

La formación de docentes de escenario rural, bilingüe y desafíos y recomendaciones

Silvia Torres reflexiona sobre la necesidad de atender de manera diversificada a las docentes de Educación Inicial en zonas rurales bilingües de la Amazonía y narra cómo Amazonas y Loreto enfrentaron el desafío de formar docentes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe.

PALABRAS CLAVE:

Educación Inicial rural
bilingüe
Educación Intercultural
Bilingüe

Early Education Teacher training for the rural, bilingual and Amazon scenario: challenges and recommendations

Silvia Torres reflects upon the need to attend Early Education teachers in a diversified manner in bilingual rural areas in the Amazon and explains how Amazon and Loreto faced the challenge of preparing Bilingual Intercultural Early Education teachers.

KEYWORDS:

Bilingual intercultural
education
Bilingual rural early
education

SILVIA TORRES HUAMANÍ

Licenciada en Educación. Consultora con amplia experiencia en gestión y asesoría de proyectos, programas y políticas educativas vinculadas con la infancia y la docencia en escenario urbano, rural, bilingüe, andino y amazónico. sitohua17@gmail.com

Educación Inicial para el amazónico:

El crecimiento sistemático de la cobertura de Educación Inicial ciclo II impulsado por el Ministerio de Educación (Minedu) y los gobiernos regionales desde 2007 generó un incremento en la demanda de docentes del nivel Inicial, especialmente en escenarios rurales y bilingües, e hizo evidente el déficit de docentes del nivel con especialidad en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Déficit originado por la disminución de ingresantes a los institutos superiores pedagógicos que ofrecían especialidad EIB como efecto de la dación, en febrero del 2010, de las normas de admisión al Instituto Superior Pedagógico (IESP)¹ que establecieron 14 como nota mínima aprobatoria para ingresar a las carreras de formación docente en institutos de educación superior.

En 2012, a través de la RJ N° 3675-2012-ED, se aprueba la Directiva N° 015-2012-MINEDU/SG-OGA-UPER, que autoriza proceder a evaluar, como situación excepcional, a postulantes a plazas docentes en instituciones educativas EIB con estudios de Secundaria completa y con experiencia en la atención de Pronoei, o a aquéllos que hubieran concluido estudios secundarios y mostrarán aptitudes para la atención educativa a niños y niñas de 3 a 5 años de edad. En cualquiera de las condiciones el postulante debía acreditar el dominio de la lengua originaria del lugar donde se encuentra ubicada la IE y contar con el respaldo de las autoridades de la comunidad. La ejecución de esta norma trajo como consecuencia la mejora en el acceso de niñas y niños a un servicio de Educación Inicial en escenario rural y bilingüe, pero también el incremento de docentes contratadas intituidas en las regiones amazónicas.

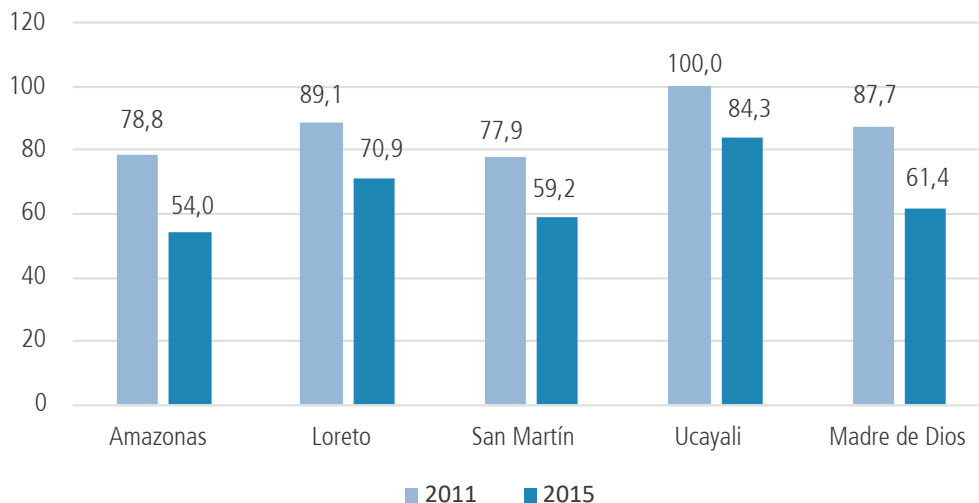
Se sabe que cerca de 5000 docentes rurales amazónicas contratadas sin título pedagógico son del nivel inicial EIB. No es un conjunto homogéneo; pertenecen a cerca de 15 pueblos originarios que incluyen a otras regiones adicionales a las señaladas en el gráfico, como Cusco, Junín y poblaciones asentadas en el Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM). Por otro lado, del total mencionado, se cuenta con docentes con Secundaria completa, con estudios pedagógicos no concluidos, docentes en calidad de egresadas de estudios pedagógicos y docentes con otras especialidades certificadas. Es evidente que este grupo heterogéneo exige el planteamiento de modalidades de formación con planes diferenciados en tiempos y énfasis en el perfil que se pretende lograr, así como un tratamiento especial frente a aquello que han logrado, como es el caso del grupo de docentes con estudios pedagógicos no concluidos.

Cerca del 45 % del total señalado representa a docentes con estudios pedagógicos no concluidos. Apparentemente, este grupo podría tener ventaja frente al resto de los participantes, a excepción de los egresados; sin embargo, la mayoría son estudiantes de programas semipresenciales ofrecidos por instituciones formadoras que no cuentan con la especialidad EIB y/o carecen del abordaje de las prácticas de crianza de las niñas y niños, la profundización del tratamiento de lengua originaria y el castellano con los propios docentes participantes y, además, carecen de un adecuado acompañamiento durante el trabajo en aula de los docentes participantes, características que hacen que deje mucho que desear en materia de calidad de la oferta formativa.

Un claro ejemplo es la situación de las docentes rurales bilingües awajún y wampis del nivel Inicial, asentadas principalmente en la región Amazonas: ante la inexistencia

1 Resolución Ministerial N° 0024-2010-ED y Defensoría del Pueblo, Informe N° 152, 2011, p. 255.

Porcentaje de docentes tituladas en el 2011 vs. 2015



Fuente: MINEDU-ESCALE.

tencia de una oferta formativa acorde con las necesidades de la población rural bilingüe, aceptaron ofertas que centraban su atención en lograr el pago de la mensualidad a través del descuento de sus haberes y no en la calidad de la formación de sus participantes.

No existiendo un mecanismo que permitiera el control o la regulación del servicio formativo superior en escenario rural y bilingüe y, mucho menos, una supervisión de la propia institución formadora (principalmente universidades) a la modalidad semipresencial ofrecida, la proliferación a la fecha de este tipo de ofertas formativas no ha cesado, al punto que para lograr sus metas de atención están aceptando personas que no se encuentran en ejercicio docente, desvirtuando una modalidad pensada en el docente en ejercicio.

¿POR QUÉ ES URGENTE Y NECESARIA SU ATENCIÓN?

Dos actores centrales y con derechos individuales y colectivos adquiridos se han visto afectados directamente por esta situación: los estudiantes y las docentes rurales de escenario amazónico. Es importante asumir la urgencia con la finalidad de evitar la perpetuación de inequidades que afectan las trayectorias de estas personas y a los pueblos originarios a los que pertenecen. Resulta un imperativo ético, social y político brindar a todos las mismas oportunidades en igualdad de condiciones.

Los niños y niñas se encuentran con una clara desventaja para lograr una educación de calidad. No basta garantizar el acceso al servicio: hace falta asegurar ma-

teriales y un programa acorde con sus necesidades, pero principalmente docentes formados para hacer uso de ello oportuna y pertinentemente. La evidencia científica ha confirmado hace buen tiempo el fuerte impacto del nivel Inicial en la trayectoria educativa de las niñas y los niños. Además, un estudio reciente (Araujo, 2014) constató que un maestro con prácticas de calidad mejora los resultados de aprendizaje infantil en todos los dominios: lenguaje, matemática y función ejecutiva, así como los resultados del aprendizaje de todos los niños y niñas en el aula (aquellos con niveles básicos más altos y más bajos de desarrollo), aquellos cuyos padres tienen un nivel educativo superior o inferior y aquellos que pertenecen a hogares con niveles de riqueza más altos o más bajos.

