Formación de formadores EIB: logros y desafíos

Yolanda Rojo Chávez
Universidad Antonio Ruiz de Montoya

Existe un consenso internacional y nacional en afirmar que el rol docente es fundamental en la garantía al derecho pleno de una educación culturalmente pertinente, oportuna, relevante. Recientemente, la Declaración de Incheon y Marco de Acción (2015) para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 –garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos–,[1] releva en una de sus metas la importancia de la formación docente al plantear que los sistemas educativos exitosos, que garantizan la calidad y la equidad, se han centrado en un desarrollo profesional continuo que favorece el aprendizaje y el mejoramiento de los mismos docentes a lo largo de sus carreras (Declaración de Incheon, 2015, p. 55).

En nuestro país, el enfoque intercultural está incorporado en los principales documentos y lineamientos de política que orientan la formación y práctica docente. Entre ellos, *Marco del Buen Desempeño Docente* (MBDD)[2] constituye un acuerdo técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad en torno a las competencias que se espera dominen las profesoras y los profesores del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, con el propósito de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes (MINEDU, 2014, p. 17). El MBDD está organizado en cuatro dominios y nueve competencias. En ellos se aprecia el enfoque intercultural; en especial, destaca la competencia tres, cuando se valora la práctica docente para promover procesos de aprendizaje y convivencia democráticos desde el horizonte de la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos e interculturales.

1 Ver: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf

2 Ver: http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf

De igual modo, el *Marco del Buen Directivo*[3], señala el rol directivo en la promoción de la convivencia democrática e intercultural, y la participación de la comunidad, como condiciones necesarias para la mejora de los aprendizajes (MINEDU, 2014, p. 35).

La formación de docentes EIB, en particular, encuentra sus principales orientaciones en la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (D.S. n.° 006-2016-MINEDU)[4]. En este documento, el tercer eje referido a la Formación inicial y en servicio de docentes para la Educación Intercultural para Todos (EIT) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), indica como primer lineamiento el desarrollo de competencias personales, pedagógicas, de gestión e investigación en las y los docentes en formación inicial y en servicio para el tratamiento educativo de la diversidad cultural con una mirada interseccional; y como segundo, la implementación del enfoque intercultural y de género, desde lo interseccional, en la educación superior universitaria y no universitaria.

Con la finalidad de promover la implementación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, el Proyecto *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior* PROCALIDAD[5], en coordinación técnica con la DIGEIBIRA del MINEDU, organizó la Octava Convocatoria "Financiamiento para implementar planes de mejora para los 29 Institutos públicos de educación superior pedagógica (IESP) con oferta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)". En este marco, la UARM desarrolló dos diplomados dirigidos a 81 gestores y 148 formadoras y formadores de dichos institutos, en el período de julio a diciembre del año 2017.

Este breve artículo desarrolla los principales logros y lecciones aprendidas de la propuesta formativa de los Diplomados en mención, como una sencilla contribución a las medidas de política de formación de formadores EIB en nuestro país.

3 Ver: http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

4 Ver: http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ds-006-2016-minedu-aprueba-politica-de-educacion-intercultural-bilingue.pdf

5 Ver: http://procalidad.gob.pe/web/node/4

Breve recuento de la experiencia

Los diplomados, Gestión y pedagogía intercultural, e Investigación y pedagogía intercultural, estuvieron dirigidos a 81 directivos y 148 docentes de 29 IESP –respectivamente–, que ofrecen la carrera de EIB en 15 regiones del país[6]. Tuvieron como ***finalidad*** contribuir en el mejoramiento del servicio educativo que brindan los ISP e IESP formadores de las y los docentes EIB, promoviendo su pertinencia cultural, una pedagogía crítica-reflexiva desde la práctica e investigación constante, una gestión y convivencia democrática e intercultural, y libre de toda forma de discriminación. De tal modo que las y los futuros docentes desarrollen una pedagogía transformadora de desigualdades históricamente construidas, desde los principios ético-político-pedagógicos de una EIB de calidad.

Los Diplomados se realizaron bajo la modalidad semipresencial, y tuvieron tres sedes para la implementación de los talleres presenciales (tres jornadas completas), Tarapoto, Lima y Cusco. Cada Diplomado se **organizó** en tres módulos. El primero, común a ambos.

