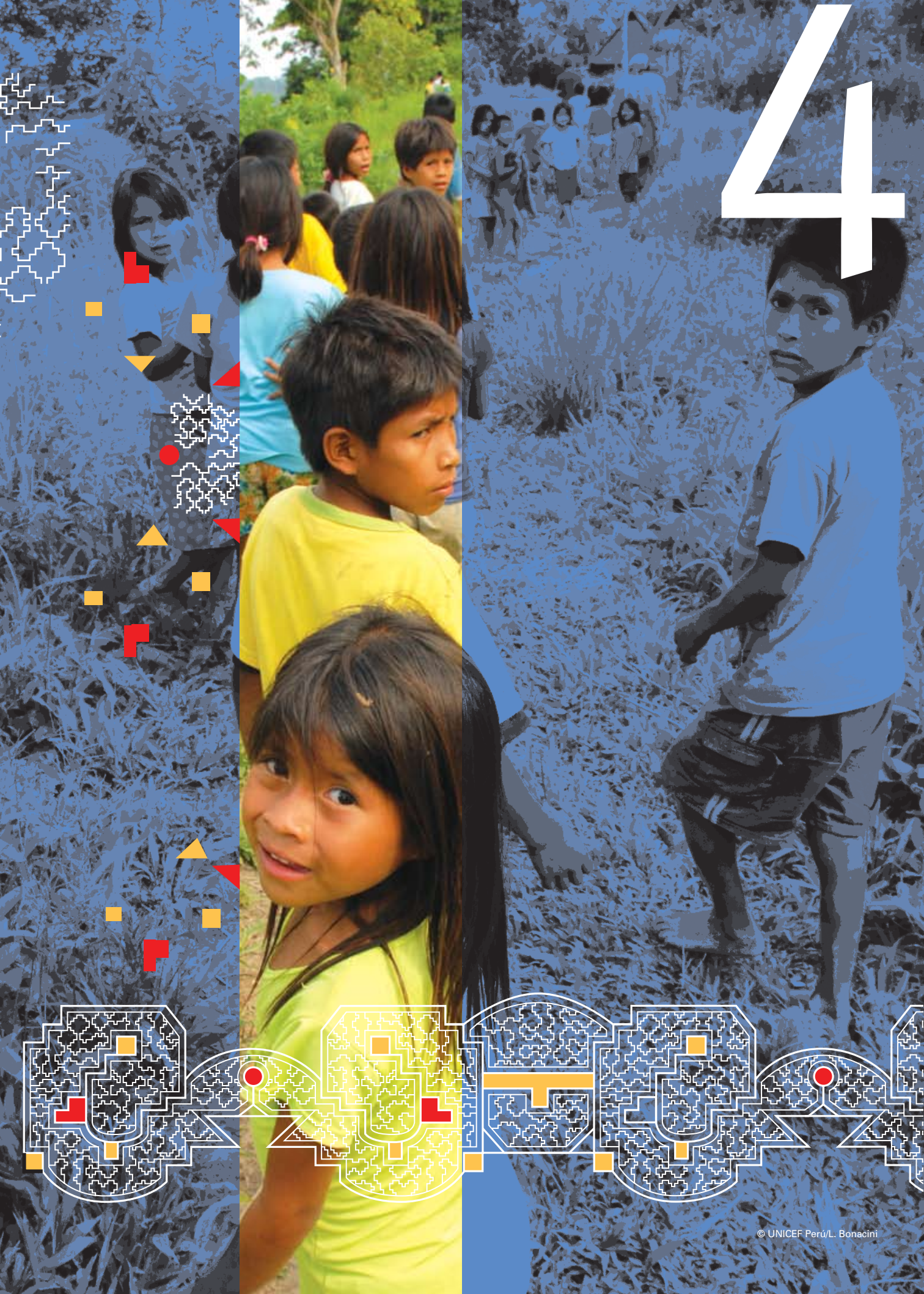
(c) Las derivas filosóficas y pedagógicas en los programas de formación docente en EIB Bolivia, Ecuador y Perú

PAÍS: PERÚ

Programa	Opción filosófica	Escuela pedagógica	Enfoques prioritarios	Proyecto social	Diversidad sociocultural	Lenguaje
1. Lineamientos Curriculares. Formación Magisterial en la Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe (1997).	Legitima una epistemología indígena en diálogo con paradigmas científicos occidentales.	No plantea una escuela determinada, más bien insiste en la valoración de los saberes tradicionales para contribuir a un proyecto socioecológico. Propone el uso de fichas autodidácticas.	Socionatural indígena, desde una visión holística y sistémica. Esto es, un enfoque de integralidad o de unidad entre sociedad y naturaleza.	Autodeterminación de las identidades indígenas, en el marco del fortalecimiento de un Estado pluricultural.	Propone dar continuidad a la herencia cultural. Lo considera un eje transversal. Prioriza una perspectiva sociopolítica antes que cultural. Valora las relaciones entre pueblos indígenas y sociedad nacional. Reivindica un enfoque intercultural para la construcción de un Estado pluricultural. Valora y parte de las cosmovisiones indígenas.	Educación bilingüe.
2. Capacitación Docente en EIB en las Regiones de Amazonas y Loreto.	Al priorizar en lo educativo el conocimiento vivencial, la experiencia y la percepción de la persona, se inscribiría en una escuela más fenomenológica.	Aunque no hay una definición explícita, al priorizar la experiencia, la investigación–acción, el aprender a aprender, podría decirse que se inscribe más en el constructivismo. Al mismo tiempo valora las formas de aprendizaje tradicionales. También enfatiza en una metodología de "aprender haciendo".	Integralidad, participación y proyección comunitaria. Propone la participación de todos los actores sociales en el proceso formativo.	Fortalecimiento cultural, defensa del territorio y desarrollo sostenible de los pueblos indígenas.	Como eje transversal. Maneja tanto una perspectiva clasista como étnica. Habla de un Estado que reconozca las demandas de una nación pluricultural, pluriétnica y plurilingüe. "Develar las formas en las que ha sido históricamente asumida la diferencia cultural" y desarrollar nuevas formas de reracionamiento. Valora la cosmovisión indígena. Promueve la autonomía y la autodeterminación de los pueblos indígenas.	Multilingüismo
3. Plan de Desarrollo Institucional. Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. Carrera Profesional EIB (2006).	Centrada en la persona. Opción humanista, prioriza valores, conciencia moral, actitud humana. Tiene un estilo teórico–academicista.	Escuela constructivista y en parte cognitiva. Se debe respetar la dinámica de cada persona en la construcción de su aprendizaje.	Integralidad y transdisciplinaridad. Interculturalidad como respeto a la cosmovisión de los pueblos y descubriendo el valor de la diversidad.	Hacia una sociedad democrática, plural, "con justicia social y libertad de pensamiento y expresión".	Es un eje transversal. Antes que un enfoque étnico, es más clasista, aunque también es sensible a la demanda de una sociedad plurilingüe y multicultural. "Aprender a vivir juntos" entre diferentes. No parte de una cosmovisión indígena. Pero sí propone el respeto a lo indígena, sin embargo la malla curricular refleja más un paradigma occidental.	Multilingüismo, incluso como aporte al desarrollo cognitivo y a la flexibilidad mental.
4. Plan de Capacitación Docente en EIB del Pueblo Awajun en la Región Amazonas (2006)	El mismo del programa 2.	El mismo del programa 2.	El mismo del programa 2.	El mismo del programa 2.	El mismo del programa 2.	El mismo del programa 2.
5. Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana–Plan de Capacitación Docente EIB (2006).	El mismo de los programas 2 y 4. Se incluyen los talleres de intercambio de experiencias.	El mismo de los programas 2 y 4, con mayor énfasis a las actividades productivas.	El mismo de los programas 2 y 4, pero incorporando el enfoque de género. En este enfoque se mira a la mujer como posesionaria y transmisora de la lengua y de la cultura.	Mejora de las condiciones de vida.	Énfasis práctico laboral con la participación de distintos actores de la comunidad. Como enfoque transversal.	
6. Programa de Bachillerato en Educación: Currículo Diversificado en EIB. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación (2005).	Humanista. Estilo teórico academicista.		Holística, sobre la base de la espiritualidad de los pueblos indígenas.	Posicionar el tema indígena en otros niveles educativos. Reconocimiento de la diversidad.	Incluye un curso de lingüística aplicada. Con visión tanto clasista como étnica. Pluriculturalismo .No parte de una cosmovisión indígena. La interculturalidad como eje transversal, aunque según el currículo se incluyen cursos sobre este tema.	Multilingüismo.

7. Propuesta para la Regionalización de la Formación Magisterial. Instituto Superior Pedagógico Loreto (1993).	Orientación vivencial y práctica del programa, para lograr mejoras en sanidad, organización y cultura. Énfasis práctico laboral en áreas productivas.	No explicita la escuela, pero propone la combinación entre teoría y experimentación. El referente es la realidad concreta física y socio cultural.	Equidad socioeconómica: lograr "transformadores revolucionarios de la sociedad por otra más justa e igualitaria".	La escuela como agente de desarrollo social y de cambio político, económico, ecológico. Solidaridad con los pueblos.	Eje transversal. Énfasis tanto clasista como étnico. Pluriculturalismo. Promoción de relaciones no asimétricas, desarrollo comunal y regional armónico. Sin hegemonías culturales ni de grupos sociales. Igualitarismo. Sí propone partir de la cosmovisión indígena. Interculturalidad entendida como un mundo más justo.	Multilingüismo.
8. Currículo Básico de Formación Docente. Especialidad de Educación Primaria. Lima (1997).	Humanista. Una educación que parte de la vida, democrática y dialogal, igualitaria. Combinación de la teoría y de la práctica.	Claramente constructivista: "Énfasis en el aprender más que en el enseñar, construcción del propio aprendizaje significativo". El error como fuente de aprendizaje.	Integralidad: educación social integral en valores, derechos humanos, género, educación ambiental, nueva relación con la comunidad.	Mejorar la formación docente en el Perú. No se plantea un rol político directo de cambio social.	Eje transversal. Ni perspectiva clasista ni étnica. No es un currículo "ideológico". Pluriculturalidad. No parte de una cosmovisión indígena.	
9. Propuesta para la Formación de Maestros en EIB (doc. de trabajo).	Entre posmoderna y neomarxista, pues busca "deconstruir" la educación y que los profesores reconozcan las desigualdades estructurales y las relaciones de poder.	La EIB como una opción metodológica que recupera los valores tradicionales indígenas.	Holística de la naturaleza y de la sociedad. Equidad socioeconómica. Mucho énfasis a la visión intercultural e indígena.	Fortalecer la identidad. Recuperar el poder indígena.	Se fundamenta en saberes ancestrales, parte de la cosmovisión indígena. El idioma es fundamental. Opción claramente étnica. Valoración y recuperación cultural. Relaciones desiguales de poder entre culturas.	Bilingüismo. Se habla también de una tercera lengua.
10. Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de Articulación.	Formalista con énfasis teórico academicista. También valora las experiencias.	Opción constructivista.	Holístico. La persona como el centro de la acción educativa.	Construcción de ciudadanía, ejercicio de derechos, apropiación del espacio público.	Sí se plantea un enfoque de diversidad socio cultural.	
11. Lineamientos curriculares diversificados de Formación Magisterial de EIB Primaria.	Crítica a la educación tradicional peruana. Recupera cosmovisión del tiempo circular.	Opción constructivista pues se valoran los aprendizajes significativos. Centrado en las competencias.	Derechos. Género. Medio ambiente y manejo sostenible: crítica a la visión depredadora de occidente. Visión holística.	Misión de cambio social. Reconocimiento de derechos colectivos.	Parte de saberes ancestrales. Prioriza interculturalidad, territorio indígena, manejo sostenible, derechos indígenas. Visión clasista y étnica. Recuperación y valoración cultural desde enfoque constructivista: las experiencias previas.	Bilingüismo. Valoración más de los hablantes que de la lengua en sí misma.
12. Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas Amazónicos.	Enfoque vivencial fenomenológico. Valoración del conocimiento empírico. Identidad personal y autoestima.	Es constructivista, sin embargo la EIB se considera en sí misma como una opción pedagógica. Reivindica el aprender haciendo desde las experiencias.	Desarrollo sustentable. Conocimiento y protección del medio ambiente. Reciprocidad en las relaciones, en oposición a la concepción utilitarista occidental.	Busca cambio social fortaleciendo al sujeto. Busca transformar la educación occidental.	Como eje transversal. Perspectiva étnica antes que clasista. Valoración de la cultura amazónica. Estructura de poder que desvaloriza lo indígena. Sí se parte de una cosmovisión indígena.	Bilingüismo.
13. Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural para la Zona de Pacaya–Samila.	Vivencial desde la prácticas ancestrales y el conocimiento empírico.	Opción ecléctica entre el constructivismo, aprender haciendo y EIB.	Equidad socioeconómica. Desarrollo sustentable. Interculturalidad: "Articularse con los procesos naturales e informales dentro y fuera del centro educativo de transmisión cultural para reforzarlos".	Busca mayor justicia, valorizar a sujetos oprimidos y a una cultura minimizada.	Es motor y eje transversal del programa. Perspectiva étnica. Valoración cultural, aporte desde la diversidad de culturas. Comprensión de las causas de las desigualdades sociales y culturales. Revaloriza una filosofía indígena frente a la occidental que es la oficial.	Bilingüismo.

4



© UNICEF Perú/L. Bonacini

Principales hallazgos en torno a la formación docente en EIB

Modalidades de la formación docente

En Ecuador las modalidades de formación docente que sobresalen son la presencial y semi presencial, éstas son utilizadas tanto por las propuestas de formación inicial que desarrollan los institutos pedagógicos, como por los programas de capacitación de docentes en ejercicio y las propuestas que atienden a nivel superior. Estas modalidades se evidencian en los programas que intervienen tanto en la región amazónica como en la sierra.

