

Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe

LUCY TRAPNELL

RESUMEN

La política de universalización de la educación inicial debe ir acompañada de un serio análisis y reflexión sobre el impacto que puede tener en los procesos de socialización primaria de niños y niñas de pueblos originarios. En este contexto es indispensable garantizar la existencia de programas de formación docente conscientes de la relación entre cultura y aprendizaje que ofrezcan a sus estudiantes insumos para valorar, complementar y enriquecer la formación que se da en el hogar y en la comunidad. Este artículo presenta algunos temas medulares de dos lineamientos curriculares diseñados «desde y para pueblos indígenas Amazónicos». Si bien ambos lineamientos han sido pensados desde la Amazonía, y responden a las necesidades y demandas de organizaciones indígenas de esta región, los temas incluidos en este documento podrían ser utilizados como referentes para examinar la manera cómo se está abordando la formación de docentes en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe en otros contextos.

Palabras clave: currículo interculturalidad, ciudadanía, derechos indígenas, buen vivir.

From the Peruvian Amazon: Contributions for teacher training in intercultural bilingual early childhood education

ABSTRACT

The promotion of universal access to early childhood education should be accompanied by a serious analysis and reflection on the impact it can have on the primary socialization of native children. In this context it is essential to guarantee the existence of teacher training programs conscious of the relation between apprenticeship and culture which offer their students inputs that allow them to value, complement and enrich the educational processes which occur at home and in community settings. This paper presents some core issues of two curricula developed by and for Amazonian indigenous peoples. Even though both guidelines have been designed in Amazonian contexts, and respond to the needs and demands of

Amazonian indigenous organizations, the topics included in this document may be used as referents for the critical examination of the way in which early childhood teacher training in intercultural bilingual education is being approached in other contexts.

Keywords: curriculum, interculturalism, citizenship, indigenous rights, living well.

INTRODUCCIÓN

En sus inicios la formación docente en educación intercultural bilingüe (EIB) en el Perú estuvo abocada a trabajar en el nivel de educación primaria. Esto ha cambiado a lo largo de la última década con la creación de programas de la especialidad de educación inicial EIB en algunos institutos superiores de educación públicos (ISEP) y universidades del país. En efecto, hoy en día se cuenta con siete instituciones de educación superior que ofrecen la especialidad. Entre ellas están: la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) (Loreto), la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) (Ucayali), la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac (UNAMBA) (Apurímac) y los ISEP Huancavelica (Huancavelica), Monseñor Elías Olazar (Loreto), Filiberto García Cuellar (Ayacucho) y Alianza Ichuña Bélgica (Moquegua).

Muchos podrían considerar el incremento de la formación docente en la especialidad de educación inicial EIB como un avance y como una acertada respuesta a la política de universalización de la educación escolar temprana asumida por el Ministerio de Educación. Sin embargo, mi posición es de cautela. Esto podría parecer sorprendente en un contexto marcado por una firme apuesta a favor de la educación temprana, respaldada por diversos estudios científicos que ponen en evidencia la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo cognitivo, psicomotor y social de las personas. No obstante, considero necesario poner en discusión algunos temas que aún no han sido abordados en la reflexión sobre los alcances de la educación inicial en contextos indígenas.

Uno de ellos tiene que ver con cuánto pierden los niños en términos de desarrollo de habilidades psicomotrices, cognitivas, comunicativas y sociales al ser separados de sus familias e introducidos en espacios escolares a muy temprana edad. El otro se relaciona con el hecho de que la educación escolar temprana irrumpe en los procesos de socialización primaria de los niños y niñas de los pueblos originarios en una etapa en la que se están cimentando las

bases de su formación para imponer conocimientos y formas hegemónicas de entender el mundo físico y social, así como maneras de pensar, de aprender, de relacionarse, de comunicarse y de expresar emociones, muy distintas a las que han estado aprendiendo en su familia y comunidad (ISEP Loreto AIDSESP, 2010).