Los módulos que constituyen el Diplomado de Gestión y Pedagogía Intercultural: *Las políticas y la formación docente EIB* (marco normativo internacional y nacional a favor de la EIB, instrumentos de gestión con enfoque intercultural y de género), *Gestión intercultural de los procesos educativos* (organización y clima institucional democráticos e interculturales), y *Cambio y mejora de la formación docente EIB* (énfasis en los sistemas de monitoreo, acompañamiento y evaluación).

Por su parte, el Diplomado de Investigación y Pedagogía Intercultural está organizado en los siguientes módulos: *Las políticas y la formación docente EIB* (marco normativo internacional y nacional a favor de la EIB, instrumentos de gestión con enfoque intercultural y de género), *La investigación y la formación docente EIB* (descolonización como categoría de análisis y herramienta útil para comprender y aplicar la investigación al servicio de los objetivos ético-políticos y pedagógicos de la EIB; diseño de Proyecto de Investigación); y *Propuestas formativas en la EIB* (líneas de

6 Lambayeque, Ancash, Pasco, Huancavelica y Ayacucho (sede Lima); Amazonas, Cajamarca, San Martín, Loreto y Ucayali (sede Tarapoto); Madre de Dios, Puno, Cusco, Moquegua y Apurímac (sede Cusco).

investigación institucionales, y aplicación de un avance de los Proyectos de investigación diseñados en el módulo II).

Los Diplomados asumen los ***enfoques curriculares*** adoptados por la DEIB en la propuesta pedagógica intercultural para carreras EIB[7]. Éstos son seis, los enfoques de interculturalidad crítica, género, buen vivir, crítico reflexivo, por competencias, y bilingüismo como práctica social.

Desde la incorporación de estos enfoques se busca responder a los principios y sentidos de la EIB. En este marco, el enfoque de género se incorpora en el proceso de convocatoria (participación igualitaria), en el uso de data desagregada por sexo en los diagnósticos y planificación estratégica de las instituciones formadores (organización institucional, roles e interacciones), y en la valoración del aporte de las mujeres al conocimiento.

Cada módulo o curso sigue la ***propuesta metodológica*** de: SENSIBILIZACIÓN - REFLEXIÓN - ACCIÓN. Es decir, se parte de las experiencias, conocimientos, emociones y prácticas de las y los docentes. Luego, se dialoga con información nueva, y finalmente, se promueve asumir compromisos de cambio y de actuación en la gestión institucional y pedagógica cotidiana con criterios de pertinencia cultural y principios de equidad y justicia.

Los diplomados han implementado estrategias caracterizadas por el "aprender haciendo", la sistematización de la experiencia profesional, la producción y elaboración de propuestas, actividades virtuales de colaboración, el intercambio de experiencias, la participación en videoconferencias, y la retroalimentación de los aprendizajes.

Durante la fase a distancia de los diplomados, se desarrolló la estrategia de tutoría y asistencia técnica en el territorio a través de las ***tutorías presenciales*** en todas las instituciones participantes. Esta labor fue desarrollada por diez tutores previamente capacitados, con amplia experiencia en EIB, y, sobre todo, con un compromiso probado

7 Se toma como referencia los enfoques del Currículo de Formación Docente para la Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Documento de trabajo. DIFOID – DEIB (2016).

en la construcción de ciudadanía intercultural desde la educación. El acompañamiento en el territorio se realizó en forma individual y también colectiva, es decir a todo el equipo docente y directivo de los IESP. Cada institución formadora tuvo como mínimo dos visitas de jornadas completas durante la fase a distancia de cada módulo.

La **plataforma virtual** es un recurso fundamental en la fase a distancia. Se privilegiaron foros y breves vídeos de la experiencia en los IESP, enfatizando con ello el intercambio dialógico de experiencias.

La **evaluación** tomó en cuenta tres aspectos fundamentales, la participación crítica y reflexiva con actitud intercultural en los talleres presenciales y en las actividades a distancia, la comprensión de los contenidos propuestos en los módulos expresados en las tareas de aplicación, y la presentación de un producto final de cada módulo.