La imagen virtual es una modalidad educativa particularmente usada en los programas del nivel superior.

En Perú las modalidades presencial y semipresencial también son potenciadas por los institutos pedagógicos que imparten iniciativas de formación inicial de docentes y los programas que atienden en el nivel superior. Al igual que en Ecuador, la imagen virtual y los procesos auto educativos son impulsados como modalidades educativas en los programas del nivel superior.

En Bolivia prevalece la modalidad presencial en los programas impartidos por los institutos pedagógicos y por las universidades. Sin embargo se destaca también la modalidad a distancia, particularmente desarrollada por programas de incidencia en el nivel superior.

Niveles educativos a los que atienden los programas de formación docente

Se constata en los tres países la tendencia general de incidir en la formación de docentes para atender a los distintos niveles educativos existentes en estos países. Así, los institutos pedagógicos que antaño se vislumbraban más como una instancia que favorecía (y, en muchos casos, aún sigue favoreciendo) el acceso de la población, particularmente rural, a la educación secundaria; al menos en el nivel de los enunciados de políticas públicas para el funcionamiento de estas instancias, se proyecta la intencionalidad de su fortalecimiento para que puedan cumplir a cabalidad la formación de docentes, no sólo para la educación primaria, sino también para a los distintos niveles contemplados para la educación básica.

Es así que en Ecuador el Rediseño Curricular para la Formación de Profesores de Educación Básica Intercultural Bilingüe concibe a los institutos como instancias de nivel superior tecnológico y los docentes salen titulados como profesores de educación básica intercultural bilingüe.

En Bolivia se ha contemplado como objetivo, en base a la ley 1564, el vincular la formación docente a la educación superior universitaria con el fin de alcanzar los niveles de calidad y eficiencia deseados, particularmente, para lograr contar con un mejor perfil de la planta docente de estos

institutos. Por ello se definieron estrategias para promover el nexo entre los centros de formación docente y los centros de educación inicial en sus diversas modalidades de atención.[29]

Los institutos pedagógicos bolivianos atienden fundamentalmente la formación de maestros en el nivel inicial, primario y secundario, y son las universidades las que logran su incidencia en el nivel de formación docente a nivel superior. Actualmente los Institutos Normales Superiores en EIB han tenido un nivel mayor de incidencia a nivel de formar docentes para el nivel primario.

En Perú la formación inicial de los maestros se imparte en general en dos tipos de instituciones: las que dependen del Ministerio de Educación, que son parte de los Institutos Superiores Pedagógicos públicos y privados, y las Escuelas Superiores de formación artística y las Facultades de Educación de las Universidades Nacionales y particulares, que tienen autonomía por ser universitarias. Oficialmente, la formación de docentes en EIB se ejecuta a través de varios institutos pedagógicos elegidos como pilotos, ubicados en el área andina y amazónica, cuya atención principal es la de formar maestros primarios para esta modalidad educativa. Con este fin, la Dirección Intercultural de Educación Bilingüe ha optado por trabajar con todos los formadores de los institutos ejecutando el proceso de diversificación curricular a través del acompañamiento a los institutos en su conjunto.

Empiezan a surgir a través de las Universidades programas de formación docente en EIB para el nivel de la educación básica y el nivel superior.

Práctica docente

No todos los programas explicitan sus propuestas en torno a la práctica docente. Expondremos los enunciados presentes en las propuestas principales de formación inicial para la EIB:

En Ecuador, la propuesta de Rediseño Curricular para la Formación de Profesores para la Educación Básica Intercultural Bilingüe del nivel tecnológico prevé un porcentaje de entre el 10,81% y 8,11% del contenido curricular a la práctica profesional, pasantía y trabajo de graduación, y propone que éstas se desarrollen en los últimos semestres de la carrera para facilitar el afianzamiento de las competencias profesionales y la ejecución de la investigación.

En Bolivia, el Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Inicial propone "El ámbito de práctica docente e investigación", a través del cual los alumnos podrán acercarse al espacio laboral en el cual se desempeñarán en el futuro con un conjunto de instrumentos que les ayudarán a "conocer, sistematizar y comprender las diversas variables que se ponen en juego en la práctica pedagógica cotidiana".

La propuesta para la investigación se orienta a enfrentar el aislamiento de los centros formadores del entorno local y departamental y se promueve que sean organizadas con las unidades educativas. Se propone además que las investigaciones se realicen por equipos compuestos tanto por catedráticos y alumnos como por equipos que integren además a maestros en servicio y otros profesionales de la región. Esta propuesta pretendió desarrollar investigaciones en el marco de la línea de rescate y promoción de los modos de ser de los diferentes grupos socioculturales de Bolivia y promocionó la presentación de los informes de investigación tanto en las lenguas originarias como en castellano.

En Perú no existen pronunciamientos explícitos al respecto ni en el Currículo Básico de Formación Docente de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente ni en el de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe.

29 Ministerio de Educación. Diseño curricular base para la formación de maestros a nivel inicial. (S/f).

Duración de la formación

En los últimos años se evidencia la tendencia a incrementar en los institutos pedagógicos el número de años de estudio de los futuros docentes. Esto está relacionado también con el perfil de entrada ya que antaño podían solo tener la primaria concluida pero ahora, por lo genera, se demanda que sean bachilleres. Así en Ecuador de dos años inicialmente contemplados ahora se plantean tres años para obtener el título de Profesores en Educación Básica Intercultural Bilingüe.

La reforma educativa boliviana contempló la aplicación del diseño curricular base para la formación de maestros a nivel inicial en seis semestres, es decir, tres años de estudio. En Perú los institutos pedagógicos imparten su programa curricular en cinco años de estudio.

Monitoreo y evaluación

Es interesante contrarrestar lo que representantes de los institutos pedagógicos mencionan como mecanismos de seguimiento y evaluación que aplican, y aquellos pronunciamientos oficiales que se explicitan en las propuestas para la formación docente inicial en los distintos programas.

Así, en Perú se enfatiza en los documentos oficiales de formación docente que existen dos tipos de evaluación:

a) De resultados.
b) De proceso.

En el primer caso se evalúan los aprendizajes adquiridos. En el segundo caso el papel jugado por los diversos factores que intervienen en el programa. Para la evaluación de resultados se enfatiza contemplar:

a) Los indicadores que permiten identificar nivel de logro de competencias.
b) Las técnicas de evaluación: observación, entrevista, cuestionarios, etc.
c) Las estrategias destinadas a conseguir la óptima participación de los estudiantes en su propia evaluación.

Para la evaluación del proceso se plantea contemplar los siguientes factores:

a) La programación y ejecución de las acciones destinadas a promover aprendizajes.
b) La preparación y actuación del formador.
c) La influencia del contexto material y sociocultural del centro de formación.
d) La influencia del contexto material y sociocultural de la comunidad.

En Bolivia, el proceso de evaluación señalado oficialmente se remite al reglamento para ingresar a la carrera docente. Sin embargo propone que cada centro de formación planifique sus propias estrategias e instrumentos de evaluación internos para cada área de formación y de sus módulos. Se sugiere además realizar evaluaciones **de proceso y finales** para detectar las dificultades durante el proceso de formación y poder brindar apoyos específicos. Se promueve además las hetero evaluaciones (profesores/alumnos), co evaluaciones y autoevaluaciones. Se sugiere además aplicar un conjunto de instrumentos: carpetas individuales por alumno, informes de avances, exámenes o pruebas, y diversas actividades con los alumnos

En Ecuador la propuesta para evaluar los procesos de formación docente se sustenta en los enunciados presentes en el MOSEIB, que plantea que la evaluación no es coercitiva ni punitiva ni tampoco se orienta a la medición del rendimiento por notas o calificaciones sino en la comprobación del dominio del conocimiento y de su aplicación en la vida real. Desde esa perspectiva la evaluación de la formación docente se plantea como continua, procesal y por dominio. Propone que el estudiante debe aprobar cada una de las actividades de los módulos, en tiempos flexibles y

en el marco de los créditos asignados a cada componente. Al igual que en Bolivia se promociona la auto–evaluación, la co evaluación y la hetero evaluación.

En Ecuador, por ejemplo, en las fichas de caracterización de los programas se resalta que tanto a nivel de la formación y la capacitación docente se aplican los siguientes mecanismos:

- Evaluación de los docentes del programa.
- Evaluación de los estudiantes del programa.
- Talleres con los docentes.
- Consultas a la comunidad.
- Auto evaluaciones realizadas por estudiantes y docentes.

En Perú, se señalan casi los mismos mecanismos de monitoreo y evaluación, pero se añade el de medición de impacto de los programas de formación o capacitación implementados.

En Bolivia, además de los mecanismos señalados ya en Ecuador y Perú, se especifica que se realizan evaluaciones externas a varios de los programas de capacitación o formación docente.

Perfil de ingreso y egreso de los docentes a nivel inicial

Se exponen los parámetros señalados en las propuestas de formación docente a nivel inicial en EIB:

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. Sin embargo existen requisitos mínimos expuestos en forma indirecta y que reflejan las exigencias mínimas previstas para el fortalecimiento de la EIB:

- Ser bilingües, es decir, tener un manejo básico de una lengua indígena y del castellano.
- Haber concluido el bachillerato.[30]
- Tener el aval de una organización comunitaria o de base.[31]

En cuanto al perfil de egreso se resalta lo siguiente:

En Bolivia, en el marco de la reforma educativa y de la política de Educación Inicial se parte de formar a profesionales capaces de detectar problemas y pensar y aplicar soluciones apropiadas, con habilidades para reconocer a los niños y niñas como sujetos con derechos, conocimientos, necesidades y características particulares que deben ser respetadas y desarrolladas mediante su apoyo permanente en un proceso educativo.

El perfil menciona el conjunto de competencias que deben lograr los docentes para desempeñarse en el aula, en su relación con los alumnos y en relación consigo mismo así como a su función dentro de una institución educativa que pertenece al Sistema Educativo Nacional y a su relación con la comunidad.

Los docentes del nivel inicial son definidos como polivalentes y capacitados para desarrollar y promover procesos formativos de calidad para niños y niñas de 0 a 6 años a través de sus potencialidades: diseñar, planificar, orientar, evaluar, investigar y promover la participación de la familia y la comunidad en la educación.

30 Requisito que se está aplicando en áreas en las que se cuenta con ese nivel de acceso por parte de la población indígena, en otras los programas han debido lidiar con mecanismos acelerados de adquisición del bachillerato como parte del proceso de formación docente.
31 Requisito que se aplicó y sigue aplicando en Ecuador y que permite acceder a becas.

En Perú el perfil del egresado de la especialidad de Educación Primaria Bilingüe Intercultural parte de algunas consideraciones importantes de ser señaladas:

a) Se elabora en el marco de la formación continua, entendida esta como un proceso de diferente entradas pero organizadas en forma sistémica, planteando que el reto es el sentido de la formación inicial en la formación docente en el conjunto del sistema educativo, y determinar sus interacciones con los demás componentes del sistema.
b) Responde a las demandas sociales a través de un proceso de consulta que permita entre otros aspectos identificar las necesidades de aprendizajes de los docentes.
c) Contiene las características de un profesional de la educación, es decir, en base a la demanda social que determina que es lo que se quiere aprender y no a lo que sabe hacer.
d) El perfil es una construcción participativa con los formadores de los maestros.

Perú expone además cuatro dimensiones que orientan los rasgos del perfil 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).

El perfil del docente se deduce en el caso ecuatoriano de los objetivos específicos del documento de Rediseño Curricular para la Formación de Profesores de Educación Básica Intercultural Bilingüe a nivel Tecnológico de la DINEIB:

Maestros que:

a) Desarrollen competencias para la aplicación del proceso metodológico del Sistema de conocimiento del MOSEIB y la implementación de la promoción flexible respetando el ritmo de aprendizaje.
b) Que lideren y gerencien el desarrollo de la EIB.
c) preparados en lo académico, psicológico, sociocultural y de espiritualidad necesarios para el desarrollo de la persona.
d) Que dinamicen el uso de las lenguas indígenas y de la relación intercultural
e) Que desarrollen una cultura investigativa que permita sistematizar los saberes, tecnologías y metodologías propias.
f) Sean orientadores en educación ambiental, sexualidad y amor, derechos de la niñez y adolescencia, equidad de género y prevención de riesgos.

Como puede constatarse el perfil docente que se pretende lograr es ambicioso, y la pregunta central que surge es si se sustenta realmente en las características de entrada de los aspirantes a docentes, quienes por lo general expresan serias deficiencias en casi todos los aspectos formales de instrucción, como se señala en los problemas principales que enfrentan los programas de formación docente, y además acuden con problemas serios de autoestima y de identidad cultural. Quizás priman aún intenciones ideológicas antes que situaciones pragmáticas para diseñar un perfil más real de docentes para la EIB.

Nos habría gustado contar con información estadística idónea para valorar en forma cuantitativa los esfuerzos realizados a nivel de la capacitación y la formación docente. Pese a estas limitaciones podemos afirmar que el alcance de la capacitación impartida a docentes en ejercicio, es muy significativo en los tres países según las cifras reportadas principalmente por los programas de capacitación docente. Se evidencia un menor número de personas en los programas de formación inicial impartidos por los institutos pedagógicos o universidades así como en los programas de licenciatura o de posgrados.

La población indígena participante en estos programas es fundamentalmente del área andina y de origen kechwa o aymara. Los esfuerzos desarrollados por programas específicos de capacitación y formación docente para el área amazónica como los impulsados por AIDESEP en Perú, el Instituto Superior Pluriétnico para el Oriente y el Chaco (INSPOC), en Bolivia, y el Programa de Licenciatura en EIB en Ecuador, han favorecido el acceso de población indígena proveniente de la amazonía o de otras regiones como las denominadas tierras bajas bolivianas. Así tenemos como participantes de estos programas a indígenas de los siguientes pueblos: kukama, shawi, kichwa, tikuna , ashaninka, y shipibo (Perú); shuar, achuar, waorani, awa ,chachi, siona, y secoya (Ecuador); guaraní, guarayo, chiquitano y weenhayek (Bolivia).