Se podría argumentar a favor de una buena experiencia de educación inicial, respetuosa de la diversidad, que reconozca el valor central de la familia en el proceso de formación de los niños y niñas, así como las nociones y habilidades que aprenden en su entorno social y cultural. Sin embargo, existen muy pocas iniciativas en este sentido y una alarmante falta de visión sobre la relación entre cultura y aprendizaje. La oferta mayoritaria actual está basada en modelos que parten de una visión eurocéntrica de la persona y de la niñez y que dan prioridad a los estilos de comunicación, aprendizaje y relación social de los sectores social y culturalmente hegemónicos. Falta una reflexión crítica sobre los modelos que actualmente manejan los especialistas y docentes de educación inicial. Igualmente falta desarrollar nuevos discursos y prácticas educativas que incorporen distintas maneras de enfocar la relación niño-adulto; que consideren la importancia del contexto en la definición de las habilidades que desarrollan los niños, y que salgan del rígido formato de secuencias y estrategias de aprendizaje preestablecidas que actualmente orienta el trabajo de las especialistas y docentes de este nivel (Trapnell, 2005). Mientras tanto aumentan los programas de educación inicial no escolarizada (PRONOEI) en comunidades nativas y muchos están siendo convertidos en centros de educación inicial en los que trabajan docentes que desconocen la lengua y cultura de los niños y niñas, tal como sucede en comunidades asháninka de la selva central. Este proceso se da sin que las autoridades educativas tomen en cuenta el hecho de que «tener que lidiar con un idioma diferente, utilizado en la enseñanza ya en el preescolar y luego en la escuela, o con valores y expectativas discordantes, puede convertirse en un desafío que exige a los niños pequeños un esfuerzo excesivo y llega a tener implicaciones duraderas para el aprendizaje» (Brooker y Whitehead, 2010: ix).

Es evidente que algo debe hacerse para asegurar que los y las promotoras y docentes que trabajan con niños y niñas de 0 a 5 años tengan elementos para desarrollar buenas experiencias de educación inicial respetuosas de la diversidad cultural y lingüística del país. Así lo han entendido la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC) que han considerado necesario diseñar propuestas de formación docente que aseguren que la educación temprana en comunidades indígenas respete la cultura y las formas

de comunicación y aprendizaje de niños y niñas, potenciando así sus procesos de socialización.

La propuesta de AIDSESEP se canaliza a través del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) en el marco del convenio AIDSESEP-ISEP «Loreto». Este programa ha formado una primera promoción de docentes de educación inicial de los pueblos kukama-kukamiria y tikuna que egresó en el año 2009. ARPI-SC, a su vez, ha diseñado una propuesta curricular como parte del convenio que tiene con la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) para la formación de docentes de educación inicial de los pueblos asháninka, nomatsiguenga y yanesha (UNMSM/ARPI-SC, 2010). Si bien esta propuesta toma muchos de los planteamientos de la de FORMABIAP, tiene diferencias significativas en cuanto a su perfil, a su marco operativo (estrategia de formación y organización de los aprendizajes) y a la manera como plantea la organización de la carrera (distribución del tiempo y créditos).

En las siguientes páginas examinaré algunos temas medulares de ambos currículos que me parecen particularmente significativos porque plantean nuevas perspectivas frente al enfoque homogeneizador que todavía permean la formación docente en general, y la de la especialidad de inicial en particular. Si bien ambas propuestas curriculares han sido pensadas desde la Amazonía, y responden a las necesidades y demandas de organizaciones indígenas de esta región, podrían ser utilizadas como referentes para examinar la forma en que se está abordando la formación de docentes de educación inicial EIB en otros contextos. Los temas seleccionados para esta presentación abordan dimensiones vinculadas con la formación general, la formación profesional general y la formación profesional especializada.

1. FORMACIÓN GENERAL

Esta dimensión está orientada a responder a los requerimientos que una educación intercultural pensada desde y para los pueblos indígenas nos plantea como seres que debemos vivir en convivencia con otros seres humanos, con la naturaleza, con los diversos seres que la pueblan y con sus dueños espirituales o espíritus protectores.