Lecciones aprendidas

A continuación, se señalan las principales lecciones aprendidas de la propuesta formativa de los Diplomados.

1. Una propuesta formativa que articule consistentemente la exigencia académica con el horizonte político

Una propuesta formativa en EIB debe estar enmarcada en el horizonte de los objetivos ético-políticos de la interculturalidad crítica. Dichos objetivos orientan la práctica educativa al reconocimiento y cuestionamiento crítico reflexivo de las desigualdades históricamente construidas, y al compromiso cotidiano, personal y colectivo de construir nuevas formas de relación y de con-vivencia basadas en el respeto y valoración de la diversidad, y en los principios de justicia y dignidad humana (Walsh, 2010).

Siguiendo a Walsh, la EIB involucra necesariamente una perspectiva política descolonizadora desde la educación. Desde esta orientación, se cuestiona la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, expresadas en las relaciones consigo mismo/a, en las relaciones con los otros y el entorno, así como en las formas de conocer y saber.

La EIB, entonces, implica una propuesta pedagógica –que reconoce, valora y se desarrolla desde la cultura y la lengua de los pueblos, en diálogo equitativo con otras, y con la participación activa de las comunidades-, al servicio de la transformación de las situaciones de injusticia que impiden la vida buena y el buen vivir de todas y todos.

En nuestro país, los programas de formación docente en general suelen tener un estilo "técnico académico", incluso un tanto escéptico en lo ideológico y político. El tratamiento conceptual es frío y neutral. Está centrado en los contenidos teóricos y en las competencias que oferta el programa de formación luego de culminarlo. En cambio, una mayoría de los programas EIB de formación docente explicitan en forma clara su posicionamiento ideológico, pero en cambio no siempre aclaran en detalle los contenidos teóricos, tecnológicos y metodológicos, ni tampoco las competencias específicas que las y los docente lograrán (UNICEF, 2009, p. 37-38).

En este marco, el proceso formativo de los diplomados nos permite visibilizar y relevar la importancia de equilibrar las dimensiones antes señaladas, es decir, la académica y la ética política, de modo que se fortalezcan las capacidades y actitudes de los docentes a la luz del sentido de una pedagogía intercultural comprometida con la transformación social.

Por ello, es igualmente importante apropiarse reflexivamente de los marcos normativos de los ámbitos internacional y nacional que sustentan el imperativo de la EIB, de los conocimientos e investigaciones vinculados a la gestión y la investigación con enfoque intercultural, de los procesos pedagógicos interculturales, de los diversos enfoques transversales que nutren los principios y sentidos de la EIB, como asumir y comprometerse con el horizonte político que supone la EIB, es decir, con la transformación de relaciones y situaciones que reproducen desigualdades y discriminaciones.

El desarrollo de los diplomados nos permite reconocer que es necesario asumir la interculturalidad en sus diferentes sentidos: como enfoque, como estrategia, y sobre todo como derecho. En efecto, en sentido amplio, la interculturalidad es un **enfoque** que permite orientar comportamientos, miradas, intervenciones, políticas de Estado y regionales en los diversos sectores, a parir del reconocimiento de las

desigualdades construidas en base a relaciones sociales basadas en el racismo, la racialización y la discriminación. Es también, un **proceso continuo de aprendizaje** y de comunicación entre las personas y diversos grupos culturales desde el reconocimiento de la diversidad como riqueza para ser y convivir. Además, constituye una **estrategia** para garantizar el conocimiento, respeto y valoración del otro. Pero, sobre todo, es un **derecho** de todas las personas, sobre todo de las personas y los grupos que históricamente han sufrido discriminación y exclusión (MINEDU, 2013).

2. La importancia de romper con mitos de la comprensión dicotómica entre "lo occidental" y "lo indígena"

Una educación culturalmente pertinente, formadora de ciudadanas y ciudadanos capaces de construir una sociedad democrática intercultural, requiere romper con mitos y prejuicios vinculados a lo que se entiende por "conocimiento occidental", y "conocimiento indígena".

