



Educación en la diversidad cultural: lecciones aprendidas desde la experiencia en América Latina

Carolina Hirmas R. / Rosa Blanco G.

Desde su creación en el año 2001, la Red INNOVEMOS¹, viene realizando un trabajo de identificación, registro y difusión de experiencias educativas consideradas innovadoras en diversos ámbitos temáticos. El siguiente artículo expone algunos de los avances revelados en distintas escuelas latinoamericanas en torno a la educación en la diversidad cultural².

¹ La Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, coordinada por UNESCO www.redinnovemos.org, es un espacio interactivo y foro permanente de reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de la innovación y el cambio educativo, que contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en sus distintos niveles educativos, modalidades y programas.

² El estudio completo fue publicado en el segundo volumen de la Colección Innovemos: "Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina".

* Las fotografías de este artículo fueron facilitadas por Unesco.



Desde el nacimiento de las repúblicas y hasta muy entrado el siglo XX, prevaleció una política estatal "asimilacionista", que consideraba las lenguas y las costumbres de los pueblos originarios y afrodescendientes como obstáculos para su incorporación a los procesos de modernización nacionales. Las diferencias culturales, lingüísticas y raciales con que los niños ingresaban al sistema educativo eran consideradas una traba para el desarrollo de sus aprendizajes y posterior integración a la sociedad. Bajo este enfoque subyacía una concepción jerárquica, estática y cuantitativa de cultura basada en el prestigio social y/o en el poder; en función de su pretendido desarrollo, pujanza o estatus (Lluch y Salinas, 1996). Al interior de las escuelas esta perspectiva se tradujo en acciones discriminatorias por motivos étnicos, de género, de nacionalidad y de ideología, aspecto físico o procedencia geográfica, condición económica y social, entre otros.

Con el reconocimiento constitucional de la pluralidad étnica, lingüística y racial de las naciones, comienzan a generarse programas educativos para enseñar tanto las lenguas y culturas de las poblaciones indígenas como la predominante occidental, aunque esto no implicara del todo una valoración plena de las culturas de procedencia de sus estudiantes. La oficialización de este enfoque bilingüe bicultural, que aparece en la década de los setenta, se orientó hacia el fortale-

cimiento identitario, con fuerte énfasis en el rescate de las lenguas originarias, creando para ello una institucionalidad dentro de los ministerios de educación encargada del diseño de políticas y programas exclusivos para su población. Sin embargo, la crítica que se le formula a esta concepción es que conduce, aunque por diferentes caminos, a una misma consecuencia: la compartimentación de las culturas, la ausencia de intercambios, el aislamiento cultural. La cultura sigue siendo concebida como un todo cerrado y estático, se estereotipan las diferencias de acuerdo a una visión esencialista o purista de la cultura. Se pierde de vista el carácter interactivo en la construcción cultural, asumiendo una orientación de currículo complementario y no una perspectiva transversal y multidisciplinar. Estas políticas se traducen muchas veces en una apreciación folclórica de las culturas o en la referencia a un pasado inmutable de las mismas, desconociendo su evolución o expresión actual.

Más recientemente, se busca transitar desde el reconocimiento de la multiculturalidad a la interculturalidad, es decir, del reconocimiento de la coexistencia de culturas distintas a que las relaciones entre las distintas culturas se basen en la tolerancia y el respeto de las diferencias. La aspiración de sociedades interculturales se sustenta en una concepción dinámica e interactiva de cultura, puesto que las personas son intérpretes activos de las culturas que heredan y que construyen todos los días, transformándolas con sus ideas, vivencias, representaciones y decisiones. En tanto declaración política, el enfoque intercultural se sustenta en una visión de derecho, constitutiva de toda sociedad democrática, considerando la diversidad cultural como legítima, indivisible de los otros derechos humanos, e indispensable para la construcción de una sociedad justa y con cohesión social. Ésta es asumida hoy por nuestros países como la exigencia de reparación de una "deuda histórica" con los pueblos originarios por parte de la sociedad mayoritaria blanca o mestiza, para dar a las etnias el lugar que se merecen en la sociedad, que es un lugar de iguales. Por su parte, los pueblos indígenas interpretan la "inter-culturalidad" en un sentido sociopolítico y despliegan su defensa como proyecto de emancipación frente al liberalismo económico y a los procesos de globalización cultural o simbólica, que amenazan con hacer desaparecer sus culturas (Luna

e Hirmas, 2005). Sin embargo, la aspiración de la interculturalidad ha significado el tránsito desde políticas de educación para indígenas a una educación intercultural para todos. Para combatir la discriminación se requiere una educación intercultural no sólo con los sectores discriminados, sino principalmente, con los que discriminan, una educación que coopere en la edificación de sociedades más justas, fraternas y solidarias, que eduque en las muchas maneras de ser ciudadanos en una democracia auténticamente multicultural.