Recursos de apoyo a la formación docente

Como se mencionó anteriormente la formación docente en general y en particular a nivel de la EIB, ha sido ya señalada como parte de una política pública en los tres países. Sin duda en Bolivia se ha logrado un mayor alcance, y todavía existen serias limitaciones en Perú y Ecuador.

Podemos afirmar sin temor a errar que actualmente los programas de formación docente, particularmente los dirigidos a la formación inicial cuentan con condiciones básicas para su desarrollo: disponen de recursos del Estado, cuentan con propuestas curriculares para su implementación, y cuentan además con recursos humanos en capacidad de ejecutarlos, así como con recursos económicos adicionales de la cooperación internacional, particularmente en Bolivia.

La mayor dificultad da cuenta del número de maestros y la calidad de maestros que requiere la EIB para su fortalecimiento y expansión. El desafío mayor de la formación docente en EIB es lograr su articulación al sistema nacional educativo en los tres países en mención y poder sostenerse como una propuesta de formación continua y para ello obviamente requiere de mayor inversión pública y de mejores y mayores recursos humanos para su logro.

Es la inversión pública que se realiza en Ecuador, Perú y Bolivia para el desarrollo de programas de formación docente, principalmente para el nivel de la educación básica y superior. Los esfuerzos mayores se han concentrado en la educación inicial. Lamentablemente no se ha podido contar con cifras específicas de los aportes estatales en los tres países a este nivel para poder realizar un mejor análisis. Sin embargo, se ha podido constatar que, en general, existe inversión pública también en los programas de licenciatura y maestrías que se desarrollan en la región y que cuentan además con recursos externos de apoyo, tanto a nivel económico como a nivel técnico. Bolivia es el país que posiblemente mayor aporte no reembolsable está canalizando actualmente.

Otro es el escenario que se presenta a nivel de la capacitación continua de docentes, la que por lo general ha estado amparada de programas nacionales cubiertos con fondos de deuda externa y los que generalmente terminan sin mayor continuidad. De ahí la relevancia que adquieren las propuestas de licenciatura en EIB dirigidas a docentes en ejercicio.

Sostenibilidad técnica, administrativa y política de la formación docente

Como se expuso anteriormente, la formación docente inicial cuenta con mejores condiciones técnicas y políticas, principalmente en Bolivia. En Ecuador enfrenta serias limitaciones legales y también de prioridad política. La Dirección Bilingüe no logra aún incidir como ha planificado en el quehacer de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües pese a ser parte del sistema de EIB. Quizás una de las dificultades vigentes en los institutos es la de disponer de suficientes formadores de docentes con el perfil requerido para la EIB. Si bien es cierto que ahora varios de sus funcionarios han cursado las aulas de maestrías y licenciaturas a favor de la EIB, aún son pocos en relación a las exigencias.

Perú no logra salir del campo experimental y tiene dificultades para expandir la propuesta de la EIB en general y peor para lograr alcanzar la formación docente para todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo es el país en el que más avances existen para que la formación docente continua sea parte de una política y estrategia nacional. Lamentablemente la EIB no logra aún crecer amparada por esa política porque no es aún una prioridad de la educación peruana.

Quizás el proyecto que más luces y aportes ha podido dar en cuanto a la gestión administrativa y la formación docente es el Proyecto Institutos Normales Superiores (Ministerio de Educación–GTZ y PROEIB–Andes) ejecutado en Bolivia, al haber trabajado con aspectos de fortalecimiento institucional y gestión educativa con el Ministerio de Educación y varios Institutos Pedagógicos.

Los aprendizajes mayores dan cuenta de la necesidad de potenciar aspectos de gestión interinstitucional a nivel nacional, regional y local para facilitar el ejercicio de las propuestas. La gestión administrativa de la formación docente en general pasa por estructuras institucionales centralistas y con una cultura burocrática fuerte que en ocasiones entrampa a la gestión educativa de los programas.

Si las instituciones responsables de la formación docente en sus distintos niveles no han formado parte del proceso de planificación y ejecución de los programas, éstos se verán afectados por problemas de toda índole.

Podemos afirmar que en los tres países se cuenta con una capacidad básica en el nivel de las instituciones responsables de la administración de los programas de formación docente y se rigen, para administrarlos, en disposiciones de la administración pública vigente en cada uno de estos países.

Política lingüística utilizada en la formación de docentes

Para los programas de formación docente inicial, educación básica y superior, el ideal es contribuir al desarrollo de la propuesta educativa EIB bajo los principios que inspiran al modelo de desarrollo y mantenimiento de las lenguas indígenas y del castellano como lengua de comunicación nacional. Los programas se amparan en el marco legal que reconoce el uso oficial de las lenguas indígenas en las jurisdicciones en las que exista mayor predominancia de población indígena y el uso del castellano como lengua de comunicación nacional.

Pese a estos enunciados y los esfuerzos realizados por los distintos programas de formación docente analizados en relación al uso de las lenguas indígenas en los procesos de aprendizaje, el castellano sigue siendo la lengua de mayor predominancia en estos programas, tanto en contextos formales como informales.

Varios son los factores que han incidido en este aspecto:

a) La situación de las lenguas indígenas en el contexto nacional.
b) La expansión del castellano en las sociedades indígenas a nivel urbano y rural.
c) La diversa situación de bilingüismo y monolingüismo que se presenta actualmente en la población indígena y no indígena en estos tres países.
d) los procesos de educación formal que históricamente valorizaron el modelo del castellano como única lengua de instrucción
e) La mayor producción escrita en castellano que en lenguas indígenas.
f) El impacto del uso los medios de comunicación masiva que usan como lengua predominante el castellano.

Estos factores han incidido también para que en los distintos programas las lenguas indígenas sean utilizadas principalmente a través de los espacios específicamente señalados para este fin, sea para propender su aprendizaje o su desarrollo a nivel escrito y oral.

Nadie puede negar la efectividad de estos espacios en la formación de docentes y la amplia producción de materiales escritos en lenguas indígenas que se ha propiciado.

La participación docente en estos espacios ha logrado mejorar no solo su capacidad de expresión y dominio escrito en las diversas lenguas indígenas sino también conocer mejor sobre sus características y tener una mayor valoración en general de la realidad indígena de la que provienen. Los alumnos de los programas han mejorado también el manejo oral y escrito del español.

Se requiere aún de grandes esfuerzos de compilación y clasificación del material que se ha producido en las distintas lenguas indígenas en estos procesos de formación y capacitación docente. Posiblemente este material tiene un gran potencial para un amplio uso educativo. En Bolivia, a nivel de la Unidad de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, se cuenta con un inventario detallado del material producido clasificado por temas como un ejemplo de los logros a este nivel.

Mucho se ha avanzado también en torno al uso de metodologías para la enseñanza de una lengua como segunda lengua, sea ésta el castellano o una lengua indígena, priorizando aspectos orales y escritos, y las reflexiones sobre el lenguaje como parte de una sólida formación de docentes bilingües. Parece persistir al respecto la tendencia a priorizar el estudio de la gramática y fonética de las lenguas indígenas y no potenciar otros elementos útiles para la formación docente.[32]

Los programas de formación docente inicial de Perú y Bolivia explicitan ampliamente sobre las políticas y el tratamiento para las lenguas indígenas y el castellano. Así, en Ecuador se resalta el objetivo específico de " ..dinamizar el uso pertinente de las lenguas indígenas y de relación intercultural en el tratamiento de la sabiduría, la ciencia y la cultura ... "(...) en Perú la propuesta para la formación de maestros en EIB expone ampliamente sobre la enseñanza en las lenguas indígenas y en castellano. El diseño curricular para la formación de maestros del nivel inicial impulsado por la reforma educativa boliviana expone los fundamentos culturales y lingüísticos de la propuesta, que promueve en las instituciones formadoras el apoyo al futuro docente en la identificación de los contextos sociolingüísticos existentes en el aula y la comunidad (...) para trabajar en los distintos niveles de bilingüismo y organizar el trabajo según las competencias lingüísticas."

Las evaluaciones sobre el quehacer de los institutos pedagógicos en los tres países, sin embargo, no han logrado aún medir el alcance de estas estrategias para el logro de la política lingüística que se promociona para la formación docente.

32 Esta afirmación se sustenta en las observaciones realizadas a los institutos pedagógicos visitados en los tres países.

Contenidos curriculares para la formación docente

Como se puede constatar de la descripción siguiente, en cada país se plantean contenidos curriculares distintos para la formación docente. Así, en Bolivia la reforma educativa plantea a los centros formadores una estructura curricular base como eje de la planificación del proceso de formación de los alumnos a través de los planes y programas específicos para cada área y propone que, en el caso de los institutos pedagógicos administrados por las universidades, éstos deben elaborar sus planes de manera conjunta.

El cuadro de la estructura curricular planteado por la reforma educativa contempla los siguientes ámbitos y áreas de formación docente:[33]

Ámbitos de formación	Total Módulos	Área de formación
Formación general.	13	Educación y sociedad. Psicología evolutiva. Aprendizaje, enseñanza y currículo. Gestión educativa. Integración educativa. Tecnología de la información y comunicación aplicadas a la educación.
		Subtotal del tiempo del ámbito: 1040 hs.
Formación especializada.	18	Lenguaje y comunicación(L1). Lenguaje y comunicación (L2). Matemática. Ciencias de la vida. Tecnología y conocimiento práctico. Expresión y creatividad. Transversales. Interpretación de Instrumentos musicales.
		Subtotal del tiempo del ámbito: 1440 hs.
Práctica docente e investigación.	4	Práctica docente e investigación
		Subtotal del tempo del ámbito: 320 hs.
Formación personal.	5	Aprendizaje de lengua originaria Talleres: liderazgo, formación ética y responsabilidad social
		Subtotal del tiempo del ámbito: 400 hs.
Total módulos del tronco común.	40	
Tiempo de libre disponibilidad.		Talleres optativos: 400 hs.
Tiempo de práctica en aula.		569 hs.

33 Tomado de: Ministerio de Educación, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. Diseño Curricular base para la formación de maestros del nivel inicial. La Paz, (s/f). P. 69.

En Perú el plan de estudios de la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe has sido organizado por áreas y ejes de aprendizaje. Se cuentan con siete grandes áreas y cuatro de ellas se organizan a su vez en ejes de aprendizaje. Se ha procedido de esta manera bajo el argumento de la diversidad de aspectos que abarcan, y la necesidad de ofrecer una formación más específica de los mismos al interior de ellas:[34]

Áreas	Eje de aprendizaje
Sociedad	
Naturaleza	
Comunicación	Teoría de la comunicación. Desarrollo de habilidades comunicativas en dos lenguas. Educación artístico–corporal.
Matemática	Conocimiento matemático y etno matemático. Manejo de estadísticas y tics.
Educación	Teoría de la educación. Desarrollo humano y aprendizaje. Currículo y gestión. Práctica profesional.
Investigación	
Producción y promoción comunitaria	Gestión de la biodiversidad. Desarrollo de la cultura local. Producción de tecnología local. Desarrollo humano sostenible.

34 Tomado de: Ministerio de Educación, Dirección de Educación Intercultural Bilingüe–DEIB "Propuesta para la Formación de Maestros en Educación Intercultural Bilingüe", s/n, Lima, abril 2006.

Ecuador, al igual que Perú, propone la estructura curricular para la formación de profesores de educación básica intercultural bilingüe organizada por áreas bajo el argumento que el área es una estructura curricular que congrega a un equipo de profesores (formadores de formadores) en torno a preocupaciones conceptuales y metodológicas que tienen que ver con un ámbito de importancia para la formación docente. Propone además componentes disciplinarios por área que se desarrollan a través de cursos o seminarios:[35]

Áreas: Sociedad, cultura, lengua y educación	
Componentes:	Bases sociológicas de la educación intercultural bilingüe.
	Antropología cultural aplicada a la EIB.
	Historia de los pueblos indígenas de la región y del Ecuador.
	Sociolingüística.
	Tratamiento de la interculturalidad en la ecuación básica.
	Investigación etnográfica.
	Diversidad y lingüística en el Ecuador.
	Teoría y práctica del lenguaje integral.
	Lengua indígena.
	Castellano.
	Gramática de lengua indígena. Lexicografía.
	Producción literaria en lengua indígena.
Área: Psicopedagogía	
Componentes:	Psicología general.
	Psicología evolutiva y del aprendizaje. Pedagogía general aplicada a la EIB. Problemática psicosocial comunitaria. Dificultades de aprendizaje en contextos comunitarios.
	Inequidad de género en la escuela psicología cultural.
	Componentes disciplinarios del campo de la didáctica.
Área: Tecnología de la educación	
Componentes:	Desarrollo tecnológico y educación. Teoría y enfoque de sistemas aplicados a la educación.
	Diseño, gestión y monitoreo de proyectos educativos.
	Prácticas de gestión comunitaria instrumental de la computación. Comunicación educativa y utilización pedagógica de medios audiovisuales Producción tecnológica de materiales en lengua indígena y en castellano.
	Tecnologías productivas.
	Medicina natural y primeros auxilios.
Área: Gestión educativa	
Componentes:	Administración y gestión comunitaria. Legislación educativa ecuatoriana Estadística aplicada a la educación.
	Formulación y gestión de proyectos educativos comunitarios.
	Ética profesional del educador bilingüe. Teoría y práctica de la rendición de cuentas.
	Gestión curricular pedagógica en las redes educativas.
	Evaluación al educando.

35 Tomado de: Ministerio de Educación y Cultura, y Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Informe de la Gestión Pedagógica y Administrativa de la DINEIB y sobre la participación de las nacionalidades y pueblos indígenas en el Desarrollo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. 2004.