Un esquema de la visión maniquea de las culturas desarrolla una cosmovisión ideológica marcadamente dualista. Por un lado, la cultura occidental europea y cristiana, y por otro lado la cultura ancestral indígena. Así, algunos Programas formativos y/o personas defensoras de la EIB traducen una visión de la cultura occidental como: hegemónica, pragmática, individualista, analítica y disgregadora, utilitarista, teórica y cientificista, depredadora e insostenible en lo ambiental, injusta, centrada en los derechos individuales.

Mientras que las culturas ancestrales indígenas se caracterizarían por ser: sojuzgadas o dominadas, éticas en vez de pragmáticas, comunitaristas y colectivas, holísticas e integradoras, solidarias y recíprocas, prácticas y vivenciales, sustentables y ecológicas, justas (UNICEF, 2009, p. 36).

El desarrollo de las tareas y productos de los diplomados ha visibilizado esta supuesta dualidad. El proceso reflexivo de las y los directivos y docentes, desde la propia vivencia y práctica educativa, ha permitido reconocer que se mantienen concepciones y representaciones basadas en estereotipos que, muchas veces, oponen absurdamente *lo* occidental y *lo* indígena, y que, en diferentes formas, reproducen desigualdades.

Un ejemplo claro de ello lo constituye la justificación de las bajas expectativas de algunos docentes frente a los procesos de investigación de sus estudiantes. Afirmaciones como, "no les podemos exigir mucho", "así no más pueden escribir ellos", por pertenecer a pueblos indígenas en los que los procesos de conocer son "no científicos", y por lo tanto, menos valiosos.

Por otro lado, se muestran resistencias a revisar la propia práctica y el contexto desde el aporte de otros criterios de análisis de las relaciones sociales, como el de género. Frente a ello, muchas veces se señala que "ese" enfoque es "occidental" y que busca alterar el orden natural de las relaciones de género de las comunidades, en las que además se señala que lejos de cualquier desigualdad entre los géneros, existe una plena complementariedad.

3. La importancia de reconocer las necesidades de las y los docentes EIB de los IESP

Desde la perspectiva de la formación inicial docente en EIB, se busca formar maestros y maestras capaces de desarrollar una educación que parta de la herencia cultural de sus estudiantes y se realice tanto en su lengua originaria como en castellano, así como en diálogo con los conocimientos de otras tradiciones culturales y de la ciencia[8] (MINEDU, 2016, p.7).

Para ello, se requiere de formadores de los IESP, las principales instituciones formadoras de docentes EIB, con las competencias necesarias para implementar la propuesta pedagógica y los principios de la EIB de acuerdo al contexto y territorio.

El Informe Defensorial 174, *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021*, señala en sus conclusiones que el rol docente es fundamental para garantizar una EIB de calidad. Señala también que ello es uno de los principales desafíos del Ministerio de Educación, pues a pesar de los avances de los últimos años, aún persiste el insuficiente número de do-

8 MINEDU (2016). *Currículo de Formación docente*. Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Documento de trabajo.

centes bilingües e interculturales para todos los 55 pueblos y 47 lenguas originarias del país. En esa línea recomienda diseñar e implementar un Plan Nacional de Formación Docente acorde con la realidad diversa y pluricultural de nuestro país, tal como lo propone el Proyecto Educativo Nacional. Este plan debe asegurar la implementación de programas de formación docente de EIB inicial y en servicio a través de diversos modelos formativos, que permitan atender la demanda de EIB en inicial, primaria y secundaria (Defensoría del Pueblo, 2016, p. 203).

La implementación de los diplomados responde en alguna medida al desafío de la formación inicial docente EIB. Y en este proceso, es fundamental que el punto de partida sea el reconocimiento de las características específicas de las y los docentes de los IESP.

Hay un alto porcentaje de docentes contratados. Se requieren, por lo tanto, procesos formativos que los incluyan y que reconozcan sus necesidades formativas específicas.

Las y los docentes participantes del diplomado de investigación carecen de conocimientos básicos de investigación. Ello se evidenció en el proceso de elaboración del diseño de un proyecto de investigación. Las y los formadores tienen dificultades para acceder a fuentes de información vía virtual, consignar las referencias de sus fuentes bibliográficas, citar, organizar sus escritos y redactar, argumentar haciendo uso de diversas referencias teóricas o vivenciales, etc.

