

**Formación docente en educación bilingüe  
intercultural en el marco de la modernización de  
formación docente en el Perú:  
Visión y realidad de un proceso**

*Wolfgang Küper*  
(Asesor-GTZ PROFORMA) y  
*Teresa Valiente Catter*  
(Asesora-GTZ PROFODEBI)

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

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

Dentro de este contexto, ¿cuál es el rol específico de la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural (EBI)?

En 1996 el Ministerio de Educación del Perú inició un proceso de modernización de la formación docente, cuyas raíces más recientes se encuentran a finales de la década de los años 80 con dos experiencias paralelas, por un lado, de la Universidad del

Altiplano y del ISP de Puno, focalizadas en educación bilingüe, y, por otro lado, la iniciativa de realizar innovaciones en la formación docente de parte de universidades y de algunos ISP de Puno, entre los cuales cabe mencionar al de Urubamba en cooperación con la Pontificia Universidad Católica de Lima, los ISP de Tinta, Jaén, Madre de Dios, Iquitos, etc. De ambas corrientes aprovechó el sector a través de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBIL) y en 1993 elaboró el currículo de formación docente en EBI (MOFEBI).

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

En el contexto del proceso de Modernización de la Formación Docente y finalmente orientado en la Estructura Curricular Básica de la Educación Primaria de Menores oficializado en 1999, se prepublicó el Currículo de Formación Docente, especialidad de Educación Primaria el 19 de abril de 1999, el cual se aprobó con la Resolución Ministerial el 27 de noviembre de 2000 y trabaja con los institutos superiores pedagógicos de Huancavelica, Ayacucho, Andahuaylas, Huanta y Tinta. Las tres primeras instituciones mencionadas cuentan con experiencias previas de formación docente en EBI desde 1993 y, a partir de 1997, se encuentran organizadas, socializadas y sistematizadas con otros ISP en diversos talleres y mesas de trabajo.

A continuación presentamos la conceptualización de PROFODEBI y su relación con el proceso de modernización de la formación docente a través del currículo, la enseñanza de lenguas, la interculturalidad y la investigación y la práctica lo cual nos apoyará

en la reflexión acerca de la realidad de un proceso sobre la base de algunos resultados de un reciente diagnóstico.

### **Conceptualización del PROFODEBI**

Educarse a partir de la lengua y cultura propia constituye un derecho que se concreta en la planificación del PROFODEBI. Diversos dispositivos jurídicos otorgan legitimidad a la educación bilingüe intercultural. El PROFODEBI se orienta en experiencias de la EBI, la pedagogía moderna y en el modelo de mantenimiento de la lengua y la cultura indígena, el desarrollo del bilingüismo y de la interculturalidad. Esta filosofía se sustenta en los fundamentos de la “Educación Bilingüe Intercultural: Lineamientos de política” (UNEBI-MED) y con un marco legal nacional e internacional (Boletín UNEBI N.º 2); citaremos algunos de estos lineamientos:

a) (Página 3): La lengua materna constituye el cimiento del proceso educativo. El desarrollo cognitivo de los niños se da sobre la base de la lengua que se habla en el propio entorno. La lengua materna juega un papel decisivo en el proceso de socialización y de desarrollo del pensamiento. A través de la lengua materna el niño organiza su experiencia y su conocimiento del mundo. El aprendizaje de la lectoescritura se realiza en la lengua que uno habla y entiende. La lengua del niño sirve de instrumento para el desarrollo de sus capacidades comunicativas y cognitivas.

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

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

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

d) (Página 4): La educación bilingüe intercultural posibilita a cada persona manejarse en varios registros. La apertura a diversos modos de pensamiento y representación es exigencia creciente en el mundo moderno de la información y la comunicación a distancia. El monolingüismo y la uniformidad cultural pierden vigencia ante la pluralidad de códigos y lenguajes que resultan indispensables en un mundo interconectado. Al desarrollar las competencias de los educandos para el manejo de varias lenguas y diversos códigos culturales, la educación bilingüe intercultural amplía el espacio de los sistemas simbólicos en el que se mueven las personas.

e) (Página 4): Educarse a partir de la lengua y cultura propia constituye un derecho. En el Perú existen diversos dispositivos jurídicos que dan legitimidad a la educación bilingüe intercultural. Entre esos dispositivos cabe mencionar la *Constitución Política*, la *Ley General de Educación* y el *Código de los Niños y Adolescentes*.

