



**E**ntre LENGUAS, entre CULTURAS: proceso de construcción del Programa FORMABIAP. Sistematización de una experiencia en Perú.

Lucy Trapnell

**Entre lenguas, entre culturas: proceso de construcción curricular del Programa FORMABIAP. Sistematización de una experiencia en Perú.**

Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural –IDIE-  
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI.

OEI – IDIE en Educación Bilingüe y Multicultural  
54 pág. il. 20,3 cm. –Guatemala, 2009

**Organización de Estados Iberoamericanos  
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI-**

**Oficina Nacional de Guatemala**  
**Directora:** Marlene Grajeda de Paz

**Sistematizadora:**  
Lucy Trapnell

**Coordinación del proceso:** IDIE Bilingüe y Multicultural  
**Diseño de Portada y Diagramación:** Maya Na'oj  
**Fotografías:** Lucy Trapnell

Guatemala, 2009



# Presentación

Estimado lector, estimada lectora

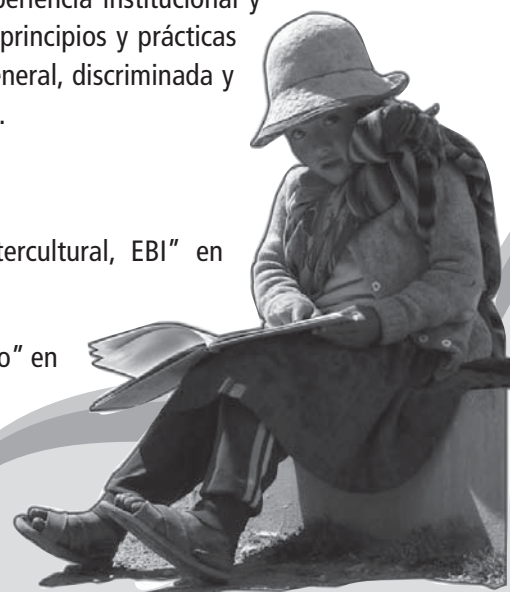
Tiene en sus manos un documento que recoge la experiencia: Entre lenguas, entre culturas *“Sistematización del proceso de Construcción Curricular del Programa FORMABIAP”* en el ámbito de la Educación Bilingüe Intercultural en Perú. Esta publicación forma parte de un conjunto de cinco, que han sido recopiladas en varios países de Iberoamérica, incluyendo Guatemala, México, Panamá y Ecuador.

Dichas experiencias fueron recogidas, mediante el apoyo de diversos actores, especialmente de los implicados en ellas, por el Instituto para el Desarrollo y la Innovación en Educación Bilingüe y Multicultural – IDIE, de la oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI en Guatemala. Se enmarcan en un esfuerzo enfocado a identificar, fortalecer, difundir y promover iniciativas de educación bilingüe innovadoras, que favorezcan el desarrollo integral de la niñez perteneciente a pueblos originarios de los países iberoamericanos, así como el de sus familias y de las comunidades a las cuales pertenecen.

Con la publicación de este material, se comparte la experiencia vivida por diversas organizaciones, educadores, educadoras y comunidades, como un recurso de apoyo para que personas e instituciones que trabajan en el ámbito de la educación bilingüe intercultural, puedan enriquecer su propia experiencia institucional y personal, motivarse y potenciar la implementación de propuestas enmarcadas en principios y prácticas pedagógicas actualizadas, que brinden a la niñez de los pueblos originarios, en general, discriminada y marginalizada, una educación de calidad, con pertinencia sociocultural e idiomática.

Forman parte de las experiencias recopiladas, las siguientes:

- Sistematización “Producción de Materiales para la Educación Bilingüe Intercultural, EBI” en Guatemala.
- “Experiencia del jardín de niños Moctezuma Ilhuicamina: El caso del Niño Mauro” en México.





- “Sistematización de la Experiencia sobre Educación Intercultural Bilingüe” en Panamá.
- Proyecto Educativo y Cultural Sápara: “Una Experiencia de vida en la amazonía Ecuatoriana” en Ecuador.

El equipo del IDIE de la OEI ha realizado este esfuerzo con la certeza de que la experiencia compartida permite aprender y que la apertura y el diálogo abierto con otras vivencias, es fundamental para enriquecer la experiencia propia. Este esfuerzo está inspirado en la convicción de que cada niño y niña perteneciente a cualquiera de los pueblos originarios, merece disfrutar de la mejor educación.





## Contenido

### Introducción / 7

### PARTE I / 9

#### EL CONTEXTO / 9

Antecedentes y marco legal de la EIB / 9

El inicio de la EIB y de la formación magisterial bilingüe intercultural en el Perú / 10

### PARTE 2 / 13

#### EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DE FORMABIAP / 13

El programa FORMABIAP / 13

La fundación del programa / 15

Algunos supuestos básicos. / 16

Los Lineamientos Curriculares de 1988 / 18

Las estrategias de formación / 22

Temas innovadores en la formación docente / 26

Los lineamientos curriculares de 1997 / 28



Prioridades y estrategias / 33

Los lineamientos curriculares diversificados del año 2004 / 36

Cambios en las áreas / 38

El punto de quiebre / 39

Las nuevas propuestas y estrategias / 43

La implementación de la nueva estrategia / 45

El uso de nuevas categorías / 52

A modo de conclusión / 54

**Referencias / 57**

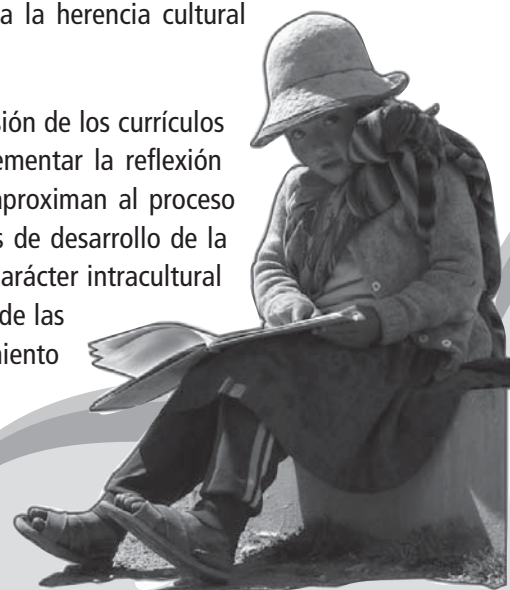


## Introducción

**L**a educación intercultural bilingüe (EIB) en Latinoamérica surgió a partir de las demandas del movimiento indígena organizado, que cuestionó el papel de la escuela como instrumento de dominación colonial y demandó el desarrollo de una educación enraizada en sus lenguas y culturas (Varese y Rodríguez 1983). A través de sus planteamientos los pueblos indígenas no sólo exigieron cambios en la educación escolar, sino que empezaron a poner sobre el tapete temas relacionados con la consolidación de su representatividad política y social y la democracia en países pluriculturales con fuertes raíces coloniales. Las demandas indígenas abarcaron tanto el campo político, como el epistemológico, en tanto cuestionaban el carácter del conocimiento escolar. Precisamente Mosonyi y Rengifo (1983), pioneros en el campo de la EIB, plantearon la necesidad de que las lenguas y tradiciones culturales de diferentes pueblos indígenas fuesen consideradas como las formas y contenidos básicos de los procesos de educación formal. A partir de esta perspectiva, todas las áreas temáticas del currículo oficial que necesita el niño indígena serían agregadas de manera gradual desde una perspectiva no conflictiva y no substitutiva. Esta nueva aproximación a la educación indígena demandaba cambios sustanciales en los currículos escolares.

Los programas de EIB desarrollados en Latinoamérica a lo largo de las últimas tres décadas han abordado este reto de distintas maneras. A partir del análisis de cómo entienden la cultura, Aikman (2003: 220) distingue aquéllos que tratan la cultura como un fenómeno estático y cerrado que debe ser incluido en un currículo enteramente hegemónico; y los que asumen una aproximación dinámica frente a la herencia cultural indígena e intentan incorporar cambios sustanciales en los currículos oficiales.

Desde los aportes de la Pedagogía Crítica y los Estudios Postcoloniales y de la revisión de los currículos producidos para el desarrollo de la EIB, resulta evidente la necesidad de complementar la reflexión realizada por Aikman con otra sobre la manera cómo los programas de EIB se aproximan al proceso de producción y transmisión de conocimientos. No en vano, luego de treinta años de desarrollo de la EIB, aparecen demandas indígenas que exigen el desarrollo de una educación de carácter intracultural que “propicie de un lado, la descolonización mental de los educandos indígenas y de las comunidades a los que éstos pertenecen y, de otro, la relocalización del conocimiento hegemónico” (López 2006: 10).







Este documento busca aportar a esta reflexión a partir de la sistematización del proceso de construcción curricular de FORMABIAP a lo largo de sus veinte años de existencia, desde una perspectiva histórica que pone énfasis en las visiones de la realidad y del conocimiento en las que se ha sustentado su trabajo.

La sistematización ha sido planteada como un proceso de análisis y reflexión sobre el trabajo de construcción curricular emprendido por FORMABIAP y de identificación de los avances, limitaciones y desafíos que ha encontrado en su camino. Con este fin he revisado documentos curriculares, publicaciones y sistematizaciones elaboradas por el Programa desde el año 1988 y las actas de talleres de planificación y evaluación realizados por el equipo docente y los coordinadores de FORMABIAP. Como se podrá ver, incluyo testimonios de diversas personas que han participado o aún participan en el Programa, con el fin de dar cuenta de las diversas miradas y aproximaciones al proceso.

Con el fin de ubicar la experiencia de FORMABIAP dentro del proceso de desarrollo de la EIB en el Perú, he organizado este documento en dos partes. En la primera presento los antecedentes y el marco legal que sustentan el desarrollo de la modalidad, así como un acercamiento histórico a la formación docente en la especialidad de EIB en el país; y en la segunda sistematizo la propuesta curricular de FORMABIAP.

Antes de concluir esta introducción, debo señalar que la decisión de FORMABIAP de compartir sus procesos de análisis internos con una audiencia mayor, forma parte de su objetivo de dinamizar una reflexión, largamente esperada, sobre la necesidad de diseñar propuestas educativas capaces de contribuir de manera significativa a la transformación democrática de nuestra sociedad.







## PARTE I

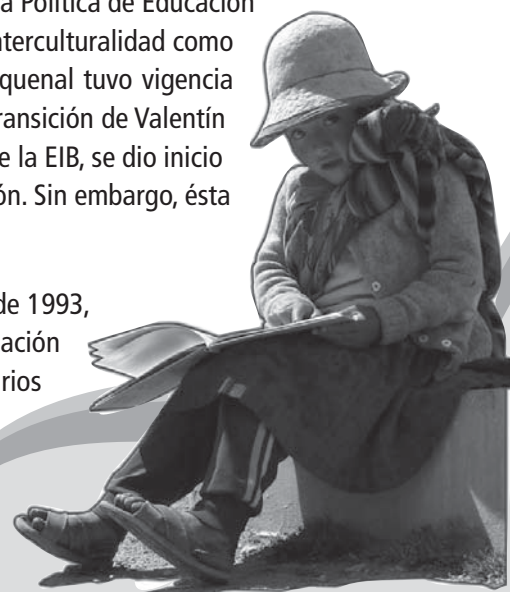
# EL CONTEXTO

### Antecedentes y marco legal de la EIB

Aun cuando la educación bilingüe se implementaba en el Perú desde la década de 1960, recién en 1972 se inició su proceso de institucionalización, cuando se aprobó la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), en un contexto orientado a promover el cambio social y político, tal como se expresa en sus lineamientos. Si bien dicha Política no incluyó el concepto de interculturalidad de manera explícita, como sí lo harían las dos siguientes, fue la primera en reconocer la realidad multilingüe y multicultural del país. En efecto, su tercer lineamiento señala: "La educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad".

Desde entonces se han promulgado dos nuevas políticas relacionadas con la EIB. La Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), de 1989, que fue la primera en incorporar el concepto de educación intercultural y en ampliar la cobertura de la educación bilingüe a todos los niveles educativos; y la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB), de 1991, que definió la interculturalidad como principio rector de todo el sistema educativo. Esta última política de carácter quinquenal tuvo vigencia hasta el año 1996. Recién a inicios de la década del 2000, durante el gobierno de transición de Valentín Paniagua, en el marco de un nuevo clima político más favorable para el desarrollo de la EIB, se dio inicio al diseño participativo de una Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación. Sin embargo, ésta aún no ha sido reconocida.

En la actualidad, el desarrollo de la EIB está amparado por la Constitución Política de 1993, el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas, la Ley de Bases de la Descentralización de 2002 y la Nueva Ley General de Educación, N° 28044, de 2003, que contiene varios artículos que reconocen la diversidad cultural, social y étnica del país, como una riqueza y como base de una sociedad democrática y justa. Esta Ley, además,





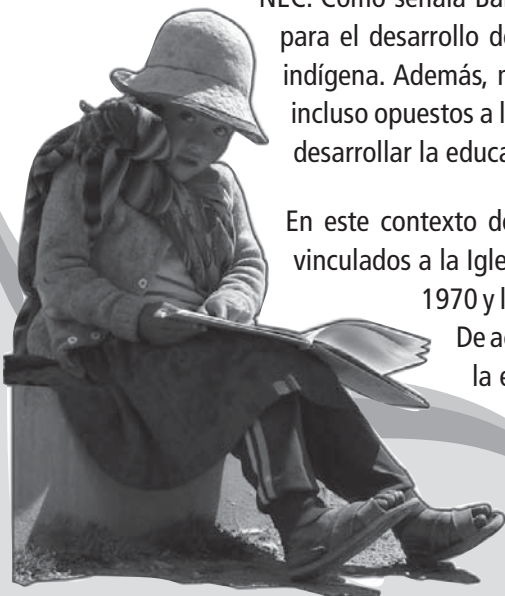
ratifica los aportes de las políticas anteriores al definir a la interculturalidad como uno de los principios que rigen la educación en el país. El Art. 20 de la LGE indica que “La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo”. Sin embargo, los alcances de este postulado se limitan en el Inc. b), el cual precisa que: “[El Estado] Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras”. Esto haría suponer una distinción entre Educación Intercultural (EI), que sería para todos, y una Educación Bilingüe (EB), que estaría destinada a quienes tienen como lengua materna una lengua indígena. La idea de una EB circunscrita a pueblos indígenas también se ratifica en el Inc. d) del mismo artículo, que señala: “[El Estado] Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas”.

## El inicio de la EIB y de la formación magisterial bilingüe intercultural en el Perú

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV), organización evangélica norteamericana, introdujo la educación intercultural bilingüe en el Perú durante la década de 1950, en el marco de un convenio con el Ministerio de Educación. El ILV formó a la primera generación de maestros bilingües, que empezó a trabajar luego de apenas uno o dos años de educación primaria. El instituto les ofreció la posibilidad de combinar sus estudios primarios y secundarios con cursos de pedagogía. Además produjo el material que utilizarían en las escuelas.

El ILV monopolizó la educación bilingüe en el Perú hasta mediados de la década de 1970. En efecto, hasta fines de la década de 1960 funcionaba un Sistema de Educación Bilingüe bajo la dirección de un coordinador formalmente responsable de todos sus aspectos técnicos, con la “colaboración” de los lingüistas del ILV. La descentralización del sistema educativo, impulsado en el marco de la Reforma Educativa de la Ley 19326, atomizó este sistema en Núcleos Educativos Comunes (NEC), dependientes de regiones educativas encargadas de todos los aspectos administrativos, financieros y pedagógicos de su área, incluyendo la preparación de textos y materiales (Barclay 1982). La falta de una planificación adecuada, que tomara en cuenta la situación de los centros educativos bilingües al interior de cada núcleo, determinó que algunos de ellos quedaran aislados en NEC donde constituían una absoluta minoría frente a centros educativos monolingües castellano hablantes o que centros educativos con población indígena de una misma lengua quedaran dispersos en varios NEC. Como señala Barclay, ambas situaciones impidieron la concentración de actividades fundamentales para el desarrollo de una educación adaptada a la situación sociolingüística y cultural de la población indígena. Además, muchos centros educativos quedaron a merced de directores de NEC indiferentes o incluso opuestos a la educación bilingüe. Ante esta situación, un significativo número de maestros dejó de desarrollar la educación bilingüe en sus centros educativos y el sistema se paralizó en varias regiones.

En este contexto de repliegue del Estado frente a la educación bilingüe, aparecieron nuevos actores, vinculados a la Iglesia Católica y a la cooperación internacional, quienes iniciaron, durante la década de 1970 y la siguiente, programas experimentales de educación bilingüe bicultural o intercultural. De acuerdo con las nuevas corrientes por entonces vigentes, estos programas asumieron que la educación orientada a pueblos indígenas debía considerar en los currículos escolares, además del tratamiento de sus lenguas, la inclusión de sus conocimientos, técnicas y valores. Asimismo, optaron por una educación bilingüe de mantenimiento,





que cuestionaba el uso de las lenguas vernáculas como mero instrumento para asegurar el empleo posterior y exclusivo del castellano, y abogaron por el uso y desarrollo de dichas lenguas como material de estudio y medio de enseñanza a lo largo de todo el proceso educativo, en igualdad de condiciones con el castellano.

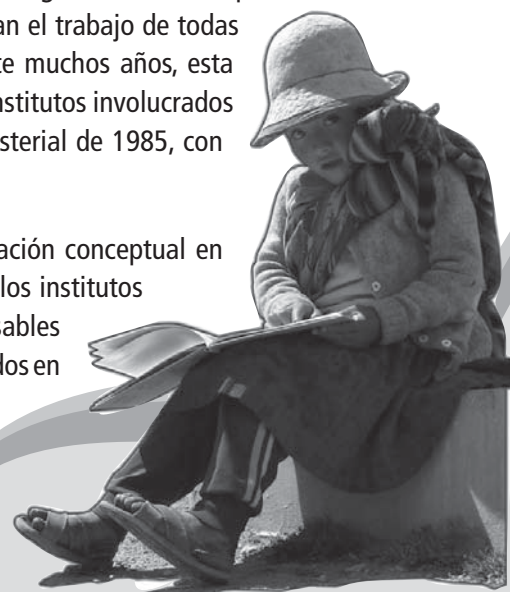
Los programas de EIB de aquel entonces focalizaron su trabajo en la producción de textos y en la capacitación de docentes en servicio. A través de esta estrategia buscaban que los docentes se familiaricen con nuevas metodologías que podrían poner en práctica con el uso de los materiales. Esta estrategia llegó a su límite a mediados de 1980. Luego de años invertidos en capacitaciones puntuales se hizo evidente que esta estrategia era insuficiente. Los docentes requerían procesos de formación profesional que les permitieran acceder a las herramientas pedagógicas, antropológicas y lingüistas que necesitaban para desarrollar la EIB.

La Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) de Iquitos y cuatro institutos superiores pedagógicos iniciaron la formación magisterial en EBI en el Perú, en la década de 1980. Dos de los institutos se ubicaban en la Amazonía (Iquitos y Yarinacocha) y los otros en el sur andino (Urubamba y Puno). Estos programas contaban con el apoyo de diferentes instituciones nacionales y extranjeras. El Instituto Superior Pedagógico de Puno fue apoyado por la cooperación técnica alemana, GTZ, que por entonces desarrollaba un programa de EBI en el nivel de educación primaria; mientras que el de Yarinacocha fue creado gracias a la iniciativa del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que había ofrecido educación primaria y secundaria a la mayoría de los maestros indígenas amazónicos. El programa del Instituto Superior Pedagógico y Tecnológico de Urubamba se inició en el marco de un convenio entre las universidades Católica del Perú y McGill de Canadá; y el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" desarrolló el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) en coejecución con la confederación indígena AIDSEP.

A inicios de la década de 1990, la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL) del Ministerio de Educación (MED) convocó a docentes de educación primaria involucrados en programas de EBI, a profesores de institutos pedagógicos de distintos puntos del país, a representantes de organizaciones indígenas y a especialistas en EBI, a tres talleres de diseño curricular con el fin de elaborar el Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI). De manera experimental, este modelo se debía aplicar en diez institutos de formación magisterial durante cinco años (ver Resolución Viceministerial No. 0075-93-ED).

A través de esta iniciativa, la DIGEBIL pretendía ampliar la cobertura de la formación magisterial EBI en el país y promover el desarrollo de algunos principios y planteamientos básicos que guiaran el trabajo de todas las instancias responsables de esta modalidad de formación. Sin embargo, durante muchos años, esta iniciativa quedó en el plano meramente formal, en la medida que la mayoría de los institutos involucrados en la validación del MOFEBI seguían desarrollando el currículo de formación magisterial de 1985, con algunas modificaciones (ver Zúñiga 2001).

El desarrollo del MOFEBI requería de un equipo docente con cierto nivel de formación conceptual en torno a la EBI y de experiencia en su manejo, lo cual no se daba en la mayoría de los institutos pedagógicos involucrados. Aun así las instancias del Ministerio de Educación responsables del trabajo en estos institutos no previeron capacitaciones para los docentes involucrados en la experiencia de validación, ni acciones de seguimiento y monitoreo que permitieran orientar el proceso de ejecución del MOFEBI. El único instituto superior





pedagógico con un equipo interdisciplinario, capaz de desarrollar la formación docente intercultural bilingüe durante el lapso comprendido entre 1994 y 1999, fue el de Loreto, a través del programa FORMABIAP.

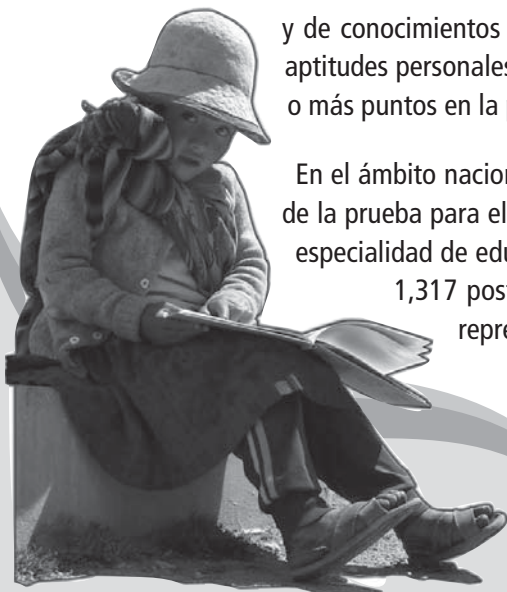
A fines de la década de 1990, el Ministerio de Educación firmó dos importantes convenios orientados a fortalecer la formación magisterial EBI en los Andes y en la Amazonía con el apoyo de la cooperación internacional. El primero, suscrito en 1995 con la Unión Europea, dio inicio al Programa Marco de Formación Profesional Tecnológico y Pedagógica en el Perú (FORTE-PE), el cual tenía entre sus objetivos mejorar la calidad de formación de recursos humanos y favorecer la coordinación entre los institutos superiores pedagógicos amazónicos que desarrollaban la especialidad EBI. Entre éstos estaban los de Loreto y Yarinacocha. La especialidad EBI en el instituto superior pedagógico Nuestra Señora del Rosario de Puerto Maldonado se creó en 1999, en el marco de la ejecución del Programa FORTE-PE, que se inició tres años después de la firma del convenio y culminó en diciembre de 2002. El segundo convenio, firmado con la cooperación técnica alemana, dio inicio al Proyecto Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural PROFODEBI (MED-GTZ), que tiene como finalidad mejorar la calidad de la educación recibida por niños y niñas del área andina peruana, para lo cual busca consolidar la formación docente en EBI como parte del Sistema Nacional de Educación. Su ámbito de acción se centró en los institutos superiores pedagógicos de Huanta, Tinta, Andahuaylas, Ayacucho y Huancavelica. Este proyecto se inició a fines de 2000 y culminó a fines de 2003.