Por ello, se requiere incluir en futuros procesos formativos, el desarrollo de manejo de información previa para lograr una mayor apropiación de los aprendizajes.

Se observó que los docentes están muy "encasillados" en la Investigación-acción como casi única forma de investigar, así como en la exagerada valoración a técnicas cuantitativas y de la estadística. Ello dificulta sus posibilidades de ensayar y proponer otras maneras cualitativas de hacerlo, como, por ejemplo, los estudios de casos, investigaciones etnográficas, etc.

En ese sentido, es necesario desarrollar capacidades para emprender investigaciones desde diversas aproximaciones, cualitativas fundamentalmente, tan pertinentes y urgentes en la gestión del conocimiento

en la EIB. Desde esta forma de investigar, se podría aportar considerablemente a comprender las dinámicas, las prácticas, los discursos, los procesos que configuran la EIB.

Las y los formadores EIB tienen algunos desafíos específicos, tales como la necesidad de la construcción de nuevas epistemes en el marco de la descolonización del conocimiento, el diálogo de saberes, el bilingüismo como practica social (valoración y dominio oral y escrito de las lenguas indígenas y del castellano en diferentes escenarios, material académico de diverso soporte en lengua originaria, metodologías apropiadas a la EIB, etc.).

Las y los directivos de los IESP/ISE que ofrecen la carrera EIB requieren de procesos formativos que redunden prioritariamente en modelos de gestión intercultural que respondan a las especificidades del territorio, a las características y necesidades diferenciadas de estudiantes mujeres y estudiantes hombres -fundamentalmente indígenas-; así como, a las características de las y los docentes.

La gestión en los IESP debe responder a los objetivos de la Política EIB, lo que implica la construcción de una organización y clima institucional intercultural, la elaboración de una propuesta de gestión académica EIB con la participación de toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes hombres y mujeres, familias, autoridades comunales, sabias y sabios), planes de acción de revitalización de la lengua y cultura, etc.

4. La importancia de la articulación de los enfoques intercultural y de género

La implementación de los Diplomados asume el enfoque de género como un criterio de análisis de la organización de toda sociedad. Como tal, nos permite comprender las relaciones sociales, la manera de simbolizar y ordenar relaciones de poder. Si tomamos en cuenta que el género –la clasificación de los seres humanos en mujeres femeninas y hombres masculinos en razón de la diferencia sexual–, es la primera diferenciación a la que somos sometidos los seres humanos al nacer y que, a partir de ella, se establecen mandatos, expectativas, oportunida-

des que marcan nuestras vidas; entonces resulta muy útil e importante su uso para comprendernos, comprender a otras mujeres y hombres, y comprender nuestro entorno social. El género es pues, un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y es también una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1997).

El género forma parte de un sistema que trasciende las individualidades, y que funciona en diferentes dimensiones en cada sociedad. Su incorporación en la educación responde a un mandato ético y de derecho, pues en nuestro país existen brechas y situaciones de discriminación en razón del género, que afectan mayormente a las mujeres, y que impiden la realización plena de mujeres y hombres (INEI, 2016).

Por su parte, incorporar la interculturalidad a la educación permite reconocer y valorar la historia y características propias de las culturas, en especial, de aquellas que históricamente han sido marginadas y subalternizadas. Junto con ello, es importante reconocer que en todas las culturas hay aspectos positivos y negativos, situaciones de equidad, pero también de desigualdad.

La relación entre el enfoque intercultural y de género forma parte de la dinámica de los procesos de fortalecimiento de capacidades de las personas. Se parte de la importancia de garantizar el derecho a una educación pertinente y libre de discriminación y violencia, lo cual implica garantizar iguales oportunidades de aprendizaje y desarrollo para ambos, así como romper con relaciones de poder entre los géneros que subordinan los horizontes de realización y autonomía de las mujeres. Desde esta consideración, se dialoga, se delibera en relación al contexto sociopolítico, así como a las concepciones y prácticas culturales que podrían dificultar o impedir la igualdad de hombres y mujeres[9].