Ambos programas han tomado como eje central de esta dimensión el concepto del buen vivir, entendido como «las filosofías sociales que articulan las visiones sobre la existencia social y co-residencia con la comprensión de la historia, cosmología y prácticas de manejo territorial» (Belaunde, Chirif y Caruso, 2010: 41. Traducción nuestra).

El concepto de buen vivir es un elemento articulador de la formación en ambos programas; a partir de este concepto se abordan varios temas. Uno de ellos tiene que ver con la reflexión sobre la visión de desarrollo hegemónica y las características del modelo social y económico dominante. Esta reflexión es particularmente importante en un contexto como el actual en el cual la crisis económica y ecológica que actualmente enfrenta la humanidad ha puesto en evidencia los límites de un sistema que destruye la naturaleza en su afán de generar capital y que es, a su vez, incapaz de garantizar el bienestar de las mayorías. Como señala Viteri, dirigente kichwa ecuatoriano, quien promueve la adopción del concepto del buen vivir como paradigma alternativo al de desarrollo:

Progresivamente y por los distintos canales de relación con la sociedad urbana, los pueblos indígenas han ido asimilando en mayor o menor grado el término desarrollo. Hoy es frecuente escuchar en los discursos de los líderes indígenas este término casi siempre asociado al de la pobreza.

Está claro que la utilización en el discurso indígena de los términos desarrollo y pobreza se enmarca en el enfoque estrictamente occidental, al punto de que parecería que los pueblos indígenas habrían asumido como su máxima aspiración el bienestar entendido como satisfacción de necesidades y acceso a servicios y bienes, es decir que su destino está ineludiblemente orientado a transitar por el sendero trazado por occidente y que en consecuencia su existencia se debate en el dilema de optar por la tradición o la modernidad (2002: 4).

El concepto del buen vivir también se utiliza en la formación docente para explorar las prácticas de manejo del territorio que se desarrollan en las diferentes comunidades y pueblos indígenas; examinar la situación actual de las comunidades de las que provienen los estudiantes y los diversos factores que han conducido a ella e identificar las prácticas de crianza que orientan la formación de los niños y niñas en función del «deber ser» de cada pueblo indígena, y desde su manera particular de establecer relaciones con el ámbito cosmológico.

Los estudiantes llegan al nivel de educación superior con la idea del Perú como país mestizo en el cual existe una sola forma de ver el mundo y una sola lengua válida. Por ello, ambos planes de estudio han previsto espacios en los cuales los futuros docentes deconstruyen esta visión y descubren que son parte de un país pluricultural y multilingüe en el cual coexisten diferentes lenguas y distintos pueblos indígenas y grupos sociales con diferentes cosmovisiones, todas ellas igualmente válidas y valiosas. Los estudiantes tienen la posibilidad

de identificar qué lenguas se hablan en el Perú, dónde se ubican y en qué situación están. En este marco analizan el papel que ha cumplido la escuela en el intento de asimilar a los pueblos indígenas a la sociedad nacional.

Esta mirada al carácter pluricultural y multilingüe del país se complementa con una mirada más personal que permite a cada alumno revisar las visiones que tiene de sí mismo como individuo y de su entorno a través de un proceso orientado a que se acepte como persona y valore la herencia cultural de su pueblo. Esta es una condición indispensable, en la medida que un docente difícilmente podrá apoyar a los niños en la afirmación de su identidad y autoestima si no empieza por aceptar quién es y no logra superar la visión de su herencia cultural como símbolo de atraso y de primitivismo. Para poder alcanzar este propósito se combina la mirada personal y autobiográfica con la dimensión sociohistórica. La primera estrategia permite al futuro docente reflexionar sobre la manera como asume su identidad y las diferentes experiencias de discriminación que ha vivido; la segunda le ayuda a valorar su legado cultural y a entender los procesos históricos a partir de los cuales se instaura la diferencia colonial, es decir, la construcción de una diferencia jerarquizada, que asume la existencia de culturas y de lenguas superiores e inferiores (Quijano, 2000). Ambos procesos son necesarios en la reelaboración de la imagen de autodesprecio y de desprecio de su pueblo originario que muchos de los futuros docentes han ido construyendo desde pequeños, que los lleva a pensar, entre otras cosas, que las lenguas originarias son inferiores al castellano y que su desarrollo en la escuela constituye un atraso que limita las posibilidades de los niños y niñas de aprender esta última.