Estos lineamientos políticos de educación establecidos por la UNEBI se enmarcan en el fin general y propósitos específicos del marco teórico de la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de menores que

f) (Página 11): promueve el desarrollo de la identidad personal y cultural del niño y la niña, como miembros de una comunidad local y regional y como integrantes de la nación peruana,

g) (Página 12): promueve el conocimiento y comprensión de su medio natural y sociocultural, así como la información de actitudes y comportamientos positivos en relación con el medio donde viven.

## **El PROFODEBI y su relación con el proceso de modernización de la formación docente**

### *Con el currículo*

El PROFODEBI integra las experiencias de la aplicación del currículo del Modelo de Formación de EBI, MOFEBI, puesto en experimentación desde 1993, así como de las experiencias con el currículo de la Formación Docente que se viene implementando desde 1996 y cuya flexibilidad permite la diversificación. En el marco de esta apertura el PROFODEBI incluye la elaboración de estrategias de adaptación a las particularidades regionales (lingüísticas, culturales) y del diseño de metodologías y elaboración de materiales orientados en el contexto lingüístico y cultural de los niños. Éste debe estar reflejado en el método y didáctica en lengua materna (cuando ésta no es el castellano) y castellano como segunda lengua, tanto para el formador como el alumno docente, así como en el tratamiento de los contenidos de las diferentes áreas (Comunicación integral, Sociedad, Matemática, Educación y Ecosistema), en la investigación-acción, durante la práctica docente y en el trabajo de aula. Es preciso señalar que desde 1997 se viene desarrollando una metodología de matemática intercultural para formación docente incluida la capacitación de formadores y elaboración de material.

### *Con la enseñanza de lenguas*

En el área curricular de Comunicación Integral de la Estructura Curricular Básica (ECB) de Primaria de Menores se afirma la importancia del uso de la lengua materna no sólo como instrumento para la comunicación sino también como instrumento para la reflexión y la construcción del conocimiento (p. 29 de la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores (I Ciclo) y en área curricular de Comunicación Integral de la Formación Docente se confirma esta importancia). Implícito está el tratamiento

diferenciado de las lenguas, se trate ya de la lengua materna, se trate ya de una segunda lengua.

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

Metodológicamente es importante tener un buen balance entre la enseñanza “en” y la enseñanza “de” las lenguas. Es indispensable que los profesores las manejen en sus espacios metodológicos correspondientes. Es inadecuada la enseñanza de la segunda lengua con una metodología como si fuera la lengua materna de los niños, lo cual es obvio en maestros que solamente pueden hablar castellano y, por lo tanto, lo utilizan en la transmisión de conocimientos sin imaginarse siquiera que los niños manejen otra lengua. Resultados de diversos proyectos y programas en muchos países de todos los continentes señalan una relación entre la enseñanza en lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua y sus ventajas, además, para el aprendizaje de otra lengua extranjera. Entre los resultados se destacan el desarrollo de mayor flexibilidad, creatividad y apertura al cambio.

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

En la enseñanza de una segunda lengua debe tenerse presente una relación comparativa con la lengua materna, es decir, hacer ver que sus estructuras son diferentes. Las interferencias nor-

malmente no son conscientes, pero son evidentes de la comunicación en dos lenguas. Los niños, y también los adultos, transfieren sin reflexionar la estructura de su lengua materna en el uso de una segunda lengua.

Estas interferencias deben ser reconocidas durante la enseñanza de una segunda lengua. Hacerlas conscientes apoya el buen manejo de ambas lenguas.

### *Con la interculturalidad*

La interculturalidad es eje transversal en todos los niveles del sistema educativo. En la EBI el concepto de la interculturalidad tiene gran significación; se parte de la idea de que la diversidad cultural no es una barrera sino una ventana común y su práctica es necesaria en toda la sociedad. En el desarrollo curricular del PROFODEBI el enfoque intercultural debe fluir en todas las actividades de la formación y capacitación e igualmente ser asumida por los alumnos y docentes durante su práctica educativa.

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

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

Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de ser diferentes, la construcción de entes de comunicación que

permitan el acercamiento de las diferencias, expresarlas e interrelacionarlas lo cual incluye el manejo de conflictos en vez de reprimirlos o desplazarlos. Aquí es importante subrayar que la práctica de la interculturalidad no sólo es una cuestión para los pueblos indígenas, sino que debe comprometer a todos los sectores de la sociedad.

### *Con la práctica y la investigación*

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

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

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



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

Vivimos en un mundo globalizado y de cambios rápidos. Conocer e investigar la realidad en la que se desarrolla la acción educativa con la participación de la comunidad está en estrecha relación con el ejercicio profesional. Investigar implica, entre otros, sistematizar experiencias dentro de un proceso de reflexión y auto-crítica que incidan; ello es parte esencial en la formación docente en general y en la EBI, en el enriquecimiento de la conceptualización y estrategias pedagógicas.