Principales resultados, impactos y problemas de los programas de formación y capacitación docente

Como se mencionó anteriormente, este ítem se construye en base a información emitida por el conjunto de actores entrevistados en los tres países. La consultoría priorizó entrevistas a los actores que en forma directa están involucrados con el quehacer de la formación docente a nivel de los programas de educación inicial o también a nivel superior (ver anexo 4: Resultados del procesamiento de las entrevistas).

Resultados

En los tres países se señala que los programas de capacitación o formación docente han contribuido a formar recursos humanos indígenas de pueblos con dificultades históricas para acceder a los distintos niveles de escolaridad, particularmente de los pueblos indígenas con menor población ubicados en su mayoría en la región amazónica o, en el caso de Bolivia, en las denominadas tierras bajas.

Se reconoce, además, un mejoramiento del nivel académico particularmente de quienes han logrado acceder a los programas de formación a nivel superior de pregrado y posgrado.

Se señala también, particularmente en Perú y Bolivia, cambios de comportamiento en los docentes para planificar su quehacer educativo, mejoras en el manejo de las lenguas indígenas a nivel escrito y oral, y avances en el desarrollo de propuestas curriculares para la formación de docentes, en particular para la formación docente inicial y la educación primaria.

Como un resultado indirecto de la formación y capacitación docente se señala, en los tres países, la formación de nuevos líderes, es decir, que quienes han transitado por las aulas de los institutos pedagógicos y por los distintos programas han adquirido niveles de liderazgo tanto a nivel comunitario como de las organizaciones a las que pertenecen o las que han favorecido su inserción en estos programas.

En Ecuador se resalta, además, que los procesos de formación docente han logrado insertar a personal indígena en distintas estructuras del Estado ecuatoriano: escuelas, direcciones provinciales, dirección nacional, y otras entidades de servicio público.

En Bolivia se identifica, además, mejoras en la gestión institucional de los institutos pedagógicos, particularmente de aquellos que trabajaron en coordinación con el proyecto PINS y el Ministerio de Educación.

Impactos

En general, los entrevistados confunden los impactos con resultados, pero se identifican algunos cambios realizados en procesos de aula y otros en el contexto general de cada uno de los tres países. En relación a los primeros se señala que la formación docente ha incidido favorablemente el en cambio del comportamiento de niños y niñas indígenas y también del personal docente, quienes tendrían ahora mayor autoestima y valoración.

También se resalta que hoy los jóvenes indígenas cuentan con mejores capacidades para acceder a niveles de educación superior que antes y se reconoce cambios en las actitudes de los docentes frente a sus alumnos y, sobre todo, frente a la comunidad.

Otro de los impactos resaltados es el de haber logrado un mayor involucramiento de padres y madres de familia en quehacer educativo y contar hoy con una mejor actitud hacia la EIB tanto a nivel comunitario como a nivel regional y nacional. La participación de los CEPOs en las actividades educativas y en la definición de políticas públicas es resaltada en Bolivia.

El posicionamiento de la EIB en la agenda pública es también resaltado, particularmente en Perú, al haber sido reconocida oficialmente esta modalidad educativa y al contar con un marco legal que respalda su desarrollo.

Problemas

En Ecuador se resalta la baja calidad de los programas de formación docente, la carencia de un marco legal, y la incidencia de la autonomía de los institutos pedagógicos bilingües, que los desvincula administrativa, financiera y técnicamente de la DINEIB, evidenciándose una ruptura entre el sistema de EIB y sus procesos de formulación, ya que los institutos no han logrado regirse aún por los parámetros de la DINEIB en esta materia.

Otro de los problemas señalados hace referencia a las dificultades que enfrentan los alumnos (principalmente indígenas) en relación a un dominio de aspectos lingüísticos y culturales, que inciden en su inseguridad y baja "identidad cultural". Este problema parece ser una constante en los tres países al igual que el deficiente manejo del castellano por parte de los aspirantes a la docencia.

En los tres países existe un reconocimiento explícito e implícito que en la formación docente ha imperado un modelo de castellanización y de transmisión de conocimientos "occidentales". En Bolivia se enfatiza aún más este aspecto al señalar que la reforma educativa no ha contribuido a formar docentes de manera integral, sino a prepararlos para la ejecución de su propuesta curricular.

En Perú se resalta la desarticulación existente entre la Dirección Intercultural Bilingüe y la Dirección de Educación Superior así como problemas de acceso a programas de formación o capacitación docente por parte de maestros rurales, particularmente de la Amazonía por las distancias y los costos de sus desplazamientos.

Otro aspecto señalado en los tres países da cuenta de las dificultades que deben enfrentar los programas de formación y capacitación docentes por la débil formación que tienen los aspirantes a estos programas. Este aspecto incide en forma directa en las dificultades que tienen estos programas para el ejercicio concreto de sus propuestas curriculares.

5



© UNICEF Perú/L. Bonacini

Conclusiones

Pese a las dificultades enfrentadas hasta ahora, la EIB tiene un posicionamiento público al haber sido reconocida como una modalidad educativa en el marco legal de los tres países y al formar parte del sistema nacional de educación (Perú y Ecuador) y, en Bolivia, al ser un eje transversal de todo el sistema educativo boliviano. Este es el eje central de su sostenibilidad porque mal o bien cuenta con recursos del Estado que garantizan su operatividad. La sostenibilidad social de la EIB sin embargo requiere ser fortalecida a nivel local, regional y nacional, a través de la participación y fiscalización ciudadana de indígenas y no indígenas. La EIB requiere aún revisar sus propuestas conceptuales y metodológicas particularmente a través de sus programas de formación docente para definir mejores estrategias y asumir los nuevos desafíos que le plantea el siglo XXI.

Más allá de las particularidades que se evidencian, en cada país y en cada propuesta, al concebir y de abordar la formación docente y la capacitación de maestros en servicio, se constata en general que es un proceso de transformación que responde a ciertas tendencias, las que se explicitan en los distintos programas analizados, pero que aún deben ser desarrolladas en la práctica. La principal tendencia que se puede evidenciar es que a nivel general y en particular a nivel de la EIB, la formación y capacitación docente busca 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. Se constata, además, el intento de un tránsito de una capacitación y formación docente descontextualizada a una formación docente continua dirigida a los docentes en sus contextos socioculturales y lingüísticos que satisfaga las demandas del personal docente y de las instancias formadoras así como los de las regiones o zonas en las que se encuentran.

Los esfuerzos hasta ahora realizados a nivel de formación docente exigen sin embargo una mejor articulación de las propuestas que se desarrollan en los distintos niveles educativos, fundamentalmente a nivel inicial y a nivel superior. Se evidencia una desarticulación entre estos dos niveles en las ofertas de formación docente para la EIB.

Si bien existen aún limitaciones a nivel de recursos humanos, en general se puede afirmar que la EIB cuenta con recursos humanos significativos para su desarrollo. Sin embargo, los recursos humanos que se han formado en las últimas dos décadas en torno a la EIB demandan de mejores estímulos para articularse a los nuevos desafíos. Difícilmente el personal indígena formado a través de maestrías o licenciaturas retoma el quehacer docente en una comunidad rural, debido a las expectativas que tiene todo profesional de trabajar en contextos que le brinden mejores oportunidades, y estos contextos, nos guste o no, están marcados por las ciudades.

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.

Son significativos los esfuerzos que se han desarrollado en los tres países para mejorar la formación y capacitación docente orientada al fortalecimiento de la modalidad en EIB. 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 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, y sobre todo a la cultura institucionalizada de la educación formal. ¿Cómo desarrollar propuestas innovadoras para la formación docente y el fortalecimiento general de la EIB en medio de una estructura educativa jerárquica, centralista, poco democrática y tradicionalmente discriminatoria de todo aquello que atente contra la homogeneidad? Enfrentar a la actual estructura educativa para transformarla es el desafío mayor de la EIB y de la formación docente.

Los esfuerzos realizados han contribuido para que la población indígena, particularmente del área andina, acceda a los distintos niveles del sistema de educación formal. Mayores dificultades se evidencian al respecto en los pueblos indígenas amazónicos. De ahí que, en muchas ocasiones, el interés de acceso que evidencia esta población a los institutos pedagógicos no esté necesariamente inspirado en una vocación docente sino en contar con oportunidades para mejorar el nivel instruccional. La población indígena amazónica joven acude para este fin a los institutos de mayor disponibilidad, sean éstos oficialmente asignados para la formación de recursos humanos en EIB o no.

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 del docente se contribuirá a mejorar la calidad educativa en las aulas. Sin embargo son pocos los resultados que al respecto se pueden evidenciar, tal vez porque aún no se han desarrollado suficientes evaluaciones en el aula, observando en la práctica la relación entre lo impartido en la formación y capacitación docente, y lo aplicado o ejercido en las aulas. Existe, sin embargo, una percepción general de los actores que los esfuerzos desarrollados hasta ahora han incidido muy poco en el aula.

¿Cómo abordar las distintas formas del conocimiento tradicional indígena desarrollado en un contexto no escolarizado? ¿Qué y cómo abordar formas del conocimiento denominado occidental sin transgredir ni homogenizar? ¿Cómo formar maestros integrales con un dominio y manejo de diversos códigos lingüísticos y culturales? Estas son algunos de las interrogantes que siguen enfrentado los programas de formación docente.

Los programas que han tratado de vincular la formación de docentes en ejercicio y garantizar simultáneamente mayor acceso a la población indígena a niveles educativos superiores son los de licenciatura, que se desarrollan en Ecuador y en Bolivia. Estos programas son los que tienen como eje de su accionar el mejoramiento de procesos de aprendizaje en el aula. Convendría evaluar su alcance y socializar sus resultados.

Se evidencia del estudio que la formación y capacitación docente para la EIB se ha desarrollado con los parámetros tradicionales del sistema educativo cuya meta es instruir y no necesariamente formar. De ahí la persistente necesidad que se resalta en los programas analizados de trabajar en torno a los denominados contenidos curriculares o a su transformación o adaptación a los contextos locales. Poco se habla en estos programas de los procesos de aprendizaje de los niños y adolescentes y poco se ha reflexionado aún sobre los parámetros culturales que inciden en esos aprendizajes. Parecería que pese a todo prima la concepción que todos aprendemos de forma igual sin medir el contexto familiar y social que rodea a cada individuo y grupo cultural.

Respecto al enfoque de interculturalidad, en general se percibe una falta de profundización en el concepto, si bien en términos generales la mayoría de programas de formación docente enfatizan el sentido de respeto intercultural y valoración y recuperación de los aportes culturales. Sin embargo, se evidencia que no todos los programas profundizan en el concepto político defendido

a lo largo de este documento, esto es, como un concepto que se diferencia del multiculturalismo y que propone relaciones de equidad entre culturas. En Bolivia se vislumbran mayores reflexiones al respecto.

Los procesos de formación y capacitación docente en EIB 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 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. Hoy en Ecuador, Perú y Bolivia, a través de varias universidades, los indígenas de distintos pueblos adquieren sus títulos en licenciaturas y maestrías sin que ello conlleve necesariamente a su inserción inmediata en estructuras del sistema educativo. Lamentablemente no existe un seguimiento riguroso de quienes han egresado de los distintos programas para poder medir su grado de inserción en la gestión educativa, particularmente de la EIB.

En el escenario actual la EIB requiere formar recursos humanos indígenas que le permitan ejercer de mejor manera el derecho a participar política y socialmente en el Estado, en este marco se han generado varias iniciativas de universidades indígenas[36] en las que la interculturalidad puede inspirar el desarrollo de las iniciativas curriculares, así como fortalecer la investigación multidisciplinaria sobre la diversidad cognitiva, cultural y lingüística existente en estos países.

Los institutos pedagógicos, instancias claves en la formación docente inicial han evaluado su quehacer y resalta el interés en redefinir su función. Se evidencia en Perú y en Bolivia[37] un incremento del número de años requeridos para lograr la titulación de docentes. En Ecuador el panorama es más complicado por cuanto no existe una normativa clara que regule en general y en particular a los Institutos en base a una política de formación continua, ni tampoco se ha evaluado el alcance real del Plan de Desarrollo del Sistema de Formación Docente Inicial de 1998, ni el Diseño Curricular para la Formación de Profesores de Educación Básica Intercultural Bilingüe en los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües del Ecuador, aprobado en el año 2000. Sin embargo, se plantea ya la propuesta de rediseño curricular aprobada en el 2005 por el CONESUP.

Pese a la gran oferta de institutos pedagógicos en Perú, en la región amazónica de este país y en la de Ecuador y Bolivia, se evidencia una necesidad de abrir espacios a la formación inicial y continua de docentes, particularmente para los pueblos indígenas de menor población y con una compleja realidad cultural y lingüística.

Nadie puede negar 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. Sin embargo hay serias falencias en todos los países en la producción de materiales en lenguas indígenas para la formación y capacitación continua de docentes.

Los docentes indígenas presentan aún 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. El uso de las lenguas indígenas y los contenidos de los programas están también en debate. Hay quienes afirman que la EIB, y por ende la formación y capacitación docente, han funcionalizado a las lenguas indígenas para la transmisión

36 Wimpi en Ecuador, UNIA en Perú, las actuales propuestas planteadas en el nuevo proyecto de la ley de educación en Bolivia, y también la propuesta regional que se está desarrollando a través del Fondo Indígena y la GTZ.

37 En Bolivia se prevé el apoyo de las universidades públicas al quehacer pedagógico, disciplinar y curricular de los Institutos Normales Superiores, según contempla el Decreto Supremo N 28421 que entre otros, exige a las casas superiores de estudio fiscales utilizar el dinero del impuesto directo a los hidrocarburos en apoyo a los centros de formación docente.

de significados dominantes, subsumiendo a las simbolizaciones y representaciones indígenas,[38] descuidándose en los programas el papel de la familia en el desarrollo de la cultura, la lengua y el conocimiento.