El tema del territorio es central en ambas propuestas curriculares, en tanto base para la vida y garantía de la supervivencia y reproducción física y cultural de los pueblos indígenas. Por esta razón, desde una perspectiva de formación docente orientada a la defensa y ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, ambos planes de estudio ofrecen a los futuros maestros un conjunto de elementos que les permitirán posicionarse como actores y promover la toma de conciencia de los pobladores sobre la situación actual de su territorio, y de la necesidad de un manejo responsable.

La reflexión sobre el territorio se inicia con la identificación del modo como lo conciben los pueblos indígenas y del análisis de su importancia para el desarrollo de su vida y cultura. Luego se realiza una exploración histórica que permite a los futuros docentes conocer la situación actual de los territorios indígenas a partir del conocimiento de los procesos que se han dado a lo largo de los últimos cien años y que han llevado al actual empobrecimiento de varios de ellos. Seguidamente, se profundiza en el análisis de aquellos que

se han venido dando en los últimos treinta años, tales como 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.

Los aportes conceptuales que identifican la finalidad y las características generales de la educación intercultural en sociedades pluriétnicas y pluriculturales han sido enriquecidos, durante la presente década, con la contribución de organizaciones indígenas amazónicas. Estas, en coherencia con los derechos reconocidos por el Convenio 169 de la OIT, consideran que la EIB debe incorporar temas relativos a los derechos colectivos indígenas en los contenidos de la formación docente para ofrecer a las y los futuros maestros herramientas que les posibiliten el reconocimiento y ejercicio de derechos como la autodeterminación, entendida como la capacidad de construir un proyecto socio ecológico propio enraizado en su herencia cultural y enriquecido con los aportes de la ciencia y tecnología modernas.

En el plan de estudios de ARPI-SC/UNMSM el tema de derechos indígenas se aborda como parte de la reflexión sobre el concepto de ciudadanía intercultural que es además uno de los ejes de su perfil. Dicho plan considera el análisis de la relación entre diversidad cultural, interculturalidad y ciudadanía y una reflexión sobre los retos de una ciudadanía intercultural que reconoce a los pueblos indígenas en tanto individuos, como sujetos de derechos individuales y en tanto pueblos, como sujetos de derechos colectivos. Con estos insumos los estudiantes revisan la concepción de ciudadanía con la que llegaron de la escuela secundaria que está, por lo general, circunscrita a su derecho a contar con un documento nacional de identidad (DNI) y a participar en las elecciones, como se ha visto en el caso de los estudiantes del Programa Descentralizado de Formación de Docentes de Educación Primaria Intercultural Bilingüe que ARPI-SC y la UNMSM desarrollan desde 2008 en Satipo.

2. FORMACIÓN PROFESIONAL GENERAL

Un aspecto clave de una formación profesional con enfoque intercultural tiene que ver con la toma de distancia crítica frente a la escuela y la reflexión sobre el carácter histórico y cultural del currículo y la intencionalidad que le subyace. Para lograr este propósito ambos planes de estudio promueven espacios de reflexión sobre los enfoques ideológicos que sustentan los currículos básicos y acerca de la manera como son diseñados. Los dos currículos consideran un espacio en el cual el futuro maestro complementa este proceso con la deconstrucción de su experiencia escolar que le ayuda a tomar distancia crítica sobre

un conjunto de aspectos que ha considerado como universales y neutros: los contenidos oficiales, la metodología empleada, el modo en que los libros de texto abordan los diferentes temas, entre otros. Desde esta perspectiva de aproximación crítica a la cultura escolar ambos planes de estudio también han previsto la revisión de la definición de los criterios de calidad a partir de los cuales se plantean los indicadores de evaluación y el discurso predominante en torno a la «competitividad», en la medida que tiende a reproducir una jerarquía de saberes que subestima los conocimientos locales y sobreestima los oficiales o hegemónicos.