Entendemos que una educación intercultural para todos aborda tres aspectos fundamentales: la pertinencia, la convivencia y la inclusión (UNESCO, 2005a). La pertinencia se refiere a la relevancia cultural y significación de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela, es decir, si se trabajan los temas de la identidad, si se les reconoce a los alumnos sus experiencias, saberes previos y visiones de mundo. La formación para la convivencia intercultural implica enseñar no sólo sobre otras culturas, sino también que existen distintos puntos de vista, estilos comunicativos e interpretaciones de la realidad; enseñar a resolver conflictos que surgen de las diferentes posiciones; enseñar a reconocer los derechos propios tanto como los de otros; y enseñar cómo se han dado históricamente y hasta hoy las relaciones entre culturas en nuestro continente, estimulando una posición crítica y transformadora al respecto. Este es el aspecto menos observado en la búsqueda de experiencias de educación intercultural y una tarea prioritaria de la escuela latinoamericana. Por último, la inclusión intercultural consiste en instituciones educativas que consideran al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y desarrollan sus estudios niñas, niños y jóvenes, cualquiera sea su condición individual, social o cultural y se comprometen a hacer un análisis crítico sobre lo que es posible hacer desde la escuela para mejorar el aprendizaje y asegurar la participación de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2004).

Las políticas educativas de atención a los pueblos indígenas y afrodescendientes han coincidido a su vez, con la atención a la población que sufre mayor privación socioeconómica y bajos indicadores educativos. Las minorías culturales generalmente viven, en mayor proporción, realidades de pobreza y de pobreza extrema. A las que se agregan, de manera sinérgica, otras

asimetrías, como la política (la posibilidad de hacer escuchar su voz), la social (la calidad de vida o ausencia de opciones), y, desde luego, la educativa (Schmelkes, 2001). Por ello, la educación para indígenas, afrodescendientes, minorías lingüísticas, religiosas, migrantes y otros, se ha traducido por lo general en políticas focalizadas de compensación de las asimetrías educativas. El problema es que esto se ha hecho muchas veces desconociendo sus necesidades educativas, sus características culturales, cosmovisión y expectativas de desarrollo, mientras las políticas educativas nacionales continúan aplicándose bajo enfoques homogéneos y estandarizados. En este sentido, las políticas interculturales deben ser consideradas políticas de largo plazo, que transformen “las estructuras simbólicas sobre las que se construyen las relaciones sociales entre los diferentes, pueden ser complementadas con políticas multiculturales de acción afirmativa y de educación compensatoria, pero nunca ser sustituidas por ellas” (Tubino, 2004).

Reflejo de esta situación es que las políticas de educación intercultural se han focalizado en zonas rurales con mayor concentración indígena o afroamericana, desatendiendo su masiva presencia en las ciudades, desconociendo los procesos migratorios, de desplazamiento y la inmersión en un panorama de progresiva globalización cultural y económica.

“Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos” (Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, Art. I). Así han valorado las diferencias culturales quienes lideran experiencias de innovación educativa en este campo, considerando que las particulares y diversas formas de vida, cosmovisiones, prácticas productivas y manifestaciones creativas, constituyen un factor de enriquecimiento y desarrollo para la escuela y la sociedad en que ésta se desenvuelve.

Unas veces, la acción transformadora emerge desde el interior de la escuela y sus docentes, ya sea insatisfechos con los bajos resultados académicos; preocupados por los altos niveles de repitencia, deserción y abandono; interesados en fortalecer la identidad y la autovaloración, o bien en ampliar las oportunidades de



continuidad educativa de sus estudiantes. Otras veces las mismas comunidades, alertadas por la pérdida de la lengua originaria y la desvalorización de la propia cultura, procuran promover el arraigo de los jóvenes, afirmando su lengua, costumbres, valores comunitarios, formas de organización y prácticas productivas comunales, favoreciendo espacios de aprendizaje para acceder a otros conocimientos relevantes a su desarrollo social y económico. En otras ocasiones, las experiencias surgen de la convicción que el mejoramiento de las relaciones de convivencia, la aceptación y valoración de las diferencias, el desarrollo de la autoestima, la resolución pacífica de conflictos, es el mejor antídoto para educar para la paz, especialmente entre aquellos que se han visto afectados por la violencia, la discriminación y la marginación social. En muchas de las iniciativas descritas las acciones involucran a ONG, nacionales e internacionales, fundaciones de iglesia o la sociedad civil organizada, las que apoyan un trabajo interconectado entre la escuela, las familias y comunidades.

Las experiencias que ilustran este estudio se han concentrado en atender uno o más de los tres ejes de una educación intercultural para todos y más propiamente el de la pertinencia o de fortalecimiento de la identidad cultural. En este sentido, consideramos relevante avanzar en la identificación y desarrollo de experiencias innovadoras en sectores multiculturales, donde indígenas, mestizos, afrodescendientes

tes, migrantes rurales o fronterizos, desplazados, descendientes de europeos, u otros, se cruzan en una convivencia muchas veces compleja, caracterizada por la discriminación y la marginación social, cultural y económica, propia de las urbes en expansión.

Del análisis de las innovaciones es posible observar tres focos de intervención: la relación entre escuela y cultura comunitaria, la relación prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos, y la relación entre gestión educativa y convivencia en la diversidad. Es preciso destacar que las experiencias generalmente emprenden acciones en cada uno de estos ámbitos, lo que las hace más efectivas. A continuación se irán destacando algunas lecciones aprendidas acudiendo a los testimonios que ofrecen las experiencias relacionadas con los tres vectores mencionados.

a) Primer foco: Relación escuela-comunidad

• La escuela incorpora a la comunidad y ésta aporta sus conocimientos y colaboración directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Las escuelas son comunidades de participación y aprendizaje en las que no sólo aprenden los estudiantes, sino también los docentes y familias. En las experiencias analizadas, el centro educativo se pone al servicio de la comunidad y se convierte en un eje de desarrollo local. Se rompen los muros y la escuela se vuelve un nuevo espacio de la comunidad; la escuela no está "en" la comunidad, "es" de la comunidad (UNICEF-MINEDUC, 1999).



Apoyarse en el conocimiento y soporte pedagógico de los padres y comunidad, suele ser un elemento potenciador de la capacidad de los centros educativos para educar y es un factor altamente estimulante para los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes. Así en Bolivia, ciudad de Oruro, el aprendizaje de la música tradicional propia de Karankas, Soras y Urus, tiene como punto de partida las experiencias de vida y la herencia cultural de los mayores. Los contenidos teóricos se desarrollan al mismo tiempo que los prácticos, conjugando el estudio acerca de la persistencia y resistencia cultural, el conocimiento de la vida comunitaria, los aspectos socioculturales, económico-productivos, el conocimiento específico de la música andina, o de los instrumentos autóctonos, con el dominio de técnicas de respiración, ejecución instrumental, coreografía e interpretación musical. La música se convierte en un eje articulador del currículo y se vincula con otros aprendizajes como la danza, las poesías, la ritualidad andina, la solidaridad y la hermandad. Los conocimientos se adquieren no sólo durante los estudios, sino también en la vida cotidiana y el diálogo con los mayores. Los talleres se imparten con participantes de distintas escuelas y en distintos barrios. Éstos culminan cada año con la realización de presentaciones públicas que muestran la satisfacción de compartir aprendizajes y la voluntad de aprender y transmitir saberes ancestrales. A través de la música se recrea la experiencia del ser comunitario en la cultura andina.

En el centro educativo de Quicaví (Chiloé, Chile) se ha desarrollado un canal de televisión abierto a la comunidad, que, por un lado, ha actuado como medio para mejorar los aprendizajes y, por otro, ha promovido la comunicación e intercambio de experiencias culturales y educativas entre las familias y la comunidad. La programación tiene un fuerte énfasis en el rescate de la identidad cultural, entrevistando a personas de la localidad y filmando relatos y lugares que recuerdan la historia comunitaria, costumbres, festividades, actividades productivas y artesanales, entre otras. Se recogen también las necesidades formativas de las organizaciones sociales y productivas, dando origen a conversaciones comunitarias donde se presentan nuevos temas de interés y necesidades emergentes de capacitación en áreas productivas. En la planificación y organización

de los programas participan alumnos y alumnas, profesores, familias y otras personas de la comunidad. La programación televisiva es reportada, editada y producida en videos educativos por los alumnos, quienes incluyen el registro en terreno de múltiples actividades desarrolladas en su localidad. Todos los alumnos de la escuela participan en una serie de talleres extraprogramáticos, preparatorios para su inserción en el proyecto de televisión: folclore, animación, teatro, cámara, periodismo, producción, investigación, transmisión y puesta al aire. El uso motivacional de las tecnologías audiovisuales, asociado con los recursos del entorno local y los aportes de la comunidad, permiten que los estudiantes adquieran una serie de aprendizajes básicos que gozan de plena validez entre ellos.

El rescate y uso del patrimonio cultural material e inmaterial, permiten cambiar prejuicios o concepciones respecto de una jerarquía entre las diferentes culturas, prejuicios que subyacen en las prácticas educativas tradicionales. Se supera así, el modelo educativo que pretende inculcar los valores universales y nacionales sobre la verdad, el bien o lo bello; y la exaltación de una sociedad portadora de la civilización y los valores modernos. De esta forma, la escuela le devuelve a la comunidad el sentido y valor de su identidad cultural.

• **Las escuelas adaptan el currículo y la enseñanza a los contextos de vida y cultura de las comunidades indígenas, afrodescendientes u otras**

Para responder con pertinencia y relevancia a las necesidades educativas, el currículo articula





los conocimientos, habilidades, concepciones y creaciones de los pueblos originarios al currículo básico, lo que permite a los educandos aprender inmersos en la dinámica y problemática cultural, social y económica. Uno de los primeros pasos obligado en varios proyectos para responder a los problemas, demandas y exigencias de desarrollo educativo local, es el diagnóstico inicial. Esto ha permitido a muchas instituciones descubrir las herramientas, recursos y competencias humanas de que disponen; sopesar el compromiso y las voluntades con que cuentan; identificar las posibilidades de proyección laboral y cultural e; identificar puntos de partida.

Un riesgo frecuente en los proyectos que relevan la cultura local, es el de generar un “enclaustramiento cultural”, producto de una postura fundamentalista y de una idealización de lo indígena, que conduce al rechazo de todo lo que proviene de afuera por considerarlo dañino para la construcción de una identidad local propia. Esto no permite ver los aportes de otras culturas, ni los puntos de encuentro entre ellas, marginando aquellas que son minoritarias. Este es un riesgo que el Centro Educativo Indígena de Escobar Arriba, Ceniesar (Sucre, Colombia) ha sabido enfrentar elaborando un currículo que “recoge lo mejor de occidente, representado en los avances metodológicos para la enseñanza de las ciencias, y el conocimiento zenú para estructurar áreas del saber; temas de parcelación didáctica y prácticas docentes que afiancen tanto los conocimientos étnicos como los occidentales”.

b) Segundo Foco: prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos

Las experiencias innovadoras de diversidad cultural revelan un cambio muy importante en los modos de enseñar y aprender; motivo por el cual es fundamental relevar las estrategias y prácticas educativas como elementos *claves* del cambio. Se ha observado que la mayor parte de las innovaciones propicia aprendizajes significativos, de naturaleza activa y socio-constructiva, tanto por las cualidades de participación y creación que demandan de los alumnos como por la integralidad en la elaboración del conocimiento.

• Los alumnos son protagonistas activos en sus procesos de aprendizaje

La necesidad de fortalecer la identidad cultural del niño comprende la capacidad de generar ambientes propicios para el diálogo creativo y constructivo de aprendizajes. Un posible riesgo puede ser el de poner excesivo énfasis en los contenidos curriculares (conocimientos culturales) y no en las interacciones entre el docente y los alumnos y de éstos entre sí, y en las actitudes y acciones necesarias para construir los aprendizajes. Este riesgo claramente reduce los “contenidos culturales”, pues no permite ampliarlos para abarcar lo que los mismos niños y niñas pueden entregar en un contexto de intercambio y diálogo donde se sientan realmente escuchados y valorados. Paradójicamente, la identidad que quiere fortalecer es descontextualizada, porque está vinculada al pasado, a la “tradición” de los antepasados, más que a la vida cotidiana actual de los niños. Es decir, la atención a las raíces culturales no siempre va acompañada de una preocupación por el “presente cultural” de los niños y sus complejos sentidos de pertenencia, compuestos por muchos referentes simbólicos que articulan la tradición indígena o cultural con otros variados códigos culturales vigentes. “En esta articulación, que es propia de la dinámica natural de la cultura y de la construcción de identidades, también se encuentra una forma de ser propiamente indígena que la escuela tiene que hacerse cargo de fortalecer” (Luna e Hirmas, 2005).

Un buen ejemplo de la centralidad del alumno se refleja en el proyecto de investigación sobre la historia y cultura de pajonal en el Centro Educativo Pajonal (Sucre, Colombia). Según su evaluación, la enseñanza de las ciencias sociales ha significado un vacío en la comprensión y valorización de la historia, porque no han partido del aprendizaje de su propia historia. Ellos no sólo han innovado incorporando al currículo temas referentes a la cultura autóctona, sino también aplicando nuevas estrategias pedagógicas, como la del “texto libre” de Freinet, para partir de la realidad más próxima de los estudiantes. Éstos realizan salidas de campo para recolectar información por medio de entrevistas, fotografías y grabaciones, para luego plasmar sus vivencias en la escritura e ilustración de un texto. Las y

los jóvenes se hacen protagonistas y co-responsables de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la participación activa en todas las fases de producción y edición de textos: recolección y escritura; reflexión, discusión y corrección de los textos para elegir los “mejores”; diseño, impresión, reproducción y divulgación de los mismos, mediante correspondencia interescolar, diarios murales, revistas u otras formas.

Emprender una acción pedagógica a partir del conocimiento local y provocar en los estudiantes el interés por lo propio, ha significado que los docentes, padres y comunidad, investiguen y estudien su patrimonio cultural, lengua, historia, rituales, fiestas populares, cosmovisión, conocimientos medicinales, productivos y artesanales. El equipo pedagógico del área de ciencias sociales y ciencias naturales del Colegio Pukllasunchis en Cusco (Perú), inició en 1997 un trabajo con plantas aromáticas y medicinas andinas que implicó la revisión de documentos con información de la localidad y la realización de entrevistas y encuestas a profesionales y pobladores de mayor edad. Les significó también capacitarse en el conocimiento y uso de plantas medicinales y aromáticas, acudiendo para ello a los expertos de Pukllasunchis.

• **Se trabaja interdisciplinariamente, se aprende integralmente y se ocupan otros espacios educativos**

La interdisciplinariedad no consiste solamente en vincular áreas de conocimiento, sino utilizar una pedagogía que permita integrar contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Así, en Pukllasunchis, la elaboración de productos vegetales como cremas, infusiones y jarabes medicinales, implicó la movilización de conocimientos sobre las técnicas y procedimientos para hacer los productos, conocimientos sobre la morfología y fisiología de las plantas, el desarrollo de una actitud de respeto al momento de recogerlas y usarlas, y una actitud cooperativa mientras se desarrollaba cualquier actividad productiva.

Las actividades educativas fuera del aula resultan un mecanismo ideal para aprender. Éstas facilitan no sólo el descubrimiento y la exploración, a partir de la observación directa de los fenómenos, sino también el ejercicio práctico de diferentes habilidades. En



Pukllasunchis, los estudiantes deben cosechar plantas aromáticas y medicinales siguiendo las indicaciones del ciclo lunar; elaborar abonos que enriquezcan la calidad del suelo, entrevistar a pobladores para conocer su uso, o realizar experimentos para el control biológico de plagas. El desarrollo de competencias relacionadas con el “saber hacer” es común a varias de las experiencias analizadas, entendiéndose que éstas implican un saber hacer con conciencia. El actuar competente se caracteriza por “una acción discernida, donde la persona no se limita a aplicar un sistema previo, sino que va elaborando el curso de su propia acción” (Guerreiro 2001, en Zavala y otros, 2006).

En la Escuela secundaria Rafael Ramírez de Tepexoxuca, Puebla (México), la articulación de los contenidos técnicos y especializados de la educación secundaria con los saberes locales ha resultado una vía privilegiada para hacer de la educación un factor de desarrollo. A modo de ejemplo, todo lo que tiene que ver con cultivo de especies agrícolas (selección de semillas, siembra, deshierbe y remoción de tierras, cosecha, etc.), se puede relacionar con el saber especializado de la fotosíntesis (seres vivos, célula, órganos vegetales, genética, respiración, reproducción...). La escuela valida el saber de la comunidad y de los padres, invitándolos a transmitir sus conocimientos y desarrollar las habilidades requeridas durante los mismos procesos productivos. En esta y otras experiencias, la adaptación del calendario escolar a los ciclos de vida de la comunidad es una manifestación más del grado de autonomía con que actúa la escuela y de su capacidad para adaptar la oferta educativa y el currículo a la diversidad.



· **Uso y desarrollo de la lengua materna como un vehículo fundamental de aprendizaje y comunicación**

Los estudios demuestran que la enseñanza combinada de la lengua materna y la lengua dominante permite a las niñas y niños obtener mejores resultados en la escuela, a la vez que estimula su desarrollo cognitivo y su capacidad para el estudio. Puesto que la lengua propia constituye para cada individuo un bien único e inestimable —entre otras cosas, por la estrecha relación entre el idioma y la cultura— la enseñanza en y de la lengua materna requiere una consideración fundamental en los sistemas educativos, para lograr los objetivos que se propone. Varias experiencias orientadas a la enseñanza y revalorización de la lengua y cultura originarias, incorporan como profesores a personas que manejan la lengua de la comunidad y pueden comunicar su tradición, historia y cosmovisión indígena. El problema es que no siempre quienes manejan la lengua saben cómo enseñar o desarrollar una pedagogía apropiada. Es así como en la comunidad aborigen de Yacuy, y más tarde en siete escuelas del departamento de San Martín (Argentina), se han implementado estrategias pedagógicas de participación e innovación en Educación Bilingüe Intercultural (EBI).

El proyecto se ha concentrado especialmente en la formación y asesoramiento de maestros, auxiliares y jóvenes bilingües, que se desempeñan en la educa-

ción no formal, para capacitarlos como educadores especialistas en EBI. Además se les ofrece la garantía de iniciar o continuar estudios superiores con el aporte de becas y tutorías en sus estudios.

c) **Tercer foco: Gestión institucional y cultura escolar pluralista**

Un proyecto educativo de atención a la diversidad para ser efectivo debe promover que todos los actores de la escuela estén debidamente representados y que las decisiones importantes se generen a través de procesos deliberativos amplios. Esto implica un estilo de gestión basado en la confianza. Se espera que los docentes presenten sus iniciativas, trabajen colaborativamente para llevarlas a cabo, y las evalúen como una responsabilidad compartida. Se confía también en la capacidad de los estudiantes para planificar y ejecutar su trabajo con autonomía, compromiso y responsabilidad. Se les invita a participar activamente en la construcción de una convivencia pluralista que desarme todo prejuicio e impulso discriminatorio. Asimismo, aumentan las instancias para la participación de los padres y agentes de la comunidad, recogiendo sus expectativas y necesidades en los proyectos educativos institucionales; recibiendo sus aportes culturales, fomentando sus potencialidades para el liderazgo del centro, y disponiendo los espacios para su propia formación.

· **Docentes activos en el proceso de innovación curricular y gestión del cambio educativo**

Un buen número de las innovaciones analizadas se sustenta en un trabajo articulado entre docentes de las diversas áreas y entre éstos y sus equi-





pos directivos; y en una reflexión crítica de sus prácticas educativas, aspectos clave para la formación de comunidades de aprendizaje. En varias experiencias definen juntos un programa de autoformación permanente y asumen responsablemente el seguimiento y evaluación de los procesos.

En la Escuela Antonio de Oreña, inserta en la comunidad indígena rarámuri de la Sierra Tarahumara (México), los educadores realizan un sólido trabajo de investigación y reflexión curricular, haciendo un análisis crítico de la realidad y vinculando la propuesta educativa a la comunidad. Esto demanda del equipo directivo la definición de un nuevo perfil docente, la realización de diagnósticos participativos, la detección de necesidades de formación, y la definición de estrategias y mecanismos de formación, acompañamiento y evaluación del desempeño de los docentes.

Los procesos de autogestión de las escuelas requieren instituciones sólidas y organizadas: que cuenten con equipos comprometidos y responsables con su trabajo, capaces de implementar dinámicas democráticas y participativas, abiertas a la comunidad. La Escuela Antonio de Oreña, evalúa no sólo los aprendizajes de sus estudiantes, sino también sus prácticas pedagógicas e institucionales. Estos procesos han permitido fortalecer aspectos organizativos tales como: la división del trabajo; definición de responsabilidades; fortalecimiento de las autoridades escolares locales; toma de decisiones colectiva; comunicación institucional adecuada y administración de liderazgo compartido.

· Potenciación del liderazgo y organización juvenil para la formación democrática y pluralista

Desarrollar la autonomía e identidad mediante la creación de espacios para la participación y ejercicio del liderazgo juvenil, es un propósito y estrategia fundamental de ciertas innovaciones. Se ha visto la importancia que revisten las instancias de trabajo colaborativo en la programación y ejecución de proyectos de aprendizaje y convivencia, en la construcción de normas de convivencia, o el ejercicio del gobierno estudiantil, a través de agrupaciones que responden a sus distintos intereses. Ello fortalece la autoestima de los alumnos y alumnas y el conocimiento de sus múltiples capacidades; y les permite también jugar distintos roles en la planeación y ejecución de proyectos colectivos, haciéndoles conscientes de lo que pueden lograr unidos.

El centro educativo Tatusin Maxakwaxi de la Comunidad de San Miguel de Huaixitita, ha considerado el fomento del liderazgo juvenil como un aspecto relevante en la formación de sus estudiantes, preparatorio para la participación pública comunitaria. Aquí la comunidad creó su propia escuela secundaria, respaldada por la Asociación Jalisciense de apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI), en México, 1995. Mediante la participación en asambleas de alumnos se ha estimulado la formación, organización y comunicación entre estudiantes, con sus maestros(as) y con los representantes de los padres de familia. Se trata, además, de instancias transformadoras de la participación local, que en este caso han impulsado la inclusión de las mujeres y jóvenes de secundaria para participar activamente en sus propias asambleas, e introducirlas en las actividades comunitarias.

· Diálogo intercultural, ruptura de estereotipos y prejuicios, combate a la discriminación

La escuela como espacio para la apropiación de conocimiento de la vida social debe trabajar en la construcción de nuevos patrones de convivencia, ya que es en ésta donde se aprende acerca de los derechos y responsabilidades que implica pertenecer y ser miembro de una sociedad.



La discriminación y marginación que sufren los docentes de origen afrocolombiano en la institución de educación pública Entre Nubes Sur Oriental, de Bogotá (Colombia), ha motivado el surgimiento de una propuesta de educación intercultural apoyada en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, incluida en el currículo desde el año 1998. Desde el año 2000 se ha buscado despertar en los estudiantes el respeto por las diferencias, bajar los niveles de agresividad y racismo, y estimular la solución negociada de conflictos dentro y fuera del aula, con alcance en la comunidad. Se aspira a la promoción y divulgación de los Derechos Humanos y el conocimiento, valorización e interiorización de los aportes que los afrocolombianos han hecho a la construcción de la nacionalidad colombiana. La experiencia se desarrolla principalmente a través de la investigación protagónica de los estudiantes sobre la historia y producción cultural de origen negro, acudiendo para ello a la entrevista de actores sociales afrodescendientes, a la recolección y exposición de objetos originarios y representativos de su cultura y a la reproducción artística, principalmente música y danza.

La creación de espacios alternos para motivar la participación y el diálogo, y la aplicación de reglas del juego compartidas, han hecho de ésta y otras experiencias, una realización exitosa. El uso de espacios no escolares para el aprendizaje implica una gran variedad de actividades que se realizan durante todo el curso escolar: visita a sitios históricos; participación en eventos culturales y organizativos de los afrobogotanos; el encuentro y diálogo con comunidades desplazadas; el intercambio epistolar entre jóvenes de distinto origen y de distintas instituciones escolares con proyectos similares; la participación en foros distritales sobre el tema, en compañía de algunos padres, y la producción de abundante material literario, biográfico, artístico y de difusión de lo afrocolombiano.

Balance de las innovaciones

Los factores que facilitan el desarrollo de las experiencias tienen que ver sobre todo con factores subjetivos: el compromiso y responsabilidad de los diferentes actores, las diferentes modalidades de

participación y las estrategias implementadas. A modo de ejemplo, en lo que refiere a las prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos, los relatores valoran la presencia de docentes flexibles, abiertos al cambio, dispuestos a aprender, reflexivos y entusiastas; así como la generación de un clima de aprendizaje y participación que fomenta la investigación y el uso de una metodología activa. O bien, en lo que refiere a la gestión institucional y cultura escolar, mencionan la existencia de asesorías, acompañamiento y apoyo técnico, provenientes de las ONG, agencias de cooperación internacional, instituciones o programas de capacitación docente, y equipos técnicos provinciales, distritales o comunales.

Entre los factores que dificultan su implementación, en los aspectos de carácter institucional se mencionan las malas relaciones entre el equipo directivo, algunos docentes y la comunidad, o un ejercicio directivo que desestima la participación de los padres. En cuanto a las prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos se destaca, entre otros factores, la carencia de profesionales docentes especializados en educación intercultural bilingüe, que conozcan la lengua y cultura de la comunidad en la que desarrollan su trabajo; en relación al contexto, las precarias condiciones de vida de las familias: pobreza, baja escolaridad, bajos ingresos, niños a cargo de terceros debido a jornadas laborales extensas; padres adictos al alcohol o drogas, familias desplazadas por la guerra, que carecen de asistencia alimentaria y apoyo psicosocial.

La sistematización de los logros e impactos de las experiencias refleja un alcance que muchas veces supera las expectativas iniciales y los objetivos propuestos. Durante el proceso de implementación de la innovación, tanto los impulsores del proyecto como las personas involucradas en la realización del mismo, han desarrollado nuevas competencias y se han planteado transformaciones ante desafíos emergentes. Pese a ello se recalca la necesidad de fortalecer el desarrollo de evaluación sistemática y retroalimentación de los propios proyectos, aspecto cuya importancia para el progreso y sustentabilidad de las experiencias reconocen sus líderes, pero que escasamente se aplica.

Referencias Bibliográficas

Booth T.; Ainscow, M. (2004) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, UNESCO-CSIE, Centre for studies on Inclusive Education-CSIE-Bristol, Reino Unido.

Luna, L. e Hirmas, C. (2005) "Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia". VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile, 25-27 de Octubre.

Red INNOVEMOS, Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, www.redinnovemos.org, coordinada por UNESCO/OREALC.

Schmelkes, S. (2001) "Educación Intercultural". Conferencia presentada en la inauguración del diplomado en Derecho y Cultura Indígena, impartido por la Asociación Mexicana de Naciones Unidas y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, en Tlalpan, México.

Tubino, F. (2004) "El interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales" en Educación, ciudadanía e interculturalidad. Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación. Cuetzalán del Progreso, Puebla, 2004. SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Contracorriente y Observatorio Ciudadano de la Educación.

UNESCO (2002) "Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural". Serie sobre la Diversidad Cultural N° 1 y 2. Documento preparado por la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo, 26 de agosto- 4 de septiembre 2002.

UNESCO/OREALC (2005a) "Políticas de Atención a la Diversidad Cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú", Santiago, Chile.

UNESCO/OREALC (2005b) "La Discriminación y el Pluralismo en la Escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú", Santiago, Chile.

UNESCO/OREALC (2008) "Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina", Santiago, Chile.

UNICEF-MINEDUC (1999) "Cada Escuela es un barco: cartas de navegación de comunidades que aprenden", Santiago, Chile.

Zavala, V. et al. (2005) "Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate Perú". Ministerio de Educación, PROEDUCA-GTZ, Lima, Perú.