Además de los ISP andinos y amazónicos seleccionados para la aplicación del MOFEBI, otros tres empezaron a desarrollar la especialidad a fines de la década de 1990 e inicios de la siguiente. Entre ellos estaban el ISP de Puquio, en Ayacucho, el ISP Alianza Ichuña Bélgica, en Moquegua, y el ISP Fray Ángel Azagra Murillo, en Puerto Bermúdez (región Pasco). En total once ISP llegaron a contar con la especialidad de EBI en formación inicial de docentes en todo el país. En el año 2007, cuando existían 356 ISP estatales y privados, este número equivalía tan sólo al 3% del total.

Hoy en día, la situación de los institutos superiores pedagógicos del país es sumamente incierta dado que la mayoría no han tenido ingreso en los últimos tres años, a raíz de la Resolución Ministerial N°. 0017, de enero 2007, que norma el proceso de admisión a los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos y Privados, las Escuelas Superiores de Formación Artística y los Institutos Superiores que forman en carreras docentes. Dicha resolución pretende asegurar el ingreso de alumnos con un buen nivel de formación y un perfil adecuado para estas carreras. Con este fin se ha diseñado un proceso que consta de dos etapas. La primera, de carácter eliminatorio, consiste en verificar el logro de capacidades comunicativas, lógico matemáticas y de conocimientos generales básicos. La segunda incluye evaluaciones psicológicas, vocacionales y de aptitudes personales con respecto a la modalidad, nivel y especialidad sólo a quienes hayan obtenido 14 o más puntos en la primera etapa.

En el ámbito nacional, sólo 454 postulantes, sobre un total de 14,847, lograron pasar la segunda etapa de la prueba para el ingreso a los institutos superiores pedagógicos en 2007. De ellos 12 ingresaron a la especialidad de educación intercultural bilingüe. En el año 2008, nuevamente sólo ingresaron 12 de los 1,317 postulantes para esta especialidad y solo cuatro lo lograron a inicios del 2009, lo cual representa el 1% del total de postulantes inscritos para estas carreras.

En el momento actual varios institutos superiores pedagógicos están en proceso de abrir carreras técnicas para poder subsistir.







## PARTE 2

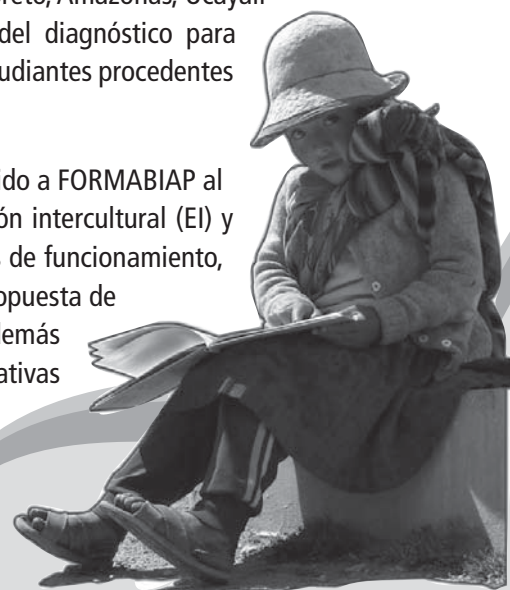
# EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DE FORMABIAP

### El programa FORMABIAP

Este programa fue creado en 1988, como una coejecución entre el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" (ISPL) y la confederación nacional indígena AIDSESP, con el fin de formar maestros en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe. Desde el año 2004 FORMABIAP también desarrolla una propuesta de formación de docentes en educación inicial intercultural. Ambas especialidades contemplan cinco años de estudios. Sus egresados obtienen un título a nombre de la Nación como Profesores en Educación Primaria Intercultural Bilingüe o en Educación Inicial Intercultural.

FORMABIAP inició su trabajo en formación docente inicial en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe con los alumnos de siete pueblos indígenas, ubicados en las regiones de Loreto, Amazonas, Ucayali y Junín. Ellos pertenecían a organizaciones que participaron en la realización del diagnóstico para fundamentar la propuesta del Programa. Durante los siguientes años incorporó a estudiantes procedentes de ocho nuevos pueblos indígenas del norte y centro de la Amazonía.

Su labor en la formación de docentes para la educación inicial y primaria ha conducido a FORMABIAP al diseño, implementación y acompañamiento de propuestas alternativas de educación intercultural (EI) y educación intercultural bilingüe (EIB) para dichos niveles. A lo largo de sus 21 años de funcionamiento, el Programa ha elaborado currículos diversificados para educación primaria, una propuesta de educación inicial intercultural y materiales educativos en nueve lenguas indígenas. Además ha desarrollado procesos sistemáticos de acompañamiento a las instituciones educativas en las cuales sus estudiantes realizan prácticas profesionales, investigaciones sobre diversos aspectos de la herencia cultural de los pueblos indígenas con los





que trabaja y estudios de lingüística descriptiva sobre diferentes lenguas amazónicas. Además de desarrollar programas de formación docente inicial con estudiantes egresados de secundaria, FORMABIAP también ha implementado programas de formación en servicio, sea a través de acciones de profesionalización en Nieva (Condorcanqui, Amazonas), San Lorenzo (Datem del Marañón, Loreto) y Satipo (Junín), o como ente ejecutor de los programas de capacitación ofrecidos por el Ministerio de Educación (MED). Desde el año 2003, el Programa impulsa el desarrollo de Centros Innovadores y Redes Educativas Comunes con docentes Awajun (Alto Marañón), Kichwa (Alto Napo), Tikuna (Bajo Amazonas) y Kukama-Kukamiria (Bajo Marañón y Samiria).

**Cuadro 1: Ingresantes, egresados y titulados. Programa de formación inicial de la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe. 1988-julio 2009**

Pueblo Indígena	Ingresantes	Egresados sin titular	Titulados
Achuar	18	1	3
Awajun	48	11	16
Wampis	27	5	9
Ashaninka	41	6	18
Nomatsiguenga	1	--	1
Shipibo	38	8	20
KukamaKukamiria	69	39	10
Shawi	36	12	8
Shiwilu	12	10	1
Uitoto	17	1	5
Bóóraá	14	2	3
Kandozi	8	1	0
Chapara	3	1	2
Tikuna	23	14	0
Kichwa	45	19	0
TOTAL	400	130	96

Fuente: Oficina de Registro FORMABIAP

**Cuadro 2 Docentes ingresantes, egresados y titulados del Programa de Profesionalización de Maestros de la especialidad Educación Primaria Intercultural Bilingüe. 1994-julio 2009.**

Unidad Operativa	Ingresantes	Egresados	Titulados
Nieva	195	73	44
San Lorenzo	152	90	30
Satipo	156	83	61

Fuente: Oficina de Registro FORMABIAP





**Cuadro 3. Estudiantes matriculados en el Programa de Formación de Maestros de Educación Inicial Intercultural. Año 2009**

Pueblo indígena	Matriculados
Kukama	13
Tikuna	15
TOTAL	28

Fuente: Oficina de Registro FORMABIAP

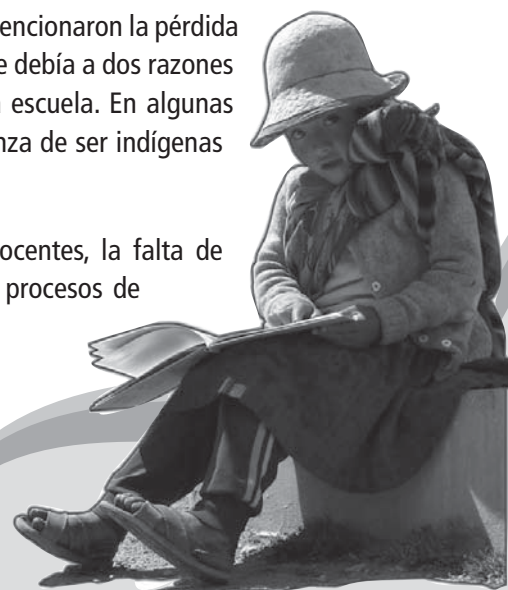
## La fundación del programa

En 1984, el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" nombró una comisión para elaborar el proyecto de creación de la especialidad de educación bilingüe intercultural de formación de maestros de primaria. Este proyecto fue presentado a la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación en octubre de dicho año. En este documento el ISP "Loreto" sustentó la necesidad de realizar un diagnóstico educativo, socio lingüístico y socio económico que sentara las bases para el diseño de una propuesta de formación de docentes de primaria, en la especialidad de educación intercultural bilingüe (EIB). En 1985, el Instituto Superior Pedagógico "Loreto", la confederación indígena AIDSEP y el Centro de Investigaciones Antropológicas de la Amazonía Peruana (CIAAP), de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), firmaron un convenio de apoyo interinstitucional con el fin de desarrollar dicho estudio.

El diagnóstico, realizado en el ámbito de seis organizaciones indígenas, permitió, entre otras cosas, recoger las preocupaciones de padres de familia y dirigentes relacionadas con la educación escolar. Los padres se quejaron de las dificultades que tenían sus hijos para entender y expresarse en castellano, en todas las regiones en las cuales éste era la segunda lengua de los niños. Los padres señalaron además que sus hijos egresaban de la primaria sin poder leer ni escribir y que tenían serias limitaciones en el manejo de las operaciones básicas de matemática. Estas percepciones fueron confirmadas por los resultados de las pruebas aplicadas a niños de sexto grado, que demostraron que el nivel de la mayoría correspondía a segundo de primaria (López de Castilla, Rengifo y Trapnell 1989).

En las zonas más expuestas a la colonización, algunos padres y dirigentes también mencionaron la pérdida de conocimientos y valores en las generaciones más jóvenes. Para la mayoría, esto se debía a dos razones fundamentales: su falta de interés en aprenderlos y el tiempo que dedicaban a la escuela. En algunas regiones y comunidades los padres también señalaron que sus hijos tenían vergüenza de ser indígenas y de hablar su lengua.

El diagnóstico además puso en evidencia limitaciones en la formación de los docentes, la falta de pertinencia cultural de la educación escolar y problemas de comunicación en los procesos de construcción de aprendizajes.







Basándose en la información recogida en el diagnóstico, FORMABIAP se propuso:

1. Desarrollar una propuesta educativa orientada a promover proyectos de vida basados en los recursos y en la herencia cultural de cada uno de los pueblos indígenas que participaran en el Programa.
2. Ofrecer a los niños y jóvenes indígenas la posibilidad de desarrollar las capacidades, conocimientos y valores necesarios para desempeñarse eficientemente en su medio, y de apropiarse de conocimientos y capacidades que les permitan seguir desarrollando sus estudios y desenvolverse en diferentes espacios.

### Algunos supuestos básicos.

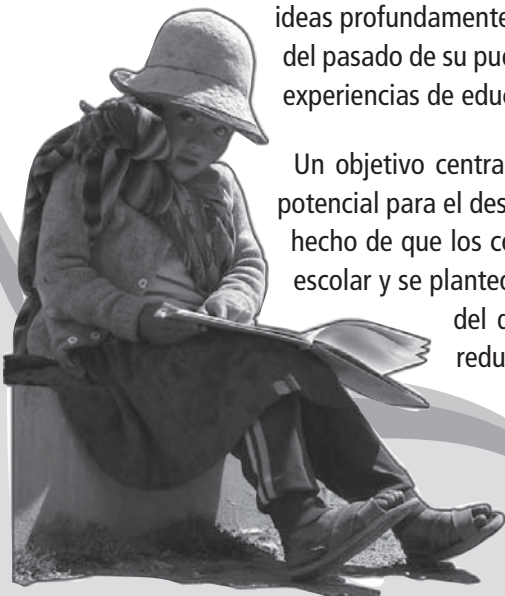
A diferencia de otros programas de EIB que se definen en términos estrictamente pedagógicos, el programa FORMABIAP fue concebido como un modelo educativo alternativo que buscaba responder a las necesidades y demandas políticas y sociales del movimiento indígena. FORMABIAP asumió las expectativas de los dirigentes de AIDSESEP, quienes demandaban el desarrollo de un nuevo tipo de educación que incluyera tanto sus propios conocimientos como aquéllos de la ciencia occidental.

### *La necesidad y posibilidad de transformar la escuela*

FORMABIAP asumió las críticas a la escuela que dieron origen a la EIB y decidió concentrar sus esfuerzos en la formación de una nueva generación de maestros que cambiara una institución dedicada a civilizar y asimilar en una que se orientara a promover el respeto por la diversidad cultural y que ayudara a los pueblos indígenas a superar la vergüenza e inseguridad generada por una larga historia de colonización y discriminación.

El desarrollo de este proceso formativo debía tomar en cuenta el tipo de estudiantes que entrarían al Programa y su visión sobre la escuela. Con relación al primer aspecto, el equipo fundador asumió que los alumnos potenciales eran productos de una escuela civilizadora que había promovido una visión negativa de su sociedad y de su gente. Con relación al segundo, se sabía que el único modelo de educación que conocían era el que habían experimentado durante la primaria y secundaria. Dada estas dos situaciones era necesario pensar en una estrategia que los confrontara con nuevas experiencias personales que les permitieran revisar ideas profundamente enraizadas y construir referentes desde los cuales podrían tener una mirada distinta del pasado de su pueblo, entender el presente y proyectarse hacia el futuro. Además, tendrían que conocer experiencias de educación escolar distintas a las vividas.

Un objetivo central de la propuesta de FORMABIAP fue revalorar la cultura indígena e identificar su potencial para el desarrollo de un proyecto social, ecológico y político alternativo. El Programa criticaba el hecho de que los conocimientos, técnicas y valores indígenas hubieran sido ignorados por la educación escolar y se planteó el reto de darles un espacio en ella. En este sentido se diferenciaba de la propuesta del dirigente de AIDSESEP Benjamín Chumpi, quien más bien planteaba la necesidad de reducir la asistencia de los niños a la escuela a tres semanas al mes, con el fin de que los padres pudieran disponer de una semana para enseñarles sobre diferentes aspectos de la cultura.





La propuesta del dirigente y la de FORMABIAP estaban basadas en diferentes visiones de la escuela. Mientras Benjamín Chumpi consideraba que la escuela debía seguir dedicándose al conocimiento occidental, FORMABIAP consideraba indispensable abrir la escuela a los conocimientos, técnicas y valores indígenas por dos razones: por un lado, planteaba que la escuela debía transformarse en un instrumento de valoración y afirmación cultural, por lo tanto era imprescindible que ofreciera a los niños y niñas la posibilidad de reflexionar sobre temas de su cultura; y, por otro, consideraba que al ser expuestos a una nueva dinámica escolar en la cual los docentes aborden los conocimientos de su pueblo y busquen la participación de los conocedores en el proceso de aprendizaje, los niños podrían valorar estos saberes y reconocer la sabiduría de los adultos. Se suponía que esta estrategia los motivaría además a aprender en los contextos familiares y comunales, apelando al apoyo de sus padres y de otros conocedores.

Sin embargo, el hecho de que insistiera en introducir conocimientos indígenas en la escuela no implicaba que FORMABIAP tuviera una visión de la educación restringida a lo escolar. Por el contrario, el Programa concebía a la escuela como parte de una propuesta educativa más amplia orientada a potenciar las posibilidades de las niñas, niños y jóvenes como personas pertenecientes a colectivos sociales. Desde esta perspectiva, consideraba que su formación debía desarrollarse a través de dos procesos complementarios: el que ofrecen los procesos de transmisión y difusión de la herencia cultural de su pueblo y el que podría, eventualmente, brindar una educación escolar crítica y respetuosa de la diversidad cultural y lingüística.

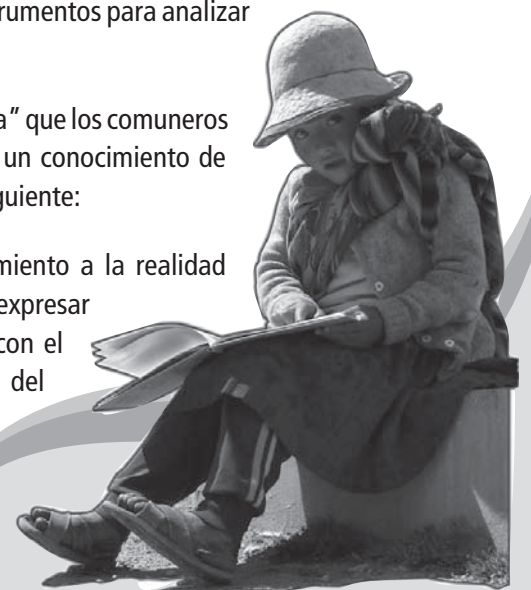
La dimensión extraescolar del trabajo de FORMABIAP también se evidenciaba en su opción por promover entre sus estudiantes, la búsqueda de modelos de desarrollo alternativo para los pueblos indígenas amazónicos. Para lograr este propósito debía orientar sus acciones a la formación de docentes que pudieran constituirse en actores conscientes de su propia historia y de los constreñimientos de los sistemas ecológicos predominantes en su región, orgullosos de su herencia cultural y comprometidos con la búsqueda de alternativas para el desarrollo de su pueblo.

### ***El papel liberador de la ciencia***

Para poder entender la concepción inicial de la propuesta y los cambios que luego se han ido dando es necesario destacar que el equipo docente fundador de FORMABIAP estaba convencido de que el manejo del aparato conceptual y metodológico de las diferentes ciencias ayudaría a empoderar a los futuros maestros indígenas, en la medida que les daría mayor seguridad y confianza y les brindaría instrumentos para analizar y cuestionar los procesos de subordinación y marginalización de sus pueblos.

En base a una reflexión sobre las respuestas de “confianza ciega” o “resistencia pasiva” que los comuneros indígenas tienen frente a la “palabra del ingeniero”, al cual consideran dueño de un conocimiento de calidad superior, que no puede ser abiertamente contradicho, se argumentaba lo siguiente:

“Para el alumno el método científico debe devenir en el instrumento de acercamiento a la realidad mediante el cual él formula su propia opinión, una opinión independiente que puede expresar y afirmar frente a los que hacen valer su palabra en base de su estatus social y con el cual él evalúa críticamente las afirmaciones que quieren imponerse por la gracia del estatus. El método científico le da los criterios para expresar sus exigencias frente





al discurso dominante, para cuestionarlo y obligar al interlocutor, que se reposa sobre el poder del estatus de su palabra, a adoptar la posición modesta común de la razón humana frente a la realidad objetiva, perceptible, observable, descriptible y explicable” (Notas de preparación del curso de Antropología Jorge Gasché 1989).

Esta opción por una formación científica coincidía con las aspiraciones de los dirigentes de AIDSESEP, quienes ponían un fuerte énfasis en la necesidad de formar maestros en los conocimientos de las disciplinas científicas, sin dejar de lado sus propios conocimientos (ver Nukguag 1985).

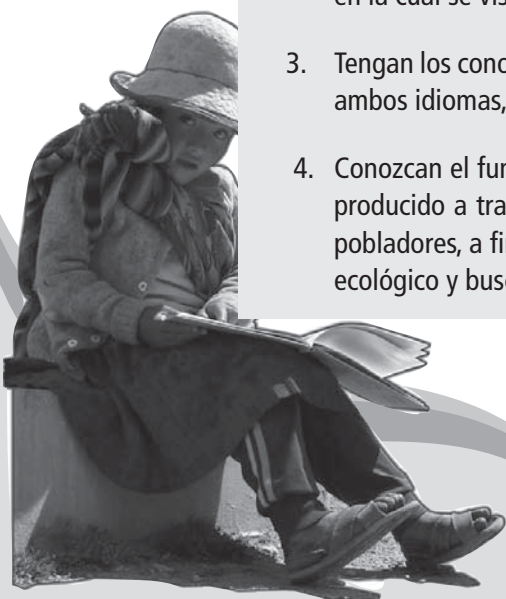
Todos los supuestos anteriormente planteados fueron incorporados en los primeros lineamientos curriculares del Programa y se mantuvieron básicamente constantes hasta inicios de la década del 2000. Recién a inicios de dicha década se empezó a cuestionar este enfoque y a plantear la necesidad de buscar un mejor balance entre las visiones y conocimientos de los pueblos indígenas y el conocimiento científico occidental.

## Los Lineamientos Curriculares de 1988

A partir de las ideas antes esbozadas, el equipo fundador de FORMABIAP se propuso diseñar un currículo orientado a que los futuros maestros logren cierto nivel de manejo del aparato conceptual y metodológico de diferentes disciplinas científicas que los ayudarían a tener una mejor comprensión de su realidad y que los motivarían a promover cambios en su comunidad y en la escuela. Con esta idea en mente diseñó un perfil basado en tres criterios: científico, pedagógico y actitudinal.

El criterio científico estuvo básicamente orientado al manejo de elementos de antropología, historia, lingüística y ecología orientados a que los estudiantes:

1. Desarrollen una meta visión de su sociedad que les permitiera entender cómo ésta funcionaba en épocas de mayor autonomía y comprender las diferentes prácticas sociales, a partir de sus propias lógicas.
2. Sean capaces de analizar los procesos históricos de su sociedad, región amazónica y el país en relación con Latinoamérica y el mundo, a fin de tener elementos para entender la situación actual de sus sociedades y poder trabajar el tema de historia en la primaria, desde una perspectiva de proceso en la cual se visibilice a los pueblos indígenas.
3. Tengan los conocimientos lingüísticos para el análisis de su lengua indígena y el castellano y manejen ambos idiomas, de manera oral y escrita, en función de diferentes contextos y fines deseados.
4. Conozcan el funcionamiento del sistema ecológico predominante de su región, los cambios que han producido a través de la historia y los problemas que de ellos resultan para la vida de los actuales pobladores, a fin de desarrollar una conciencia clara de los constreñimientos implícitos en el sistema ecológico y buscar alternativas de manejo más acordes con él.





El criterio pedagógico enfatizó tres aspectos:

1. El desarrollo de una mirada crítica sobre la educación escolar y de valoración de los procesos educativos en las sociedades indígenas, en tanto bases para la construcción de nuevas propuestas educativas.
2. El conocimiento de los procesos de desarrollo de los niños y niñas desde un enfoque intercultural y de un conjunto de métodos para orientar el proceso de construcción de aprendizajes, desde una nueva propuesta enraizada en el trabajo productivo de la comunidad.
3. La identificación de conocimientos desarrollados por los pueblos indígenas que eventualmente pudieran ser considerados dentro del currículo de primaria.

El criterio actitudinal priorizó:

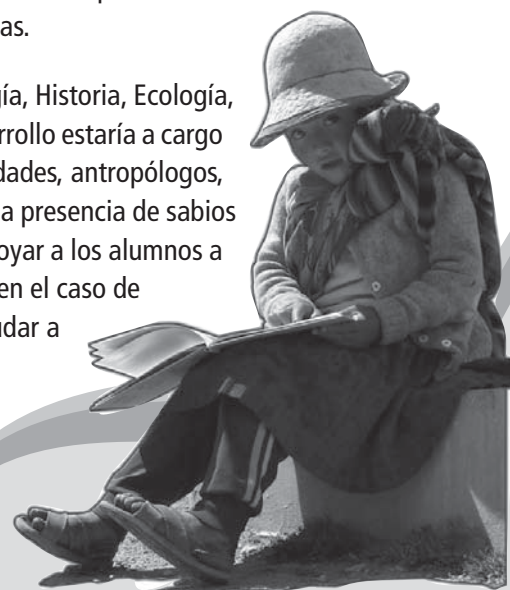
1. El desarrollo de una actitud crítica para generar y profundizar el saber científico y técnico, con miras al mejoramiento de las condiciones de vida en la sociedad.
2. El desarrollo de una actitud reflexiva y autocrítica sobre su rol como maestro.
3. El desarrollo de una actitud creativa.

### ***La organización del plan de estudios***

El equipo responsable optó por una propuesta curricular basada en áreas que superara la organización del currículo en más de 100 asignaturas, por entonces vigente, y favoreciera el análisis, la comprensión y la interpretación de la realidad desde una perspectiva globalizante y evitara su fragmentación en función de los contenidos de las disciplinas académicas.

El diseño de los primeros lineamientos curriculares fue un gran reto para el equipo fundador del Programa, dado que si bien tenía experiencia de trabajo en comunidades indígenas amazónicas, ninguno de sus miembros había estado involucrado en proyectos educativos orientados a incorporar visiones y conocimientos de los pueblos indígenas. Debido a ello, el currículo inicial fue concebido como lineamientos generales organizados en torno a siete áreas temáticas que podían ser continuamente enriquecidas, en la medida que los docentes ganaran una mejor comprensión de la realidad física y social de los pueblos indígenas.

Las siete áreas inicialmente elegidas para estructurar el currículo fueron: Antropología, Historia, Ecología, Lingüística, Educación, Matemática, Expresión Estética y Expresión Corporal. Su desarrollo estaría a cargo de un equipo interdisciplinario conformado por educadores de diferentes especialidades, antropólogos, lingüistas y un ingeniero forestal. En el equipo de formadores también se consideró la presencia de sabios indígenas elegidos por las federaciones de cada pueblo, con el fin de que puedan apoyar a los alumnos a profundizar los conocimientos de su cultura y lengua, o a aprender la lengua, como en el caso de los Kukama, donde sólo es utilizada por los mayores. Los sabios además debían ayudar a los docentes de su equipo local en el aprendizaje sobre ambos aspectos.







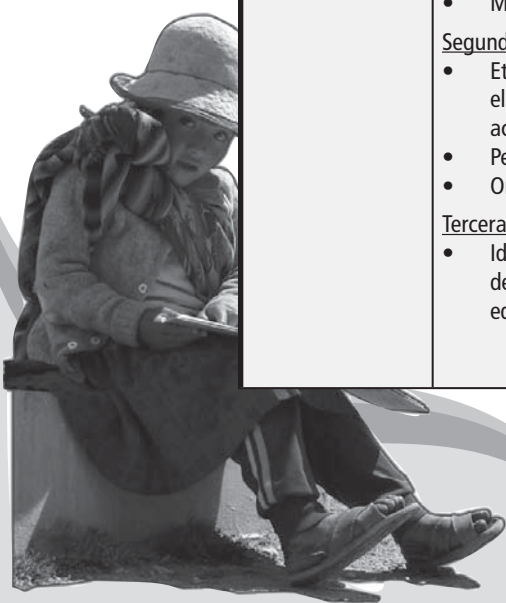
Además de modificar la estructura del currículo de formación docente, FORMABIAP introdujo una innovación importante relacionada con la modalidad de estudios: la distinción entre ciclos escolarizados en Iquitos y no escolarizados en las comunidades de origen de los estudiantes.

Esta estrategia mixta estaba orientada a que los estudiantes mantuvieran contacto con sus comunidades; enriquecieran su conocimiento sobre la lengua y cultura de sus pueblos; desarrollaran investigaciones y prácticas en las escuelas de sus comunidades; y recogieran los contenidos que ayudarían a enriquecer los lineamientos curriculares de formación y, posteriormente, los de primaria. Por este motivo los lineamientos curriculares consideraron tanto los contenidos que se trabajarían desde cada área durante los ciclos escolarizados, como los temas que se debían investigar durante los primeros dos ciclos no escolarizados. En el desarrollo del proceso se vio la necesidad de ampliar este trabajo hasta el tercer año, como explicaré más adelante.

La propuesta de temas de investigación de algunas áreas varió en función de las necesidades de trabajo que se encontraron con la segunda y tercera promoción, como se puede apreciar en el cuadro 4.

**Cuadro 4. Temas trabajados durante los ciclos no escolarizados (1988-1993)**

Áreas / Años	Primer año	Segundo año	Tercer año
<b>Antropología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los medios de trabajo tradicionales.</li> <li>El calendario nativo y el ciclo de actividades productivas.</li> <li>El parentesco y las reglas de residencia, matrimonio, cooperación e intercambio.</li> <li>Análisis del paisaje según la concepción indígena.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La agricultura tradicional (en relación con Ecología).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Historia de la comunidad.</li> </ul>
<b>Ecología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inventario de elementos bióticos y abióticos en una parcela determinada.</li> </ul> <p><u>Segunda y tercera promoción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los ecosistemas de la comunidad (vegetación y suelos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prácticas agrícolas tradicionales del pueblos indígenas (en relación con Antropología).</li> </ul>	No se desarrollaron lineamientos.
<b>Educación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidades, destrezas y conocimientos del niño y de la niña de 5 y 6 años.</li> <li>Métodos de la pedagogía indígena.</li> </ul> <p><u>Segunda promoción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Etapas de desarrollo identificadas por el pueblo indígena: comportamientos y actividades y formas de aprender.</li> <li>Perfil del hombre y mujer tradicional.</li> <li>Organización tradicional del día.</li> </ul> <p><u>Tercera promoción</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de habilidades desarrolladas por los niños y niñas en edad pre-escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etapas de desarrollo identificadas por el pueblo indígena: comportamientos y actividades y formas de aprender.</li> <li>Perfil del hombre y la mujer tradicional</li> <li>Organización tradicional del día.</li> </ul> <p><u>Segunda y tercera promoción</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los valores en el ámbito escolar.</li> <li>Los valores en el ámbito familiar.</li> <li>Uso de lenguas en la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación de clases en una institución educativa bilingüe.</li> </ul>





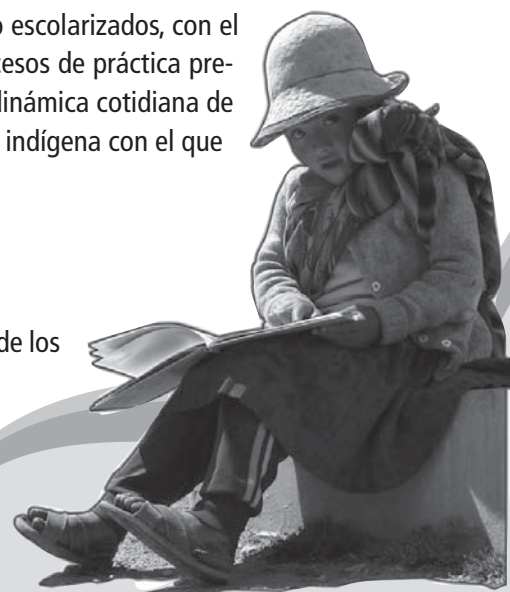
Áreas / Años	Primer año	Segundo año	Tercer año
<b>Lingüística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trascripción fonética de palabras del castellano regional y la lengua indígena.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trascripción fonética y fonológica de un relato en lengua indígena.</li> <li>Análisis morfosintático de un texto.</li> <li>Construcción de léxicos de términos referidos a espacio, tiempo y cantidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El universo vocabular del niño.</li> <li>Formas de discurso.</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistemas de numeración y cuantificación indígenas en el marco de proceso de trabajo y de las relaciones sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las categorías espacio-temporales en los pueblos indígenas.</li> <li>La forma de los objetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formas reconocidas en los pueblos indígenas.</li> </ul> <p><u>Segunda y tercera promoción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicación de pruebas basadas en los conceptos de Piaget sobre la idea del número</li> </ul>
<b>Arte y Desarrollo Corporal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inventario de términos de colores.</li> <li>Significado metafórico de los términos de colores.</li> <li>Inventario de objetos que se pintan o tiñen</li> <li>Fabricación de tintes y pinturas.</li> </ul> <p><u>Tercera promoción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tintes y colorantes</li> <li>Diseños</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseños en los pueblos indígenas.</li> </ul> <p><u>Tercera promoción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Juegos de niños y competencias de adultos.</li> <li>Cantos y melodías tradicionales para niños.</li> </ul>	<p>No se desarrollaron lineamientos</p> <p><u>Tercera promoción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Música en los pueblos indígenas: canciones y danzas</li> </ul>

El trabajo durante los ciclos no escolarizados también se orientó a revalorar la herencia cultural indígena entre los comuneros y comuneras. Se pensaba que el sólo hecho de que jóvenes de educación superior se interesaran por profundizar sus conocimientos sobre la cultura podría generar un impacto positivo en las comunidades. Además se había previsto momentos en los cuales jóvenes de ambos sexos debían exponer lo aprendido en la comunidad.

Los docentes y sabios acompañaron a los estudiantes durante parte de los ciclos no escolarizados, con el fin de ayudarles a desarrollar sus lineamientos de investigación y asesorar sus procesos de práctica pre-profesional en las escuelas. En este proceso los maestros pudieron participar en la dinámica cotidiana de la comunidad y profundizar su conocimiento de la realidad física y social del pueblo indígena con el que trabajaban.

### ***La perspectiva diacrónica***

Los primeros lineamientos curriculares del Programa se basaron en seis años, en vez de los cinco estipulados por el currículo oficial de formación docente.





Los dos primeros años de estudios incluían un ciclo de doce semanas al año en Iquitos y dos, de dieciséis semanas cada uno, en comunidades elegidas de común acuerdo con las federaciones de cada pueblo indígena. El tercer año fue concebido para sistematizar el trabajo realizado durante los ciclos no escolarizados de los dos primeros años y para elaborar la propuesta curricular de primaria. Por ello se estructuró sobre la base de tres ciclos escolarizados. A partir del cuarto, se tenía previsto desarrollar una práctica profesional intensiva que se extendiera a lo largo del año escolar y que alternaría con ciclos presenciales de diez semanas, durante las vacaciones escolares de enero a marzo. Según este planteamiento los maestros trabajarían durante los últimos tres años de su formación como docentes nombrados o contratados por el Ministerio de Educación.

**Cuadro 5: Propuesta inicial de distribución del tiempo**

Años de estudios		1	2	3	4	5	6
	Ciclos escolarizados	12	12	36	1	10	10
	Ciclos no escolarizados	32	32	---	34	34	34

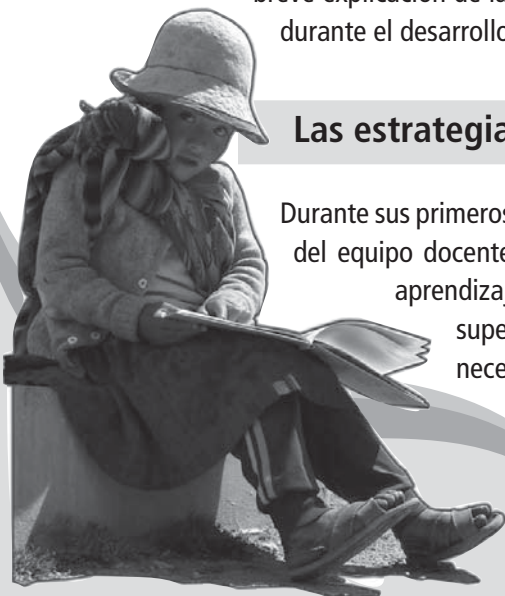
**Fuente:** Lineamientos Curriculares de Formación Docente en la Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 1988

Este diseño nunca se puso en práctica por varios motivos. La experiencia concreta de trabajo con los estudiantes demostró la complejidad inherente al proceso de elaboración de una propuesta educativa de EIB para la escuela primaria y de las exigencias que esto imponía en el proceso de formación. Esto implicaba revisar dos aspectos: el corto tiempo previsto para los ciclos escolarizados durante los primeros dos años y la idea de iniciar el proceso de construcción curricular en el tercer año y la práctica en el cuarto. Por estas razones se decidió ampliar el tiempo dedicado a los ciclos escolarizados de primer y segundo año de 12 a 16 semanas y luego a 18, y reducir el no presencial de manera proporcional. Además se postergó para el cuarto año el desarrollo de los tres ciclos escolarizados dedicados a la sistematización de las investigaciones realizadas durante los ciclos no escolarizados y el diseño del currículo de primaria. Esto implicó postergar el inicio de la práctica hasta el quinto año.

En el segundo lineamiento curricular se introdujeron otros cambios sustantivos vinculados al desarrollo de la práctica, como explicaré más adelante. Sin embargo, antes de presentar ese lineamiento me detendré en una breve explicación de las estrategias de formación y de algunos de los temas innovadores que se abordaron durante el desarrollo de los primeros lineamientos curriculares.

## Las estrategias de formación

Durante sus primeros años de funcionamiento, el Programa invirtió un tiempo considerable en la formación del equipo docente y en el diseño de las estrategias que utilizaría para promover la construcción de aprendizajes. El hecho de haber optado por la inclusión de saberes indígenas en la formación superior y en la educación primaria, implicaba afrontar una serie de retos. Por un lado era necesario lograr una mayor comprensión de las culturas indígenas para poder identificar qué aspectos se podrían trabajar en espacios académico escolares; además, se tenía que definir una estrategia para incorporarlos como contenidos curriculares







y diseñar una metodología que orientara el proceso de construcción de conocimientos desde un enfoque intercultural, como explicaré más adelante.

En las reuniones organizadas con el fin de planificar el trabajo con la primera promoción, se acordó que cada área debía elaborar un lenguaje explicativo propio. Para ello los docentes debían tomar distancia de las categorías del lenguaje cotidiano y de su bagaje académico y estructurar una propuesta basada sobre la realidad social de las sociedades amazónicas con las que trabajaba el Programa y la finalidad política de la formación. Si bien éste lenguaje explicativo se inspiró en teorías vinculadas a diferentes disciplinas académicas, el esfuerzo del equipo responsable de cada área consistía en articular dichos planteamientos con la problemática específica del Programa y con su marco teórico.

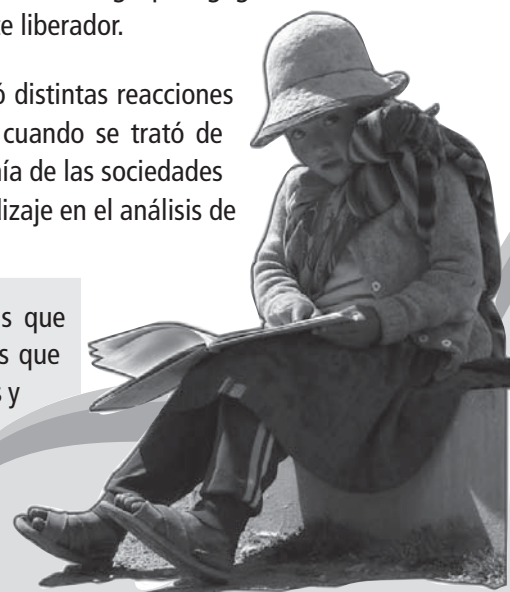
Este marco teórico planteaba la necesidad de comprender a las sociedades indígenas amazónicas como sociedades que en su estado precolombino representaban un tipo de formación social cuyos elementos constitutivos pueden encontrarse expresados en el conjunto de sociedades amazónicas de altura (no ribereñas). Desde esta perspectiva la formación se orientaría a que los estudiantes logren entender lo que es común a las diferentes sociedades indígenas que participan en el Programa y se reafirmen como miembros de una sociedad diferenciada específica, entendiendo en qué radica hoy en día esa diferencia, y en qué consiste el proyecto social vinculado a ella, así como sus implicancias para la formación de las futuras generaciones.

El Programa concibió la formación docente como un espacio de dialogo intercultural y su equipo docente también problematizó las condiciones en las que se realizaría el diálogo entre docentes y estudiantes procedentes de diferentes tradiciones culturales y con distintas experiencias de vida. Se reflexionó sobre el hecho de que el diálogo con los estudiantes no sólo estaría intermediado por su herencia sociocultural, sino también por sus experiencias de discriminación. A esto se sumaban los problemas de manejo del castellano observados en la mayoría de ellos. Por ello era sumamente importante desarrollar una estrategia formativa que permitiera a los formadores y alumnos analizar la realidad a través de una observación y un discurso explicativo común.

Para lograr este fin, los docentes de cada área debían aportar a la creación de un metalenguaje orientado a que tanto ellos como los alumnos manejasen un *mismo sentido de la palabra en castellano en una situación práctica definida* (secretaría del área de Antropología, 1989). En términos concretos, esto significaba seleccionar temas y conceptos que permitieran desarrollar los objetivos del área y articularlos dentro de una estrategia pedagógica que se concretizaría en un plan de clases orientado a crear un discurso políticamente liberador.

El proceso de elaboración de este metalenguaje fue sumamente complejo y generó distintas reacciones entre el equipo docente. Sin embargo, como se vería mucho más adelante, aun cuando se trató de tomar distancia del bagaje académico propio, este condicionaba la visión que se tenía de las sociedades indígenas. Un ejemplo de ello fue el haber transpuesto una visión escolar del aprendizaje en el análisis de la educación en contextos indígenas, como explica Fernando García:

“Tal vez la manera de asignar como métodos a las distintas estrategias que los niños usan en los aprendizajes de la socialización primaria o las guías que ejecutan, a veces deliberadamente o a veces de manera implícita, los padres y los adultos expertos en la socialización de los niños y los jóvenes (Rogoff





1993) ha llevado a muchos docentes del programa a hablar de principios, métodos y objetivos de la educación indígena, usando categorías de la pedagogía y la tradición escolar que justamente esconden la lógica de los conocimientos y prácticas indígenas” (García 2004:11).

### ***La articulación de conocimientos***

La incorporación del conocimiento indígena en la formación docente y en primaria se planteó en términos de lo que FORMABIAP llamaría la “articulación del conocimiento indígena y el conocimiento occidental”. Esto significaba “apropiarse del conocimiento científico-universal, sus métodos y formas de organizarse, sin que se renuncie a priori al conocimiento indígena ni que éste sea desvalorizado” (ISPL-AIDSESP 1995:26).

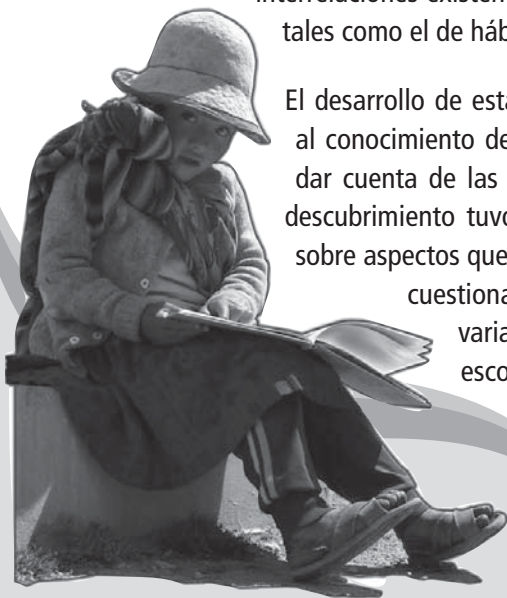
Si bien esta estrategia estuvo presente desde el inicio del proceso de formación, no apareció de manera explícita hasta la formulación de los Lineamientos Curriculares de 1997. Recién en éstos se plantea la capacidad de articular en varios aspectos del perfil, en las fundamentaciones de las áreas y en las consideraciones metodológicas.

En términos concretos, la articulación significaba promover una nueva mirada frente a los conocimientos indígenas.

“Con los futuros maestros se comienza por estudiar el manejo gestual realizado por el indígena en las actividades de recolección, pesca, caza, agricultura, cocina, transporte, elaboración de productos, construcción de viviendas y curación; a través de las cuales se apropian de los recursos de su medio para transformarlos y satisfacer sus necesidades. En este análisis se demuestra que en sus prácticas, al igual que todas las sociedades, los indígenas manejan principios científicos universales” (ISPL-AIDSESP 1995:27).

Esta estrategia se concretó de diferentes maneras. Por ejemplo, a través del análisis de la pesca con flecha, en la cual se pone en práctica el principio de refracción de la luz; en la actividad de caza con cerbatana, en la que se usan los principios físicos del pistón y de la parábola balística; en el manejo de una gran variedad de sistemas asociativos y rotativos de cultivos a mediano y largo plazo que los indígenas han usado en las prácticas de agricultura y en los relatos narrados por los pueblos, en los cuales se ponen en evidencia las interrelaciones existentes entre animales y especies vegetales y los conocimientos ecológicos y zoológicos, tales como el de hábitat, nicho ecológico, cooperación y adaptación (ver ISPL-AIDSESP 1995:32).

El desarrollo de esta estrategia se sustentaba en la idea de que los estudiantes le darían mayor valor al conocimiento de su pueblo y reconocerían sus aportes tecnológicos en la medida que se pudieran dar cuenta de las similitudes existentes con la ciencia occidental. La experiencia demostró que este descubrimiento tuvo un fuerte impacto en los estudiantes, en la medida que les permitió reflexionar sobre aspectos que nunca habían tomado en cuenta. Sin embargo, años más tarde, cuando se empezó a cuestionar la manera cómo el programa había abordado la ciencia occidental, se plantearon varias críticas. Por un lado, se cuestionó el uso de los conceptos “ciencia universal”, el cual esconde el carácter local y geopolíticamente situado de la ciencia occidental, y “principios científicos universales”, en la medida que los principios de la palanca, el pistón y la curva balística han sido manejados por miles de sociedades a lo largo de





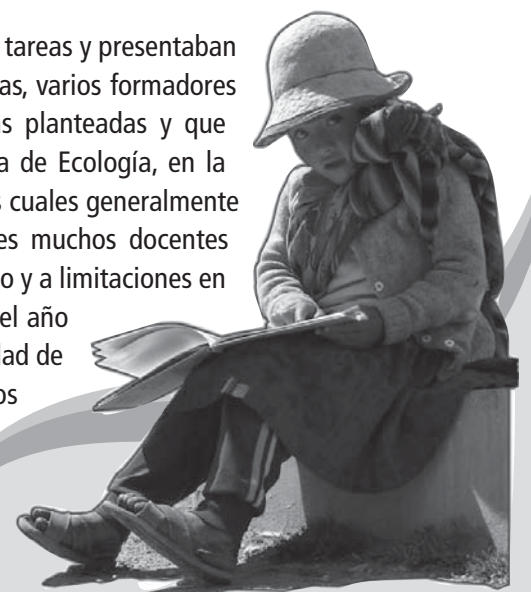
la historia de la humanidad y, por lo tanto, sería más correcto denominarlos “principios físicos universales”. Por otro lado, se reflexionó sobre la conveniencia de poner a la ciencia occidental como referente del análisis, lo que podía dar la impresión que se estaba queriendo validar el conocimiento desarrollado por los pueblos indígenas a través de ella.

En las clases de las diferentes áreas se desarrolló el denominado método inductivo intercultural. Según éste, la clase era concebida como un proceso de demostración que debía tener una coherencia lógica y llevar a un fin. El docente conducía este proceso a partir de hacer explícito el conocimiento de los estudiantes sobre un tema y de profundizarlo a través del uso de “conceptos bisagra” elaborados como parte de su marco lógico conceptual. La idea era que los alumnos pudieran apropiarse de estos conceptos como un medio para analizar y reflexionar sobre su realidad. El siguiente es un ejemplo de cómo se implementaba este proceso:

“La formación que recibe el futuro maestro en el área de Naturaleza conlleva dos procesos funcionalmente ligados: por un lado, la explicitación de conocimientos indígenas referentes a la naturaleza y el manejo del bosque [...] y por otro, la implementación, a través de los conceptos de la ecología, de conocimientos de las ciencias naturales y otras disciplinas auxiliares, de un entendimiento sistemático de la naturaleza en general y del boque amazónico en particular, y del ser humano como organismo constitutivo y responsable de éste. El segundo proceso contiene los instrumentos (el metalenguaje) para la realización del primero, que procede mediante el método inductivo intercultural (motivación, verbalización/objetización y sistematización/interpretación) [...] Con esto, [...] se apunta a que el futuro maestro adquiriera instrumentos conceptuales y un método que le permita profundizar en el futuro nuevos aspectos de los temas tratados y que él pueda transferir a otros campos de la realidad indígena en el transcurso de la aplicación del currículo de primaria, mediante nuevas investigaciones-aprendizaje que llevará a cabo en el ejercicio de su profesión”. (ISPL-AIDSESP 1997:59)

Durante el año 1995 se diseñó una nueva estrategia: el desarrollo de tareas vigiladas. A través de ellas se quería conocer en qué medida los alumnos habían comprendido y estaban manejando correctamente los términos y conceptos trabajados en las clases del ciclo escolarizado. Como se señala en las notas tomadas en las reuniones en las que se organizó esta estrategia, su objetivo era darle *“peso a la capacidad de reflexión y de manejo de los conceptos y hacer entender al alumno a dónde apunta el programa y de qué índole deben ser sus esfuerzos de trabajo”*.

Los docentes de cada área eran responsables del diseño y de la evaluación de estas tareas y presentaban informes de avance en las reuniones semanales de coordinación académica. En ellas, varios formadores señalaron que los estudiantes tenían problemas para responder a las preguntas planteadas y que estaban por debajo del nivel esperado. Esto era particularmente cierto en el área de Ecología, en la cual incluso los mejores alumnos daban respuestas parciales a las preguntas, en las cuales generalmente reproducían lo dicho en clase (incluidos los ejemplos del profesor). Por entonces muchos docentes consideraban que esto obedecía a la tendencia de los alumnos a repetir lo escuchado y a limitaciones en su capacidad de reflexión. Sin embargo, una evaluación externa realizada a fines del año 2003 analizaría el problema en términos de conflicto cultural y plantearía la necesidad de una mayor comprensión sobre la lógica que utilizan los estudiantes en sus procesos de construcción de aprendizajes. Según los evaluadores, se advertía un apego





a razonamientos y estructuras predeterminadas desde una lógica científica, en la cual se deseaba que los jóvenes fuesen entrenados, y podía ser que ésta no se articulase con la lógica inductiva analógica de los estudiantes (Guzmán y Monroe 2003).

## Temas innovadores en la formación docente

En el proceso de implementación del primer lineamiento curricular, diferentes áreas abordaron temas centrales para el logro de los objetivos de la formación y del perfil previsto. A continuación presento un breve resumen de algunos de ellos.

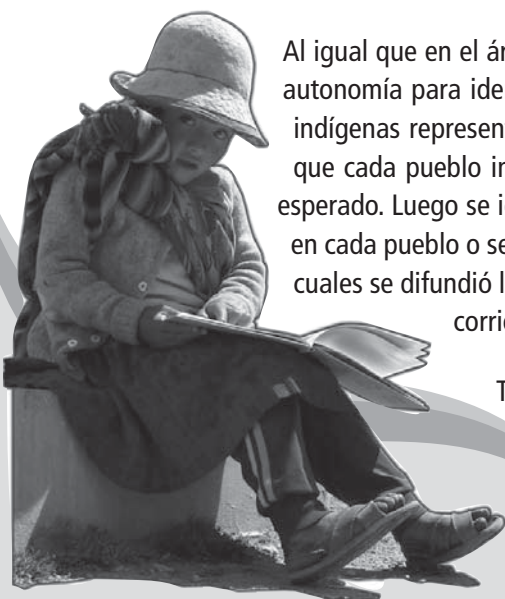
En el área de Sociedad los tres primeros años de estudios se dedicaron a que los alumnos participasen en el proceso de reconstrucción intelectual de las sociedades originarias en épocas de mayor autonomía, con dos finalidades: entender su funcionamiento desde su propia lógica y desarrollar dinámicas de revalorización, así como identificar la situación actual y el proceso de cambio de estas sociedades. Para este fin utilizaron su conocimiento y el de los especialistas que los acompañaban, y la información recogida en las investigaciones que realizaban durante los ciclos no presenciales. Esta estrategia se basaba en el supuesto de que contar con un modelo de referencia de su sociedad permitiría a los estudiantes aquilatar la dimensión real de los cambios ocurridos y su impacto.

Este trabajo se complementaba con el realizado desde el área de Historia, en la que se estableció una periodización de la historia de la Amazonía relacionada con los factores históricos más importantes del Perú y el mundo. Se trabajaron los siguientes periodos: las expediciones a la Amazonía entre mediados de los siglos XVI y XVII, el establecimiento de las misiones, los primeros viajeros y científicos y la penetración comercial durante la época del caucho, desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, y los procesos desatados desde entonces hasta la actualidad.

El trabajo en el área de Educación también estuvo estrechamente relacionado con el que se hacía en Antropología, en la medida que se asumía que la educación indígena se sustentaba sobre una visión de "sociedad" que trasciende las relaciones entre humanos e incorpora a diversos "seres" y "fuerzas de la naturaleza" con las cuales se establecen relaciones de cooperación e intercambio a fin de adquirir, y luego asegurar, el mantenimiento de determinadas cualidades (Trapnell 1996).

Al igual que en el área de Antropología, se apelaba a una reconstrucción mental de las épocas de mayor autonomía para identificar cuál era el perfil ideal del hombre y la mujer de cada una de las sociedades indígenas representadas en el Programa. Una vez que éste se establecía, se identificaban los métodos que cada pueblo indígena ponía en práctica para asegurar que sus miembros se aproximasen al ideal esperado. Luego se identificaban los fines y objetivos de la educación y se reflexionaba sobre su vigencia en cada pueblo o sector de éste. El trabajo se completaba con una revisión crítica de los objetivos con los cuales se difundió la educación escolar en la Amazonía peruana y del conocimiento de los aportes de las corrientes pedagógicas contemporáneas.

Todo este trabajo se orientaba a la formación de futuros docentes para el desarrollo de una educación alternativa, que debería sustentarse en el desarrollo de un currículo







específico para los pueblos indígenas amazónicos, que pudiera ser adaptado a las situaciones particulares de cada zona. El diseño de este currículo se dio en el contexto de la formación y contó con la participación de formadores del Programa, de dirigentes y sabios indígenas.

El área de Lingüística introdujo varias innovaciones importantes. Por un lado, partió de la necesidad de enfocar el análisis del lenguaje a partir de su uso en contextos sociales específicos. En este caso se puso mucho énfasis en la necesidad de entender la dinámica del lenguaje dentro de la sociedad amazónica, enfocando la manera cómo éste responde a las características definidas en el marco teórico. Además se usó la lingüística descriptiva para formar a los alumnos en el análisis de sus lenguas. Con los alumnos de las dos primeras promociones se puso mucho énfasis en el estudio de la fonética y la fonología, porque se quería que tuvieran elementos para participar en la evaluación y eventual reelaboración de los alfabetos diseñados por el ILV.

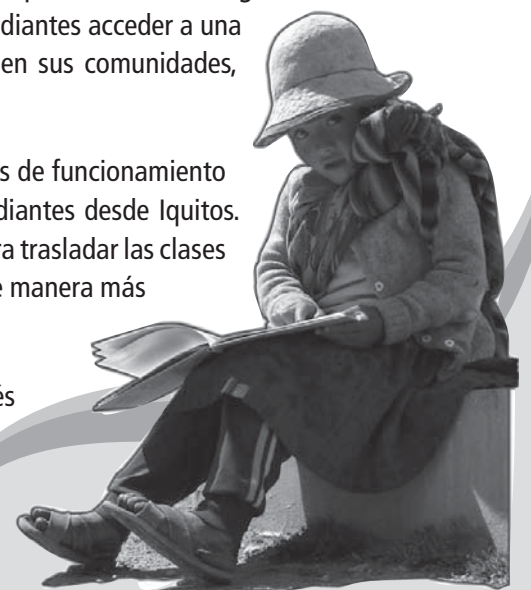
En los talleres de sintaxis se pudo aprovechar la existencia de siete lenguas distintas, además del castellano, para hacer un trabajo comparativo que permitiera a los estudiantes reconocer que no existen lenguas superiores ni inferiores y que todas tienen sus propias estructuras gramaticales. Además, se tuvo como objetivo que los estudiantes pudieran descubrir categorías distintas a las del castellano para el análisis de sus lenguas. Ésta fue una tarea sumamente difícil debido a la fuerte influencia que tenían los conceptos analíticos aprendidos desde la educación primaria para el análisis del castellano.

En el Área de Ecología se tuvo previsto combinar “el trabajo teórico con la práctica a través de la “chacra experimental” basada en los principios de equilibrio biológico y ecológico, donde se combinaría la agricultura con la crianza de animales menores, manejo de piscigranjas y prácticas forestales, desarrollando a través de experiencias concretas, el aprendizaje de contenidos básicos de química física y genética” (ISPL-AIDSESP: 1988:86) A través de ella se pensaba orientar al educando “para que conozca científicamente las posibilidades y limitaciones de su medio” y se prepare para desarrollar “un modelo de producción agropecuario adaptado a las condiciones de depredación del medio de su zona” (Ibíd.). Este modelo, en versión reducida, debía ser implementado en la escuela.

En 1989, luego de un año de iniciado el Programa, AIDSESP adquirió un fundo de 19 hectáreas en la localidad de Zungarococha, ubicada en el km. 6 de la carretera Iquitos-Puerto Almendra, a 18 kms. de la ciudad de Iquitos, con el propósito de implementar la chacra experimental, a través de un sistema integrado de producción agroforestal y pecuario. Además se quería disponer de un espacio para la aplicación de estrategias o de sistemas de recuperación ecológica y de producción, que permitieran a los estudiantes acceder a una formación integral y a modelos que podrían, eventualmente, ser implementados en sus comunidades, como parte del desarrollo de una propuesta educativa pertinente.

Este trabajo se pudo realizar de manera muy parcial durante los primeros ocho años de funcionamiento de FORMABIAP, debido a los altos costos que demandaba el traslado de los estudiantes desde Iquitos. Recién en 1998, FORMABIAP contó con condiciones de infraestructura favorables para trasladar las clases y el internado a Zungarococha. Esto permitió integrar el trabajo teórico y práctico de manera más sistemática y permanente.

Desde el área de Matemática se quiso trabajar las categorías matemáticas a través de su uso en la sociedad. Esto se hizo de manera parcial debido a un conjunto de





razones que no es del caso explicar ahora. Los avances más significativos se realizaron durante los ciclos no escolarizados, en los cuales los estudiantes trabajaron en torno a varios temas vinculados a formas, sistemas de conteo y medidas.

Durante los primeros años de funcionamiento del Programa se le dio mucho peso al tema de la neo-numeración y se hicieron propuestas en este sentido para varias lenguas.

## Los lineamientos curriculares de 1997

Los lineamientos curriculares de 1997 incluyeron un conjunto de modificaciones, fruto del trabajo con cinco promociones, de la experiencia desarrollada en los talleres de construcción del Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI), mencionado en la primera parte de este documento, y de diversos aportes conceptuales, como se explica a continuación.

La supervisión de la práctica profesional de los estudiantes de las primeras promociones hizo evidente la necesidad de una mayor relación entre el proceso de formación docente y los requerimientos de la primaria. Los evaluadores externos habían identificado además algunos problemas teóricos y metodológicos al interior de las diferentes áreas, así como la falta de integración entre ellas. FORMABIAP había aportado con estos elementos en el proceso de diseño del MOFEBI, en el cual tuvo una intervención decisiva, y recogió otras innovaciones importantes sugeridas por los distintos autores de dicha propuesta curricular, particularmente en lo referido a la organización de las áreas y al manejo de la práctica profesional y la investigación. En el diseño de los lineamientos curriculares de 1997 también influyeron los aportes de las teorías psicológicas sobre el aprendizaje que el Ministerio había empezado a difundir durante esa época.

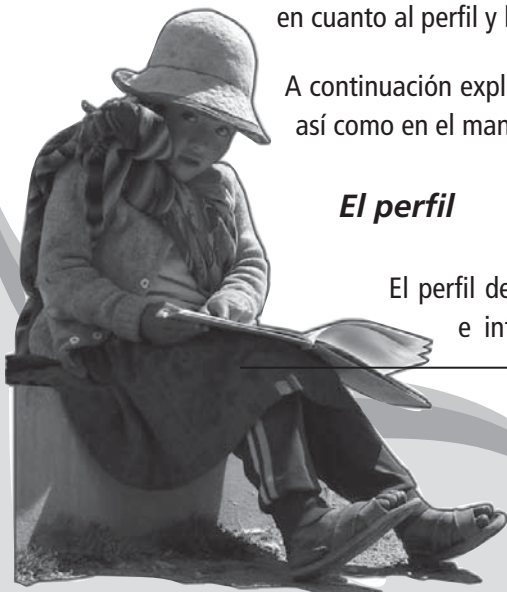
Cabe también señalar la fuerte influencia que tuvo la aprobación del Convenio 169 de la OIT en el enfoque del Programa. Si bien FORMABIAP mantuvo varios de los supuestos con los que empezó en el año 1988, la aprobación del Convenio enriqueció su orientación con una perspectiva más política orientada al reconocimiento, difusión y práctica de los derechos colectivos de los pueblos indígenas<sup>1</sup>. Además, el Programa asumió los derechos al territorio y a la autodeterminación -que implica el derecho que tienen los pueblos indígenas de controlar sus destinos y de desarrollar propuestas sociales, económicas y políticas basadas en su herencia cultural- como ejes fundamentales de su propuesta educativa como se puede evidenciar en los cambios que se introdujeron en cuanto al perfil y los contenidos de las diferentes áreas.

A continuación explicó algunos de los cambios en el perfil, la organización y denominación de las áreas, así como en el manejo de la perspectiva diacrónica.

### *El perfil*

El perfil de estos lineamientos mantiene varios aspectos planteados en la propuesta de 1988 e introduce algunos cambios con relación a su organización y enfoque. Conserva la

1. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, adoptado el 27 de junio de 1989, fue ratificado por el Congreso Constituyente Democrático del Perú, mediante Resolución Legislativa No. 26253, el 2 de noviembre de 1993.





organización en criterios actitudinales y pedagógicos pero cambia el término científico por cognoscitivo intelectual. Además, modifica el orden de presentación de los criterios, de tal manera que el actitudinal, que afirma el papel sociopolítico de los docentes, se ubica en el primer lugar.

Este cambio en el orden de presentación de los criterios estuvo estrechamente vinculado con la nueva visión que se tenía acerca del tipo de docente que se quería formar. Los lineamientos curriculares de 1988 concebían al docente egresado de FORMABIAP como un actor social con un conjunto de conocimientos que le permiten abrir la escuela a la lengua, conocimientos y valores indígenas, y participar en el desarrollo de su comunidad. Los lineamientos de 1997, fuertemente influenciados por el Convenio 169 de la OIT, enriquecen esta perspectiva al considerarlo como una persona que se reconoce como miembro de un pueblo indígena, con potencial para desarrollar un proyecto socio ecológico propio dentro del estado pluricultural peruano y de implementar una propuesta educativa orientada a viabilizar dicho proyecto.

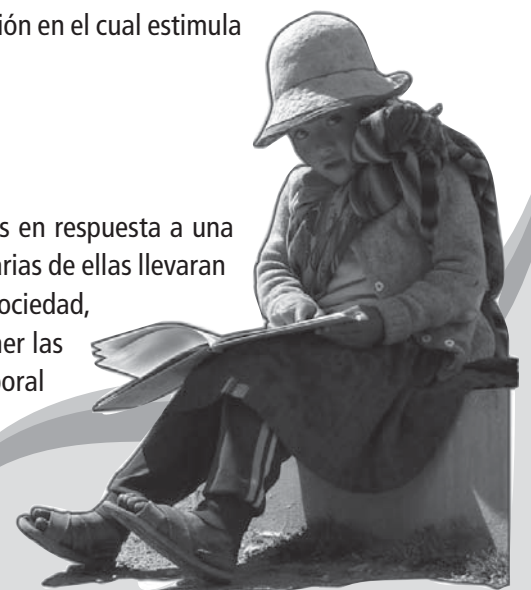
El criterio cognoscitivo intelectual mantiene varios de los planteamientos iniciales, tales como el conocimiento de su sociedad y de la historia, a la par que introduce otros como la reivindicación del territorio de su pueblo como legado ancestral y base y condición para el diseño e implementación de un proyecto socio ecológico propio. Además introduce el tema de la persona con el fin de ampliar y enriquecer la visión de los docentes sobre la educación y los procesos de desarrollo de los niños y niñas desde un enfoque intercultural.

Con relación a la lengua, el criterio cognoscitivo intelectual de este perfil mantiene la idea de que los estudiantes deben adquirir los conocimientos lingüísticos que les permitan analizar la lengua nativa y dar cuenta de sus diferencias estructurales, así como manejar la lengua indígena y el castellano en distintas formas de expresión oral y escrita adecuadas a diferentes situaciones comunicativas. El perfil no se refiere a la capacidad que debe tener el maestro para comprender el uso del lenguaje en el marco de la interacción social, aun cuando este aspecto está planteado en la fundamentación del área de Lenguaje y ha sido abordado con los estudiantes en las clases.

El criterio pedagógico queda básicamente circunscrito al desarrollo de habilidades de planificación educativa, al manejo de estrategias metodológicas y a la capacidad de diseñar diagnósticos sociolingüísticos que permitan a los futuros docentes conocer la situación de la lengua indígena y el castellano en la localidad donde trabajen y diseñar modelos de uso de lenguas acordes con ella. Este criterio además menciona explícitamente la capacidad que debe tener el docente de partir del conocimiento indígena y articularlo con el conocimiento científico, a través de un proceso de sistematización, conceptualización e interpretación en el cual estimula la participación activa de los educandos.

### ***La organización de las áreas***

Los Lineamientos Curriculares de 1997 modifican además los nombres de las áreas en respuesta a una sugerencia del Equipo Técnico Evaluador de 1989, el cual observó el hecho de que varias de ellas llevaran el nombre de disciplinas científicas. De esta manera, la de Antropología fue llamada Sociedad, la de Ecología, Naturaleza, y la de Lingüística, Lenguaje. Además se decidió mantener las áreas de Historia y Matemática y dividir el área denominada Arte y Desarrollo Corporal en dos, denominadas Expresión Estética y Expresión Corporal, e incluir una







nueva área denominada Práctica Profesional. Estos lineamientos curriculares también organizan las áreas de Sociedad, Lenguaje, Educación Matemática, Expresión Estética y Corporal en función de ejes como se muestra en el siguiente cuadro.

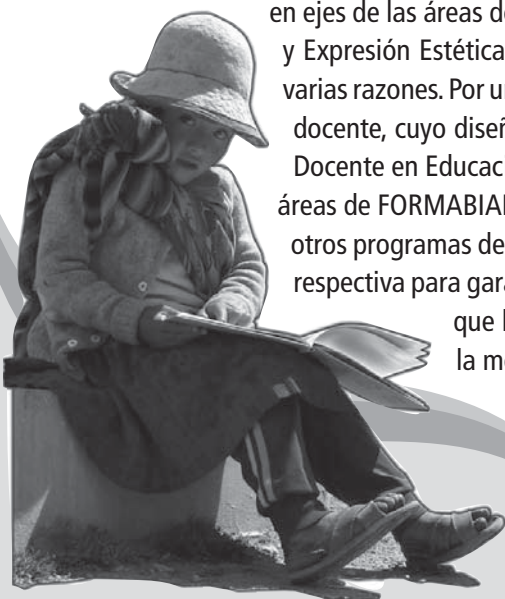
**Cuadro 6: Organización de las áreas por ejes.**

Áreas Ejes	Sociedad	Lenguaje	Educación	Matemática	Expresión Estética	Expresión Corporal
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedad y pueblos indígenas</li> <li>- Didáctica de naturaleza y sociedad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje y sociedad</li> <li>- Didáctica de lenguaje</li> <li>- Taller de lenguas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoría de la educación</li> <li>- Desarrollo del niño</li> <li>- Currículo</li> <li>- Evaluación y administración educativa</li> <li>- Investigación educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lógica y conjuntos</li> <li>- Sistemas numéricos y operaciones</li> <li>- Geometría y medición</li> <li>- Elementos de estadística y probabilidad</li> <li>- Didáctica de la matemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedad y estética</li> <li>- Didáctica de expresión estética y corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos de la expresión corporal</li> <li>- Expresión corporal a través de actividades individuales y grupales</li> </ul>

**Fuente:** Lineamientos Curriculares de Formación Docente en la Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 1997.

La orientación general de las áreas expresada en este currículo fue muy similar a la de los primeros lineamientos curriculares; sin embargo, la experiencia de trabajo permitió al equipo docente enriquecer el enfoque, el cual se expresa en la fundamentación general, en la de cada una de las áreas y en los contenidos (ver ISP Loreto-AIDSESP 1997).

Estos lineamientos curriculares incluyen las didácticas en las diferentes áreas a diferencia de lo que sucedía con los lineamientos anteriores, en los cuales se ubicaban en la de Educación. En éstos las didácticas se constituyen en ejes de las áreas de Sociedad (que integra la didáctica de Naturaleza y Sociedad), Matemática, Lenguaje y Expresión Estética (que integra la didáctica de Expresión Estética y Corporal). Este cambio obedeció a varias razones. Por un lado, el Ministerio de Educación acababa de publicar un nuevo currículo de formación docente, cuyo diseño se había inspirado en el Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI), que, a su vez, se había basado en la propuesta de áreas de FORMABIAP. En la elaboración del MOFEBI, en la cual participaron docentes de FORMABIAP y de otros programas de EIB, se había decidido que cada didáctica estuviese bajo la responsabilidad de su área respectiva para garantizar un mejor manejo de algunos aspectos específicos. Por ejemplo, se consideraba que las didácticas de lengua 1 y lengua 2 debían trabajarse desde el área de Lenguaje, en la medida que sólo se podían desarrollar con un conocimiento profundo de las gramáticas de cada lengua indígena. Sin embargo, para garantizar el tratamiento integrado de las didácticas se había previsto que los responsables de las diferentes áreas





trabajarían de manera conjunta en el taller de currículo. En este espacio planificarían las Jornadas Pedagógicas Integrales y desarrollarían las sesiones de clase simuladas.

### Organización del tiempo

Otro cambio significativo tuvo que ver con la organización del proceso en dos bloques de formación y en la opción por una distribución más equitativa del tiempo dedicado a los ciclos escolarizados y no escolarizados, como se puede apreciar en el cuadro 7. El primer bloque se orienta a la formación global de los alumnos y el segundo a la práctica profesional intensiva de abril a diciembre y al trabajo de reflexión sobre ésta.

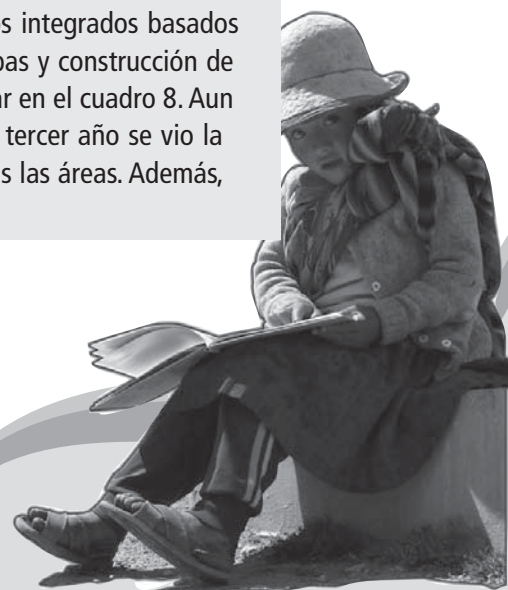
**Cuadro 7: Organización en el tiempo de los ciclos escolarizados y no escolarizados**

Bloques		1				2	
Años de estudios		1	2	3	4	5	6
Número de Semanas	Ciclos escolarizados	20	20	29	20	10	10
	Ciclos no escolarizados	18	18	18	18	34	34

Fuente: Lineamientos Curriculares de Formación Docente en la Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 1997

Los Lineamientos Curriculares de 1997 incluyen también otros cambios importantes relacionados con la organización del tiempo y el trabajo en los ciclos no escolarizados.

- a. El primer ciclo escolarizado se concibe como propedéutico, con el fin de promover entre los estudiantes el desarrollo de capacidades académicas básicas para el trabajo en educación superior.
- b. La práctica profesional se inicia en el segundo año mediante la observación del trabajo en aula. El desarrollo de sesiones de aprendizaje en el aula se dosifica a lo largo del tercero y cuarto año, a fin de garantizar que el estudiante esté mejor preparado para el desarrollo de la práctica intensiva en quinto y sexto.
- c. Los lineamientos de investigación por áreas se sustituyen por lineamientos integrados basados en temas relacionados con actividades productivas (construcción de trampas y construcción de casas) y con la noción de la persona y su desarrollo, como se puede apreciar en el cuadro 8. Aun cuando se pensó trabajar en torno a un solo tema integrador, a partir del tercer año se vio la necesidad de tener por lo menos dos para poder incluir el trabajo con todas las áreas. Además, se decidió tener temas específicos para matemática.





**Cuadro 8: Temas considerados en los lineamientos de investigación integrados**

Promoción Año de estudios	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año
1994-1999	Las trampas.	El ciclo de existencia de la persona.	El proceso de formación de la persona en la sociedad indígena. Aspectos sistémicos y evolutivos de la chacra de policultivo en bosque de altura. Matemática: estadística de nacimientos y censo de madres de familia.		Diagnóstico de la comunidad.
1995-2000	La casa maloca y sus componentes sociales y técnicos.	El ciclo de existencia de la persona.	El proceso de formación de la persona en la sociedad indígena. Aspectos sistémicos y evolutivos de la chacra de policultivo en bosque de altura. Estadística.	Esbozo monográfico sobre los mamíferos de la selva peruana: su régimen alimenticio y ritmos biológicos en relación al calendario indígena.	Diagnóstico de la comunidad.
1997-2002	La casa maloca y sus componentes sociales y técnicos.	El ciclo de existencia de la persona.	El proceso de formación de la persona en la sociedad indígena. La agricultura indígena, los árboles y las plantas del bosque. (Durante este año los varones además debían aprender a fabricar un instrumento musical y aprender a tocarlo y las mujeres debían aprender a fabricar un accesorio y dos canciones).		Diagnóstico de la comunidad.





## Prioridades y estrategias

Durante el año 1997 el equipo docente se planteó la necesidad de buscar mecanismos de integración entre las áreas que fueran más allá del refuerzo de algunos temas eje, tales como territorio y derechos indígenas. De alguna manera se quiso volver a la idea que el equipo fundador había tenido antes de optar por la organización de áreas: la definición de temas “claves” que se abordarían desde los aportes de diferentes disciplinas. Entre los argumentos esgrimidos para la búsqueda de nuevas estrategias de integración estaba el hecho que si bien la organización por áreas es más englobante que la de asignaturas, se sentía que la lógica de desarrollo del área se seguía imponiendo y que su manejo conceptual se convertía en un fin en sí mismo, antes que en un medio para estudiar la realidad y comprenderla en sus múltiples dimensiones.

Con esta perspectiva en mente los formadores empezaron a definir un conjunto de actividades o temas medulares que podían ser abordados desde las diferentes perspectivas y enfoques que aportan las distintas áreas académicas. De esta manera, la organización del ciclo en base a siete áreas fue sustituida por un conjunto de proyectos, unidades de aprendizaje, talleres, seminarios y módulos conducidos por equipos interdisciplinarios de docentes.

Luego de un año de aplicación, el equipo docente evaluó esta propuesta y destacó que ayudaba a los futuros maestros a “profundizar el análisis y la comprensión de la realidad desde los enfoques conceptuales y procedimientos metodológicos que ofrecen las distintas áreas académicas. Además se vio que la experiencia de desarrollar un tema desde diferentes ángulos y perspectivas les permite entender en qué consiste la integración de áreas que aplicarán en la escuela primaria, y apreciar sus ventajas” (Trapnell 2008a).

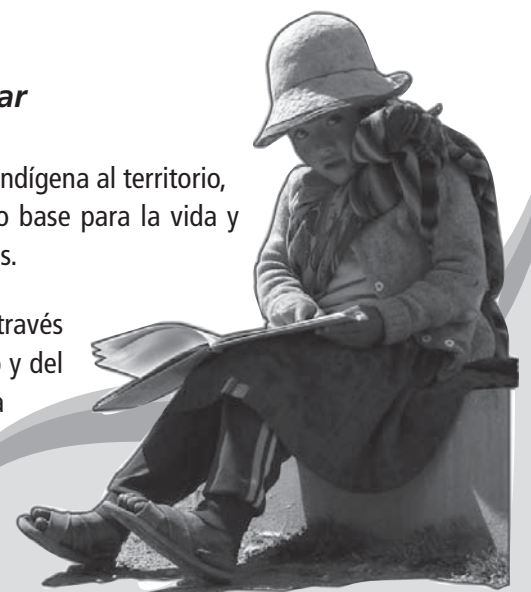
Entre los años 1997 y 2002 el Programa trabajó con esta estrategia de integración. A partir de año 2003 la replanteó con el fin de responder a los nuevos problemas que fue encontrando en el desarrollo de la propuesta. Las reflexiones a partir de entonces estuvieron básicamente orientadas a buscar formas de construir aprendizajes más acordes con el enfoque holístico de los conocimientos indígenas. El reto pendiente era retomar la estrategia que dio origen a la educación intercultural: construir conocimientos basados en la herencia cultural indígena, pero abiertos y críticos a la ciencia occidental.

El Programa además revisó algunos de sus planteamientos iniciales y enriqueció su trabajo desde las áreas, como explicaré a continuación:

### ***El territorio como tema central de la propuesta curricular***

El área de Naturaleza, fuertemente influenciada por el reconocimiento del derecho indígena al territorio, incorporó este tema como un aspecto central de su propuesta curricular, en tanto base para la vida y garantía de la supervivencia y reproducción física y cultural de los pueblos indígenas.

El plan de estudios de esta área propone un primer acercamiento a este tema a través de la identificación de la manera cómo los pueblos indígenas conciben al territorio y del análisis de su importancia para el desarrollo de su vida y cultura. Luego se plantea una exploración histórica con el fin de que los futuros docentes reflexionen sobre







la situación actual de los territorios indígenas y la influencia que han tenido sobre ellos los procesos sociales y económicos desarrollados a lo largo del siglo XX y de manera particular más durante los últimos 30 años. Aquí el análisis se detiene en la expansión del sembrío de la coca, la producción de pasta básica, la explotación de la madera y del petróleo y la extracción de oro, así como en los problemas sociales, económicos y ecológicos que traen consigo. El estudio de estos temas sienta las bases para el desarrollo de una propuesta educativa articulada en torno a proyectos socio-productivos.

### ***El manejo del territorio***

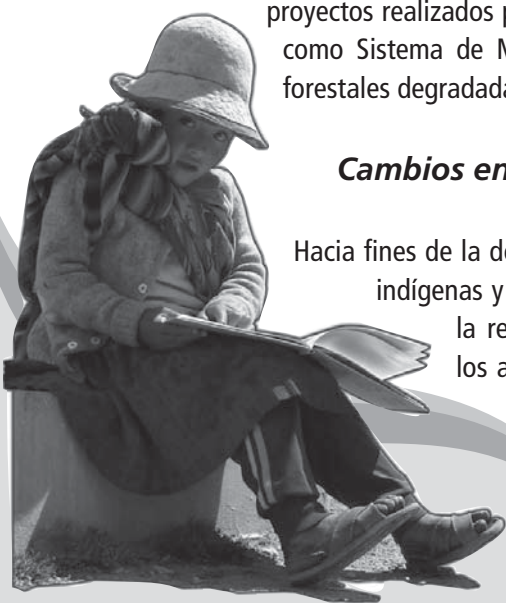
Si bien en sus inicios FORMABIAP no usó el concepto de territorio indígena, el tema ecológico siempre fue un aspecto medular de su propuesta educativa. Desde su primer perfil el Programa planteó la necesidad de contar con maestros conocedores del funcionamiento del sistema ecológico predominante en su región y conscientes de las posibilidades y limitaciones de su medio y dispuestos a desarrollar un modelo ecológicamente sustentable. Este planteamiento iba acompañado de una estrategia de trabajo orientada a combinar la teoría con la práctica, a través del estudio de espacios naturales (monte real) y manejados (chacras, purmas, estanques para las piscigranjas, unidades de crianza de animales). Este trabajo además estaba orientado a que los futuros maestros identifiquen y valoren el potencial de recursos pedagógicos (el agua, la lluvia, el aire, el suelo, las plantas, los animales, las relaciones entre ellos, etc.) que ofrecen los ecosistemas naturales y antropicos para el desarrollo del trabajo en la primaria.

Sin embargo, esta relación entre teoría y práctica recién se pudo realizar de manera sistemática a partir de 1998, cuando se trasladó el centro de formación y el internado a la Comunidad Educativa de Zungarococha. Desde entonces los estudiantes tuvieron la posibilidad de construir nuevos aprendizajes a partir de la observación, su inmersión en actividades prácticas y el análisis de fenómenos que determinan la composición y la dinámica de los sistemas y de cada ecosistema en general.

Otro cambio sustancial tuvo que ver con el trabajo en base a proyectos que se empezó a implementar desde 1998. Por entonces los estudiantes del primer año participaron en el proyecto "Manejo y enriquecimiento de purmas (bosque secundario)" y los de tercero, en el de "Manejo de chacras integrales". A lo largo de los siguientes años se mantuvo esta estrategia aun cuando se incorporó de manera formal en los lineamientos curriculares del año 2003, específicamente en la subárea de Territorio y Manejo Sostenible. Algunos de los proyectos realizados por los estudiantes fueron: "Rehabilitemos la piscigranjas", "La Agricultura Indígena como Sistema de Manejo Sostenible", "Manejo del sistema agroforestal", "Mejoramiento de áreas forestales degradadas" e "Instalación de un huerto medicinal".

### ***Cambios en las áreas de Sociedad e Historia***

Hacia fines de la década de 1990 se decidió darle menor tiempo a la reconstrucción de las sociedades indígenas y más bien enriquecer el análisis de la situación actual de los pueblos indígenas con la reflexión sobre los procesos que se dan en el país y en el mundo. De esta manera los alumnos podrían situarse en un contexto social, económico y político mayor que les permitiría tener mayores elementos para analizar la situación de sus pueblos. Con





estos aportes el Programa enriqueció el enfoque del área de Sociedad, la cual, hasta 1999, estuvo centrada casi totalmente en el análisis de las sociedades indígenas. La fusión de las áreas de Sociedad e Historia en el año 2004 ayudó mucho en este sentido.

En el año 2000 se decidió reestructurar el área de Historia con el fin de responder a varios problemas que se habían detectado en ella y que fueron discutidos en un taller desarrollado con el apoyo del antropólogo Fernando Santos:

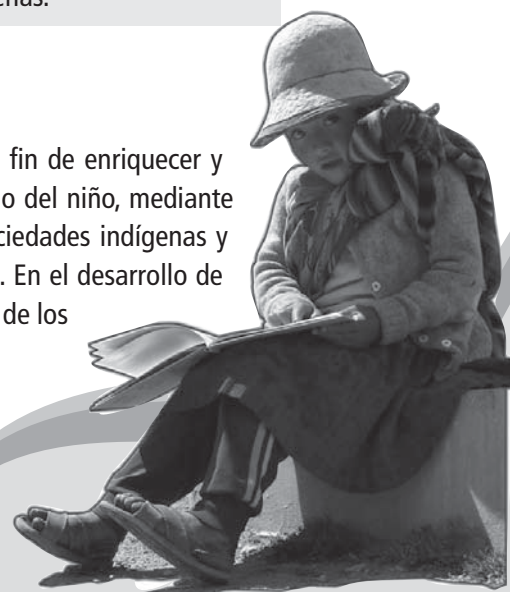
1. “Los alumnos traen consigo una mala experiencia respecto de la enseñanza de historia a nivel secundario, la cual encuentran aburrida.
2. Los alumnos no logran conectarse con los eventos y personajes históricos de la historia nacional, los cuales les parecen remotos y sin relación con ellos.
3. Los alumnos no internalizan la noción de profundidad histórica, tendiendo a fusionar eventos y personajes históricos correspondientes a períodos diferentes.
4. Los alumnos encuentran que la historia de tipo occidental no deja ninguna enseñanza de tipo moral.
5. Los alumnos parecen estar más interesados en conocer el presente y lo que pasa en el mundo que en los hechos del pasado.
6. Una vez egresados los alumnos tienden a no enseñar historia en las escuelas” (Informe de asesoría. Fernando Santos).

Con el fin de responder a estos problemas se decidió reestructurar el plan de estudios del área de Historia considerando dos estrategias

- La planteada en el currículo de primaria de FORMABIAP, según la cual se parte del presente para ir al pasado.
- La necesidad de partir del ámbito local para de allí pasar por los niveles nacional e internacional y terminar con una discusión sobre la proyección futura de los pueblos indígenas.

### ***La persona como nuevo tema de reflexión***

Los Lineamientos Curriculares de 1997 incorporaron el tema de la persona con el fin de enriquecer y profundizar la reflexión sobre la educación indígena y el análisis sobre el desarrollo del niño, mediante un análisis sobre el sentido que tiene la formación de los niños y niñas en las sociedades indígenas y sobre cómo la noción de persona influye en las maneras de abordar el aprendizaje. En el desarrollo de este trabajo contribuyó la información recogida por los alumnos y alumnas, a través de los lineamientos de investigación del ciclo no escolarizado de segundo y tercer año.





## La investigación

Los lineamientos de 1997 introdujeron la investigación educativa como uno de los ejes del área de Educación. Esta iniciativa estuvo estrechamente relacionada con la decisión de darle mayor peso a la práctica durante el proceso de formación y de iniciarla desde el segundo año. El eje de investigación tenía como propósito que los estudiantes adquirieran habilidades que les permitan analizar la manera cómo se desarrolla la educación intercultural bilingüe en las comunidades y desarrollasen una actitud de reflexión y revisión constante sobre el quehacer educativo. Lamentablemente esto no sucedió, ya que el trabajo estuvo básicamente orientado a ofrecerles a los estudiantes elementos para la elaboración de la tesis.

## Los lineamientos curriculares diversificados del año 2004

A diferencia de los lineamientos de 1997, cuyo diseño partió de la necesidad del equipo docente de FORMABIAP de revisar y enriquecer su propuesta curricular original, los de 2004 fueron elaborados por exigencia de la Dirección Nacional de Formación Docente (DINFOCAD) del Ministerio de Educación. Esta instancia organizó un conjunto de talleres con el fin de adecuar los planes de estudio de las especialidades de educación primaria bilingüe intercultural al Currículo Básico de Formación Docente, diseñado a fines de la década de 1990 (ver Trapnell 2002). Por ello estos lineamientos, en contraste con los dos primeros, llevan el nombre de Lineamientos Curriculares Diversificados.

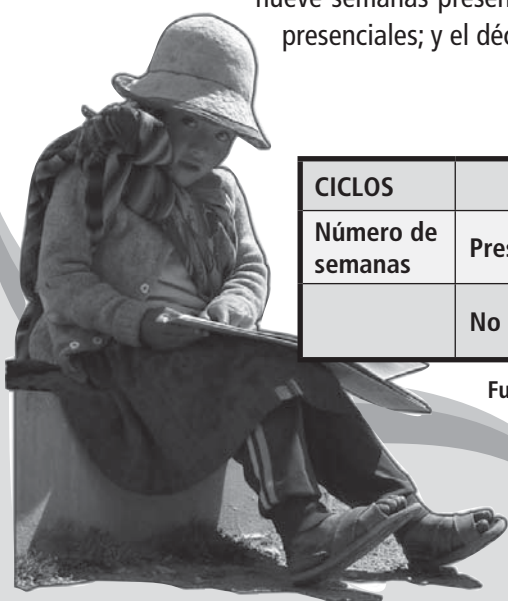
Durante el desarrollo de los talleres de diversificación curricular, los representantes del Ministerio de Educación dejaron claro que FORMABIAP debía adecuarse a la estructura del currículo de formación docente oficial. Por esto los lineamientos de 2004 contemplan cinco años de estudios en vez de los seis originalmente planteados por el Programa y están organizados en dos ciclos anuales. Para adecuarse al número de horas de clase que cada área debía ofrecer, este currículo restringe los ciclos no escolarizados, que denomina no presenciales, a nueve semanas por año durante los primeros cuatro años. El quinto año sólo contempla la práctica profesional y la redacción del informe de tesis.

Como se puede ver en el siguiente cuadro el plan de estudios se organiza en diez ciclos: el primero, tercero, quinto y séptimo, con dieciocho semanas presenciales en Iquitos; el segundo, cuarto, sexto y octavo, con nueve semanas presenciales y nueve no presenciales en las comunidades; el noveno, con veinte semanas presenciales; y el décimo, que no es presencial, con dieciocho semanas dedicadas a la práctica intensiva.

**Cuadro 9: Distribución del tiempo**

CICLOS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Número de semanas	Presencial	18	09	18	09	18	09	18	09	20	-
	No presencial	-	09		09		09-	-	09	--	18

**Fuente:** Lineamientos Curriculares Diversificados de Formación Magisterial en la Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 2004.







La práctica intensiva de los últimos dos años de los dos lineamientos anteriores ya no aparece en éstos. Sin embargo, este cambio no sólo obedece a las disposiciones del Ministerio de Educación. El equipo docente de FORMABIAP ya había previsto la necesidad de acortar esta práctica debido a los problemas que los estudiantes de las últimas promociones tuvieron para conseguir contratos como docentes.

El perfil de estos lineamientos curriculares está organizado a partir de los criterios planteados por el Ministerio. Éstos se estructuran en torno a cuatro saberes: saber ser, saber hacer, saber pensar y saber convivir, cada uno de los cuales además considera tres funciones: facilitador/a de aprendizajes, investigador/a y promotor/a, como se ilustra en el siguiente cuadro.

**Cuadro 10: Organización del perfil**

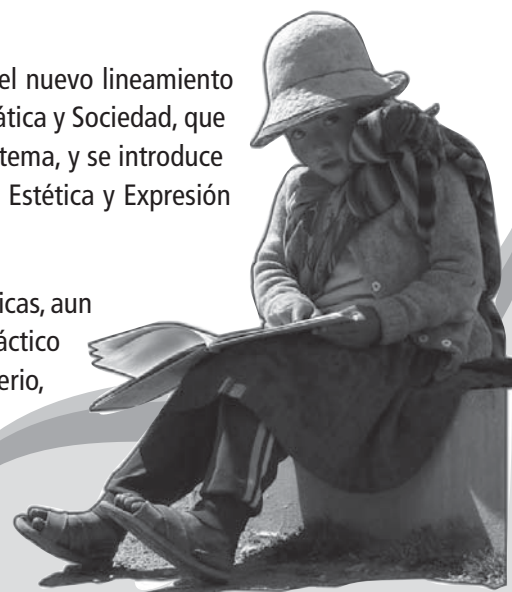
Saberes	Funciones		
Saber ser	Facilitador/a de aprendizajes	Investigador/a	Promotor/a
Saber convivir			
Saber pensar			
Saber hacer			

**Fuente:** Lineamientos Curriculares Diversificados de Formación Magisterial en la Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 2004.

El Programa tuvo que adecuarse a esta estructura e incorporó en ella varios de los aspectos trabajados en el perfil de los lineamientos curriculares de 1997. Por ejemplo, el eje saber, función facilitador/a de aprendizajes incluye los siguientes aspectos: "Orienta el proceso educativo hacia la difusión y ejercicios de los derechos colectivos de los pueblos indígenas" y "Promueve la recuperación teórica y práctica del manejo del bosque tradicional indígena basado en el enfoque holístico para la sostenibilidad de la Amazonía". El eje de saber convivir incorpora un enfoque de la convivencia basado en una visión de lo social que trasciende a las personas y que las concibe en una relación de interdependencia con seres no humanos (plantas, animales y fenómenos "naturales"), basada en el respeto e intercambio. Por lo tanto, el perfil del docente egresado incluye la necesidad de que reconozca la vigencia de este enfoque y respete a los seres no humanos en su convivencia diaria. En la función promotor/a de este eje de saberes se destaca la necesidad de valorar y promover el papel educador de la familia extensa; y se incentiva la transmisión de conocimientos, técnicas y valores en los espacios y momentos propios de la educación indígena.

El número de áreas y sus denominaciones cambiaron una vez más con el diseño del nuevo lineamiento curricular. En este caso se redujeron a cinco. Se mantienen las de Educación, Matemática y Sociedad, que incorpora a Historia como subárea. El área de Naturaleza toma el nombre de Ecosistema, y se introduce el área de Comunicación Integral que incorpora a las áreas de Lenguaje, Expresión Estética y Expresión Corporal del lineamiento anterior.

Este lineamiento también mantiene la relación de las áreas con sus respectivas didácticas, aun cuando su propuesta es más amplia en la medida que no sólo se restringe a lo didáctico sino que abarca lo curricular. Cabe mencionar que, debido a las exigencias del Ministerio, el Programa tuvo que considerar una subárea de Sociedad y Currículo y otra de Ecosistema y Currículo en su plan de estudios, aun cuando esta separación





de lo social y lo natural entra en abierta contradicción con la visión globalizante y holística de los pueblos indígenas y con su visión de un “universo moral compartido” entre seres humanos y no humanos, a la que he aludido líneas arriba.

**Cuadro 11. Organización de los lineamientos curriculares diversificados del año 2004.**

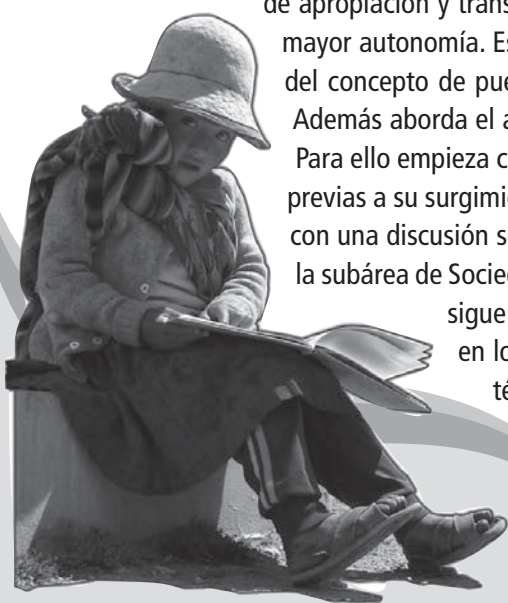
Áreas / Sub áreas	Sociedad	Ecosistema	Lenguaje	Educación	Matemática	Comunicación Integral
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sociedad, diversidad y democracia.</li> <li>-Procesos históricos y pueblos indígenas.</li> <li>-Sociedad y currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Territorio y manejo sostenible.</li> <li>-Estudio del bosque como ecosistema.</li> <li>-Ecosistema y currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunicación y sociedad.</li> <li>-Desarrollo de la comunicación.</li> <li>-Comunicación Integral y currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Teoría de la educación.</li> <li>-Desarrollo del niño.</li> <li>-Currículo, tecnología y gestión.</li> <li>-Investigación educativa.</li> <li>-Práctica profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Matemática y sociedad.</li> <li>-Conocimientos matemáticos.</li> <li>-Aplicaciones matemáticas.</li> <li>-Matemática y currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunicación y sociedad.</li> <li>-Desarrollo de la comunicación.</li> <li>Comunicación integral y currículo.</li> </ul>

**Fuente:** Lineamientos Curriculares Diversificados de Formación Magisterial en la Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 2004

## Cambios en las áreas

Si bien estos lineamientos curriculares mantienen el enfoque de las áreas de los lineamientos anteriores, incluyen varias modificaciones en cuanto a los temas seleccionados y su secuencia. Esto es particularmente evidente en las áreas de Sociedad y Ecosistema. En las de Educación, Comunicación Integral y Matemática el plan de estudios se ha enriquecido con nuevos temas.

El área de Sociedad introduce cambios sustanciales en la selección de temas y la dosificación de su secuencia. A diferencia de los lineamientos de 1997, su análisis ya no está centrado en el trabajo como actividad humana de apropiación y transformación de la naturaleza. Tampoco parte del análisis de la sociedad en épocas de mayor autonomía. Este currículo más bien parte del análisis del significado e implicaciones sociopolíticas del concepto de pueblo indígena y de la identificación de los distintos pueblos que conforman el país. Además aborda el análisis de la sociedad indígena a partir de su entorno más inmediato: la comunidad. Para ello empieza con el análisis de su situación actual y luego la contrasta con lo que sucedía en épocas previas a su surgimiento; posteriormente se ubica en el plano regional, nacional e internacional y termina con una discusión sobre la proyección futura de los pueblos indígenas. Este análisis que se realiza desde la subárea de Sociedad y Democracia se articula con la de Procesos Históricos y Pueblos Indígenas, la cual sigue una secuencia similar. Estos lineamientos además amplían temas pocos trabajados en los lineamientos curriculares anteriores, tales como identidad y usos, y acepciones del término cultura.





Con la inclusión de la subárea Territorio y Manejo Sostenible, el área de Ecosistema introduce el tema de territorio como tema central en su cartel de alcances y secuencias. De esta manera le da un espacio particular a la reflexión sobre el territorio. Otro cambio importante se refiere a la inclusión formal de los proyectos productivos, que se venían desarrollando desde 1999, dentro de dicha subárea. Esta área además cambia la secuencia de los temas relacionados con conocimiento del bosque como ecosistema y se trabaja con una lógica de complejización gradual. De esta manera, en lugar de partir del análisis del concepto de ecosistema desde el primer año de estudios, como se hacía en los lineamientos curriculares anteriores, se plantea la necesidad de construir la noción de manera progresiva. Desde esta perspectiva se empieza por el análisis de la composición natural del bosque (los elementos del bosque, sus propiedades e importancia) y el análisis de las relaciones que se establecen entre sus componentes, antes de introducir el concepto de ecosistema.

Los cambios más significativos del área de Educación se encuentran en las subáreas de Teoría de la Educación e Investigación. La primera introduce el concepto de interculturalidad como tema de reflexión y aborda el análisis de la educación intercultural en diferentes lugares del país. La segunda se inicia desde el primer año, en contraste con los lineamientos anteriores que recién la incorporaba en el segundo y con un enfoque básicamente orientado a desarrollo de técnicas y hábitos de estudio. Según este currículo los estudiantes participan en el diseño de la investigación que realizarán durante el ciclo no presencial. Esto implica que definen el problema, justifican la necesidad de estudio, identifican los antecedentes, elaboran los objetivos y marco teórico de la investigación, y seleccionan los instrumentos y técnicas de investigación. Durante el tercer ciclo evalúan la investigación realizada en el ciclo no presencial y se inician en la investigación educativa, mientras que en el cuarto diseñan su investigación de tesis. Los ciclos restantes están básicamente orientados a su revisión y ajuste.

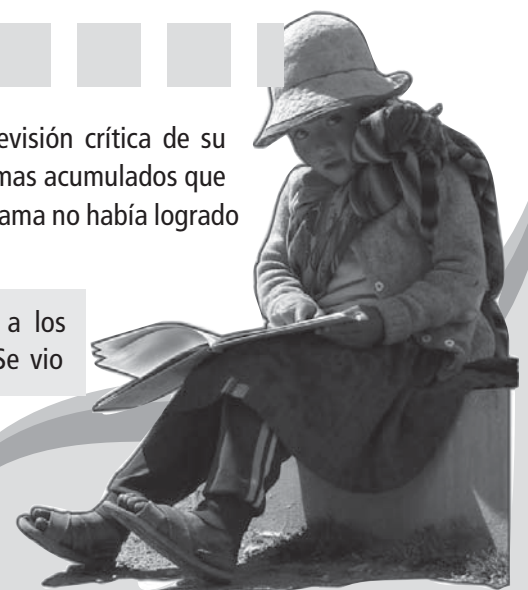
En Comunicación Integral se incluye la subárea Comunicación y Sociedad, la cual considera nuevos temas tales como el multilingüismo en el Perú y un análisis actual y retrospectivo sobre la situación de las lenguas indígenas representadas en el Programa, así como el conocimiento de los derechos lingüísticos.

En el caso de Matemática se le da un espacio particular al estudio de la relación entre cultura, sociedad y conocimientos matemáticos a través de la inclusión de la subárea de Matemática y Sociedad. Además se proporcionan elementos para el desarrollo de neologismos que faciliten el pensamiento, la reflexión y la comunicación matemática en las lenguas indígenas.

## El punto de quiebre

A partir del año 2004 una serie de circunstancias llevaron al programa a una revisión crítica de su propuesta original. Podría decirse que éste fue un momento de desborde de problemas acumulados que se habían venido planteando a lo largo de muchos años y frente a los cuales el Programa no había logrado respuestas satisfactorias. Entre ellos figuraban los siguientes:

- La gran mayoría de estudiantes tenían serios problemas para acceder a los conocimientos científicos que se abordaban desde las diferentes áreas. Se vio





que las diferentes estrategias planteadas para facilitar los procesos de construcción de aprendizajes en las diversas áreas no habían dado los resultados esperados.

- Los informes de supervisión de práctica profesional demostraban que los practicantes le seguían dando poco peso al conocimiento de su pueblo en el desarrollo de su trabajo en la escuela, aun cuando las áreas habían desarrollado algunas estrategias orientadas a superar este problema.
- El especialista del pueblo Ashaninka cuestionó en repetidas oportunidades el enfoque de las clases del área de Naturaleza (luego llamada Ecosistema), por considerar que su discurso no tomaba suficientemente en cuenta las visiones de los pueblos indígenas.
- La evaluación externa de Guzmán y Monroe, realizada en diciembre del año 2003, fue el elemento desencadenante. En efecto, esta evaluación explicitó y permitió visualizar con mayor claridad cuáles podrían ser algunas de las causas de los problemas antes mencionados.

Guzmán y Monroe cuestionaron un aspecto central de la estrategia del Programa: la manera cómo había planteado la articulación entre los conocimientos indígenas y los conocimientos científicos. Ellos consideraron que se había recurrido a la traducción al interpretar el conocimiento indígena con los términos del conocimiento científico, a través de una rejilla conceptual moderna pretendidamente universal. Además hicieron hincapié en la falta de atención de FORMABIAP a las categorías y procesos cognitivos con los que los pueblos indígenas representan la experiencia social y el intercambio cognitivo con la naturaleza.

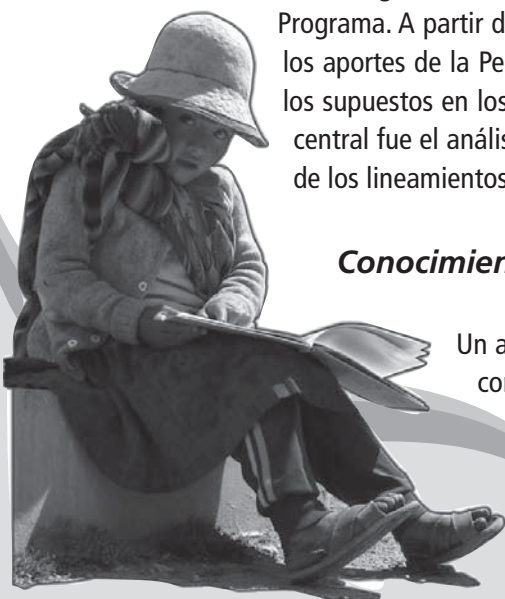
Los evaluadores consideraron que las dificultades que los estudiantes tenían para apropiarse de los conocimientos científicos podían deberse al hecho que el Programa había subvalorado la importancia de las diferencias y conflictos culturales. Según señalaron: "Esta minusvaloración es importante porque tergiversa el contenido intercultural de la propuesta y limita el adecuado tratamiento de los conflictos en la construcción de identidad cultural de los futuros docentes, lo cual, en su conjunto, entre otras consecuencias, afectaría el aprendizaje del conocimiento moderno por los mismos." (Guzmán y Monroe, 2003: 60)

### ***Los talleres internos***

Los talleres giraron en torno al tema de cómo se había abordado la relación entre conocimientos en el Programa. A partir del análisis de los problemas que se venían planteando con relación a la propuesta y los aportes de la Pedagogía Crítica y los Estudios Postcoloniales, se empezaron a cuestionar algunos de los supuestos en los que se había basado el Programa, así como sus estrategias de formación. Un tema central fue el análisis y reflexión sobre el peso que la ciencia occidental había tenido en la organización de los lineamientos curriculares para la formación docente y la primaria.

### ***Conocimiento y poder***

Un aspecto central de las discusiones realizadas durante este periodo estuvo relacionado con el tema del poder. Los docentes y coordinadores del Programa se preguntaron si la estrategia que FORMABIAP había implementado con relación al manejo de los conocimientos daba o restaba poder. Como he señalado en párrafos







anteriores, la opción de FORMABIAP fue empoderar a los indígenas mediante su apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas de diferentes ciencias. Sin embargo, la experiencia había demostrado que el impacto de esta estrategia había por el contrario fortalecido la superioridad de la ciencia occidental sobre otras formas de acceder al conocimiento.

Con relación a este tema se recordó que el equipo fundador de FORMABIAP había cuestionado la visión atomizada de la realidad que se presenta a través de las asignaturas. Sin embargo, la experiencia demostraba que su opción por una pedagogía liberadora orientada a dotar a los alumnos de los instrumentos conceptuales y metodológicos de las diferentes ciencias, le había impedido ir más allá de la organización de áreas basadas en agrupamientos de disciplinas científicas. Se vio que era necesario romper con la preeminencia de la ciencia y buscar nuevas maneras de abordar los conocimientos indígenas que no pasasen por el filtro de la ciencia occidental.

Como señala Tubino<sup>2</sup>:

“Es un problema epistemológico el problema de la interculturalidad, es un problema de separar racionalidades y de ponerlas en un estado de interlocución sin dejar que una absorba a la otra, que una se coloque como portavoz de la otra”.

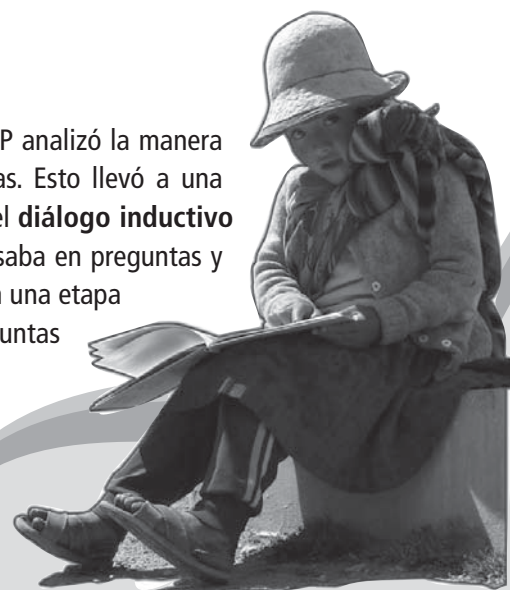
En este marco de análisis de la relación entre conocimiento y poder se analizó el papel que habían asumido diferentes miembros del Programa. Se puso particular atención en la manera cómo se había concebido el trabajo con el especialista o sabio indígena. Si bien es cierto que el programa planteaba la relación del sabio con los formadores no indígenas de las distintas áreas en términos de una relación horizontal de aprendizaje, se veía que su participación en el desarrollo de las áreas estaba muy condicionada por el tiempo y los temas fijados por el responsable del curso.

Durante los talleres el equipo formador se encontró con el reto de buscar un mejor balance entre el conocimiento desarrollado por los pueblos indígenas y la ciencia occidental. Se decidió que en lugar de apelar a los marcos conceptuales de la ciencia se trataría de lograr un mejor entendimiento de las maneras cómo los pueblos indígenas interpretan su realidad. En la discusión se enfatizó que la idea no era construir un pensamiento indígena tradicional, estático y congelado, sino más bien marcos interpretativos abiertos y sujetos a permanentes reinterpretaciones.

### **Revisión de los métodos**

Como parte de esta revisión crítica de su trabajo el equipo docente de FORMABIAP analizó la manera cómo se había promovido la construcción de aprendizajes en las diferentes áreas. Esto llevó a una reflexión sobre los métodos utilizados. Se recordó que el más utilizado había sido el **diálogo inductivo intercultural**, aun cuando uno de los docentes insistió en que éste no sólo se basaba en preguntas y respuestas, sino que incluía la observación y la práctica. Sin embargo, aceptó que en una etapa el Programa había dado prioridad a la construcción de conceptos a través de preguntas guiadas.

2. Fragmento de su testimonio en el video “Entre lenguas y culturas: Interrogando las políticas y prácticas de educación intercultural bilingüe”, producido por el Instituto del Bien Común.





Basándose en su experiencia en el desarrollo de las áreas, varios docentes plantearon sus dudas con relación al uso de preguntas inducidas para la construcción de nuevos aprendizajes.

“Los aprendizajes se dan cuando se producen cambios en las maneras de comprender la realidad. Tengo la sensación de que no ha funcionado el diálogo inductivo pensado en términos de una construcción colectiva de conocimiento en el cual los alumnos van aportando algunas ideas y el profesor va integrando estas ideas en la generación de un concepto que es nuevo para los alumnos y que responde a una nueva manera de plantear las cosas. Tengo la impresión que el producto final- el concepto sistematizado en la pizarra- es del profesor, y que los alumnos no logran entenderlo” (Docente área de Sociedad: Taller FORMABIAP, febrero 2005).

“El modelo de pedagogía es un modelo de la Colonia. El maestro debe hablar, hablar desde que entra hasta que sale. Eso es lo que hay que cambiar. Hagamos que [los estudiantes] hagan las cosas; si queremos que lean un texto, hay que darles el texto; uno también va leyendo y después de un tiempo pregunta. Ésa es la manera natural de niño. El niño desde pequeño ya aprende a interpretar. Nosotros, llamándonos maestros, cortamos con el apoyo de la pedagogía, esa forma natural de aprender” (Docente shawi, área de Educación: Taller febrero 2005).

“Habría que preguntarse hasta qué punto nuestros alumnos aprenden a través del diálogo. He tenido dos experiencias en las que he podido relativizar su uso. Una se basa en las sesiones de diálogo de la guía Kapeshi<sup>3</sup> que fueron bastante cuestionadas durante su evaluación. La otra fue con un docente chiquitano que desarrolló un proceso de comprensión lectora con sus alumnos en un centro de formación de Bolivia sin hacerles ninguna pregunta. Al terminar de leer el cuento los estudiantes empezaron a comentarlo entre ellos. Cuando conversamos sobre su clase, el maestro me dijo que hacer preguntas no era una práctica que ellos utilizaran mucho como indígenas y que las preguntas incomodaban. Una de las profesoras mestizas del área de Lenguaje del centro de formación corroboró esta idea al contarme que sus alumnos adultos de un sistema de secundaria rural le habían cuestionado el uso continuo de preguntas durante su clase”.

[...] “El otro problema es que según indica Javier Monroe en la evaluación, las preguntas que hacemos y la manera de organizarlas no responden a la lógica de nuestros alumnos. Los que nos tendrían que dar pistas con relación a estos puntos son los docentes indígenas [...]. La manera como trabajamos nos da la ilusión de que los alumnos están entendiendo porque van respondiendo a nuestras preguntas pero luego, en las evaluaciones, nos damos cuenta que no han entendido. Me da la impresión que a veces desarrollamos un discurso que no llega a tener sentido para nuestros alumnos” (Docente área de Sociedad, Taller febrero 2005).

“Se piensa que los alumnos aprenden en la medida que participan en ese diálogo guiado pero parece que no es así. Deberíamos de enfocar el tema de los métodos este año, buscar diversidad de métodos para alumnos diversos” (Docente área de Matemática, Taller febrero 2005).

3. Guía de educación inicial para el pueblo Ashaninka.





## Referentes para el trabajo en la primaria

En el debate sobre las características que debía tener la propuesta alternativa también se planteó la necesidad de ofrecerles a los alumnos referentes prácticos para el desarrollo de su trabajo en la primaria, como lo indican las siguientes citas tomadas de una de las reuniones. .

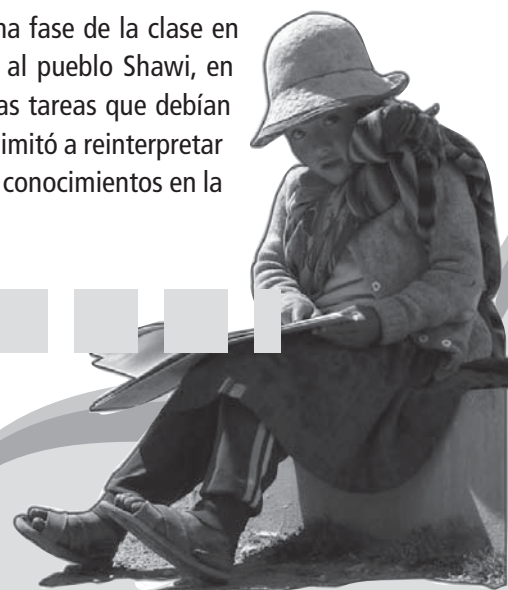
“El planteamiento en un principio ha sido hablar de conocimientos indígenas, pero no hemos hecho la práctica acá con los estudiantes de formación. Solamente con algunas instrucciones les decíamos anda a hacer tu práctica de esta manera en la escuela. Pero hemos visto que pasar de lo dicho a lo práctico era un poco difícil. Entonces hemos pensado por qué no hacemos nuestra práctica tal como podríamos hacerla en la escuela. Tal vez con algunas variantes, pero los futuros maestros por lo menos deben poder tener una experiencia en la formación para que cuando vayan a la escuela ya no encuentren mucha diferencia con lo que se hace acá” (Docente área de Educación, Taller febrero 2005).

El poco peso que se le daba a la lengua indígena en los procesos de construcción de aprendizajes fue otro tema de discusión. Con relación a este punto, es necesario explicar que el uso de las lenguas indígenas en el Programa entre los años 1988 y 2004 estuvo limitado al desarrollo de los talleres del área de Comunicación Integral (inicialmente denominada Lingüística y luego Lenguaje), es decir, a siete horas semanales a lo largo de tan sólo diez semanas del ciclo escolarizado, dado que las otras diez se dedicaban al castellano. Esta situación respondía a la dificultad de organizar procesos de construcción de aprendizajes con alumnos hablantes de ocho o más lenguas indígenas en una misma sección. Además, el Programa carecía de formadores conocedores de las diferentes lenguas indígenas. Sin embargo, era necesario buscar alternativas en la medida que existían varias evidencias de que la falta de capacidades para el desarrollo de un discurso pedagógico fluido en lengua indígena era una de las razones por las cuales los docentes evitaban utilizarla como medio para construir aprendizajes en la primaria.

En 1999 se ensayó una alternativa parcial aprovechando la presencia de docentes indígenas de algunos pueblos. Un ejemplo de ello fue el intento de ofrecer partes del curso de Teoría de la Educación en lengua shawi. En aquella ocasión la docente responsable del curso y el docente de dicho pueblo planificaban el contenido de la clase de manera conjunta. La profesora desarrollaba una parte de la clase en castellano para los alumnos de los otros cuatro pueblos indígenas que integraban la sección y el docente shawi lo hacía con los de su pueblo en otro salón. Luego, todos se agrupaban y desarrollaban la última fase de la clase en castellano. Sin embargo, esta iniciativa quedó circunscrita al área de Educación y al pueblo Shawi, en la medida que los docentes de los otros pueblos estaban totalmente abocados a las tareas que debían asumir como miembros del área de Comunicación Integral. Además, la estrategia se limitó a reinterpretar los contenidos del curso en la lengua indígena. Quedó pendiente el reto de construir conocimientos en la lengua materna de los alumnos desde sus propios referentes culturales.

## Las nuevas propuestas y estrategias

Desde el año 2005 el equipo docente de FORMABIAP ha desarrollado dos estrategias orientadas a fortalecer su propuesta política y pedagógica como producto





del proceso de reflexión antes mencionado. La primera ha estado orientada a abrir nuevos espacios para la producción y transmisión de conocimientos indígenas, que ya no estarán circunscritos a las cinco áreas académicas que estructuran su currículo de formación docente.

La segunda, que aún está en una etapa inicial, busca introducir el uso de categorías cognitivas indígenas y sus lógicas culturales en la comprensión de hechos sociales, económicos, políticos y educativos. Con este propósito en mente, se trata de construir marcos interpretativos que partan de las categorías que ofrecen las lenguas indígenas y de un conjunto de conceptos que ahora son parte del castellano amazónico. A través de esta estrategia se quiere abrir el proceso de formación al desarrollo de nuevas narrativas y formas de producir significado. Sin embargo, debe quedar claro que esto no significa dejar de lado los aportes de las diferentes disciplinas científicas.

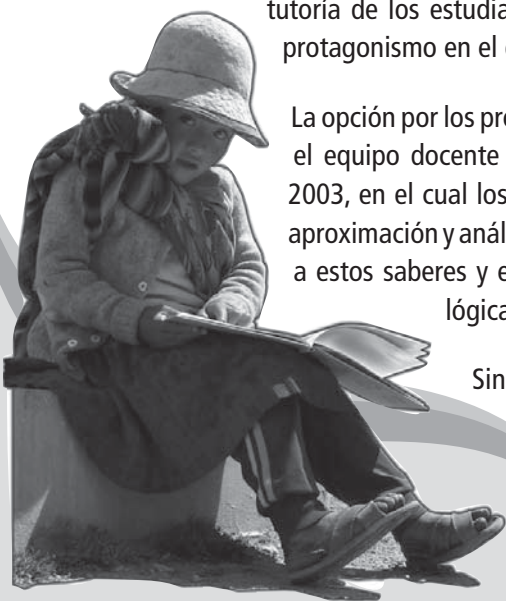
### ***El trabajo a partir de proyectos***

El equipo docente desarrolló varios talleres de reflexión orientados a buscar una nueva estrategia de formación que permitiera lograr un mejor balance entre los conocimientos desarrollados por los pueblos indígenas y el conocimiento científico occidental. En el transcurso de estas reuniones se planteó la posibilidad de trabajar con proyectos relacionados con las actividades socio-productivas (fabricación de cerámica, tejido de algodón o fibras vegetales, elaboración de tintes, elaboración de remedios con vegetales, construcción de canoas, entre otras) que se realizan en las comunidades indígenas, tal como se venía haciendo en la propuesta de primaria. De esta manera se buscaba asegurar que la construcción de conocimientos indígenas tenga su propio espacio y siga su propia lógica. No obstante, también se vio la necesidad de implementar proyectos alternativos, como, por ejemplo, reforestación, crianza de aves y crianza de peces, con el fin de poder responder a las necesidades de las comunidades. Por ello se optó por desarrollar dos proyectos a lo largo de cada ciclo presencial.

La implementación de los proyectos generó varios cambios en la organización del trabajo al interior del Programa y redefinió el papel de los docentes y sabios indígenas. Hasta entonces las áreas eran las responsables de planificar y desarrollar las labores académicas. En adelante esta responsabilidad sería compartida por los equipos locales, dado que los especialistas y docentes indígenas tendrían la responsabilidad de planificar, conducir y evaluar los proyectos relacionados con la tradición cultural indígena. Esto significó un gran cambio con relación al papel de estos equipos hasta ese momento dedicados básicamente al acompañamiento y tutoría de los estudiantes. Además permitió a los sabios y docentes indígenas asumir un nuevo tipo de protagonismo en el desarrollo del Programa.

La opción por los proyectos también significó una nueva lógica de selección de contenidos. Hasta entonces el equipo docente se había guiado del cartel de alcances y secuencias del lineamiento curricular de 2003, en el cual los conocimientos de los pueblos indígenas se abordaban a partir de las categorías de aproximación y análisis de las diferentes áreas. El trabajo con proyectos implicaba otro tipo de acercamiento a estos saberes y exigía abordar capacidades y contenidos que no necesariamente correspondían a la lógica temporal del cartel o que no habían sido considerados en él.

Sin embargo, los cambios realizados en el Programa no significaron que se dejara de lado la necesidad de manejar conceptos y herramientas elaboradas por las diferentes







disciplinas científicas. Por ello era necesario pensar en diferentes estrategias de formación, como se explica en los siguientes testimonios extraídos de la secretaria de un taller de planificación.

“Si bien es cierto que no podemos decir ahora cuáles son las capacidades que se trabajarán en los proyectos, deberíamos determinar cuáles podemos trabajar en cada ciclo y las que queden fuera de los proyectos podrían trabajarse desde módulos y unidades de aprendizaje. En la formación de los estudiantes tenemos que abordar aspectos que no van a poder ser trabajados en los proyectos. Aquí hay que considerar el horario y asignar horas para las áreas de acuerdo a los contenidos que van a ser abordados dentro y fuera del proyecto. Si el trabajo del área no se integra al proyecto, se le deberán asignar horas para su trabajo. Recordemos que no sólo vamos a trabajar conocimientos indígenas; no debemos perder la perspectiva; estamos en formación docente” (Docente área de Matemática. Reunión de planificación 2005).

“Estamos organizados por áreas. Desde la perspectiva de las áreas deberíamos hacer una gradación de contenidos por ciclos teniendo en cuenta las capacidades que hemos propuesto. Las capacidades gruesas deben ser desglosadas para las diferentes áreas.

Hemos optado por profundizar los contenidos indígenas, pero sin descuidar los contenidos científicos que es un reclamo de los alumnos. Estos aspectos van a ser abordados en los seminarios, talleres y módulos.

Debemos hacer la gradación de las capacidades por áreas y, a partir de ahí, plantear los aspectos que trabajará cada área, en el proyecto, en módulos o seminarios, etc.” (Docente área de Comunicación Integral. Reunión de Planificación 2005).

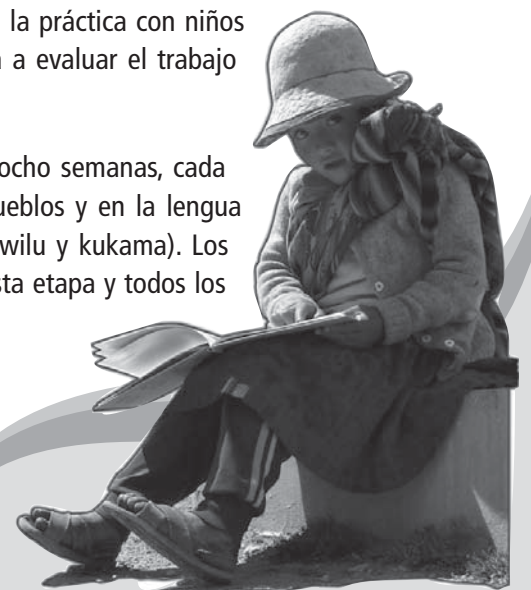
## La implementación de la nueva estrategia<sup>4</sup>

A partir del año 2005, FORMABIAP ha combinado el desarrollo de diversas estrategias de formación durante el desarrollo de los ciclos presenciales de 18 semanas.

Los ciclos se organizaron de la siguiente manera: se consideraron 16 semanas para el desarrollo de los proyectos socio-productivos, los proyectos alternativos y los módulos, talleres y unidades de aprendizaje que se desarrollarían de manera paralela a los proyectos. La semana 17 comprendería la práctica con niños en el marco de la subárea de Tecnología Gestión y Currículo y la 18 se dedicaría a evaluar el trabajo desarrollado durante el ciclo presencial.

Los proyectos socio-productivos se desarrollan en tres etapas: en la primera, de ocho semanas, cada equipo local dedica dos mañanas a la semana a su desarrollo. Se trabaja por pueblos y en la lengua materna de los estudiantes, sea ésta indígena o castellano (caso de alumnos shiwilu y kukama). Los docentes indígenas y los especialistas de cada pueblo asumen la conducción de esta etapa y todos los miembros de cada equipo local deben acompañarlos en el proceso.

<sup>4</sup> En este acápite retomamos varios temas desarrollados en el documento *Interculturalizar la Práctica: un desafío permanente. Sistematización de la experiencia de FORMABIAP durante los años 2005 y 2006*, que realice en el año 2007, con la colaboración de Yris Barraza y Haydé Rosales.





Durante la segunda etapa de tres semanas los estudiantes de los diferentes pueblos socializan el trabajo realizado en la primera con todos los alumnos, sabios y docentes del programa. La socialización se desarrolla en castellano, de acuerdo a un cronograma en el cual cada pueblo utiliza una mañana para exponer aspectos vinculados con la tradición y otra para reflexionar sobre los cambios relacionados con la actividad y su impacto social, económico y ecológico.

Durante la tercera etapa de cinco semanas, las áreas de Educación, Ecosistema, Sociedad, Matemática y Comunicación Integral se dedican a desarrollar los conocimientos no indígenas relacionados con el proyecto. La siguiente cita sintetiza el sentido que se le dio a esta etapa:

Se trata de presentar otra visión, otros enfoques, por ejemplo sobre salud y enfermedad, en ese sentido le daría otro matiz (Formador del área de Sociedad).

### **Los proyectos**

Los proyectos relacionados con la herencia socio-cultural indígena realizados a lo largo de los últimos años fueron los siguientes: caza, preparación de remedios y curaciones para la malaria parasitosis y *cutipas*<sup>5</sup>, fabricación de cerámica, construcción de canoas, tejido de fibras, preparación de bebidas y alimentos en base a la yuca, fabricación de instrumentos musicales y preparación de tintes.

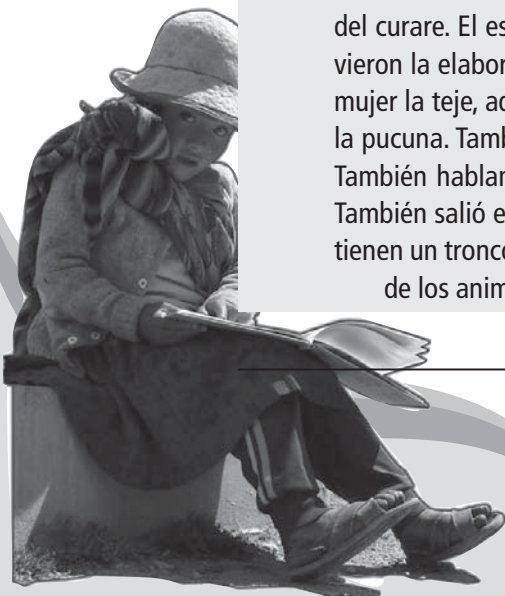
A continuación presento fragmentos de testimonios de los docentes indígenas de los pueblos Tikuna, Kichwa y Shawi sobre la manera cómo implementaron los diferentes proyectos en sus respectivos equipos locales.

### **Proyecto de caza**

“Cuando llegó el especialista hablamos sobre el origen de la *pucuna* [cerbatana]. También tratamos sobre la trampa y sobre la caza con perro. Los alumnos tenían información y el especialista la profundizó.

La segunda semana profundizamos en el tipo de trampas. El especialista profundizó y los alumnos explicaron lo que sabían. Se habló del tipo de trampa para animales terrestres. Después se vio la elaboración de *pucuna*, las dietas y prohibiciones que tienen que cumplirse, así como la elaboración del curare. El especialista explicó el nombre que tiene en tikuna cuando ya está preparado. También vieron la elaboración del virote y la elaboración de la bolsita en que se guardan los virotes. Como la mujer la teje, aquí hubo más participación de las mujeres. Luego vimos el uso y el mantenimiento de la *pucuna*. También hablamos sobre las plantas que se usan para cazar y que usa el mismo cazador. También hablamos de cómo se forma un cazador. Además vimos el origen de los animales y aves. También salió el tema de ahí. Nosotros tenemos el origen, el especialista nos contó que los animales tienen un tronco de donde siempre salen, igual se iba con los peces también. También vimos la madre de los animales y las aves, hay dueño de animales grandes y chicos. También nos ha dicho cuáles

5 El término *cutipar* puede ser definido como la transferencia de una característica, comportamiento o condición negativa de una persona, animal o cosa sobre alguien. Por lo general afecta a los niños y niñas y particularmente a los más pequeños.





son las madres de los animales grandes y chicos y también de las aves grandes y chicas. En la última clase hemos hablado sobre los frutos que comen los animales y las aves.

El especialista quería enseñar a preparar virotes, pero yo le dije que mejor lo hagan los fines de semana [...]"

El docente del pueblo Kichwa contó lo siguiente:

"Nosotros iniciamos el trabajo a partir de la dinámica del especialista. Empezamos con el relato de cómo aprendieron los kichwa a *mitayar* [cazar]. En este relato salieron muchas cosas: cómo es la curación de un adolescente para la caza, quiénes lo curan, la dosificación y el tratamiento de las plantas que se utilizan para curar, para ser un buen mitayero, cómo se extraen y cuáles son algunos de los discursos que se dicen al momento de extraerlas; también salió algo sobre la preparación del remedio, sobre las dietas antes y después de la curación y sobre las dietas y conducta que debe tener el niño curado con su primer mitayo.

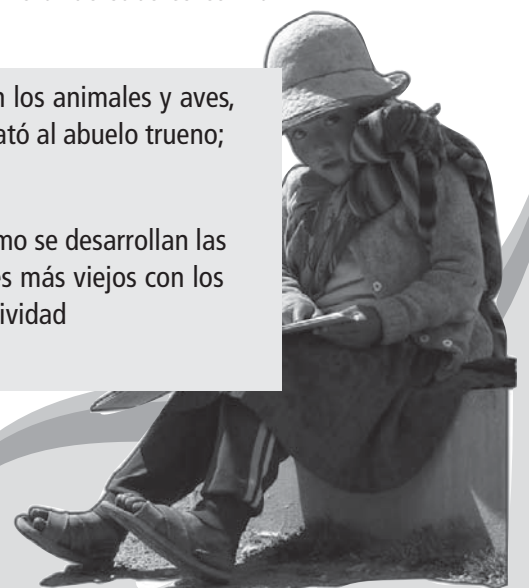
El segundo punto fue la socialización de los alumnos a partir de la experiencia traída por ellos mismos a partir de su experiencia de caza. En base a esta información se identificaron los tipos de caza. Luego partimos del origen de la pucuna porque la caza con pucuna era uno de los tipos de caza seleccionados. Los otros fueron caza con perro y caza con trampa.

Cuando vimos el origen de la pucuna salió el tipo de planta con la que se elabora. Vimos que con relación a su elaboración hay un montón de cosas, discursos, dietas. Una vez que se ha terminado de fabricar la pucuna hay prohibiciones. Se vio su uso, cómo se utiliza, qué tipos de animales se caza, cómo se caza, cómo se extrae y confecciona el virote, cómo se extraen el algodón y los insumos para preparar el veneno, las dietas, la elaboración del envase donde se guarda el virote. También hablamos sobre las dietas antes, durante y después del proceso de elaboración del veneno, cómo probar si el veneno es bueno y cuáles son los tiempos en los que se caza con la pucuna. Además vimos qué tipos de animales se cazan y el lugar donde se encuentran a los animales para cazar con facilidad, o sea el hábitat de los animales. Cuando terminamos con este primer tipo de caza iniciamos la caza con perro y así sucesivamente".

A diferencia de los pueblos Tikuna y Kichwa, los Shawi combinaron la transmisión oral de saberes con la práctica, como lo explica Rafael Chanchari:

"Un relato sobre la caza nos cuenta acerca de un hombre que terminó con los animales y aves, de su cuerpo se hizo la cerbatana y el carcaj [aljaba]. Como venganza el mató al abuelo trueno; como venganza el abuelo trueno hizo matar a su nieto.

Éste es un proyecto de profundización, hemos empezado con la manera como se desarrollan las actividades. Los alumnos se han basado en el conocimiento de los hombres más viejos con los que han conversado. Tenemos temario de cómo trabajar, el origen de la actividad sería al último. Vamos a incorporar las sanciones al cazador.





Empezamos con el tema de que para cazar hay que tener instrumentos. Lo más difícil es hacer la pucuna y hay que conocer de qué materiales se hace; los alumnos también han escrito sobre esto. Luego hablamos de cómo se elabora el carcaj, teóricamente lo hemos hecho. Después de eso se ha visto cómo se extrae la winba [flor de una planta que produce un material parecido al algodón usado para envolver el virote]. Después se ha visto cómo se preparan venenos, de qué materiales y con qué herramientas. Vimos que esta preparación requiere de varias dietas y también conversamos sobre cómo cuidar al veneno para que sea fuerte y no muera. Luego identificamos los materiales con los que se hacen los virotes [...] Se aprendió a preparar virotes y faltando poco para la hora del recreo el especialista agarró una cerbatana y se internó con los alumnos al bosque para probarla. El especialista me informa que todos han sido afaces [carentes de habilidad para cazar]. y que el único cazador ha sido Daniel. El siguiente tema será cómo tratar a los afaces.

### ***Preparación de remedios para la parasitosis, malaria y cutipa***

El docente del pueblo Kukama presenta el siguiente testimonio.

“Habíamos pensado desarrollar el proyecto en castellano. Con el especialista consideramos conveniente empezar con la noción de enfermedad pero no hemos podido conocer nada con el castellano. No se podía entender. Finalmente empezamos hablando del enfermo. Éste era el tema más adecuado según Víctor [el especialista]. Hemos visto un enfermo que ya no camina, un enfermo que está en el mosquitero y un enfermo que camina. Hemos tenido que hacer todo el proceso en la lengua kukama con un gran esfuerzo. Víctor iba sacando los conocimientos en la lengua e iba explicando. Luego de la noción de enfermo hemos tratado sobre la enfermedad en general y luego hemos clasificado las enfermedades propias y las que aparecieron.

En nuestra lengua existe una enfermedad general, una enfermedad más temible y otras clases de enfermedades. Luego hemos trabajado las plantas que curan y las plantas que no curan. Hemos visto con qué partes de las plantas se cura, también hemos trabajado algo de prevención, curación y tratamiento. Esto nos ha mandado al mal agüero, nos ha mandado a los sueños, a las formas de curar. Hemos trabajado las características de un enfermo. Eso nos ha permitido bajar a la malaria, parasitosis y cutipa. Los alumnos fueron diciendo lo que sentían y pudimos identificar las enfermedades que tenían. Lo que hemos visto de manera más específica es cómo curar la malaria y la parasitosis. La mayoría querían hacer la actividad de parasitosis. Tres alumnos querían trabajar sobre manchari[susto] porque hay tres que lo tienen. Sobre cutipa todavía no hemos llegado. Hay como 150 cutipas, de las enfermedades hay como 30. Ahora estamos en proceso de bajar a las cutipas y realizar prácticas [de preparación y curación con remedios vegetales]”.

### ***Tejido de Fibras***

El docente del pueblo Kichwa compartió la experiencia de su equipo local:

“Cada alumno hizo una canasta. Tenemos tres tipos de tejidos, *pumañahui* con cocos grandes para cargar yuca o cosas grandes, luego tenemos el *churisiki* que







tiene cocos pequeños para cosechar arroz y maní. También hay *chirurikara*, con cocos más pequeñitos donde no pasa ni un grano, que usamos para juntar semillas y pececitos. Hemos practicado los tres tejidos, cada alumno ha elegido el tipo de tejido que quería hacer.

Algunos tenían conocimiento porque sus papás les han enseñado en algún momento; los del Tigre y Napo sabían. Pero ninguno sabía hacer el tejido con los cocos bien menudos. El que sabía más terminaba pronto y apoyaba a sus compañeros que no sabían nada. Había un alumno que no sabía nada, aquí vino a aprender”

La docente del pueblo Tikuna explicó lo siguiente:

“Para el desarrollo de este proyecto nos hemos juntado todos en un solo grupo con los alumnos de los dos ciclos. Ha sido muy bueno, es mejor cuando están todos y se apoyan entre ellos.

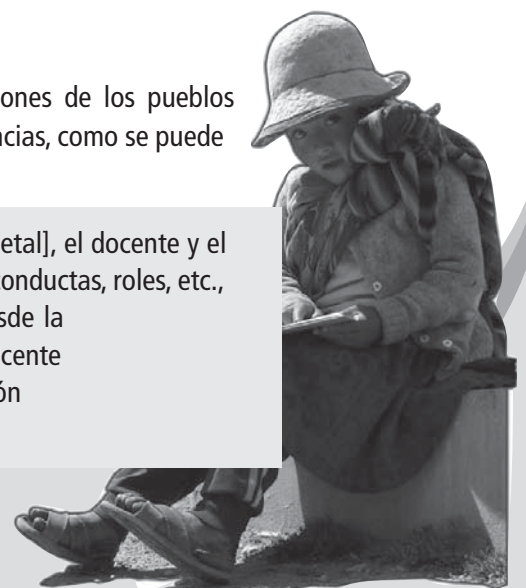
Los alumnos conversaban con ella [la especialista] mientras iban trabajando. Ellos tenían sus materiales. Las mujeres tejieron hamacas en grupo, ellas se ayudaban entre dos o entre tres. En el caso de varones, la señora los llamaba a toditos, les hacía ver cuántas se necesitan de esas fibras para empezar a tejer, y así ella empezó mostrando cómo se hace una y ellos empezaron cada uno y los alumnos iban haciendo. Luego cada uno va agarrando y haciendo. Para avanzar el tejido ella va mostrando también. Ella iba corrigiendo acá está mal, ella misma se iba diciendo. Los varones no sabían nada cómo hacer, algunos habían visto pero nunca habían tejido”.

### **Reflexiones y debates sobre la práctica**

Durante la planificación del año 2006 surgió un debate sobre la manera cómo se había enfocado la relación entre conocimientos indígenas y no indígenas durante el año anterior. Como he explicado en páginas anteriores, en dicho año se decidió dejar para la tercera etapa del proyecto lo referido a la relación entre los conocimientos abordados en el marco de los proyectos y los desarrollados por la ciencia occidental. Esto se hizo con el fin de darle un espacio propio a la construcción de aprendizajes indígenas. Sin embargo, en la evaluación de fin de año algunos docentes consideraron que sería más oportuno desarrollar un trabajo paralelo que permitiera profundizar los conocimientos indígenas desde los aportes de las diferentes áreas. Según ellos, esta estrategia ayudaría a que los alumnos tomen conciencia de la relación entre los aprendizajes desarrollados en el marco de los proyectos y los que se realizan desde otras áreas de formación.

Los docentes a favor de esta posición consideraron necesario intercalar las visiones de los pueblos indígenas con relación a un tema con los aportes conceptuales de las diferentes ciencias, como se puede observar en el siguiente testimonio.

“Por ejemplo, si la secuencia es extracción del *tamshi* [especie de fibra vegetal], el docente y el sabio indígena deberían reflexionar con los estudiantes sobre las técnicas, conductas, roles, etc., para su extracción, así como sobre los tipos de plantas y ecosistemas desde la visión del pueblo indígena. Luego, antes de pasar a otro tema, el mismo docente u otro docente del mismo equipo local deberían desarrollar la clasificación de las plantas según el conocimiento occidental, los tipos de suelo, el





hábitat de las plantas, etc. De esta forma, se estaría llevando a cabo la educación intercultural, en el sentido que se están abordando los dos conocimientos, pero enfatizando que son dos conocimientos con dos lógicas distintas y no que sólo uno de ellos es válido". (Docente del área de Educación).

Los docentes contrarios a esta posición planteaban la necesidad de darle un espacio propio a los conocimientos indígenas:

"Al conocimiento indígena hay que darle su espacio propio. Ya hemos fragmentado en áreas. Mejor sería que el análisis y presentación de los conocimientos indígenas se haga por equipo local y en espacios separados lo de los conocimientos [occidentales] relacionados con ellos" (Docente del área de Sociedad).

En esta discusión fue evidente la tendencia de varios formadores de fragmentar el conocimiento y visualizarlo desde la disciplina científica en la que habían sido formados. Además se vio que si bien varios docentes habían superado la idea de "articular los conocimientos", insistían en trabajarlos de manera comparativa con el fin de que los estudiantes fueran conscientes de las relaciones existentes entre los conocimientos de su pueblo y los desarrollados por la ciencia occidental. Éste es un tema aún no resuelto, a pesar que existen planteamientos a favor de una mirada interdisciplinaria que podría ofrecer nuevas formas de abordar este trabajo. . .

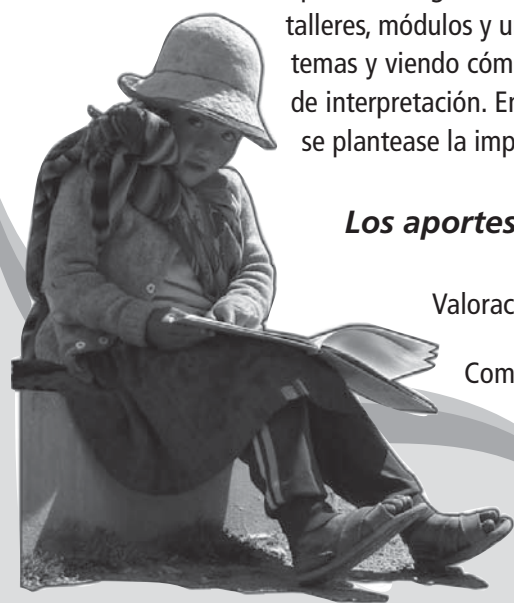
Otro tema polémico fue la propuesta de que los docentes de cada equipo local desarrollen los temas de las áreas que pudieran estar vinculados con la actividad. De esta manera se quería abrir más espacios para el uso de la lengua indígena en el proceso de construcción de aprendizajes y evitar la tendencia a usarla sólo para temas relacionados con la cultura. Para ello se había previsto que los docentes de los equipos locales que asumieran el desarrollo de una determinada área al interior del equipo, asistan a las intercapacitaciones ofrecidas por el especialista en el tema. Sin embargo, esta estrategia sólo fue parcialmente desarrollada por algunos equipos locales. Varios docentes se resistieron por considerar que no tenían el nivel suficiente de manejo del área que les había sido asignada, como para tomar el lugar del formador especializado en su manejo.

Retomando el sentido de la evaluación de Monroe y Guzmán se recordó que las formas de aprendizaje indígena no sólo se debían dar cuando se abordasen los conocimientos indígenas sino que también era necesario incorporar las lógicas con las cuales los estudiantes procesan la información en el desarrollo de diferentes talleres, módulos y unidades de aprendizaje. Se planteó que se podría avanzar en este sentido planteando temas y viendo cómo los alumnos los interpretan desde sus lógicas, en lugar de ofrecerles todo el marco de interpretación. En este sentido, se señaló que al hablar sobre la imposición de conocimientos, no sólo se plantease la imposición de contenidos sino también la de lógicas.

### ***Los aportes de la nueva estrategia***

Valoración y profundización de conocimientos indígenas desde su propia lógica

Como he señalado anteriormente, desde sus inicios el Programa consideró espacios para la inclusión de los conocimientos indígenas. Sin embargo, lo hizo desde la dinámica de trabajo de las áreas y del uso de un metalenguaje basado en categorías





tomadas de diferentes ciencias. El hecho de trabajar los conocimientos de los pueblos indígenas desde las actividades les dio un nuevo sentido, como lo expresa el testimonio de un alumno kukama, quien empezó su formación en 2002 y fue testigo de los cambios:

“Del 2002 al 2005 se ha dado más peso a los conocimientos científicos. Los temas estaban relacionados a la vida social y política del momento, pero en cierta medida; los temas que se desarrollaban eran más de los conocimientos científicos. Por ejemplo, en ecosistema en una partecita se decía cómo ve, cómo entiende el pueblo kukama el agua ¿no?, el agua desde la visión del pueblo kukama, pero era una pequeña parte ya que el desarrollo estaba más abocado al conocimiento no indígena, ¿no? El agua y sus propiedades, toda la masa viviente, el peso estaba más en conocimientos no indígenas, no propios del pueblo, pero en este caso, en el proyecto, sí están casi los dos conocimientos a un nivel; para mí ése era un gran cambio, un gran cambio que se ha notado en estos dos últimos años que estamos llevando el proyecto ya en sí; el proyecto en concreto no es fantasía, es real”.

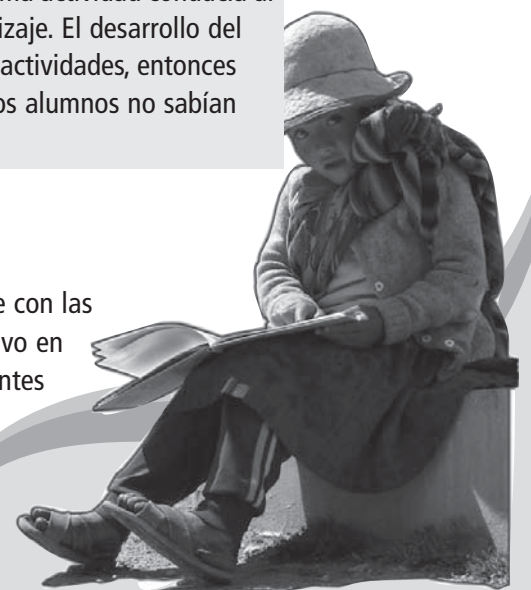
### ***Nuevos espacios de uso de la lengua indígena***

Además de ofrecer nuevos espacios para el desarrollo de los conocimientos de los diferentes pueblos indígenas que participan en el Programa, esta estrategia ofreció a FORMABIAP la oportunidad de extender el uso de las lenguas indígenas en los procesos de construcción de aprendizajes. Esto fue sumamente importante para los alumnos de todos los pueblos, pero tuvo un impacto particular en aquéllos que tienen la lengua indígena como segunda lengua porque abrió un nuevo espacio para el uso de la lengua originaria y nuevas oportunidades para aprenderla. Esto último ocurrió con los kichwa del medio Napo y con los kukama, quienes comprendían la lengua pero tenían dificultades para expresarse en ella. Parece que el hecho de haber tenido que utilizarla en situaciones reales de comunicación, más allá de los talleres de lengua indígena, aceleró su proceso de aprendizaje.

“Nosotros proponíamos algunos temas en castellano y los desarrollábamos, pero al hacer las actividades tuvimos una restricción inicial cuando tratábamos de traducir al kukama. Por ejemplo, el término enfermedad, ¿cómo traducirlo al kukama? Desde la lógica indígena kukama el concepto de enfermo no es sólo restringido a la salud. Enfermo puede estar alguien que anda y parece estar sano. Según nuestra lógica una pishpira, [mujer coqueta, alocada] está enferma. Entonces nada tiene que ver la lógica del castellano para hablar de estos temas, entonces la misma actividad conducía al idioma. El docente y el especialista orientábamos el desarrollo del aprendizaje. El desarrollo del kukama fue facilitado por la misma actividad y por la misma secuencia de actividades, entonces ya no nos imaginábamos un texto, los mismos alumnos escribían. Como los alumnos no sabían kukama aprendían todo” (Docente kukama).

### ***Referentes para el trabajo en el nivel de primaria***

Desde 1995 FORMABIAP buscó diversas maneras de articular la formación docente con las necesidades de la educación primaria. Sin embargo, aun cuando el trabajo educativo en base a proyectos productivos era un elemento central de su propuesta, a los estudiantes les faltaban referentes prácticos para trabajar proyectos basados en la herencia socio cultural de sus pueblos. Como señala un docente del pueblo Shawi:





“Creo que de alguna manera estamos teniendo más peso con el desarrollo de la actividad productiva. Antes habíamos soñado, habíamos diseñado propuestas educativas basadas en las actividades, y sobre eso preparábamos a los jóvenes; pero cuando se iban al campo, algunos no sabían cómo llevarlas a la práctica. Entonces había momentos en que los alumnos nos decían: ‘nosotros quisiéramos una clase modelo, una clase donde ustedes hagan y nosotros veamos cómo se hace el trabajo a partir de una actividad productiva social, y cómo se pueden articular las áreas’. Como no le habíamos dado importancia a este pedido, no lo hicimos. Ahora se está haciendo, ahora es un cambio, una innovación en el sentido de que los mismos estudiantes desarrollan un proyecto acá y a partir de ahí exploran sus conocimientos.

Ahora veo que el trabajo está más articulado y se le da más peso a la práctica. Los mismos estudiantes están desarrollando la práctica de la actividad. Esa práctica significa desarrollar ciertas habilidades que tal vez algunos no han aprendido en su comunidad por estar en la escuela y luego en el colegio. De repente, algunos han hecho su secundaria en centros poblados de los hispanos. Entonces los que no han tenido espacio en su comunidad para aprender, que lo hagan en su formación”.

La nueva estrategia implementada desde el año 2005 también permitió abrir al Programa a diferentes formas de construir y transmitir conocimientos, que pueden sentar las bases para el diseño de una pedagogía intercultural. En el desarrollo de los proyectos se tomó conciencia de las diferentes maneras cómo los sabios y docentes indígenas abordaban los procesos de transmisión de aprendizajes. En lugar de usar el patrón de pregunta-respuesta y refuerzo, al cual muchos de los docentes apelan como una forma de promover el diálogo en clase, ellos más bien hacían muchos comentarios y anécdotas. En algunas clases el sabio y el docente indígena discutían sobre ciertos temas, mientras los estudiantes escuchaban atentamente, hasta que llegaba el momento oportuno para que compartan sus experiencias e ideas.

## El uso de nuevas categorías

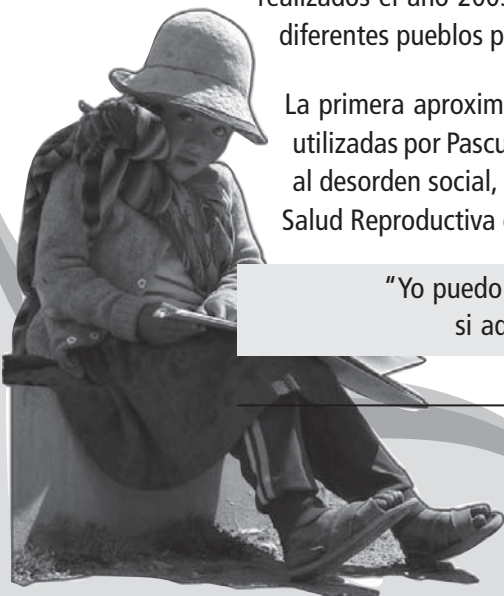
### *Primeras aproximaciones*

Como he explicado en páginas anteriores, a raíz de la evaluación de Guzmán y Monroe y de los talleres realizados el año 2005, FORMABIAP decidió darle mayor espacio al uso de las categorías que utilizan los diferentes pueblos para interpretar la realidad.

La primera aproximación de FORMABIAP a este tema fue a través de las categorías de cutipa e icaro<sup>6</sup> utilizadas por Pascual Aquituari, docente del pueblo Kukama, y la curandera Norma Panduro para referirse al desorden social, la discriminación, el racismo y la dominación ideológica, durante el Foro Internacional Salud Reproductiva en la Amazonía: Perspectivas desde la Cultura, el Género y la Comunicación.

“Yo puedo decir ahora que los kukamas estamos kutipados por la cultura nacional. Espero que si aquí en medio de nosotros hay kukamas como yo, espero que no estén kutipados por

6 Los icaros son cantos rituales, que se emplean para curar una cutipa. Los cantan o silban los médicos especialistas en rituales especiales.







la cultura nacional. A los kukamas nos falta un buen ikaro para dejar de pensar como piensan los homogeneizantes de la cultura nacional” (Aquituari 2004: 226).

“Hay muchas cutipas sobre las que se ha escrito pero yo quiero mencionar otras cutipas. Una es el racismo, el maltrato físico y psicológico contra los niños, contra las mujeres. Hay cutipa también cuando no se respeta, se maltrata, se insulta se basurea a las personas por su forma de trabajo, por su manera de vestirse, por su forma de hablar” (Panduro 2004: 263).

En los mismos términos que Pascual Aquituari, Rafael Chanchari, docente shawi de FORMABIAP, explica: “la colonización es como una cutipa y para curar eso... con icaro. Según él: “A través de la educación es que nos van despojando, eliminando nuestros conocimientos, nuestros poderes, nuestros espíritus, nuestras fuerzas, nuestras voluntades, debilitándonos, para que sobre ese pueblo débil vengan a implantar un sistema poderoso económicamente” ... [La educación] intercultural..., eso sería para que limpie” (ver Trapnell 2008b: 118).

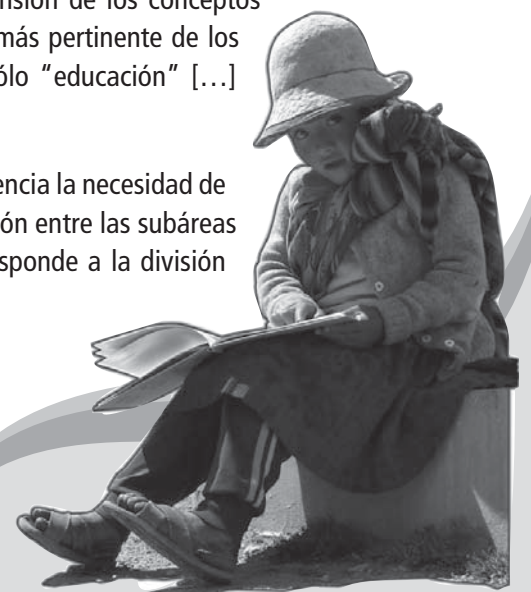
### **Desarrollo de talleres**

En los meses de febrero de 2008 y marzo de 2009 FORMABIAP desarrolló dos talleres con el fin de seguir profundizando en el análisis de los marcos de interpretación y representación de la realidad de los pueblos indígenas representados en el programa. El primer taller estuvo orientado a identificar las categorías que se utilizan en diferentes lenguas indígenas para hablar sobre el proceso de formación, el poder, el bien estar o buena vida y el ecosistema y reflexionar sobre cuánto ha avanzado el Programa con relación a estos temas. Este trabajo se hizo a través de la lectura de documentos y textos que se contrastaron con la experiencia que se estaba desarrollando en el Programa.

El segundo taller se orientó a esclarecer el uso de los conceptos indígenas de educación y escolaridad, con el fin de aportar a la reflexión sobre visiones y alternativas de educación escolar para pueblos indígenas que partan del reconocimiento del hecho que son diversos.

En el taller los diferentes equipos locales se organizaron por grupos y presentaron los conceptos que se utilizan en su pueblo para hablar de la educación. En este proceso se pudo notar la diferencia que existe entre los conceptos utilizados para referirse a los procesos educativos realizados en contextos extraescolares y los desarrollados en la escuela. Además se vio que la identificación y comprensión de los conceptos utilizados por los pueblos indígenas ofrecen la “oportunidad de hablar en forma más pertinente de los procesos formativos de las personas en los pueblos indígenas en vez de usar sólo “educación” [...] (García, Fernando, informe de taller).

La reflexión de las concepciones indígenas sobre la educación también puso en evidencia la necesidad de recuperar la mirada holística del proceso educativo y de buscar una mejor articulación entre las subáreas de Teoría de la Educación y Desarrollo del Niño, cuya separación precisamente responde a la división existente entre Educación y Psicología.





## ***Cambios en los ciclos no presenciales***

Nuevas maneras de organizar el ciclo no presencial.

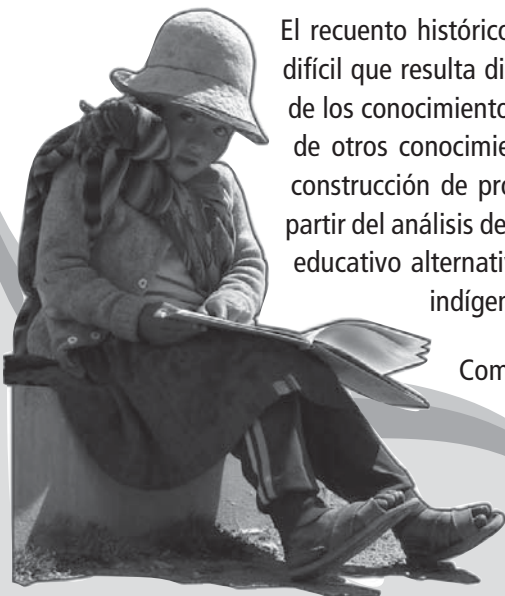
Durante el desarrollo de los proyectos vinculados a la herencia socio cultural indígena se observó que la Comunidad Educativa de Zungarococha no reunía todas las condiciones necesarias para su implementación. No sólo existían problemas para acceder a los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad, sino también situaciones que hacían difícil ponerla en práctica. Por ejemplo, los estudiantes encontraron restricciones para poder cazar con los virotes que prepararon en el proyecto de caza, así como dificultades para realizar todas las prevenciones y dietas implicadas en el proyecto de preparación y uso de remedios. Debido a ello, y con el fin de que los estudiantes avancen en su aprendizaje práctico y tengan elementos para aportar durante el ciclo presencial, se decidió reorientar los lineamientos de los ciclos no presenciales de los tres primeros años, a fin de que se basen en la implementación de proyectos que comenzarían al inicio del próximo ciclo en Iquitos, con el fin de que puedan desarrollarlos con gente conocedora de su comunidad. A partir del cuarto año cada alumno orientaría su investigación en función de su tema de tesis.

Como se señaló anteriormente, a través de la incorporación de los proyectos relacionados con la herencia socio cultural indígena se quería lograr que los estudiantes tuvieran mayores referentes para su trabajo en la escuela. Si bien este objetivo logró ser alcanzado- como lo plantearon los estudiantes en la encuesta realizada a fines de 2006- el equipo docente consideró necesario complementar esta estrategia con otra que asegurara un mayor acercamiento a la realidad particular de las comunidades donde los alumnos eventualmente trabajarían. Esto implicaba realizar un diagnóstico de la comunidad en la que se realizaría la práctica profesional, con la participación de autoridades y comuneros, y elaborar un proyecto educativo que oriente el desarrollo de la práctica, a partir de los resultados de este estudio. Por ello a partir del año 2007 se decidió desarrollar una parte de las subáreas de Currículo Tecnología y Gestión del Área de Educación en las comunidades de procedencia de los estudiantes. Cada equipo local distribuyó a sus estudiantes en una o dos escuelas dependiendo del número de practicantes. El tiempo de permanencia en la comunidad fue de aproximadamente un mes.

### **A modo de conclusión**

El recuento histórico de la experiencia de construcción curricular de FORMABIAP pone en evidencia lo difícil que resulta diseñar y desarrollar prácticas educativas interculturales que cuestionen la imposición de los conocimientos y valores de la tradición cultural hegemónica y abran espacios para la introducción de otros conocimientos, valores y visiones sobre la realidad. Esta sistematización busca aportar a la construcción de propuestas de educación intercultural bilingüe desde y para los pueblos indígenas, a partir del análisis de los retos y desafíos que ha ido encontrando este Programa en el diseño de un modelo educativo alternativo que responda a las necesidades y demandas políticas y sociales del movimiento indígena.

Como se puede ver en este estudio, a lo largo de sus 21 años de experiencia el Programa ha mantenido los planteamientos centrales de su propuesta inicial: el énfasis puesto en el aspecto intercultural y en los derechos colectivos de los pueblos indígenas





como fundamento y eje articulador del proceso de formación. Los cambios más importantes se han ido dando a nivel de la estrategia y, particularmente, en la manera de abordar la relación entre los conocimientos de los pueblos indígenas y la ciencia occidental. Esto se ha podido evidenciar tanto en el diseño de las tres propuestas curriculares que ha elaborado para la formación de maestros de educación primaria intercultural bilingüe, como en los aspectos metodológicos relacionados con su implementación.

La nueva propuesta que ha ido elaborando desde el año 2005, esbozada aquí a grandes rasgos, puede y debe seguir siendo mejorada, como lo demuestran las ricas discusiones y reflexiones que su desarrollo suscita en el equipo docente del Programa. Luego de 21 años de funcionamiento, FORMABIAP sigue planteándose el reto de construir estrategias de formación docente coherentes con el ideal ético-político que dio origen a la educación intercultural en nuestra región.









## Referencias

Aikman, Sheila

2003 *La educación indígena en Sudamérica, Interculturalidad y Bilingüismo en Madre de Dios, Perú.* Lima: IEP.

Aquituari Pascual

2004 "Siani, mi hija Kukama: el nuevo brote de mi pueblo". En Neira, E. y E. Elías (editores) *Salud Reproductiva en la Amazonía: Perspectivas desde la Cultura, el Género y la Comunicación.* Iquitos: Minga Perú. Pp 223-228.

Barclay, Frederica

1982 "Educación Bilingüe ¿Por qué y para qué?" *Amazonía Indígena* 5:3-7. Lima.

García Fernando

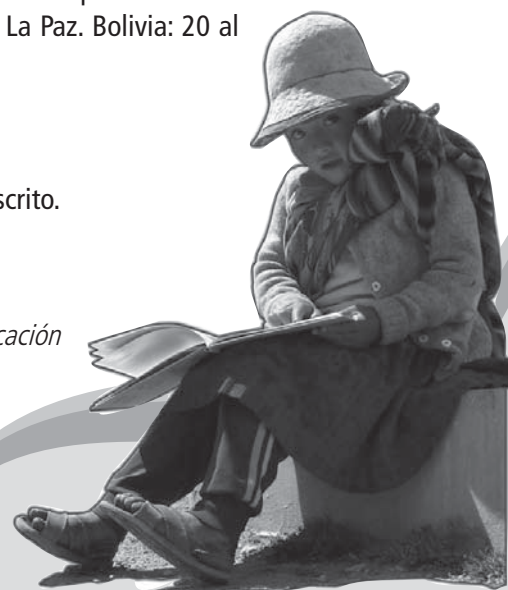
2004 "Los Retos que Enfrenta el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) para Construir una Educación Indígena Liberadora" Ponencia presentada en el Seminario Internacional Sobre Formación Docente Intercultural Bilingüe. La Paz. Bolivia: 20 al 23 de julio. Manuscrito.

Guzmán, Ingrid y Javier Monroe

2003 "Informe Final de la Evaluación Externa del FORMABIAP". Iquitos. Manuscrito.

ISP Loreto-AIDSESEP

1988 *Lineamientos curriculares de formación docente en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe.* Iquitos.





- 1995 El Perú y sus pueblos indígenas Amazónicos: Un reto para la educación intercultural. *Kanatari*. Año 12. Número 550.
- 1997 *Lineamientos curriculares de formación docente en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*. Iquitos.
- 2004 *Lineamientos curriculares diversificados de formación magisterial en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*. Iquitos.

López, Luís Enrique

- 2006 Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. [www.aulaintercultural.org/article](http://www.aulaintercultural.org/article).

López de Castilla, Marta, Moisés Rengifo y Lucy Trapnell

1989. *Ser Maestro en el Perú*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

Mosonyi, Emilio y Rengifo, Francisco

1983. Fundamentos Teóricos y Programáticos de la Educación Intercultural Bilingüe. En Rodríguez, N. Masferrer, E y R. Vargas Vega *Educación Etnias y Descolonización en América Latina*. Vol 1 México: UNESCO.

Nugkuag Evaristo

- 1985 "Experiencia de organización de los pueblos indígenas amazónicos en la actualidad: El Consejo Aguaruna-Huambisa, Amazonas Perú". En Gasché, J. y J. M. Arroyo *Balances Amazónicos, Enfoques Antropológicos*. Iquitos: CNRS, CIAAP UNAP. Proyecto MAB (UNESCO). Pp: 239-253.

Panduro, Norma.

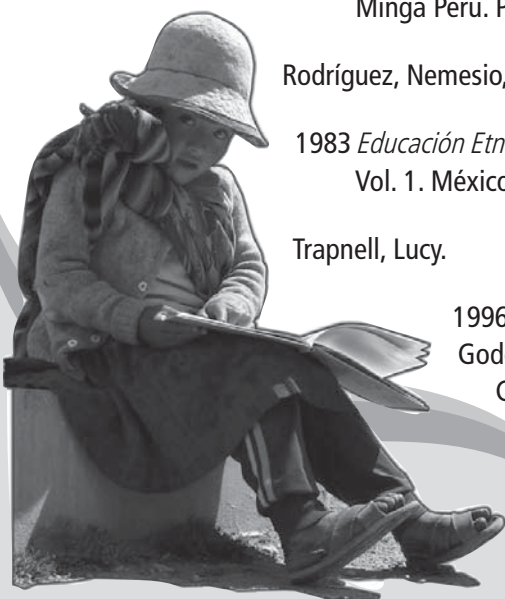
- 2004 "Viviendo Bien: mucha salud y cuidado del alma y de la comunidad". En Neira, E y E. Elías *Salud Reproductiva en la Amazonía: Perspectivas desde la Cultura, el Género y la Comunicación*. Iquitos: Minga Perú. Pp. 261-268.

Rodríguez, Nemesio, Elio Masferrer K y Raúl Vargas Vega

- 1983 *Educación Etnias y Descolonización en América Latina: Una guía para la educación bilingüe intercultural*. Vol. 1. México: UNESCO.

Trapnell, Lucy.

- 1996 "Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía". En Godenzzi, J. C. (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. Pp: 165-185.





- 2002 "Educación superior y pueblos indígenas en el Perú: evolución, características y perspectivas". Ponencia presentada en la Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina. IESALC-UNESCO.
- 2006 "Descolonizar el saber: un reto para la educación intercultural bilingüe" Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Educación Bilingüe Intercultural Chiclayo.
- 2008 a Los retos de la formación docente intercultural bilingüe: la experiencia de FORMABIAP. En *Docencia y Contextos Multiculturales*. Lima: TAREA. Pp: 15-30.
- 2008 b La educación intercultural bilingüe en Perú: Situación actual y desafíos. En Molina F. (ed.) *Alternativas en educación intercultural*. Lleida: Centre de Cooperació Internacional de la Unviersitat de Lleida, de Paris edicions. Pp: 96-122.

Trapnell Lucy y Eloy Neira

"La EIB en el Perú". En López, L. E. y C. Rojas (editores) *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural Editores. Pp: 253-366.

s/f *De la cutipa a la icara. La experiencia de FORMABIAP 1988-2006*. Iquitos.

Varese Stéfano y Nemesio Rodríguez

1983 "Etnias Indígenas y Educación en América Latina: Diagnóstico y Perspectivas". En Rodríguez, N. Masferrer, E y R. Vargas Vega *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina: Una guía para la educación bilingüe intercultural*. Vol. 1. México: UNESCO. Pp: 3-23

Zúñiga, Madeleine

1999 "El uso del quechua y del castellano en la formación docente". En *Formación docente en educación bilingüe intercultural*. Lima: GTZ, Ministerio de Educación