9 Igualdad entre hombres y mujeres significa que ambos sexos se encuentran en igualdad de condiciones para ejercer plenamente sus derechos humanos, contribuir al desarrollo económico, social, cultural y político y beneficiarse de él. La igualdad entre hombres y mujeres supone, por ende, que la sociedad dé el mismo valor a sus semejanzas y diferencias, y a los papeles que desempeñan. Requiere que tanto los hombres como las mujeres sean miembros de pleno derecho en su familia, su comunidad y su sociedad (CEDAW, 2004).

La cultura es dinámica. Está continuamente resignificándose, ello la mantiene viva en el tiempo. Son las personas quienes, desde un ejercicio ciudadano pleno, deliberan y asumen comportamientos que permitan una vida justa para todas y todos. Los enfoques de género e intercultural nutren entonces las posibilidades y horizontes de situaciones de igualdad y desarrollo para todas y todos. Entonces, el género se redefine y reestructura en conjunción con una visión de igualdad política y social que comprende no sólo el sexo, sino también la condición étnica. Ninguna práctica cultural puede vulnerar los derechos de las personas (Nussbaum, 1998).

Es necesario entonces que los procesos de gestión en los IESP analicen con lentes de género e interculturales su organización institucional, clima institucional, canales y formas de comunicación y participación; así como sus procesos pedagógicos, de modo que se favorezca la participación equitativa de hombres y mujeres en los cargos de toma de decisiones y en todos los demás, se establezcan mecanismos específicos para garantizar la participación de todas y todos, se implementen medidas que incluyan las voces de la comunidad educativa para promover el aprendizaje y la culminación de los estudios en jóvenes embarazadas, madres y padres; se incorpore los saberes de las mujeres y su aporte a las ciencias, las artes, la historia, el cuidado de la vida (nuevas epistemes).

5. Un modelo de gestión concertada y flexible a las necesidades y objetivos de la EIB

Se ha construido articuladamente un modelo de gestión eficiente y eficaz entre la DIGEIBIRA, PROCALIDAD y la UARM.

La coordinación oportuna y permanente ha permitido cumplir con éxito los objetivos y metas de los diplomados. La gestión participativa basada en la confianza, el respeto y reconocimiento al rol y valía de coordinadoras y equipos institucionales, se ha dado en la toma de decisiones de las diversas dimensiones del proceso de implementación de los diplomados –malla curricular, módulos, talleres presenciales, actividades de la fase a distancia, tutoría y acompañamiento, etc.–; en la

implementación de mejores estrategias no previstas inicialmente –número de tutoras en el territorio, pasantías internacionales–; así como en los cambios en el camino.

La gestión concertada entre el Estado y la academia para procesos de formación docente en servicio requiere establecer una ruta/una lógica de trabajo entre el MINEDU y la academia como actor aliado, es decir, precisar una política institucional para las alianzas público-privadas.

En este marco, es necesario garantizar la flexibilidad de la fuente de financiamiento y la institución responsable del proceso formativo, de tal forma que se responda con flexibilidad a las condiciones, necesidades y niveles de desempeño de las y los participantes y las Instituciones formadoras –en la medida de lo posible–, de tal forma que se adecúen estrategias y procesos.

Se requiere entonces incluir una estrategia de gestión participativa en los procesos formativos a formadores, entre las instituciones y actores involucrados en su implementación. Dicha estrategia debiera basarse en el criterio de gestión flexible, que permita diversificar estrategias de acuerdo a las necesidades formativas en los territorios.

6. La asistencia técnica en el territorio liderada por actorxs del territorio, conocedorxs y comprometidxs con la formación inicial docente EIB

La UARM desarrolló la estrategia de acompañamiento tutorial en cada uno de los IESP participantes en los diplomados. Diez tutores acompañaron el trabajo de los diplomados en los 29 IESP.

Los procesos formativos que inciden en la transformación de prácticas institucionales y pedagógicos requieren del trabajo tutorial presencial, así como del monitoreo de los equipos responsables de la gestión académica. Sin embargo, para que dicha estrategia cumpla con su finalidad de acompañamiento efectivo, requiere de ciertas condiciones necesarias.