Las docentes, por su lado, no solo ejercen la docencia con claras limitaciones para trabajar desde una perspectiva rural EIB, sino además en condiciones limitadas. Las contratadas rotarán de jardín en jardín sin poder construir relaciones duraderas con las familias y la comunidad, y no podrán postular a la carrera magisterial; por ende, sus condiciones laborales y salariales no verán mejoras en el tiempo. El conjunto de frustraciones que las docentes acumulan las perjudica como personas y es muy posible que afecte las interacciones y el clima instalado en el jardín. Berlinski y Shady (2015) señalan que las interacciones positivas tienen que ver con el respaldo emocional, el apoyo pedagógico que debe brindar la docente a la totalidad de niños y niñas y cómo organiza el aula para fomentar relaciones positivas entre los propios niños y niñas. No podemos pedir el éxito de una tarea tan especial sin ayudar a desarrollar competencias básicas para ello.



La formación de la maestra del nivel Inicial rural bilingüe amazónica resulta clave para saber cómo actuar y por qué hacerlo de una manera y no de otra. A ello se llega a través de la reflexión crítica necesaria sobre su práctica intercultural, y éste es un proceso sistemático, ordenado y que debe ser guiado interdisciplinariamente.

¿QUÉ AVANCES Y CÓMO SE HAN ENFRENTADO LOS DESAFÍOS INICIALES PARA CONTAR CON MAESTRAS DEL NIVEL INICIAL SUFICIENTES, FORMADAS Y CERTIFICADAS?

En 2015, el Minedu inició la formación profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe en dos regiones amazónicas, Amazonas y Loreto, a través de convenios con asignación presupuestal² a tres institutos de educación superior pedagógico. Se tenía previsto para más promociones, pero por desafíos no resueltos se ha mantenido en una sola promoción.

Esta primera experiencia está destinada a 200 maestras: 100 maestras awajún y wampis (IESP César Vallejo), 70 maestras shawi (IESP Elías Olazar) y 30 maestras kichwas (IESP Loreto). Actualmente llegan a 195 las participantes, con solo un 2,5 % de retiro. Se espera contar, para marzo del 2019, con la primera promoción de egresadas y tituladas de la formación profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe.

Algunos desafíos iniciales han sido resueltos y resulta importante mencionarlos:

- i) Modalidad acorde con la realidad de las docentes participantes, bajo el esquema de profesionalización docente potenciado.³ Combina fases presenciales que se dan en tiempos que coinciden con las vacaciones escolares al inicio y a medio año, y con una fase a distancia a través de los materiales autoinstruccionales. La fase presencial cuenta con el desarrollo de la subáreas a cargo de un docente formador y de un docente formador en la práctica que acompaña a la docente participante y el desarrollo de los Círculos de Interaprendizaje Colaborativo (CIAC).

³ La profesionalización docente como modalidad de formación comenzó a organizarse desde el Minedu a través de sus órganos dependientes desde la década de 1960, primero a través del Instituto Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, y 15 años después por el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE). Apenas en la década de 1980 se imparte a través de convenios entre el Minedu y las instituciones formadoras a nivel nacional. Sin embargo, entre 1984 y 1995 el crecimiento de convenios entre el Minedu y las instituciones formadoras para desarrollar los programas de profesionalización fue indiscriminado, e incluyó institutos de formación superior pública y privada; no contaba con supervisión o criterios de calidad de por medio y, por tanto, la finalidad de la modalidad de formación fue desvirtuada, entregada a cualquiera que quisiera seguirla y no necesariamente a docentes en servicio sin título. Solo en 1996, frente a las irregularidades y críticas al funcionamiento del programa, el Minedu decidió reducir la oferta de profesionalización. No se renovaron convenios con los institutos pedagógicos. Sin embargo, los institutos privados y las universidades continuaron ofreciendo similares ofertas como la complementación pedagógica y la complementación académica. Por otro lado, algunas regiones firmaron convenios con instituciones formadoras locales de duración ilimitada y sin conocimiento del sector.

² Los fondos fueron previstos en el marco del PP 0091 de Acceso.

- ii) Flexibilidad para convalidar años de estudio y experiencia, esto último con un marco normativo habilitado; así la docente participante que trae una experiencia en aula es reconocida, aspecto que resulta clave para los requisitos de futuros participantes.
- iii) La propuesta formativa se basa en el enfoque de la *formación en acción*, que se ajusta a la realidad de las participantes que tienen a cargo aulas, siendo éstas el espacio donde se articula teoría-práctica y se generan espacios para la reflexión sobre y en la acción a través del formador en la práctica y el CIAC.
- iv) El desarrollo descentralizado. Actualmente la formación profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe tiene previsto, presupuestal y logísticamente, que el programa se desarrolle en puntos cercanos a las docentes rurales bilingües. Y aunque esto incrementa el costo, es necesario para asegurar procesos formativos en mejores condiciones. Las docentes participantes habitan en comunidades distantes de la capital de distritos y provincias de las dos regiones y, por tanto, de las sedes de los institutos de educación superior pedagógica. Así, por ejemplo, las maestras rurales kichwas son de las comunidades rurales amazónicas del distrito de Napo y Torres Causana, de la provincia de Maynas, en Loreto, muy cerca de la frontera con Ecuador, mientras que las docentes rurales awajún y wampis son habitantes de las comunidades dispersas de Imaza, Cenepa, Santiago y Nieva, etcétera. Las sesiones presenciales son desarrolladas en puntos que permitan el pronto acceso.

¿QUÉ DESAFÍOS NO SE HAN SUPERADO AÚN PARA CONTAR CON MAESTRAS RURALES DEL NIVEL INICIAL EIB FORMADAS PERTINENTEMENTE?

- i) Contar con una propuesta de formación diversificada para la titulación de docentes rurales en ejercicio que atienda los diversos grupos existentes, como los docentes con nivel secundario concluido, docentes con estudios superiores pedagógicos no concluidos y docentes con estudios no pedagógicos concluidos. Los tres grupos deben apuntar a un perfil y plan de formación ajustados en tiempos, énfasis y modalidad, según corresponda.
- ii) Actualmente la evaluación en el desempeño en aula no es un criterio para participar en la formación para titularse; por ejemplo, los docentes que cuentan con estudios no pedagógicos pero que ejercen la docencia en el nivel deben ser evaluados. No basta la lengua y el conocimiento de la cultura para asumir el trabajo pedagógico con niñas y niños menores de 5 años.
- iii) Contar con un currículo de formación que preste atención a los aspectos claves de la formación docente del nivel Inicial EIB. El “Diseño curricular experimental para la formación de docentes en las carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe” (2012) es un documento normativo vigente, que habilita, por ejemplo, el Plan de Formación Profesional de Educación Inicial EIB. Al respecto, se han detectado limitaciones en el planteamiento del número de subáreas y la forma de la implementación. A nivel presencial la docente participante asume entre 12 y 13 cursos que no son abordados de manera articulada y dispersan el centro de las demandas que trae de su práctica pedagógica diaria, así como aquella de una mejor formación en el castellano.
- iv) Formadores conocedores de la cultura, el manejo de la lengua originaria y conocedores o especializados en el nivel Inicial preparados para asumir los componentes de la modalidad y la estrategia formativa. Actualmente enfrentamos un déficit de formadores en Educación Inicial EIB; así, por ejemplo, la formación profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe es asumida por varios formadores de curso que no cuentan con formación EIB, y mucho menos manejan la lengua. Además, en la práctica la mayoría tienen especialidad en Primaria, conocen la lengua pero se encuentran limitados para brindar una asesoría pertinente a la edad de los niños y niñas en diálogo con los principios de la Educación Inicial. Se propone, antes de iniciar cualquier proceso formativo, identificar y fortalecer un equipo mínimo de formadores según el pueblo originario, que dinamicen el proceso formativo. Esto implica revisar la actual estructura organizativa institucional de la formación.
- v) Instituciones formadoras fortalecidas para emprender proactivamente el diseño y la implementación de propuestas formativas para el nivel Inicial EIB, en articulación con las instancias de gobierno nacional, regional y local. Las docentes participantes tienen como referentes a dos tipos de autoridades que demandan su atención y compromiso: en la mayoría de los casos, estos pedidos son interceptados, por un lado, por la Unidad de Gestión Educativa Local

- (UGEL) y la Dirección Regional de Educación (DRE), y, por otro, por la coordinación académica y la coordinación general de la institución formadora. De ahí la necesidad de un trabajo articulado y consensuado para no afectar el año académico ni el año escolar de los estudiantes.
- vi) Un programa de becas especiales para atender a las docentes que han concluido su formación pedagógica y que por motivos de distancia, financieros, entre otros, no han logrado el título profesional. Cerca de 1000 docentes rurales de pueblos originarios del nivel se encuentran en esa situación. Se propone una beca que cubra un semestre de actualización, gastos de traslado y hospedaje, y la asistencia de un docente especializado.
- vii) Involucrar a las organizaciones indígenas y a las autoridades educativas locales potencia un capital social en favor de la formación. Impulsar el involucramiento y la participación de las organizaciones indígenas, líderes comunitarios y autoridades locales en todo el proceso es favorable, dado su interés por mejorar la educación de sus hijos. La experiencia de Amazonas debe ser recogida. Es importante, desde el inicio, construir una opinión positiva desde las bases frente a la formación o modalidad que se imparta.
- viii) Elaborar materiales autoinstructivos de manera oportuna y pertinente, asegurando su uso. La diversidad de pueblos y grupos lingüísticos que aún falta atender amerita revisar la forma cómo se ha venido haciendo los materiales. En el caso de la formación profesional de Educación Inicial EIB, éstos no llegaron a tiempo y tampoco han sido utilizados de manera articulada a la fase presencial. Esto no descalifica la estrategia; por el contrario, se observa la forma cómo se gestiona un proceso formativo, que debe asegurar pertinencia y oportunidad.
- ix) Asegurar prácticas pedagógicas interculturales en las participantes y los formadores. Aunque éste es un proceso en crecimiento, no basta tener un plan formativo, pues es en su implementación donde se juega la coherencia y la centralidad de la oferta formativa. Bastaría para ello un bien montado sistema de monitoreo desde el nivel central. No obstante, mientras no se siga reflexionando e investigando sobre las prácticas de crianza de los niños y niñas en los pueblos originarios, la innovación intercultural frente a los procesos de aprendizaje será pensada desde la didáctica y no desde las necesidades del contexto cultural, social y político que enfrenta la docente participante. **1**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, María Caridad, Florencia LÓPEZ-BOO, Rafael NOVELLA, Sara SCHODT y Romina TOME. (2014). *La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador*. Washington, D.C. Resumen de Políticas IDB-PB-248.

BERLINSKI, Samuel y Norbert SCHADY (eds.). (2015). *Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Washington, D.C.: BID.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO. (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Lima: DP. Series Informes Defensoriales. Informe Defensorial N.º 152.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO. (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Lima: DP-Series Informes Defensoriales. Informe Defensorial N.º 174.

MINEDU. (2012). *Diseño curricular experimental para la formación de docentes en las carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Lima: Minedu.

UNICEF. (2016). *Las infancias diversas. Estudio fenomenológico de la niñez de cero a tres años en cuatro pueblos indígenas de la Amazonía peruana*. Lima: Unicef.

UNICEF. (2017). *La formación profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Caso Amazonas: avances y desafíos*. Lima: Unicef (en prensa).