### **La realidad de un proceso: resultados de un diagnóstico**

Existe una, aunque insuficiente, normatividad y un marco legal —entre otros la *Constitución Política del Perú*, la *Ley de Educación, acuerdos y convenios nacionales e internacionales* (Boletín UNEBI, N.º 2, enero 2000)— que apoyan la realización de la EBI, pero aún existe poca disposición para su aplicación. De manera general se puede decir que, a pesar de avances en el proceso, aún estamos frente a muchos problemas que dificultan la realización de una formación docente en EBI.

A modo de reflexión para nuestras experiencias y las de otros presentaremos algunos resultados de un diagnóstico realizado a finales de noviembre y comienzos de diciembre de 2000 en los ISP que conforman el PROFODEBI. Se abordaron diversos

aspectos. Para este trabajo nos ceñiremos a los temas referidos principalmente en los apartados siguientes: diversificación curricular e interculturalidad; el manejo de las lenguas; la práctica y la investigación.

### *Diversificación curricular e interculturalidad*

En los ISP del PROFODEBI los formadores se orientan principalmente por tres documentos curriculares: el Modelo de Formación en EBI (MOFEBI) puesto en experimentación desde 1993; el currículo del Plan Piloto, puesto en funcionamiento en 1996; y el borrador del currículo diversificado, elaborado en mesas de trabajo con la participación de ISP andinos y amazónicos y que recoge las experiencias de los documentos anteriores y las integra en una estructura. Es decir, no se trata ni se trabaja con una estructura paralela, sino con un marco que permite incorporar las particularidades locales y regionales. De esta manera se trata de abordar la interculturalidad, eje transversal del sistema educativo y que debe estar reflejado en el currículo. Sólo una minoría de formadores trabaja, además, con el currículo de 1985.

Con un sentido práctico los formadores utilizan 2 ó 3 documentos curriculares al mismo tiempo. Son mencionados como ventajas del currículo diversificado su carácter integrador y flexibilidad para incorporar nuevos contenidos, la revaloración del quechua, de la cosmovisión y los saberes andinos. En esta utilización se aprovechan los aspectos positivos, pero también allí se encuentra una explicación de la confusión en el manejo del currículo diversificado. No se cuenta con un concepto claro. Se focaliza principalmente el conjunto de competencias que deben ser logradas, mas no hay un claro planteamiento de las estrategias metodológicas diferenciadas que resuelvan necesidades específicas de la EBI. Esto se refleja, entre otros, en la dificultad para realizar un trabajo en equipo y de mayor integración de áreas y subáreas.

Aún se trabaja con un modelo lineal y consecutivo de asignatura y menos en relaciones temáticas. Uno de sus efectos es la gerencia negativa de la distribución de los contenidos en relación con las horas definidas para cada área “pues el tiempo resulta insuficiente”.

Existe una cantidad determinada de horas para cada área. El problema del cumplimiento de las horas es general y la preocupación es muchas veces “dónde saco, dónde pongo”. Uno de los casos que más resalta y se discute es con respecto al área de Comunicación Integral para lo cual se estipulan ocho horas semanales. A la dificultad de las horas reales de clase se agrega la dificultad de su distribución de acuerdo a las necesidades metodológicas correspondientes a las dos lenguas que en el mejor de los casos se deberían distribuir por lo menos en partes iguales (4+4), lo cual significa al mismo tiempo una resta al tiempo que se necesita para ambos casos. De ahí se puede entender la resistencia de algunos formadores, quienes, aparte de su insuficiente preparación en el manejo de las metodologías de las respectivas lenguas, no las aceptan por demandar más tiempo de trabajo del que tienen para atender lo correspondiente a Comunicación Integral y a las demás áreas.

Tampoco se trata de aplicar una estrategia de “quita y pon”, como a veces se plantea para resolver la brecha entre horas semanales oficiales, horas reales, horas obligatorias por área, particularidad pedagógica y contextualización. A pesar de los cambios pedagógicos que se están dando, todavía vivimos procesos de enseñanza-aprendizaje sobre la base de la fragmentación, acumulación y memorización de conocimientos con insuficiente orientación a la creatividad y solución de problemas. A esto se suma que la formación docente en general está diseñada para atender escuelas polidocentes cuando una gran mayoría en el sector rural, además de coincidir con el bilingüismo, es unidocente y/o multigrado.

### *El manejo de las lenguas*

La información que damos a continuación es solamente de orientación basada en preguntas de una indagación aproximada. Si

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

- a) Hay una falta de conocimientos lingüísticos y comunicativos básicos de parte de los formadores. Esto tiene como consecuencia el insuficiente manejo de la metodología de enseñanza de la lengua materna (cuando no es el castellano) y del castellano como segunda lengua.
- b) Existe insuficiente material de lectura para niños en su lengua materna (cuando no es el castellano) y material educativo para la enseñanza del castellano como segunda lengua.
- c) De las estadísticas se sabe muy poco sobre el bilingüismo de la población vernaculohablante y no hay suficientes estudios sobre el grado del bilingüismo de los niños y las niñas, que apoyen en el desarrollo de estrategias metodológicas para la enseñanza de las lenguas con sus respectivos métodos. Los resultados de un estudio piloto realizado por Madeleine Zúñiga en 1999 afirman la importancia de profundizar el grado de bilingüismo de los niños y las niñas, lo cual apoyaría el desarrollo de una estrategia pedagógica adecuada a esta demanda tanto en el nivel de la educación básica como en el nivel superior y la capacitación.

- d) Es importante incluir estrategias diferenciadas de EBI con respecto a la metodología de lenguas que hasta el momento ha sido diseñada para la población rural sin considerar las poblaciones migrantes en el sector urbano. Por ejemplo, en Lima, según el censo de 1993, el 10% de la población habla una lengua originaria. Dentro de este contexto es necesario elaborar un método de enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua para poblaciones hispanohablantes así como un método de reforzamiento para la población de habla originaria que reside en el área urbana.
- e) Para el caso del castellano es necesario tomar en cuenta situaciones específicas:
  - Cuando los niños no hablan castellano o lo entienden muy poco.
  - Cuando los niños hablan castellano y quechua simultáneamente, lo cual significa que son bilingües.

### *La práctica y la investigación*

Un problema principal es el de organización y coordinación interna y con el tipo de escuela donde realizan sus prácticas los alumnos docentes de EBI:

- a) Las prácticas se realizan en escuelas polidocentes, multigrados y unidocentes. La formación docente en general está diseñada principalmente para la polidocencia.
- b) En diversas escuelas el quechua es la lengua de comunicación cotidiana de los niños pero no trabajan con la propuesta EBI. Esta situación limita la práctica de los alumnos docentes de trabajar con la metodología pertinente a la enseñanza de y en ambas lenguas.
- c) La estabilidad de los formadores responsables de la práctica influye en la calidad del trabajo de práctica docente. Es diferente si la responsabilidad dura solamente un semestre, un año o más, lo cual incide en la realización de un seguimiento adecuado de la práctica.

d) El apoyo de la Dirección Regional de Educación varía en cuanto a la selección de escuelas, que en algunos casos no consiguen.

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

- Influencia del bilingüismo en el aprendizaje.
- Tratamiento de lenguas.
- Enseñanza de la matemática en contextos bilingües.
- Características del niño rural.
- Participación de actores sociales en el aprendizaje en el contexto de la EBI.
- Aspectos socioculturales en el aprendizaje en EBI.
- Aplicación y evaluación en metodologías en EBI.
- Materiales y aprendizaje.
- Evaluación del rendimiento.
- Educación y género.
- Interculturalidad.

En la relación de estos temas se observa el interés por aspectos de la EBI.

A partir de este interés por problemas de la EBI se reconoce la importancia de realizar investigación en:

- Aspectos metodológicos. Validación de estrategias.
- Diseño y elaboración de material educativo.
- Diseño y evaluación curricular.
- Aspectos antropológicos y culturales de EBI.
- Tratamiento de la interculturalidad en el aula.
- Grado de aceptación de la propuesta EBI por los padres de familia.
- Estudios y diagnósticos sociolingüísticos.
- Etnomatemática.

Una de las principales dificultades de la investigación, además de deficiencias formales, es la insuficiente coordinación con la experiencia de la práctica docente, de tal forma que muchos alumnos docentes no la aprovechan para sistematizarla y analizarla en torno a la problemática de la EBI, a fin de contribuir a soluciones y mejoramiento de propuestas en los planteamientos teóricos y prácticos de la FD-EBI.