Otro aspecto central de la formación profesional se refiere a la profundización del conocimiento de la herencia cultural del pueblo indígena al que pertenece cada estudiante. Con este fin, ambos programas han considerado la presencia de formadores y formadoras indígenas, reconocidos por su manejo de diversos aspectos de la cultura de su pueblo. En el plan de estudios de FORMABIAP se cuenta con módulos referidos a diferentes actividades sociales y productivas que se desarrollan a lo largo de los cinco años de formación. Durante el desarrollo de cada módulo los alumnos no solo hablan sobre las actividades, sino que las ejecutan y reflexionan sobre el conjunto de conocimientos que deben manejar para poder llevarlas a la práctica. Además identifican las nociones y habilidades que los niños y las niñas desarrollan a medida que van aprendiendo cómo realizarlas. En el plan de estudios de ARPI-SC/UNMSM este proceso se desarrollará a través de talleres conducidos por formadores y formadoras indígenas y de la asignatura de Análisis de la Educación Indígena.

La realización de talleres para promover el desarrollo de habilidades en la lengua indígena y el castellano es otro aspecto fundamental de ambas propuestas curriculares. El plan de estudios de ARPI-SC/UNMSM ha previsto que los estudiantes asháninka, nomatsiguenga y yanasha consoliden y desarrollen el manejo oral y escrito de la lengua originaria y del castellano.

En el caso de FORMABIAP, inicialmente el aprendizaje de una segunda lengua estuvo más vinculado al desarrollo profesional de las alumnas y no así al trabajo con los niños. No se había considerado incluir el componente bilingüe en la educación inicial puesto que desde FORMABIAP se asume que los menores de seis años están en pleno proceso de adquisición de su lengua siendo necesario durante este periodo orientar la educación a la afirmación y consolidación de esta. Es así que en el caso de las alumnas tikunas se buscó que estas tuvieran mayor dominio del castellano y se trabajó el aspecto oral y el fortalecimiento del aprendizaje de la escritura y gramática de su lengua. En el caso de las alumnas kukama se trabajó la recuperación de su lengua indígena.

Esto se hizo a través del desarrollo de la expresión oral y del análisis de los mecanismos gramaticales de la lengua. En el año 2007 se revisó esta estrategia a partir del proceso de construcción del Currículo de Educación Inicial para los pueblos tikuna y kukama, en el cual surgió como demanda de las comunidades introducir el aprendizaje de una segunda lengua en los niños y niñas de 3 a 5 años. Fue a partir de ese diálogo con las comunidades y organizaciones indígenas que se incluyó en los lineamientos curriculares la preparación de las alumnas para la enseñanza de una segunda lengua, de acuerdo a su realidad socio lingüística (ISEP «Loreto» AIDSESP, 2010). El plan de estudios de UNMSM/ARPI-SC no es explícito con relación a la enseñanza de una segunda lengua en el nivel de inicial.

Además de considerar el desarrollo de habilidades en la lengua originaria y castellano, ambos currículos incorporan reflexiones sobre oralidad y escrita así como el análisis de variaciones sociodialectales.

3. FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECIALIZADA

A diferencia de otros programas de formación docente que solo abordan los aportes que brinda la psicología en cuanto al desarrollo de la persona y el aprendizaje, los currículos de ambos programas le dan especial atención a la visión que cada pueblo indígena tiene sobre ambos aspectos. Estos saberes se complementan con las contribuciones de los psicólogos.

El currículo de FORMABIAP está organizado en torno a un conjunto de módulos que tratan sobre cada una de las etapas del ciclo de vida y diferentes aspectos del desarrollo infantil, tales como el desarrollo sensorperceptual y psicomotor, el desarrollo del lenguaje y de otras formas de comunicación y el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y de nociones espaciales y temporales. A lo largo de estos módulos se pone especial énfasis en las etapas de desarrollo que distingue cada pueblo, la concepción que tiene sobre cada una de ellas y la manera en que los niños y niñas aprenden. En este marco, los futuros docentes examinan las diferentes prácticas que se realizan en su pueblo con el fin de asegurar que los niños y niñas adquieran poderes a través de procesos que involucran la participación de fuerzas o espíritus invisibles. Además, identifican las prácticas que los padres y madres deben observar para evitar que sus hijos e hijas se «cutipen», es decir adquieran características o comportamientos negativos de una persona, animal o cosa.

Esta forma de abordar el desarrollo y el aprendizaje ha contribuido a que las estudiantes de FORMABIAP comprendan que si bien ambos son procesos universales, estos se producen en contextos sociales y culturales específicos en

los que los padres, madres y demás familiares asumen un conjunto de funciones orientadas a garantizar que los niños y niñas nazcan y crezcan sanos y fuertes con las habilidades y el poder espiritual necesario para cumplir su rol en la familia y en la sociedad.

En la medida que las prácticas de crianza en las comunidades indígenas están cambiando, el desarrollo de los módulos se ha orientado a la identificación de saberes que promueven el desarrollo integral del niño y la niña, la reflexión sobre los cambios que se están dando y la evaluación de su impacto en la formación integral de los infantes. A partir de estos elementos las estudiantes han identificado las prácticas que consideran que deberían mantenerse.

En la propuesta de UNMSM/ARPI-SC todos estos temas han sido considerados en las asignaturas de Desarrollo Humano y Desarrollo del Niño I y II.

Ambas propuestas consideran espacios de investigación que permiten a los estudiantes conocer las visiones que los padres y madres de su comunidad tienen con relación a la crianza y observar sus prácticas. Esta es la base sobre la cual incorporarán nuevos enfoques y estrategias de formación que provienen de la psicología y pedagogía occidental.

El desarrollo de estrategias de enseñanza aprendizaje en la mayoría de programas educativos enfatiza la centralidad del niño y la necesidad de su participación activa en este proceso. Ambos planes de estudio consideran estos aspectos e incorporan otros tales como: la identificación del contexto en el cual los niños y niñas desarrollan habilidades, la identificación sobre las secuencias y estrategias de aprendizaje que mejor responden a la manera como los niños y niñas aprenden en sus hogares, y la reflexión sobre cómo ir incorporando otras estrategias y formas de aprender. De tal manera, se toma distancia frente a la secuencia de motivación, experiencia directa, uso de material concreto y actividades gráficas inspirada en Piaget y se exploran otras posibilidades¹.

Se podría relativizar esta opción señalando que el contexto y las estrategias de aprendizaje que los niños y niñas ponen en juego durante el desarrollo de las actividades cotidianas en la comunidad son bastante distintas a las que se realizan en un marco de educación escolar (aun cuando se trabaje con un enfoque y estrategia no escolarizada) lo cual es totalmente cierto; sin embargo,

¹ Esta estrategia partió de la experiencia que se tuvo en la evaluación de la Guía Kapeshi diseñada por FORMABIAP. Durante ella las promotoras del pueblo asháninka cuestionaron el hecho de que las experiencias concretas se plantearan luego de una larga secuencia de «actividades artificiales» tales como cantar, contestar preguntas y observar ilustraciones. Ellas sostenían que estas actividades deberían desarrollarse luego del desarrollo de la experiencia concreta a la que apuntaba el proyecto: elaborar pequeños recipientes de cerámica o recolectar insectos o frutos, entre otras.

la experiencia de trabajo de varios años con promotoras de educación inicial ha hecho que FORMABIAP y ARPI-SC tomen en cuenta la necesidad de acercar el trabajo que se realiza con niños de tres y cuatro años, y particularmente con los de tres, lo más posible al modo en que aprenden, e introducir gradualmente otras estrategias de formato más escolar de forma gradual. Esta opción se basa en el hecho de que, si bien la socialización de los niños en las normas y rutinas de la escuela y su apropiación del discurso escolar es parte de un proceso en el cual ellos necesariamente deben participar, este se vuelve más complejo para los niños cuanto más distante resulta la escuela de sus experiencias familiares (Heath, 1988; Maybin, 1992). Por ello se ha optado por buscar diferentes modos de dosificar el ingreso de nuevas estrategias y prácticas.

Esta dosificación implica, entre otras cosas: partir de los contextos reales en los cuales los niños adquieren ciertas nociones²; recuperar las estrategias de observación, imitación y práctica, que son centrales en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de los pueblos indígenas y darle la debida importancia a las formas no verbales de comunicación y al silencio Viruru (2001) resalta estos dos últimos aspectos al incidir en la necesidad de incluir diferentes maneras de comunicación no verbal, con el fin de desafiar a las formas hegemónicas de representar y confrontar el mundo.

La comunicación verbal debería introducirse de manera gradual y de una manera que resulte estimulante para los niños³. En este sentido deben evitarse las preguntas de respuesta conocida en las cuales se le pregunta al niño por algo que el docente ya sabe como, por ejemplo, ¿de qué color es la mesa?

Observaciones realizadas con niños indígenas de Norteamérica llevaron a autores como Tharp (1989) a calificar a los niños indígenas de este país como no verbales. Sin embargo, como acertadamente señalan McCarty y otros (1991), este tipo de generalizaciones se basan en una observación superficial de las conductas de los niños y niñas que no toman en cuenta los contextos particulares en los cuales estas se producen ni sus experiencias escolares previas. En este sentido coincido con McCarty cuando señala que, aun cuando hay una preferencia marcada por un tipo de interacción, íntimamente relacionada con las experiencias que tienen los niños en su entorno familiar y comunal, se podrían generar contextos favorables para estimular el desarrollo verbal de los niños en la escuela. El reto está en ofrecer contextos verbales de

² Por ejemplo, las promotoras del pueblo asháninka sostienen que los niños aprenden la noción adelante (*jibatatsiri*) – atrás (*oijatapakerori*), caminando en fila o ubicándose en una canoa.

³ Varias promotoras del pueblo asháninka me han comentado que una coordinadora de PRONOEI las cuestionaba por no desarrollar «baterías de preguntas».

comunicación que puedan resultar estimulantes para ellos. Con relación a este tema también valdría la pena revisar el tipo de aproximación a la lengua que subyace a las descripciones y comparaciones, tan utilizadas en los niveles de inicial y primaria. Al respecto Heath en su estudio con niños de Trackton, un barrio negro de Estados Unidos, señaló:

Es importante comparar estas preguntas (las que hace la profesora) con aquellas que requerían de analogías de los niños de Trackton. Estas eran lo más parecido a «preguntas de entrenamiento» que los adultos de Trackton tenían para los niños. A los niños no se les preguntaba «¿Qué es eso?» sino más bien «¿A qué se parece eso?» «¿Cómo quién está actuando?» Preguntas orientadas a que los niños nombren objetos o listen características particulares de objetos o eventos que aparecían en la conversación de los profesores con sus niños en edad preescolar, eran reemplazadas en Trackton por preguntas que requerían de comparaciones analógicas (Heath, 1988: 116. Traducción nuestra)

Si bien ambas propuestas curriculares están orientadas a formar profesionales en educación inicial, las dos han considerado necesario dotar a las estudiantes de herramientas para desarrollar propuestas de educación inicial no escolarizadas. Como acertadamente se explica en el plan de estudios de FORMABIAP:

A través de estas estrategias se podría responder a los patrones de asentamiento de las comunidades indígenas y a los ciclos climáticos de creciente y vaciante de los ríos que determinan las actividades productivas y las actividades lúdicas de niños/as; involucrar a madres y padres en el proceso educativo de sus hijos; fortalecer el rol educador de padres, madres y miembros de la comunidad promoviendo su protagonismo en el desarrollo de actividades de aprendizaje; promover el uso de los diversos escenarios educativos de las comunidades. Si bien se toman elementos de dos modalidades de educación inicial no escolarizada vigentes en el país: el Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF) y el Programa no Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI), existen varias diferencias significativas con relación a la manera como se aborda la cultura y la participación de los padres y madres (ISEP «Loreto AIDSESP, 2010: 32).