La preocupación por desarrollar propuestas que potencien el conocimiento de las culturas indígenas, la interculturalidad y el conocimiento occidental están presentes en todos los programas. Sin embargo, no se ha logrado aún una equidad en su tratamiento formal en las aulas tanto en los procesos de formación docente como en los de la educación básica. Todo induce a pensar que los escenarios en los que se desenvuelven las culturas indígenas y el escenario en el que se desarrolla la escolaridad son poco compatibles.

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. Se evidencia que no basta con trabajar en la formación y capacitación docente sin abordar aspectos integrales de la institucionalidad educativa en la que los docentes se desenvuelven, así como el de la participación. Los cambios propuestos para el aula deben ser también abordados por el entorno social y familiar.

En Ecuador y en Bolivia se destacan las propuestas recientes de formación docente inicial comunitaria en las que se plantea una articulación de los ámbitos educativos formales y no formales. Estas propuestas demandan un acompañamiento para medir sus alcances y resultados.

La connotación de "calidad educativa" está aún en el debate, particularmente para el contexto de la EIB, ya que ésta ha retomado hasta ahora los indicadores formales asumidos en el sistema educativo oficial, principalmente a través de indicadores para la educación básica regular.

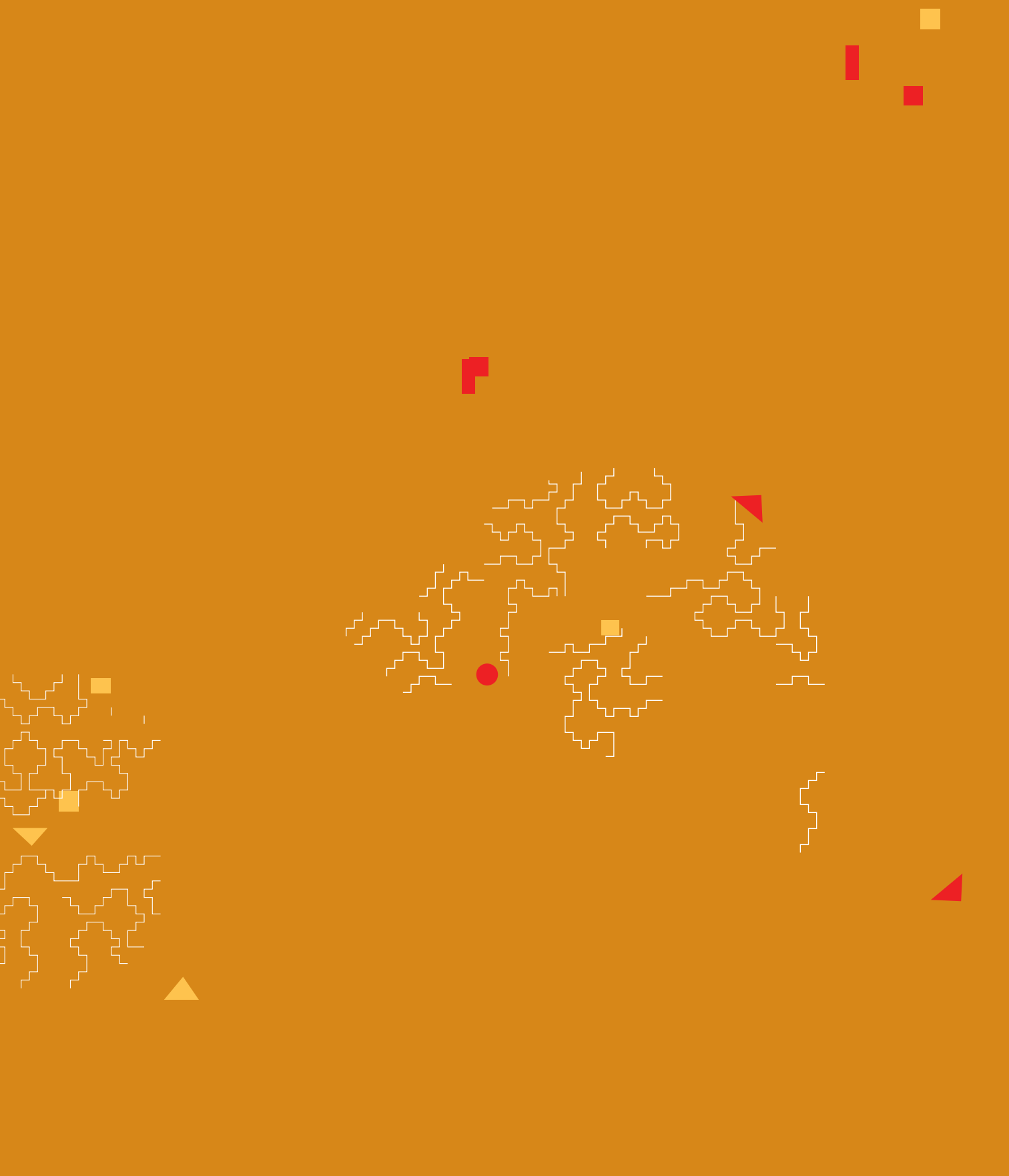
Las reflexiones bolivianas actuales colocan en la mesa de la discusión la subordinación del conocimiento indígena frente al denominado conocimiento occidental en las mallas curriculares de los distintos programas de formación y capacitación así como en las propuestas para la educación básica a través de los denominados contenidos "nacionales" o las propuestas de "tronco común" y cuestionan además los planteamientos sobre la diversificación curricular en la medida que ésta se sustenta en las adecuaciones y adaptaciones de los contenidos de la "homogeneidad y universalización moderna" en donde lo local y lo étnico se subordina a la cultura nacional que es la cultura dominante.

La reflexión oficial boliviana plantea además que la EIB continuará formando sujetos para la racionalidad científica occidental al ignorar la racionalidad comunitaria y sus formas de producción comunitarias, así como las formas comunitarias de ejercicio del poder que son incompatibles con la lógica vigente del capital y por ende del conocimiento occidental y de la modernidad.

El enfoque tradicional de interculturalidad aplicado a los programas EIB también entra en cuestionamiento al plantear que la legislación boliviana ha postulado el principio de la interculturalidad para la sociedad y la educación sin haber modificado la diferenciación jerárquica socialmente constituida e instituida en base al racismo, y reproducida por el sistema educativo en general.

El contexto boliviano actual plantea entonces una redefinición sustancial de EIB en general al abordar postulados que inspiran aún esta modalidad educativa. Estos planteamientos sin duda deberán alimentar los nuevos enfoques de la formación y capacitación docente en Bolivia y también en los otros dos países.

38 Patzi, Félix .Ibíd.



6



© UNICEF Ecuador/F. Yanez

Recomendaciones

Las recomendaciones que se exponen a continuación están dirigidas al proyecto **EIBAMAZ**, y tienen como finalidad principal contribuir a las acciones que este Proyecto ejecuta actualmente. Pretenden además incidir en la definición de estrategias futuras en las áreas priorizadas por el proyecto en Ecuador, Perú y Bolivia:

1. Considerar los contextos específicos de cada uno de los países para desarrollar estrategias de **mejor y mayor incidencia**. **EIBAMAZ** debe propender a participar en las estructuras actuales que articulan los esfuerzos y recursos de la cooperación internacional, particularmente en Bolivia, con las instancias que forman parte del programa **FASE** y de la denominada Canasta Común o Fondo Común, y que son parte del Comité Interinstitucional de Educación, presidido por el Ministerio, la cooperación danesa, la cooperación holandesa y la cooperación sueca, ya que sus recursos beneficiarán a la ejecución del Programa Operativo Multianual (2004–2008) que sin lugar a dudas tendrá reajustes. El Programa **FASE** tiene como objetivo priorizar y ejecutar las políticas de educación del Gobierno de Bolivia, y tiene como enfoques estratégicos la educación intercultural bilingüe y la productividad. Entre otros, abarca programas transformación curricular, capacitación a docentes, ampliación de la participación, mejoramiento de la infraestructura y modernización de la estructura del sistema educativo.
2. Los componentes actuales del proyecto **EIBAMAZ** de formación docente, producción de materiales e investigación, deben ser trabajados en forma integral y correlacionada. Proponemos que el eje central a priorizar sea el de formación docente inicial (dadas las demandas de fortalecimiento de la **EIB** en los tres países a ese nivel) y para mayor incidencia en las aulas escolares. En torno a ese eje, proponemos también que se determinen las acciones a desarrollar en los campos de investigación y de producción de materiales. El rol de las universidades que hoy impulsan iniciativas de programas **EIB** es clave en el campo de la investigación, y podría ser un eje articulador entre las acciones de formación docente inicial y las de educación superior, hoy tan desarticuladas. Conocer las experiencias innovadoras que surgen sin duda de experiencias puntuales es una necesidad de indagación.
3. En Bolivia, **EIBAMAZ** debe considerar además que se han sentado las bases para el fortalecimiento de la **EIB** a través del proyecto de apoyo a la implementación de la reforma educativa en el Oriente, el chaco y la Amazonía. El trabajo desarrollado en este proyecto hasta el 2005 deberá se potenciado.
4. En el área de formación docente se deben considerar también los esfuerzos desarrollados por el proyecto **PINS** que, en coordinación con el Ministerio, orientó sus acciones a mejorar la gestión educativa de los institutos pedagógicos y contribuyó al fortalecimiento de la participación al trabajar con los Consejos Educativos. No es casual contar ahora con un involucramiento mayor de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios en el quehacer educativo boliviano. Su posicionamiento actual obedece sin dudas al proceso de participación implementado por la reforma.
5. En los países en los que no existe el nivel de estructura mencionada anteriormente (Ecuador y Perú), se debe abrir diálogos y líneas de coordinación con las principales fuentes

de cooperación que operan en esos países (IBIS, GTZ, Plan Internacional, etc.) así como también con las instancias que convocan a la sociedad civil y que tienen niveles de incidencia en la planificación educativa nacional.

6. En el campo institucional de ejecución de la EIB se debe priorizar el nivel de las estructuras institucionales a las que se apoyará y con las que se ejecutarán las intervenciones en los distintos niveles: nacional, regional, local. Como se deduce del informe no es posible desarrollar propuestas de cambios en el nivel de la formación docente sin un nivel de incidencia en las estructuras a través de las cuales se viabilizan, en la práctica, esos cambios. De ahí la importancia de priorizar las acciones de coordinación interinstitucional.
7. En el caso del Ecuador, se sugiere considerar la fragmentación institucional que tiene la DINEIB en la provincia de Pastaza, en la que operan desarticuladamente y con conflictos internos varias estructuras de esta instancia: La Dirección Regional, la Dirección Provincial, las Direcciones por Nacionalidad y los institutos pedagógicos. Igualmente, se debe tender a focalizar la intervención para lograr mejores resultados, ya que existen varias opciones: ¿fortalecimiento de los institutos pedagógicos que intervienen en la región amazónica ecuatoriana? ¿Fortalecimiento del programa de formación de docentes en ejercicio a través del programa de Licenciatura de la Universidad de Cuenca? ¿Fortalecimiento de la aplicación de la propuesta curricular para educación inicial comunitaria? Ésta última ha pasado del nivel propositito curricular a su aplicación con resultados exitosos[39] a través de la Dirección Provincial de Chimborazo y del Proyecto Reto Rural apoyado por FOES y la COSUDE.
8. En Perú el área seleccionada de Pucallpa favorece el desarrollo de acciones interinstitucionales entre la Universidad Nacional Intercultural Amazónica, el instituto superior pedagógico y el Gobierno Regional. Para ello EIBAMAZ debe contar con un equipo técnico que pueda sostenerlas, y, sobre todo, aportar en definir los vínculos de este quehacer interinstitucional.
9. Se evidencia en general la necesidad de priorización de acciones a desarrollar en el nivel de los institutos pedagógicos y las universidades que desarrollan iniciativas para la EIB.
10. Se debe fortalecer el debate en torno a la interculturalidad y el desarrollo de propuestas que articulen este concepto de mejor manera. Para ello se sugiere acompañar el proceso boliviano con mayor atención.
11. Se necesita que el componente de investigación desarrolle propuestas y metodologías que permitan sistematizar aspectos del conocimiento ancestral para relacionarlos con la formación docente y la producción de materiales
12. Se debe contribuir a la revalorización del rol de la familia y la comunidad en el desarrollo de la lengua, cultura y niveles cognitivos.