### **Reflexiones**

- Nos encontramos todavía en un círculo vicioso de una realidad entre las instituciones, la pobreza y la marginalización de amplias capas sociales, definidas por la lucha de supervivencia.
- Muchos padres de familia se sienten inhibidos en ejercer su derecho a expresar la educación que desean para sus hijos e hijas. Existe todavía reacciones de rechazo frente al uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y las niñas en favor del castellano. Todavía es necesario seguir trabajando con respecto al mal entendimiento que ellos aún tienen con respecto a la EBI; en un inicio frecuentemente los padres de familia la consideran como panacea para resolver los déficits en el aprendizaje de sus hijos y sus hijas.  
Su decepción es mayor cuando continúan los déficits y responsabilizan a la EBI por el uso en el aula de la lengua vernácula. Todavía no se comprende que las raíces de estos déficits deben ser buscadas no en las características de los niños o las niñas, sino más bien en la aplicación inadecuada de la metodología de EBI o de métodos orientados principalmente en la enseñanza frontal, en una lengua que poco o nada entienden y que aún utilizan el recurso de la memoria y la repetición.
- La formación docente está diseñada, como se dijo anteriormente, para escuelas polidocentes. Escuelas multigrado y unidocentes presentan una realidad pedagógica que aún es

vista como problema y no como una ventaja que se presenta para la organización del aprendizaje desde una perspectiva de trabajo en grupo, en el cual niños y niñas de diferente edad y grado comparten, intercambian y aprovechan mutuamente experiencias y conocimientos dentro de un proceso de aprendizaje colectivo. Aproximadamente, el 65% de las escuelas rurales en el país son principalmente multigrados y/o unidocentes. A esto se agrega que este tipo de escuela coincide también con la población bilingüe. Para la formación docente en EBI esta realidad debe ser base para sus planteamientos metodológicos.

- Es igualmente necesario tomar contacto con organizaciones representativas de la región andina y mantener un proceso de diálogo e intercambio de experiencias pedagógicas interesantes para las comunidades que representan, lo cual contribuye a su fortalecimiento como organización y de su identidad. Ellas son un eslabón importante dentro de un proceso participativo de innovación educativa.
- El sistema educativo peruano provee un plan de capacitación general. La Formación Docente de EBI requiere del desarrollo de un sistema de capacitación de formadores como base para una formación continua. La elaboración de materiales instructivos y autoinstructivos para su manejo a distancia no es suficiente si no va acompañada de una estrategia metodológica de aplicación de los materiales de parte de los formadores y los alumnos-docentes en el marco de su ejercicio profesional como investigador, facilitador del aprendizaje y promotor de la comunidad.
- Necesitamos saber cuál es el impacto de la formación docente en EBI. Preguntas básicas son: ¿Qué nos falta? ¿Cuáles son nuestras fortalezas y cuáles nuestras debilidades? Esto implica elaborar instrumentos que al interior del sistema de monitoreo y evaluación existente permitan el seguimiento del PROFODEBI en su conceptualización y aplicación de la metodología de EBI.



Pero, es cierto también que no estamos al comienzo. Existen diversas experiencias las cuales indican cambios e innovaciones pedagógicas. Mas dichas experiencias deben ser sistematizadas, socializadas y profundizadas en el corto, mediano y largo plazo.

## Referencias bibliográficas

- BOLETÍN UNEBI N.º 2, Ministerio de Educación, enero 2000.
- KÜPER, Wolfgang y Luis Enrique LÓPEZ. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 20, mayo-agosto, 1999, pp. 17-85.
- KÜPER, Wolfgang (Compilador). *Evaluación del Proceso de la Experimentación del Modelo Curricular para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Seminario Internacional, realizado del 24 al 28 de enero del 2000. Huampaní. Materiales de Referencia (Materiales 2, PROFORMA, Ministerio de Educación).
- LOZANO VALLEJO, Ruth con la colaboración de Erla HUATANGARI MEGO. *Estado del Arte de la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. 2000 (texto en proceso de publicación)
- LOZANO VALLEJO, Ruth y Pilar SANZ. *Informe diagnóstico sobre fortaleza y necesidades en la formación docente en educación bilingüe intercultural en los 5 ISP del PROFODEBI*. Febrero, 2001.
- MARTÍNEZ, Diego (moderador) *Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (PROFODEBI)*. Taller de planificación. Plan Operativo, Lima, 16-20 de octubre del 2000. Informe de proceso y resultados, 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Dirección Nacional de Tecnología Educativa, Dirección de Recursos Educativos *Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. 1993 (R.V.M. N.º 0015-93-ED.)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. *Currículo de Formación Docente. Especialidad de Educación Primaria*. En *El Peruano*, Diario Oficial, lunes 19 de abril de 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. "Aprueban el Currículo Básico de Formación Docente para la Especialidad de Educación Primaria". En *El Peruano*, Diario Oficial, lunes 27 de noviembre de 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Programa Curricular de Primer, Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria de Menores*, 2001.