CONCLUSIÓN

Este artículo presenta algunos temas que van mucho más allá de los planteamientos del currículo nacional de formación docente inicial vigente con el cual trabajan, con algunas adecuaciones, la mayoría de los ISEP que ofrecen

la especialidad de educación inicial EIB. Habría que preguntarse hasta qué punto estos institutos logran desarrollar procesos de formación docente que no solo respeten la diversidad cultural y lingüística del país sino que ofrezcan a los futuros docentes herramientas para responder a ella en el lugar donde les corresponda trabajar.

El incremento de la oferta de la educación inicial debería ir acompañado de la toma de conciencia sobre el impacto que la educación escolar temprana puede tener en los procesos de socialización de niños y niñas de pueblos originarios. En tal sentido es necesario unir esfuerzos a favor de procesos de formación docente en la especialidad inicial EIB que ofrezcan a sus estudiantes insumos para complementar y enriquecer los procesos de socialización primaria que se dan en la familia y en la comunidad. Esto implica, entre otras cosas, revisar los lineamientos curriculares con los que vienen trabajando los institutos y las universidades.

Otro aspecto que debe ser priorizado es la identificación de las instituciones de educación superior que deben ofrecer la especialidad de educación inicial EIB en función de las necesidades de cada región y localidad. No pueden seguir dándose situaciones como la que ha enfrentado el ISEP «José María Arguedas» de Andahuaylas, ubicado en una zona de fuerte presencia de población quechua hablante, al cual la Dirección de Educación Superior Pedagógica del Ministerio de Educación le ha negado la posibilidad de ofrecer la especialidad. Por el contrario, la labor del Ministerio debería orientarse a garantizar las mejores condiciones de acompañamiento y asesoría para asegurar la calidad de los procesos de formación docente en educación inicial EIB.

BIBLIOGRAFÍA

- Belaunde, L., A. Chirif. y E. Caruso (2010). Safeguarding the law: indigenous self-government, conservation and transnational investment in Amazonian Peru. En Honoring Nations (orgs.), *Indigenous Governance, Equity and Rights in Pluralistic Settings, Innovations in Governance and Public Action Liaison Group* (pp. 40-61). Harvard: HPAIED.
- Brooker, L. y M. Whitehead (eds.) (2010). *Cultura y aprendizaje*. Serie La primera infancia en perspectiva 6. Milton Keynes: Open University Press.
- Heath, S. (1988). Questioning at Home and at School: A Comparative Study. En George Spindler (ed.), *Doing the ethnography of schooling*. Illinois: Stanford University Waveland Press.
- ISEP «Loreto» AIDSESEP (2010). *Lineamientos Curriculares de Formación Docente en Educación Inicial Intercultural*. Documento de Trabajo. Manuscrito.

- Maybin, J. (1992). Children's Language Practices at Home and School. En K. Norman (ed.), *Thinking Voices. The Work of the National Oracy Project*. Londres: Hodder and Stoughton.
- McCarty, T., R. H. Lynch, S. Wallace y A. Benally (1991). Classroom Enquiry and Navajo Learning Styles: A Call for Reassessment. *Anthropology and Education Quarterly*, 22(1), 42-59.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Tharp, R. (1989). Culturally Compatible Education. A formula for designing effective classrooms. En Henry Trueba y George y Louise Spindler (eds.), *What do anthropologists have to say about dropouts?* (pp. 51-66). Nueva York: Falmer Press.
- Trapnell, L. (2005). Alcances y retos de la educación intercultural en el nivel de inicial. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Investigación en Antropología. Pontificia Universidad Católica del Perú. Manuscrito.
- UNMSM /ARPI-SC (2010). Programa Descentralizado Satipo. Educación Intercultural Bilingüe Nivel Inicial. Manuscrito.
- Viruru, R. (2001). Colonized Through Language. The Case of Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 31-47. Fecha de consulta: 8 de julio de 2004. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2001.2.1.7>
- Viteri, C. (2002). Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(3), 1-6.