39 Según entrevista realizada a señora Susana Araujo, directora del Proyecto Reto Rural.

7

ANEXOS

ANEXO Nº 1

INSTRUMENTOS

Ficha de caracterización de los Programas Educación Intercultural Bilingüe
Región Andina Perú–Bolivia–Ecuador
EIBAMAZ

I. Datos generales sobre Instituciones que intervienen en:

PAÍS: ECUADOR ☐ PERÚ ☐ BOLIVIA ☐

REGIÓN: ANDINA ☐ AMAZÓNICA ☐

FORMACIÓN DOCENTE ☐ **CAPACITACIÓN DOCENTE** ☐

SISTEMA EDUCATIVO: GENERAL ☐ EIB ☐

II. Datos generales del programa

Nombre _____ Dirección _____
CALLE Nº

Teléfono _____ Correo Electrónico _____ @ _____

Nombre del representante _____ Fecha de creación ___|___|___|

Cuentan con aprobación de entidad autorizada por el Estado: SÍ ☐ NO ☐

A. Nivel(es) educativo(s) de la formación a la que atiende el programa:

EDUCACIÓN INICIAL ☐ EDUCACIÓN BÁSICA ☐ EDUCACIÓN SUPERIOR ☐

PRIMARIA ☐ SECUNDARIA ☐ PREPARATORIA ☐

B. Modalidades del Programa

PRESENCIAL ☐ SEMIPRESENCIAL ☐ A DISTANCIA ☐ IMAGEN VIRTUAL ☐ OTROS ☐

Especifique: _____

C. Duración de la formación

Tiempo de duración:

UN AÑO ☐ DOS AÑOS ☐ TRES AÑOS ☐ CUATRO AÑOS ☐ MÁS AÑOS ☐

D. Mecanismos de seguimiento y evaluación:

a: _____

b: _____

c: _____

d: _____

e: _____

E. Recursos de apoyo con los que cuenta:

TÉCNICOS ☐ FINANCIEROS ☐

F: Política lingüística:

USO DE LENGUA INDIGENA SÍ ☐ NO ☐

USO DEL ESPAÑOL SÍ ☐ NO ☐

USO PREDOMINANTE DE LENGUA EN LA FORMACIÓN O CAPACITACIÓN DOCENTE ESPAÑOL ☐ LENGUA INDÍGENA ☐

G. Información estadística de los últimos tres años:

Primer año: Nº de alumnos ___ Nº de alumnas ___

Nº de docentes ___ Nº hombres ___ Nº mujeres ___

Pueblo grupo étnico Nacionalidades a: _____

b: _____

c: _____

d: _____

e: _____

Segundo año: Nº de alumnos ___ Nº de alumnas ___

Nº de docentes ___ Nº hombres ___ Nº mujeres ___

Pueblo grupo étnico Nacionalidades a: _____

b: _____

c: _____

d: _____

e: _____

Tercer año: Nº de alumnos ___ Nº de alumnas ___

Nº de docentes ___ Nº hombres ___ Nº mujeres ___

Pueblo grupo étnico Nacionalidades a: _____

b: _____

c: _____

d: _____

e: _____

Herramienta para sistematizar información

Fundamentos filosóficos de los programas de estudio de la formación docente en Bolivia, Ecuador y Perú
Con énfasis en los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

A. ELEMENTOS CONSIDERADOS

- Todo currículo de formación contiene una serie de postulados filosóficos. Estos postulados en ocasiones se encuentran debidamente explicitados en los documentos. En otras ocasiones, esta información sobre fundamentos filosóficos del currículo no se encuentra escrita o sistematizada, y, por lo tanto, debe ser interpretada en forma indirecta a través de otros textos o del análisis de otros discursos. La herramienta no hace diferenciación entre estas dos posibilidades. La única diferencia sería que en el primer caso (cuando el fundamento filosófico es explícito en los documentos), se debe citar la fuente y, cuando sea conveniente reproducir, en forma textual los párrafos relevantes.
- Los fundamentos filosóficos curriculares tienen que ver con las posturas teóricas sobre temas como: posición epistemológica o de teoría del conocimiento; paradigmas filosóficos relevantes y adscripción a determinadas escuelas o sistemas filosóficos; alineamiento con escuelas pedagógicas determinadas; elementos relevantes de la ideología presente en los currículos; e ideas sobre construcción del sujeto y de intervención en un modelo de sociedad que persigue o que propone el currículo.
- Para el caso de programas de formación docente en EIB, además de los elementos anteriores, resulta indispensable identificar los posicionamientos filosóficos del currículo en dos ejes clave: lenguaje y cultura. Así, el currículo de formación debe mostrar posturas sobre los procesos sociolingüísticos o sobre las posiciones en torno al enfoque de interculturalidad en educación.
- La herramienta que se presenta a continuación hace un análisis textual básico o de discurso, estableciendo oposiciones principalmente entre lo que se alude y lo que se elude. Se parte del concepto metodológico de que toda construcción curricular es un conjunto de toma de decisiones, según la cual se adoptan (y al mismo tiempo se niegan) determinados enfoques, metodologías, perfiles, estructuras, procesos didácticos, roles y contenidos.
- La herramienta tiene dos partes principales, una general y una específica. La primera es en la que se registran los fundamentos filosóficos de todo programa de formación, independientemente de si están o no inscritos en procesos de EIB. La segunda parte es en la que se registran solo los programas de formación en EIB. Es decir, los programas de formación en EIB deben llenar las dos partes (la general y la específica), mientras que los programas de formación que no son de EIB sólo deben llenar la primera parte de la herramienta.
- En la herramienta no se incluyen los datos básicos de identificación del programa, pues estos elementos están incluidos en la herramienta de inventario. De todas maneras, cabe aclarar que cada formato se llena por cada programa de formación docente.
- La herramienta está pensada para ser llenada por medio de la revisión de fuentes secun-

darias (documentos de los programas de formación). Sin embargo, algunos ítems suponen un trabajo de entrevistas. En tales casos, el ítem se marca con el color azul. Cuando el ítem puede ser trabajado tanto con fuentes escritas como con entrevistas se escoge el color rojo.

- El llenado de la herramienta corresponde a respuestas cualitativas. No es una herramienta pensada para un procesamiento cuantitativo.
- La fuente documental de donde se puede extraer la información se señala en color verde .

B. HERRAMIENTA

Ficha para registro de fundamentos filosóficos de los programas de formación docente

Datos básicos

País: Bolivia ☐ Ecuador ☐ Perú ☐ Regional ☐

Nombre del programa de formación docente:

Es un programa de formación docente en EIB: Sí ☐ No ☐

Programas generales de formación docente

1. ¿El documento de programa de estudios, incluye un capítulo de marco teórico o de fundamentos filosóficos o epistemológicos? (Revisión general de documentos)

Sí ☐ No ☐

Opciones respecto al origen	Nombre o identificación según la opción	Descripción
¿Una experiencia previa?		
¿Un mandato de política pública?		
¿Un proyecto de la cooperación internacional?		
¿Un libro o un conjunto de fuentes bibliográficas?		
¿Fue la idea de una persona o de un grupo de personas?		
¿Otras...?		

2. **¿Cuál es la fuente inspiradora, el origen conceptual o la idea fuerza de la que nació el currículo de formación (puede llenar más de una opción?** **(entrevista o antecedentes e introducción de los programas)**

¿Cuál es la opción filosófica adoptada?[40]	¿Por qué se adoptó esta posición filosófica?	Un ejemplo que muestre en el programa de formación la toma de posición filosófica

3. **Mayor empatía con paradigmas filosóficos o con escuelas o sistemas teórico–filosóficos.** **(en marco teórico–filosófico, marco conceptual o epistemológico de los programas)**

Escuela pedagógica	¿Por qué razón se adopta esta posición metodológica?	Un ejemplo de cómo se aplica el enfoque pedagógico en el modelo curricular
Constructivismo[41]		
Conductismo[42]		
Cognitivismo		
Otras[43]		

4. Escuela pedagógica principal adoptada en el programa de formación docente. **(En marco conceptual o filosófico, o en el capítulo sobre la metodología o propuesta pedagógica del currículo)**

Nombre del enfoque[44]	Explicación sobre el entendimiento del enfoque

5. **Explicación de los enfoques filosóficos prioritarios presentes en el programa de formación.** **(en enfoques del currículo)**
6. Proyecto social del programa: ¿cuál es el propósito del programa de formación docente en términos del sujeto social que se desea fortalecer o constituir(por ejemplo, es un programa inscrito en una misión de cambio social que busca mayor justicia, o es un programa que busca la eficiencia productiva y una mayor inserción en los mercados, o también podría ser un programa de formación con un énfasis más bien de encuentro espiritual, o podría ser un programa que busca una misión religiosa determinada)? **(en visión–misión, finalidad y objetivos del programa)**

40 Aunque los documentos en escasas ocasiones identifican la tendencia filosófica de la que son parte, en algunos casos se puede deducir cierto posicionamiento filosófico. Por ejemplo: materialista, marxista o neomarxista; idealista o con una tendencia más teológico–religiosa; estructuralista; formalista; liberal; posmoderna (posición un tanto crítica a los grandes sistemas filosóficos anteriores); existencialista o de enfoque más vivencial o que proviene de fenomenología; etc.

41 El constructivismo comparte la idea de que el aprendizaje es una construcción del sujeto que aprende. Se enfoca en los aprendizajes "significativos", que son aquellos útiles y pertinentes al sujeto y que parten o conectan los saberes previos con los saberes nuevos. También en el constructivismo se valora más para el aprendizaje la actividad que desarrolla el sujeto que aprende, frente a las actividades que desarrolla el sujeto que enseña (el profesor).

42 El conductismo en cambio prioriza la enseñanza antes que el aprendizaje, y por medio de la prueba y el error transmite los mensajes de cambio de conducta hacia el individuo que aprende. El conductismo es la metodología tradicional que se aplica en la escuela.

43 En la opción "otras" puede ser que se mencione otras opciones como las de "aprender haciendo" o de la educación popular, o posiciones eclécticas que mezclan las dos anteriores.

44 Los documentos suelen incluir un capítulo de enfoques tipo: integralidad, visión holística, género, equidad socio–económica, desarrollo sustentable, visión sistémica, etc.

7. Postura en relación a las teorías del conocimiento y de la ciencia (postura epistemológica): ¿es un programa de formación que puede catalogarse como "teórico–academicista", o más bien "basado en experiencias y en un método de aprender haciendo", o está orientado más a aspectos "práctico–laborales"? ¿Se trata de un programa de formación que comparte una posición analítico racionalista, cientificista, o es más bien un programa que se fundamenta en saberes ancestrales empíricos? (en marco teórico, conceptual, filosófico o epistemológico del programa o se puede deducir de la malla curricular)

8. Alternativas de valoración de la diversidad sociocultural, étnica o lingüística dentro del programa: ¿el programa incluye una asignatura, algún contenido específico o este tema es considerados un eje transversal?

Programas específicos de formación docente en EIB

9. Fundamentos filosóficos en relación a la cultura: en cada ítem se debe identificar la postura del programa.

- ¿Perspectiva clasista o perspectiva étnica, ambas o ninguna de las dos? (en el marco teórico o en la finalidad del programa, o se puede deducir de la malla curricular)

- ¿Valoración o recuperación cultural, multiculturalismo, pluriculturalismo o interculturalidad? (los programas de formación en eib por lo general incluyen un a argumentación sobre cultura o también se puede deducir de la malla curricular)

- ¿Cuál es el concepto de relaciones interétnicas que maneja el programa en relación especialmente a las estructuras de poder? (capítulo sobre cultura del programa)

- ¿El programa parte de una teoría o de una cosmovisión indígena? ¿Cuáles son las características de esta cosmovisión? (de la malla curricular del programa o del capítulo de cultura e identidad)

10. ¿El enfoque o tema de la interculturalidad es tratado en el programa como asignatura o materia, como un contenido específico, como en eje transversal?

11. Fundamentos filosóficos en relación al lenguaje.

- ¿Bilingüismo o multilingüismo? (del capítulo sobre cultura y lenguaje o se puede deducir de los públicos destinatarios del programa o de la malla curricular)

Educación Intercultural Bilingüe Región Andina Perú–Bolivia–Ecuador

EIBAMAZ

GUÍA DE ENTREVISTAS

Percepciones de actores sobre: resultados, problemas e impactos de los procesos de formación docente en EIB

PAÍS: _____

Nombre de la persona entrevistada:

_____

Cargo o función que desempeña: _____

Principales problemas que se enfrentan a nivel de la formación docente en EIB:

_____

_____

_____

_____

_____

Principales resultados de la formación docente:

_____

_____

_____

_____

_____

Principales impactos de la formación docente:

_____

_____

_____

_____

_____

(Para Perú y Bolivia)
¿Existe algún tipo de registro o código de identificación de docentes bilingües en servicio?

¿Cuántos docentes bilingües disponen de plazas presupuestadas fijas (cargos fijos remunerados)?
(información que si no es entregada por el entrevistado o entrevistada debe ser buscada en datos estadísticos de entidades nacionales responsables a nivel de EIB).

¿Cuáles son los temas de capacitación que se ofrecen a los docentes en servicio?
(este aspecto también se indaga en la ficha de caracterización de los programas de capacitación a docentes en servicio)

ANEXO Nº 2

ALCANCE DE LOS DATOS ENCONTRADOS

Entidades identificadas que desarrollan formación y capacitación docente

ECUADOR	PERÚ	BOLIVIA
a) A nivel general: • Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). • 36 universidades (5 de ellas ofertan propuestas en EIB). • 23 institutos pedagógicos. • Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional Jurisdicción Hispana. Ministerio de Educación y Cultura.	a) A nivel general • 55 universidades. Dos de ellas ofrecen modalidades en EIBI) y una tercera que esta constituyéndose. • 397 institutos pedagógicos. • Dirección de Educación Superior Pedagógica del Ministerio de Educación. • Programa Nacional de Formación en Servicio. Ministerio de Educación. • Formación Inicial. Ministerio de Educación. • Asamblea Nacional de Rectores.	a) A nivel general • Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana: 32 Universidades (nueve de éstas impulsan propuestas en EIB). • 24 institutos pedagógicos.[45] • Ministerio de Educación, Dirección de Gestión y Desarrollo Docente. Programas de Formación y Capacitación Docente.
b) A nivel de EIB: • Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe: Áreas de Formación Docente y Capacitación docente a través de las redes educativas que conforman el sistema. • Dirección Regional de EIB–Pastaza. • Direcciones Provinciales por nacionalidad: waorani, shuar, kichua, sápara, achuar, siwiar. • Cinco universidades: Universidad Nacional de Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana, Universidad de Bolívar, Universidad Técnica Cotopaxi, Universidad Andina Simón Bolívar. • Programa de licenciatura en Ciencias de la Educación en la especialidad de Educación Inter-	b) A nivel de EIB • Dos universidades: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Intercultural Amazónica. • Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural. • Ministerio de Educación. • 12 Institutos Pedagógicos: Instituto Superior Pedagógico Loreto, Instituto Superior Pedagógico Público José María Arguedas de Andahuaylas (Apurímac), Instituto Superior Pedagógico Público Alianza Ichuña Bélgica (Moquegua), Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta (Cusco), Instituto Superior Pedagógico Público de Huancané (Puno), Instituto Superior Pedagógico Público José Salvador Ovalle (Ayacucho), Instituto Su-	b) A nivel de EIB • Unidad de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación. • Nueve institutos pedagógicos: Bautista Saavedra (La Paz) , Eduardo Avaroa (Potosí) , Franz Tamayo (Potosí), INSPOC (Camiri), Ismael Montes (Cochabamba), Mariscal Andrés (Norte de Potosí), Rene Barrientos (Oruro), Simón Bolívar (Chuquisaca), Warisata (La Paz) y el Instituto Puerto Rico en Pando. Sobre éste último sólo se registra la solicitud de creación en el 2005. • Ministerio de Educación, Proyecto Red de Formación Continua en Educación Intercultural Bilingüe. Del 2000 hasta la actualidad. • Ministerio de Educación–Proyecto de Institutos Normales Superiores

45 Nueve de éstos impulsan la modalidad de EIB.

cultural Bilingüe para maestros de las nacionalidades indígenas ecuatorianas de menor población, DINEIB–Universidad de Cuenca. Instituto Pedagógico de Canelos. CONAIE. IBIS.

- Maestría en Estudios Superiores con mención en Interculturalidad y Gestión. Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación. DINEIB–Universidad de Cuenca.
- Programa de Formación Profesional de Educadores Infantiles Bilingües. Dirección Provincial de Chimborazo y el Programa Reto Rural, de Formación Profesional para Poblaciones rurales: estrategia para combatir la Pobreza. FOES–COSUDE.
- 5 Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües: Colta Monjas, Canelos, Limoncocha, Quilloac, Bomboiza. Tres operan en la Región Amazónica (Morona Santiago, Pastaza y Zamora Chinchipe) y dos en la Sierra (Cañar y Chimborazo)
- 1 Instituto Pedagógico de la corporación Educativa Macac inscrito en la Jurisdicción Hispana que interviene en la formación de docentes a nivel de EIB.
- Programa de Redes de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües. Ministerio de Educación–DINEIB.
- Entidades no gubernamentales que apoyan o han apoyado procesos de formación docente y de capacitación a maestros en coordinación con la DINEIB: Corporación Educativa "MACAC", Agencia de Cooperación Alemana (GTZ), IBIS–Dinamarca, FOES.

perior Pedagógico Público Puno, Instituto Superior Pedagógico Público Tarapoto (San Martín), Instituto Superior Pedagógico Público Huancavelica, Instituto Superior Pedagógico Público La Salle de Abancay, Instituto Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha (Pucallpa), y Instituto Superior Pedagógico Público Fray Ángel José Azagra Murillo de Oxapampa (Pasco).

- Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe. IBIS Dinamarca.
- Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de la Región de Loreto.
- Programa de Educación Superior para la Educación Inicial Bilingüe.
- Programa de Formación de maestros Bilingües de la Amazonía Peruana– AIDESEP–Instituto Pedagógico de Loreto
- Programa Superior de Formación Docente para la Educación Primaria Bilingüe. UNIA.
- Programa de Educación Básica. GTZ.
- Programa de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe. Universidad de San Marcos–Organización Regional Ucayali–Asociación Regional de los Pueblos Indígenas.
- Facultad en Humanidades de la Universidad Mayor de San Marcos, Licenciatura en EIB, 2001.

de Educación Intercultural Bilingüe–GTZ, 1997–2005.

- Ministerio de Educación–AECI, Programa de Maestría en Innovación Institucional para los Institutos Superiores de Bolivia, 2004.
- Ministerio de Educación–AECI, Programa de Maestría en Innovación Institucional para los Institutos Superiores de Bolivia, 2004.
- Ministerio de Educación, Programa de Capacitación docente en didáctica de L2 con énfasis en castellano como segunda lengua, 2004.
- Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos. Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación–GTZ.,1997–2005.
- Universidad Indígena Intercultural, PROEIB Andes–UMSSS, Fondo Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina El Caribe, Cooperación Técnica Alemana, Curso de especialización en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, Modalidad Mixta, Proyecto de Curso de Post–Grado. 2006.
- DANIDA–Ministerio de Educación. Programa Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe, apoyo a la implementación de la reforma educativa en el Oriente, chaco y amazonía, 1995–2006.
- DANIDA–Ministerio de Educación, Apoyo de Dinamarca a la Educación en Bolivia según un enfoque sectorial. 2005.
- Proyecto Tantanakuy, Universidad Mayor de San Simón–PROEIB–Andes, 2002–2005.

ANEXO Nº 3

PROGRAMAS CURRICULARES COMPILADOS

ECUADOR

Programas curriculares compilados:

- DINEIB, Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Quito, 1993.
- DINEIB, Plan de Desarrollo del Sistema de Formación Docente Inicial en Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, 1998.
- DINEIB, Diseño curricular para la formación de Profesores de Educación Básica Intercultural Bilingüe en los Institutos Pedagógicos Interculturales del Ecuador, 2000.
- DINEIB, rediseño curricular para la formación de profesores de Educación Básica Intercultural Bilingüe a Nivel Superior Tecnológico, 2005.
- DIPEIB. Plan quinquenal docente de Formación y Capacitación Docente de la Dirección de Educación de la Nacionalidad Sápara.
- DIPEIB–Pastaza, Contenidos para la Educación Infantil Comunitaria, 2005.
- Programa Curricular de la Maestría en Estudios Superiores con mención en Interculturalidad y Gestión. Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación. DINEIB–Universidad de Cuenca, 2005.
- Programa Curricular de la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe. Universidad de Cuenca–DINEIB–IBIS, 2002.

PERÚ

Programas curriculares compilados:

- Ministerio de Educación, Currículo Básico de Formación Docente. Especialidad de Educación Primaria, 1997.
- Ministerio de Educación–PROEDUCA–GTZ, Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, 2005.
- Ministerio de Educación–Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, Propuesta Para la Formación de Maestros en Educación Intercultural Bilingüe, 2006.
- AIDESEP–INS LORETO–FORMABIAP, Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas Amazónicos, 1998.
- AIDESEP–INS. LORETO–FORMABIAP, Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural para la zona de Pacaya, s/f.
- AIDESEP, FORMABIAP, INS. LORETO, Plan de Capacitación Docente en Educación Intercultural Bilingüe del Pueblo AWAJUN, en la Región Amazonas, 2006.
- AIDESEP, FORMABIAP–INS. LORETO, Lineamientos curriculares, Formación Magisterial en la Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 1997.

BOLIVIA

Programas curriculares compilados:

- Ministerio de Educación Escolariza y Alternativa Diseño curricular base para la formación de maestros a nivel inicial, s/f.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa, Plan de Capacitación a Docentes de los Distritos Educativos en Lengua Originaria, s/f.
- Universidad de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Programa de Formación Continua en Educación Intercultural Bilingüe, 2004.
- Universidad de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, GTZ, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos PROEIB Andes, Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, 2003.
- Ministerio de Educación, Diseño Curricular para el Nivel de Educación Inicial, 2003.
- Ministerio de Educación, Diseño Curricular para el Nivel de Educación Primaria, 2003.

ECUADOR

- Educación Infantil Comunitaria. DINEIB.2004.
- Programa Integrado de Formación de la Dirección de Educación de la Nacionalidad Sápara, 2001.
- Programa Integrado de Formación de la Dirección de Educación de la Nacionalidad Waorani, 2003.
- Maestría en Educación con Mención en Educación Intercultural. Universidad Politécnica Salesiana, (s/f).
- Licenciatura en Administración y Docencia Intercultural, Universidad Técnica de Cotopaxi.

PERÚ

- FORMABIAP–AIDESEP–Instituto Pedagógico de Loreto, Lineamientos Curriculares Diversificados de Formación Magisterial en la Especialidad de Educación Primaria, 2004.
- FORMABIAP–AIDESEP–INSPP–Loreto, Capacitación Docente en Educación Intercultural Bilingüe en las Regiones Amazonas y Loreto, 2005.
- Ministerio de Educación, Agencia Española de Cooperación Internacional, FORMABIAP, Programa de Capacitación Hispano–Peruano, Proyecto EIB Loreto, Plan de Capacitación Docente EIB, 2006.
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Programa de Bachillerato en Educación, Currículo Diversificado en Educación Intercultural Bilingüe.
- Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe: Formación Inicial Bilingüe y Educación Primaria Bilingüe. Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía–UNIA, 2006.

BOLIVIA

ANEXO Nº 4

LISTADO DE ENTREVISTAS REALIZADAS

ECUADOR

Alejandro Mendoza, Universidad de Cuenca.

Ángel Ramírez, Coordinador de Formación Docente. DINEIB.

Fernando Yánez, Experto en EIB.

Luís Alarcón, Dirección Provincial Hispana de Educación. Coordinador Capacitación Docente.

Ileana Soto, Coordinadora del Programa de Educación. IBIS–Ecuador.

Luís Montaluisa, Coordinador Programa de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. DINEIB–Universidad de Cuenca.

Jaime Mecías Gayas Vinueza, Director de la Dirección Regional de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía.

María Paca, Coordinadora de las Redes Educativas de la DINEIB.

Santiago Utitiaj, Coordinador del Programa de Licenciatura en EIB.

PERÚ

Andrés Chirinos, Co–coordinador, Programa de Capacitación Docente en Educación Intercultural Bilingüe en las Regiones Amazonas y Loreto.

Carmen López, Oficial de Educación de UNICEF.

Daniel Tavarez Cudive, Especialista en Educación Bilingüe Dirección Regional de Loreto.

Jette Luna, Asesora regional del Programa de EIB IBIS–Dinamarca.

José Martín Vegas Torres, Secretario Ejecutivo del Consejo Nacional de Educación.

José Torres Vásquez, Secretario Ejecutivo de la Asamblea Nacional de Rectores.

Juan José Valera Torres, Especialista de la Dirección Regional de Loreto.

Ludolfo Benigno Ojeda, Instituto Pedagógico de Loreto, Director.

María Cortez, Coordinadora del Programa de Formación Docente en EIB de la Universidad de San Marcos.

Modesto Gálvez, Director de la Dirección Educación Intercultural Bilingüe y Rural.

Néver Tuesta, Representante de FORMABIAP.

Olinda Molocho, Coordinadora de Formación Inicial. Ministerio de Educación.

BOLIVIA

Adalino Delgado, Coordinador del Programa de Licenciatura en EIB–Universidad Mayor San Simón. Cochabamba.

Adrián Montalvo, Responsable de Desarrollo de Pedagogía Intercultural de la Unidad de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación. La Paz.

Constantina Jardín Montaño, Docente del Área de Matemática. Instituto Normal Superior Ismael Montes de Vacas.

Inge Sichra, Asesora Nacional, PROEIB–Andes, Universidad Mayor San Simón. Cochabamba.

Jaime Chambilla, Responsable del Área de Formación Permanente a Maestros en Servicio. Ministerio de Educación. La Paz.

José Antonio Arrieta, Coordinador Académico PROEIB–Andes. Cochabamba.

José Luís Pary, Docente de Lengua Quechua, Instituto Normal Superior Ismael Montes de Vacas.

Juliana Loza, Alumna del Instituto Normal Superior Ismael Montes de Vacas

María Dolores Romero, Profesora, Directora de una Unidad Educativa. Responsable del sector del Magisterio del MAS al Socialismo. Responsable Regional del MAS en La Paz, La Paz.

Marcia Mandepora, Directora de la Dirección General de Gestión Docente. Ministerio de Educación. La Paz.

Mariana Villareal, ex asesora nacional del Proyecto PINS–EIB. Ministerio de Educación. PROEIB–Andes–GTZ.

Pascal Montoisy, Gestor de la Red de Educación Continua en Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, SEDUCA, Cooperación Belga.

Raúl Toainga Masaquisa, Estudiante del PROEIB–Andes–Universidad Mayor San Simón. Cochabamba.

ANEXO Nº 5

RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LAS ENTREVISTAS

ECUADOR

PROBLEMAS	RESULTADOS	IMPACTOS
No se cuenta con materiales para la formación docente (FD).	Alumnos profesionalizados como docentes en EIB a nivel de pregrado.	La comunidad, valores más la educación infantil comunitaria.
Se ha desarrollado una FD de segunda categoría, debería ser igualmente universitaria. FD inicial de mala/baja calidad.	Mejora de la calidad en las aulas.	Niños activos con mayor autoestima y valoración.
Los Institutos Canelos, Bomboiza y el Macac no se han regido por visiones de la DINEIB.	Se ha dado oportunidad de ingreso a mucha gente indígena en estructuras del Estado.	PIPIB cuenta con unas políticas de formación para la educación inicial.
Ha imperado el modelo de castellanización.	Líderes salen de procesos de EIB.	Se han generado procesos socio organizativos de docentes a nivel comunitario (Pachacutik y Amauta Jatari).
No existe un marco jurídico ni político para la formación docente, hay un conflicto legal.	Formación de líderes.	Se ha contribuido para que a nivel del Sistema Hispano de educación se diferencie.
La discriminación positiva no puede ser utilizada para perpetuar la baja calidad.	Mejoramiento de autoestima e identidad.	Mayor compromiso de los docentes con la comunidad que los que se encuentran prestando servicios.
Inseguridad de los alumnos y de docentes frente a aspectos de lenguas y cultura.	Formación de recursos humanos docentes en las nacionalidades de menor población.	El mayor número de comunidades tienen conciencia de la EIB y de su valor e importancia.
A mayor formación docente, menor identidad cultural.	Institutos de pedagogía ofrecen servicios a nivel regional y un mejor nivel académico.	Se cuenta con recursos humanos para el ejercicio, función de dirección y gestión educativa.
Obnubilación docente ante la tecnología. No se sabe en qué consiste la educación de calidad.	Mejoramiento de la infraestructura educativa y de su equipamiento.	Reconocimiento internacional del programa de formación docente en EIB a nivel internacional.
Conflicto entre FD y el modelo MOSEIB.	Hay mejor planificación.	
No hay una propuesta para: "Capacitación de docentes en ejercicio".		
No se equiparan los conocimientos indígenas a los no indígenas.		
Guías proporcionadas por la DINEIB para la malla curricular son muy generales.		
No existe una real descentralización de la FD.		

PROBLEMAS	RESULTADOS	IMPACTOS
No hay capacitación permanente a formadores.		
Poco o ningún apoyo de los supervisores de la DINEIB.		

PERÚ

PROBLEMAS	RESULTADOS	IMPACTOS
Desatención del Estado.	Recursos humanos indígenas formados con efecto multiplicador. Nuevos líderes tanto para las zonas andinas como amazónicas.	Mayor conciencia sobre la realidad cultural de las regiones.
Ruralización de la Amazonía peruana.	Se está en proceso de construir programas curriculares.	La EIB ha entrado en la Agenda Pública Nacional.
Débil Formación en el nivel secundario de la población indígena	Mejorar la capacidad de expresión y de lectura en español y lenguas indígenas en niños y también en profesores con avance en los niños.	Presencia de valores en la tradición indígena. Mayor valoración de los indígenas.
Problemas de orden legal para asignación de plazas docentes.	Mejorar resultados en el aula (experiencia de FORMABIAP).	Mayor aceptación hacia la EIB como modalidad para áreas indígenas y rurales.
Pueblos que aún no logran el acceso a la educación básica.		Eficiencia en el diseño del Proyecto Educativo Regional (Loreto–Ucayali).
Mayor peso tiene el tratamiento del conocimiento occidental por presión del propio sistema.		Han empezado alumnos con mayor capacidad para acceder a la educación superior.
Calidad de la formación.		No se puede aún medir impactos de esta política pública.
No hay maestros bilingües en números suficientes.		Cambio actitudinal de docentes.
No hay monitoreo de docentes ni de la capacitación.		Mayor involucramiento de padres y madres de familia.
Poca flexibilidad para escoger profesores.		Aumento de coberturas educativas.
Falta de focalización de procesos de capacitación.		Cuidado de ambientes escolares.
Propuesta curricular no pertinente, aparentemente involucra a los actores.		Dispersión de la FD.
Poca sensibilidad de las estructuras estatales para la EIB. La EIB es aún un tema marginal.		Latente necesidad de contar con propias universidades.
No existe una real descentralización de la FD.		
No hay capacitación permanente a formadores.		
Poco o ningún apoyo de los supervisores de la DINEIB.		
Estandarización.		
Acreditación.		
Maestros de unas lenguas que trabajan en sitios de otras lenguas.		
Conflictos y competencias laborales entre maestros que trabajan.		

PROBLEMAS	RESULTADOS	IMPACTOS
Formación docente se dirige al contexto humano.		
Corrupción en la contratación docente.		
Falta de localización de procesos de capacitación.		
Baja remuneración.		
Poca articulación del currículo a nivel de primaria.		
DINEIB y la Dirección de Educación Superior están desarticulados.		
Maestros no manejan estrategias metodológicas de EIB.		
Educación superior no capacita en EIB.		
No hay información entre autoridades, docentes y maestros.		
Jóvenes indígenas tienen poca autoestima y baja identidad.		
Escaso material preparado para la formación de su especialidad.		
Diversidad y ubicación dispersa de poblaciones indígenas.		
Faltan estrategias metodológicas para escuelas.		
Poco dominio del castellano por parte de alumnos y docentes.		
Poco dominio de las lenguas indígenas por parte de los docentes.		

BOLIVIA

PROBLEMAS	RESULTADOS	IMPACTOS
La formación docente está concebida para que se ejecute la establecida, es una persona para cumplir, realizar currículos, la capacidad individual está eliminada. La formación está separada de la práctica.	Se han producido textos en lenguas originarias sobre temas ancestrales de los pueblos indígenas.	Maestros y niños más dinámicos
Falta de formadores con mejor manejo de las lenguas originarias.	Se han producido textos en lenguas originarias sobre aspectos culturales de las poblaciones indígenas.	Mejores relaciones entre niños.
Dificultades en el manejo escrito de las lenguas originarias.	Se han formado maestros de diversos pueblos que antes no tenían acceso a la educación formal.	Participación de la CEPOs en actividades y en políticas de formación.
Dificultad en la producción de materiales escritos.	Cambio de actitud de docentes, particularmente en las escuelas de transformación; hacia el cambio de la educación.	Re afinación en la política sobre bilingüismo o interculturalidad.
La gestión educativa no ha sido vista desde una visión indígena.	Difusión de nuevas prácticas pedagógicas.	La EIB se abre hacia procesos de participación comunitaria.
Maestros seleccionados en forma arbitraria, algunos son de ocasión y nada profesionales.	Se han motivado procesos de investigación para el aula que ha permitido abrir conocimientos sobre la realidad comunal, local.	Difusión de nuevas prácticas pedagógicas y de la EIB.

PROBLEMAS	RESULTADOS	IMPACTOS
No existen buenas prácticas en forma sostenible.	Se han formado líderes.	Apertura de participación social.
Magisterio sindicalizado, movimiento sindical politizado de los docentes.	Docentes con mayor conciencia de su realidad, que enfrentan varias dificultades en sus comunidades para cambiar la realidad.	A nivel político.
La **EIB** no logra aún aborda aspectos conceptuales del currículo.	Nefasta, porque quienes han salido del programa de formación docente no saben como trabajar.	Se ha generado un mayor interés sobre **EIB** e instituciones.
Poco tiempo para la formación docente.	A punto en la manera de llevar adelante las nuevas propuestas curriculares.	Padres y madres aceptan más a la **EIB**.
Programa de pocos recursos.	Hay una tendencia de transformar la educación hacia la interculturalidad y el bilingüismo y también en contexto urbano.	Mayor participación comunitaria.
Heterogeneidad del nivel de las necesidades y de las motivaciones.	Se han creado las bases, pues ha generado condiciones de cambio, que ha contribuido a formar profesionales de las distintas culturas.	Mayor autoestima.
No hay relación entre **FD** y la realidad de los maestros.	Se han reivindicado aspectos de lengua y cultura de los pueblos indígenas.	Mayor participación institucional (Ministerios, Alcaldías, Prefecturas).
Hay una visión académica basada en el mundo occidental.	Se han construido institutos pedagógicos que atienden demandas de las tierras bajas.	Se ha introducido la **EIB** en el diseño currículo básico.
Poco o ningún apoyo de los supervisores de la **DINEIB**.	Se han construido institutos pedagógicos que atienden demandas de las tierras bajas.	
La **EIB** no es diferente todavía, la cultura formativa está por un lado y la práctica por otro, se hereda una formación de estatus y no para desarrollo de una cultura pedagógica.	Se han fortalecido las relaciones entre los **CEPO**s, el Ministerio de Educación y los institutos pedagógicos.	
No hay políticas institucionales en **INS** para la gestión de la **EIB**.	Fomento de las relaciones interculturales (quechua y aimara).	
Falta material en lenguas originarias para formación docente.	Se ha evidenciado que a mayor **FD** hay un mejoramiento en las aulas.	
Priorización de educación primaria.	Perfeccionamiento de las lenguas originarias.	
Abandono del la secundaria, no se cuenta con currículo para la educación superior.	Se planifica el trabajo y se trabaja en equipo.	
Se ha reducido como enseñanza de la lengua indígena.	Posicionamiento de la identidad indígena y revalorización de aspectos culturales, mayor valorización.	
Pocos avances en aspectos poco didácticos.		
Dificultad de aprender técnicas, metodologías y estrategias pesadas desde el mundo occidental.		
Confusión entre formación académica y educación.		
Se ha exaltado el fundamentalismo indígena y no visiones de interculturalidad.		

ANEXO Nº 6

Bibliografía (ECUADOR)

- LLangari, Víctor y Gustavo Tinki. *Operatividad del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Seminario Taller a Docentes*. s/f.
- Ministerio de Educación y Cultura, y Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. *Informe de la Gestión Pedagógica y Administrativa de la DINEIB y sobre la participación de las nacionalidades y pueblos indígenas en el Desarrollo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. 2004.
- Ministerio de Educación y Cultura. *Plan Decenal de Educación*. 2006.
- Moreno, Juan Manuel, Alfredo Poblador y Dionisio del Río. *Historia de la educación* (cuarta ed.). Madrid, Biblioteca de innovación educativa, 1986.
- Moya Ruth y Alba Moya. *Derivas de la interculturalidad: procesos y desafíos en América Latina, CAFOLIS–FUNADES*. Quito, Gráficas Silva, 2004.
- *Operatividad del modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Memoria del Seminario Taller para docentes pertenecientes al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2005.
- Pichón Seguel, Rolando, y Ángel Ramírez. *Evaluación Diagnóstica de la Formación Docente Inicial en los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües del Ecuador*. (S/l), (s/e), 1998.
- Utitiaj, Santiago. *El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como una política de Estado y su incidencia en los pueblos indígenas del Ecuador: Descentralización Técnica, Administrativa, Financiera y Participación Comunitaria*. Mozambique, (s/e), 2006.
- Van Dam, Anke, Sergio Martinic y Gerhard Peter. *Educación popular en América Latina*. La Paz, CESO Paperback Nº 12, 1990.
- Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina, Serie Teoría e historia de la educación, UNESCO–CEPAL–PNUD*. Buenos Aires, Editorial KAPELUSZ, 1984.
- Yánez Cossío, Consuelo. *La educación indígena en el Ecuador. Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito, Municipio de Quito, Abya Yala, 1996.

Bibliografía (PERÚ)

- Burga, Elena. *Los procesos de aprendizaje en la formación docente: una mirada desde el Nuevo enfoque Pedagógico de la Interculturalidad, Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación*. (S/l), PROEDUCA y GTZ, 2004.
- Gobierno regional de Loreto, *Proyecto Educativo Regional, Lineamientos para su construcción*. 2005.

- Gobierno Regional Ucayali, *Proyecto Educativo Regional Ucayali*. 2005–2012.
- Instituto Superior Pedagógico Público de Loreto–Gobierno Regional de Loreto, Ministerio de Educación. *Propuesta para la Regionalización de la Formación Magisterial*. 1993.
- Instituto Superior Pedagógico Público de Loreto–AIDESEP, *Evaluación de la capacitación docente EIB Región Amazonas*. Iquitos, 2005.
- Ministerio de Educación, Gobierno Regional de Loreto. *Propuesta para la Regionalización de la Formación Magisterial*. 1993.
- Ministerio de Educación, PROEDUCA, GTZ, UNESCO. *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* 2003.
- PROEDUCA–GTZ. *Informe de la Evaluación de los Institutos Pedagógicos de Huancavelica, Nuestra Señora de Lourdes de Huamanga, José Salvador Cavero Ovalle de Huanta, José María Arguedas de Andahuayllas y Túpac Amaru de Tinta*. 2003.
- Sánchez Moreno Izaguirre, Guillermo y Equipo Técnico de la DINDOCAD. *De la Capacitación hacia la Formación en Servicio de los docentes. Aportes a la Política (1995–2005)*. (S/l), GTZ–PROEDUCA, 2006.
- Saravia, Luís Miguel e Isabel Flores. *La Formación de maestros en América Latina (Estudio realizado en diez países) Cuadernos de Formación Continua*. (S/l), Ministerio de Educación–DINFOCAD–PROEDUCA–GTZ, 2005.
- Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía–Vicepresidencia Académica. *Plan de Desarrollo Institucional*. 2006.

Bibliografía (BOLIVIA)

- Barral Zegarra, Rolando. *Educación y Constituyente. Autonomías y Soberanía*. La Paz, (s/e), 2006.
- Congreso Nacional de Educación. *Documento Marco para la Transformación de la Formación Docente en Bolivia en la perspectiva de la descolonización de la Educación*. Bolivia. (s/e), 2006.
- Consejo Educativo Aimara. *Reglamento de Organización y Atribuciones de la Junta Escolar del Pueblo Aimara*. La Paz, (s/e), 2001.
- Consejo Educativo Aimara. *Lucha de los pueblos originarios por la Educación*. La Paz, (s/e), 2005.
- Contreras, Manuel y María Luisa Talavera Simoni. *Examen Parcial, la Reforma Educativa Boliviana*. 1992–2002.
- *La nueva ley de la educación boliviana*, proyecto de ley. 2006.
- López, Luís Enrique. *De resquicios a boquerones, PROEIB–Andes*. (S/l), (s/e), 2005.
- López, Luís Enrique. *Desde Arriba y desde abajo, visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*. Quinasay, (s/e), 2 junio 2006.
- Machaca Benito, Guido. *Actores, Propuestas y desafíos en el Proceso Pre–Congreso Nacional de Educación en Bolivia*. Quinasay, (s/e), junio 2006.
- Ministerio de Educación, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. *Diseño Curricular base para la formación de maestros del nivel inicial*. La Paz, (s/f). pág. 69,
- Patzi, Félix. *Etnofagia Estatal, Modernas Formas de Violencia Simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)*. (S/l), (s/e), 1999. Artículo fotocopiado.
- PROEIB–Andes. *Proyecto Tantanakuy, Percepciones de la EIB, Estado de la situación de la Educación Intercultural Bilingüe de Bolivia*. 2004.
- PROEIB–Andes. *Proyecto Tantanakuy, Incentivos a la modalidad bilingüe, el impacto de la ampliación del incentivo a la modalidad bilingüe*. 2004.

Por el derecho de la niñez indígena
a una educación de calidad
para el logro del «buen vivir»
de los pueblos y nacionalidades

unicef
únete por la niñez

FORMIN.FINLAND.FI
MINISTERIO DE ASUNTOS
EXTERIORES DE FINLANDIA

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