La asistencia técnica exitosa en programas formativos EIB requiere de un perfil profesional de tutores que se caracterice por un manejo suficiente

de la propuesta ético-política y pedagógica de la EIB, experiencia en procesos de acompañamiento y/o asistencia técnica docente en contextos de diversidad, capacidades desarrolladas en comprensión lectora, elaboración de informes y reportes; así como en comunicación asertiva, manejo de la diversidad y resolución de conflictos, conocimiento y valoración del territorio, lengua y cultura.

En suma, la experiencia formativa de estos diplomados nos confirma que las políticas de formación inicial docente EIB son urgentes en nuestro país. Dichas políticas requieren de un trabajo articulado entre los tres niveles de gobierno, para responder con pertinencia y oportunidad a la diversidad de los contextos educativos.

Para ello, es necesario promover un trabajo descentralizado con las regiones que priorice la identificación de la brecha real de Formación Docente en EIB; la disposición de una propuesta curricular culturalmente pertinente y estable; el desarrollo de propuestas formativas de formación inicial para docentes en los territorios que más lo requieren; la implementación de programas de titulación de docentes que no cuentan con título profesional, priorizando los territorios con mayor demanda -los amazónicos y de población altamente diversa y dispersa-; el desarrollo de programas formativos EIB que tengan como punto de partida procesos deconstructivos de las identidades étnico-culturales, de género, etarias, ciudadanas, etc., que favorezca una gestión y pedagogía interculturales, libre de toda forma de discriminación, y comprometida con la construcción de justicia para nuestros pueblos.

Bibliografía

Grade. (2016). *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances.* Lima: GRADE.

Frisancho, S.; Gamio, G. (eds.) (2010). *El cultivo del discernimiento. Ensayos sobre ética, ciudadanía y educación.* Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Hernández, R. (2008). Feminismos Poscoloniales: Reflexiones desde el Sur del Río Bravo, En R..A. Hernández Castilloy L. Suárez Navaz (Coord.) *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes,* (pp.75-116) Madrid: Ed. Cátedra.

MINEDU, UNFPA (1999). *Rompiendo moldes: Género, interculturalidad, derechos humanos, Ciudadanía y la Educación Básica Alternativa para una Educación Integral.* Lima. Disponible en: <http://www.unfpa.org.pe/publicaciones/publicacionesperu/MINEDU-Rompiendo-Moldes.pdf>

MINEDU (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta* Pedagógica. En: <http://www.minedu.gobpe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedaggogica_eib_2013.pdf >

MINEDU. (2014). Marco del Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. Lima: Autor.

Nussbaum, M. (1998). La ética del desarrollo desde el enfoque de las capacidades. En defensa de los valores universales en M. Giusti (Editor) *La filosofía en el siglo XX: balance y perspectivas.* Lima: Fondo Editorial PUCP.
Disponible en: <http://books.google.com.pe/books?id=XnUdH1J8UvsC&pg=PA37&lpg=PA37&dq=enfoque+de+capacidades+martha+nussbaum&source=bl&ots=03c9xl

LQBm&sig=4qPiEMFrQjxeH-3ps4r4eG-v-YA&hl=es&sa=X&ei=QpcJUdz7HefC0QGnz4HgCg&ved=0CF4Q6AEwCQ#v=onepage&q=enfoque%20de%20capacidades%20martha%20nussbaum&f=false>

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad, en *Perú Indígena*, *13*. (29), pp.11-20.

Rengifo, G. Desafíos de la formación de formadores en EIB. Lima: Tarea. <http://tarea.org.pe/images/Tarea82_26_Grimaldo_Rengifo.pdf>

Scott, J.W.(1997). Género, una categoría útil para el análisis histórico. En: M. Lamas (Comp.) *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 265-302). México: Miguel Ángel Porrúa-UNAM, Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/scott.pdf>

TAREA. (2017). *Buenas prácticas en gestión local de la Educación Intercultural Bilingüe*. Canchis: TAREA & UNICEF.

UNICEF. (2009). *La Formación Inicial y la Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima.

Viaña, J; Tapia, L.; Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima, MINEDU-UNICEF. Disponible en: <http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf>