



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

innovemo5

Red Regional de Innovaciones Educativas
para América Latina y el Caribe



EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

LECCIONES DESDE LA PRÁCTICA
INNOVADORA EN AMÉRICA LATINA

© UNESCO

Responsable General y Edición

Rosa Blanco

Autora

Carolina Hirmas R.

Coordinación del Estudio y Publicación

Carolina Hirmas R.

Equipo Innovemos, OREALC/UNESCO Santiago

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

Edición, diseño y diagramación

Pehuén Editores

Impresión

Salesianos Impresores S.A.

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente. Los autores y las autoras son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

IMPRESO EN CHILE

ISBN: 978-956-8302-96-2

Santiago, Chile, agosto de 2008

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL:

LECCIONES DESDE LA PRÁCTICA INNOVADORA EN AMÉRICA LATINA



ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Presentación | 7 |
| Introducción | 11 |
| Primera Parte | |
| Marco conceptual y breve panorama de políticas educativas | 15 |
| I. Marco conceptual | 17 |
| II. Breve panorama de políticas educativas de atención a la diversidad | 25 |
| Segunda Parte | |
| Análisis lecciones aprendidas | 39 |
| La diversidad cultural: una riqueza vital para la educación | 41 |
| I. El origen de las innovaciones, principios del cambio | 43 |
| II. Trayectoria de las innovaciones, claves del cambio educativo | 55 |
| III. Balance de las innovaciones | 82 |
| Tercera Parte | |
| Recomendaciones de Políticas | 93 |
| Cuarta Parte | |
| Estudio de Casos | 1 |
| I. ESTUDIO DE CASOS | |
| “La pedagogía de la afirmación cultural en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, La Guajira, Colombia | 113 |
| II. ESTUDIO DE CASOS | |
| “Aprendiendo a leer y escribir desde el saber, Provincia de Canchis, Cusco, Perú | 167 |

PRESENTACIÓN

La última década del siglo XX y los inicios del nuevo siglo, se han caracterizado por un especial dinamismo en el ámbito educativo orientado a la transformación de los sistemas educativos de la región. Es un hecho, que la rapidez de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantean nuevas exigencias que obligan a los sistemas educativos a una renovación constante para dar respuesta a las demandas y necesidades de las personas y de las sociedades. En este marco, las innovaciones educativas se presentan como un espacio crucial para anticipar respuestas a nuevos desafíos y generar nuevas soluciones a los temas pendientes.

Los estudios en torno a la innovación educativa, han permitido constatar que existe una gran actividad innovadora en la región, que es poco difundida y compartida entre los diferentes países. También ha puesto de manifiesto la gran ausencia de procesos de sistematización, evaluación e investigación de las experiencias, lo que dificulta optimizar los procesos de cambio y aprender de las experiencias.

A partir de estas constataciones, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), ha decidido generar un espacio regional de reflexión e intercambio que permita la construcción colectiva de conocimientos en torno a las innovaciones educativas. De este modo, en el año 2001 y gracias al apoyo del Gobierno de España, se crea la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, Red INNOVEMOS (www.redinnovemos.org). Su propósito es promover la 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.

Desde su creación, la Red viene realizando una intensa actividad de identificación, registro y difusión de experiencias educativas consideradas innovadoras en tanto constituyen un aporte al mejoramiento de las prácticas educativas; generan cambios en las concepciones, las actitudes y las prácticas educativas; son pertinentes al contexto socioeducativo en que se desarrollan; suscitan cambios organizativos o curriculares relevantes y, entre otras características, muestran capacidad para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

A lo largo de estos años hemos recabado un número significativo de experiencias de innovación educativa en diversos ámbitos temáticos que constituyen una fuente de aprendizaje significativo para quienes las han desarrollado, pero también para quienes desean iniciar o están realizando prácticas similares. Esto nos permite hoy asumir un nuevo desafío, analizar las experiencias de innovación educativa de un ámbito temático específico con una mirada de conjunto, que trasciende la singularidad de cada una, de modo de poder extraer lecciones aprendidas y recomendaciones que iluminen el desarrollo de nuevas innovaciones y de las políticas educativas de la región. Este es el sentido de la colección “Innovemos”.

Esta publicación, que constituye el segundo volumen de la colección, es el resultado del análisis y la reflexión acerca de un conjunto de experiencias educativas innovadoras de varios países de Latinoamérica, que responden con pertinencia pedagógica al contexto cultural de los estudiantes y ofrecen una educación orientada al conocimiento, comprensión y diálogo entre personas de diferentes culturas. El aporte significativo de las experiencias referidas, reside en el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural de sus estudiantes y comunidades, como punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes y afirmación de su identidad. A su vez, la vida en los centros educativos promueve relaciones interculturales de respeto y fraternidad en un contexto sociogeográfico local y subregional, caracterizado por la multiculturalidad.

Las experiencias identificadas provienen principalmente de dos fuentes: el Concurso Nacional de Innovaciones Educativas organizadas por la OREALC/UNESCO Santiago en el marco del Proyecto “*Discriminación y pluralismo: Enfrentando la diversidad cultural en la escuela*” y una variedad de innovaciones acopiadas por la Red INNOVEMOS a partir del año 2001, dentro de sus distintas áreas temáticas.

Este volumen consta de cuatro partes. En la primera, se presenta el marco teórico con la identificación de tres enfoques principales en las políticas educativas de diversidad cultural y se describe un breve panorama de las políticas en este

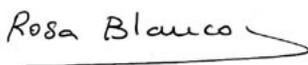
ámbito. Esta sección ha sido desarrollada a partir de las recientes publicaciones de OREALC/UNESCO Santiago (2005a): “Políticas de Atención a la Diversidad Cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú” y los estudios etnográficos: “La Discriminación y el Pluralismo en la Escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú”.

La segunda parte presenta las lecciones aprendidas que se derivan del estudio de las innovaciones, atendiendo los aspectos desarrollados en su sistematización: el origen, los propósitos y supuestos comunes que las guían; las estrategias y actividades que realizan, los elementos facilitadores y obstáculos que enfrentan, el balance de las fortalezas, debilidades y riesgos, y el impacto de las experiencias.

En la tercera, se proponen recomendaciones de políticas de diversidad cultural en torno a los factores del currículo, la gestión y la docencia que intervienen en la consolidación de un sistema educativo intercultural.

La cuarta parte consiste en la presentación de dos estudios de caso que ilustran enfoques educativos innovadores, en coherencia con lo desarrollado en los capítulos anteriores. El primer caso documenta la práctica pedagógica denominada por la Expedición Pedagógica Nacional “Pedagogía de la afirmación cultural en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia”, ENSIU, orientada al reconocimiento y afirmación de la identidad cultural wayüu, así como a las relaciones interculturales.

El segundo caso, “Aprendiendo a leer y escribir desde el saber andino” propone un conjunto de reflexiones acerca de las posibilidades que los maestros y la comunidad tienen para formular y desarrollar cambios educativos en la escuela, haciendo que éstas últimas se conviertan en centros creadores y recreadores de cultura donde ambas culturas educativas, la occidental moderna y la andina, estén presentes en el marco de un diálogo intercultural.



Rosa Blanco

Directora a.i.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

INTRODUCCIÓN

El proceso de globalización económica y cultural, facilitado por la rápida evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, ha impactado no sólo la producción de bienes y servicios y las formas de organización del trabajo, sino especialmente la convivencia social y el ejercicio de la ciudadanía. Como se expresa en el informe de *Políticas de Atención a la Diversidad Cultural* (UNESCO, 2005a): *“La globalización se nos presenta como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento entre naciones y personas, pero también introduce nuevas tensiones en la convivencia social. Advertimos el surgimiento de nuevas formas de intolerancia y agresión. Por un lado experimentamos la fascinante proximidad de múltiples culturas; pero por otro vemos cómo aumentan la xenofobia, el racismo y las discriminaciones, basadas en diferencias de color, sexo o rasgos étnicos. La diversidad cultural, en lugar de ser considerada como patrimonio común de la humanidad y oportunidad de crecimiento, se convierte en amenaza, y es utilizada como excusa para la intolerancia y la discriminación”*. La creciente interconexión interplanetaria constituye un reto para la convivencia “inter-cultural” a la vez que ofrece nuevas condiciones para renovar el diálogo entre las culturas y las civilizaciones.

En un continente intensamente interconectado, en el que todas las clases sociales viajan (empresarios, estudiantes, turistas, migrantes, desplazados o exiliados) los dilemas de la diversidad y la interculturalidad abarcan a casi toda la población. El crecimiento de las inversiones extranjeras en América Latina y las remesas de los migrantes (de dinero y también de bienes e información) son dos evidencias sobresalientes del incremento de las interconexiones entre las formas internas de organización social y las de otras sociedades y culturas (García Canclini, 2006).

Determinante en la orientación y el foco del tema de la diversidad cultural en América Latina, es la composición indígena de esta región. En su base dos

grandes civilizaciones conforman el continente: el de la región andina y el de la mesoamericana, cuyos herederos siguen viviendo en este territorio, siendo “integrados” desde hace cinco siglos, primero, mediante políticas coloniales y luego a través de la acción de los Estados nacionales y otros procesos económicos y políticos del desarrollo moderno. A partir de la década de los ochenta varios Estados latinoamericanos reconocen en sus cartas constitucionales el carácter pluricultural y multilingüe de la nación, sin embargo esto no se ha traducido aún en el pleno respeto y valoración de las culturas originarias por parte de las clases y culturas dominantes. *“Algunos países temen la configuración de regiones étnicas independientes que alteren la unidad de su organización política [...] De hecho, las legislaciones son un tanto ambiguas en lo que respecta a dichas poblaciones como objetos de derechos o sujetos de derechos: una cosa es reconocerles derechos como ciudadanos y otra asumirlos como sujetos colectivos, lo que no parece compatible con las propuestas individualistas de liberalismo social y su noción uniforme de ciudadanía”* (Bartolomé, 2006 en García Canclini, Op. cit.).

La historia de opresión y explotación vivida por las poblaciones autóctonas al momento de la conquista, fue *“seguida por serios intentos de asimilación, en los que se aspiró a integrar a los indígenas a la cultura dominante, sin que con ello dejaran de existir la opresión y la explotación, la segregación y el olvido. En ninguna de las etapas de la historia hemos dejado enteramente atrás la etapa anterior”* (Schmelkes, 2006). En la actualidad, la interculturalidad ha ido siendo asumida 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).

El Convenio 169 de la OIT (1989) ha marcado un hito histórico importante en el reconocimiento de sus derechos como pueblos para *“asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven”*. El mismo Convenio 169 observa que *“en muchas partes del mundo esos pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión”*; y recuerda *“la particular contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural, a la armonía social y ecológica de la humanidad y a la cooperación y comprensión internacionales”*.

La diversidad cultural se ve representada en América Latina y el Caribe por 150 millones de afrodescendientes, la tercera parte de toda la población de América Latina¹, llegados al continente por la marea esclavista. Noventa millones de afroamericanos viven en la pobreza, representando el 40% del total de personas que viven en la pobreza en la región. En Brasil, Colombia y Venezuela vive el 80% de los afrodescendientes de Iberoamérica². Sus demandas por políticas públicas se enmarcan en las recomendaciones de la III Conferencia Mundial contra el Racismo, realizada en Durban, África del Sur, en 2001. Junto con la pluralidad étnica, el reconocimiento de la pluralidad racial como constitutiva de las naciones ha sido un hecho que sólo se ha iniciado a finales del siglo XX, como es el caso de la Constitución Brasileña de 1988, la de Colombia de 1991 y más recientemente las de Venezuela, Perú, Bolivia y Ecuador.

Otros grupos importantes en la conformación del mapa actual de diversidad, es el de la población migrante latina movilizadora por la pobreza a países vecinos o a las ciudades; los grupos desplazados en zonas de conflicto y los gitanos, los que a su vez presentan los peores indicadores de desarrollo humano. En efecto, los conflictos interétnicos en América Latina cobran mayor visibilidad al estar vinculados a las desigualdades de acceso a bienes materiales (hidrocarburos, aguas, territorios) y simbólicos (educación, lenguas, medios comunicacionales).

A la inversa, la llegada de europeos y asiáticos a América Latina, iniciada en el siglo XVI, y con fuertes oleadas migratorias a lo largo del siglo XX, exige considerar, como parte de la diversidad de este continente, la influencia española, portuguesa, inglesa, alemana, francesa, holandesa, italiana y judía. A ello se añade, a lo largo del siglo XX, el arribo de contingentes asiáticos-japoneses, chinos y coreanos. Un detonante adicional de los nuevos procesos de multiculturalidad fue provocado por las migraciones de sudamericanos y centroamericanos a países vecinos y a otros países europeos, producto de la persecución política en épocas de dictadura y los conflictos armados en América Central.

A partir de la Declaración de Derechos Humanos una serie de convenciones y tratados internacionales han ido sentando las bases de derecho internacional en defensa de la igualdad de derechos de las personas y el combate a la discriminación por motivos de “raza” color u origen nacional. La *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* (1965), reafirma la falsedad, lo moralmente condenable y socialmente injusto y peligroso de cualquier

¹ Según el censo realizado en 1998 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

² Un resumen del estudio del BID/Colwater fue preparado por Martin Hopenhayn y Alvaro Bello (2001) y también por Alexander Cifuentes (2004)

doctrina de superioridad basada en la diferenciación racial. Un hito importante en este sentido lo marca el Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas en 1977, donde se plantea la valorización de la cultura afroamericana, la relevancia de la realización de estudios e investigaciones sobre los elementos culturales de ascendencia africana, y su incorporación en la esfera de la enseñanza.

La Declaración de UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), tras lo hechos ocurridos el 11 de septiembre, expresa la convicción de los Estados de que el diálogo intercultural es la mejor garantía de paz. Es indudable que el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, sostenidos por un clima de confianza y mutuo entendimiento, son los mejores garantes de la paz y seguridad, entre países y dentro de éstos. En su Art.2 la Declaración expresa la suma urgencia por *“garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas”*, siendo las políticas de los estados, un pilar fundamental para su construcción: *“Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz”*.

En consonancia con ello, los países debieran desarrollar políticas públicas que permitan gozar de los mismos derechos y garantías a quienes pertenecen a diferentes minorías culturales (grupos étnicos, afrodescendientes, migrantes, desplazados, minorías religiosas u otros) al igual que los miembros de las mayorías, sin pretender homogeneizarlos, ni permitir que unos grupos discriminen, excluyan o dominen a otros.

A pesar de que la diversidad cultural es el ambiente natural en que los pueblos se desenvuelven, los modelos de desarrollo comúnmente aceptados han prestado poca atención a esta diversidad cultural. Se requiere, por tanto, un diálogo renovado entre cultura y desarrollo. La centralidad de este debate ha llevado a las Naciones Unidas, en particular a la UNESCO y al PNUD, a definir el desarrollo como un proceso que aumenta la libertad efectiva de quienes se benefician de él para llevar a cabo aquello que valoran. Desde esta perspectiva, la pobreza no sólo implica carecer de bienes y servicios esenciales, sino también de oportunidades para escoger una vida más plena y satisfactoria (UNESCO, 1995:14). En este sentido, el desafío que se plantea a las naciones es el de generar las condiciones de equidad indispensables y ampliar las posibilidades de elección que se brindan a todos, atendiendo a las aspiraciones de los pueblos originarios, afroamericanos, migrantes, minorías religiosas y otras, para alcanzar el desarrollo global, del que todos forman parte.

MARCO CONCEPTUAL
Y BREVE PANORAMA DE
POLÍTICAS EDUCATIVAS



PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE

CUARTA
PARTE

I

MARCO CONCEPTUAL

Las diferencias son inherentes a los seres humanos, siendo una muy principal la diferencia que emana de la procedencia cultural, sustento dinámico y cambiante desde el cual el sujeto construye su identidad propia. La respuesta de la educación a la diversidad implica asegurar el derecho a la identidad propia, respetando a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad (UNESCO, 2007a).

En tanto derecho humano, el derecho a la educación no significa sólo acceder a ella, sino además que ésta sea de calidad y logre que los alumnos se desarrollen y participen lo máximo posible. El derecho a la educación es también el derecho a aprender y a desarrollar los múltiples talentos y capacidades de cada persona, para ser actores efectivos en sociedades cada vez más plurales (UNESCO, Op. cit.).

En cualquier situación de enseñanza-aprendizaje la cultura de procedencia, así como la condición social, de género y otras condiciones personales como competencias, habilidades e intereses, mediatizan los procesos de aprendizaje. Para responder con precisión a los diversos referentes culturales ritmos, estilos, procesos y motivaciones de aprendizaje, los centros escolares precisan una diferenciación cada vez más adecuada de los currículos y modalidades de enseñanza. Una formación de calidad que respete plenamente la identidad cultural de sus estudiantes, requiere contemplar e incorporar al proceso educativo la lengua, la cultura y los métodos de enseñanza tradicionales o culturalmente adecuados para la comunicación y construcción del saber (Declaración Universal, 2001: Art. 5).

La Educación ha de dar respuesta equilibrada al doble desafío de asegurar aprendizajes básicos para todos y dar respuesta, al mismo tiempo, a las necesida-

des de cada uno. Así lo entendieron los ministros de educación de América Latina y el Caribe, reunidos en la Habana, 2002, al expresar la necesidad de proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje (PRELAC, 2002).

En algunos casos la institucionalidad educativa pública, sin embargo, ha promovido la formación de una supuesta “identidad nacional” avasallando las identidades de las etnias originarias, afrodescendientes y otras minorías culturales, perjudicando de este modo la construcción de aprendizajes significativos. Pero en otros casos, la escuela ha llevado a cabo una formidable labor de rescate de las tradiciones culturales, valorizando la identidad cultural de los estudiantes, experiencias que se han convertido en punto de partida de procesos de enseñanza y aprendizaje y en un verdadero aval de los éxitos escolares de estas comunidades.

Visto desde otro ángulo, la diversidad cultural impone a la educación la doble misión de alentar una toma de conciencia de la igualdad del valor de las culturas (la ausencia de jerarquía o superioridad entre culturas) y del valor positivo de las diferencias. El contacto cultural no debería entenderse como contaminación, amenaza, deterioro o invasión, sino como enriquecimiento y oportunidad. *“Ello implica no quedarse en la polaridad de aprendizaje de lo propio y lo ajeno sino propiciar una reflexión sobre los espacios intermedios de negociación y encuentro (muchas veces conflictivos)”* (Zavala y otros, 2005).

Si bien los sistemas educativos no pueden por sí solos asegurar el respeto de las diferencias y garantizar la igualdad sociocultural, sí pueden cooperar en la edificación de sociedades más justas y solidarias. En algunos casos los sistemas educativos han propiciado la segregación entre instituciones educativas y la marginalización de estudiantes por poseer otras creencias o prácticas religiosas, hablar una lengua distinta a la oficial, poseer menos recursos, vestirse diferente, por sus rasgos, su color, etc. En otros casos, por el contrario, los sistemas educativos han favorecido estrategias de aprendizaje y participación, de formación en la convivencia, de gestión democrática y pluralista de los centros educativos, de acceso y oportunidades para poder continuar estudios, considerando las dificultades de ingreso y permanencia de cada estudiante.

PERTINENCIA, CONVIVENCIA, INCLUSIÓN: TRES VECTORES PARA EL ANÁLISIS

Para abordar el problema de cómo las instituciones educativas y el sistema en su conjunto enfrentan la diversidad cultural, se privilegiaron tres miradas o vectores de análisis que equivalen a tres maneras de ver, apreciar y analizar la realidad de la diversidad cultural que se vive en la escuela a diario. Estos vectores son la pertinencia, la convivencia y la inclusión.

El vector de la pertinencia se pregunta por 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 las experiencias, saberes previos y visiones de mundo con que ingresan a la escuela. Una educación pertinente considera la procedencia social y cultural de cada persona, así como sus características individuales: *“Se trata de que tanto la persona como la sociedad asuman las características singulares de cada ser humano y se valoren positivamente dichas diferencias, ya que éstas nos enriquecen. La valoración negativa de las diferencias y los estereotipos conducen a la exclusión y la discriminación [...] En este sentido, se podría decir que la educación tiene una deuda pendiente con el respeto de las múltiples identidades y opciones personales, dada la uniformidad de la respuesta educativa que caracteriza a los sistemas educacionales”* (Blanco, 2005: s/n).

Para que los aprendizajes sean significativos se requiere, en primer lugar, que los contenidos a ser enseñados tengan un adecuado ordenamiento y graduación, es decir, que tengan significatividad lógica; en segundo lugar, que en la estructura cognitiva del alumno, existan elementos que se puedan relacionar con dicho material, es decir que tengan significatividad psicológica (Coll, 2004). En efecto, los contenidos que se enseñen tienen que ser reconocidos como valiosos por los estudiantes, así como por sus familias y comunidad de origen. Esto implica una pedagogía adecuada a los niveles de competencia de cada alumno y que tome como punto de partida sus concepciones de mundo. *“Si los alumnos no perciben la pertinencia del contenido en relación consigo mismos y con su contexto, se desmotivarán y el aprendizaje se resentirá en la práctica”* (Halfdan, 2004)

Como bien lo explica Rosa Blanco (2005) *“La pertinencia nos muestra que lo que aporta el alumno al aprendizaje es decisivo. Aprender de forma comprensiva no es reproducir sin cambios la realidad externa, o la información que nos llega por diferentes medios, sino atribuir sentido y construir significados en relación con los contenidos escolares. Esta construcción no se hace en el vacío sino sobre los significados y experiencias*

previas de cada uno. Desde este punto de vista, los conocimientos previos y niveles de competencia de los alumnos, la motivación, el autoconcepto y la autoestima, los niveles de interacción y de comunicación entre adultos e iguales, y las representaciones mutuas entre alumnos y docentes, son algunos de los factores que adquieren una gran relevancia a la hora de aprender comprensivamente y no de forma mecánica y repetitiva”.

Hacer efectivo el derecho a la propia identidad implica respetar a cada uno como es y promover la valoración de las propias raíces, así también, promover el juicio crítico y autónomo frente a la propia cultura y hacia modelos culturales hegemónicos, y por ende, desarrollar la capacidad de autogobierno y la construcción de un proyecto de vida.

Con relación al fortalecimiento de la propia identidad el Informe Delors (1996) destaca la importancia de *“permitir que cada individuo se sitúe dentro de la comunidad a la que pertenece en primer lugar, las más de las veces en el plano local, al mismo tiempo que se le proporcionen los medios para abrirse a otras comunidades”.* La finalidad de una educación adaptada a los diferentes grupos minoritarios debe contribuir a lograr que las distintas minorías puedan asumir su propio destino (Informe Comisión Delors, Op. cit.: 56), no obstante, el fortalecimiento de la propia identidad, el reencuentro con los fundamentos de la propia cultura, el reforzamiento de la solidaridad de grupo no deben convertirse en barreras para el diálogo y el encuentro con el otro. *“El conocimiento de las demás culturas conduce a una doble toma de conciencia: la de la singularidad de la propia cultura pero también la de la existencia de un patrimonio común de toda la humanidad”.*

Un riesgo que se corre en este sentido, es que los procesos de aprendizaje queden “anclados” en los saberes de las culturas tradicionales por la falta de un sentido crítico de la cultura. Ello puede inducir a ciertos fundamentalismos culturales, que impiden el desarrollo propio y el de la comunidad. Frente a este peligro, es útil la reflexión de Gastón Sepúlveda: *“los sistemas educativos, si quieren ser verdaderamente equitativos, requieren aprendizajes expansivos que les asegure a las personas poder desempeñarse en la sociedad de un modo diferente a como lo habrían hecho sólo con la cultura de que disponen”* (Sepúlveda, 2001).

El desafío de la escuela intercultural es, entonces, triple: cómo valorizar y reforzar las identidades locales, abriéndose el mismo tiempo al diálogo intercultural con el mundo plural y generar unos contenidos básicos “imprescindibles” (Coll, 2006) que permiten a la persona moverse con libertad y seguridad en el mundo. Dicho en otros términos: *“Entre el universalismo abstracto y reductor y el relativismo para el cual no hay exigencia superior más allá del horizonte de cada cultura parti-*

cular (Souleymane, 1995), conviene afirmar a la vez el derecho a la diferencia y la apertura a lo universal” (Informe Comisión Delors, Op. cit.: 56).

El segundo vector se relaciona con el estudio de las formas de convivencia, esto es, con la formación de actitudes, valores y comportamientos, ya sea de aceptación o rechazo, de entendimiento o confrontación, de colaboración o exclusión, de respeto a la legitimidad del otro o intolerancia.

Lo que realmente enriquece el desarrollo de las sociedades y de las personas es la relación y el diálogo con las diferencias. La percepción y la vivencia de la diversidad permiten al ser humano descubrir, construir y reafirmar la propia identidad, distinguirse de otros. “*Si de lo que se trata es de transformar las estructuras de la sociedad y hacer que éstas sean sensibles a las diferencias culturales, la problemática de la interculturalidad también reside en las poblaciones no indígenas, es decir en todos los sectores de la sociedad, pues los actores subalternos de la sociedad no son los únicos que están en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes*” (Zavala y otros, 2005).

Desde la educación se ha de promover, entonces, de forma intencional, la aceptación y la valoración de las diferencias de cualquier tipo para “aprender a vivir juntos”, lo que implica la comprensión del otro como un “legítimo otro” y el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. Esto significa que la educación intercultural ha asumido también el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, no sólo de las minorías y de los pueblos autóctonos, sino de toda la población (Declaración Universal Diversidad Cultural, 2001)

Tratándose de los pueblos originarios, minorías culturales, migrantes, afrodescendientes u otros, es necesario preguntarse cómo se ejercen estos derechos en la convivencia cotidiana de la escuela ¿Se combate en ella el prejuicio racial o étnico? ¿Se estimula el conocimiento y valoración de sus formas de ver y habitar el mundo, y se les considera aprendizajes relevantes? Educar con un enfoque 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, cualquiera sea su origen, aspecto o condición social; y enseñar cómo se han dado históricamente y hasta hoy las relaciones entre culturas en nuestro continente, estimulando una posición crítica y constructiva al respecto. Las políticas de educación intercultural con foco en la convivencia, apuntan también a las formas de comunicación-relación entre

estudiantes, y entre todos lo estamentos de la institución educativa, propiciando mecanismos y normas de participación efectivas, colaborativas y solidarias.

Al respecto, el Informe Delors señala: *“la enseñanza de los valores en general y la tolerancia en particular no pueden ser objeto de una enseñanza en el sentido estricto de la palabra: querer imponer valores previamente definidos, poco interiorizados, equivale en definitiva a negarlos, pues sólo tienen sentido si el individuo los acoge libremente. Por consiguiente, la escuela puede, a lo sumo, propiciar una práctica cotidiana de la tolerancia ayudando a los alumnos a tener en cuenta el punto de vista de los otros y favoreciendo, por ejemplo, el debate sobre dilemas morales o sobre casos que exijan decisiones de carácter ético”* (Informe Comisión Delors, Op. cit.: 58).

El tercer vector se refiere a la inclusión. En otras palabras, si la escuela propicia una educación incluyente y atiende a sus alumnos y alumnas reduciendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social. La educación intercultural, además de responder a la diversidad en términos de la pertinencia de los aprendizajes y de la formación humana pluralista, organiza la enseñanza y los apoyos³ de manera de “orquestrar” el aprendizaje de todos y superar las barreras existentes para el aprendizaje y la participación. *“La inclusión significa que los centros educativos se comprometen a hacer un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad”* (Booth y Ainscow, 2004:53).

La exclusión del sistema educativo se juega por criterios sociales y étnicos, porque los más pobres suelen pertenecer a las poblaciones indígenas, afrodescendientes, migrantes, desplazados y otras minorías. Son ellos quienes viven la mayor pobreza, la que llega a condiciones extremas cuando a esta situación se suma el que sean mujeres y/o personas con necesidades educativas especiales.

Con frecuencia se argumenta que la educación ha de ayudar a reducir la pobreza y las desigualdades, promover la movilidad social, y mejorar las condiciones de vida de las personas y de las sociedades. Asimismo, en el ámbito educativo se utiliza *“un concepto más normativo que descriptivo (o explicativo) de interculturalidad. Así la interculturalidad hace referencia a un ideal, a un deber ser o a un proyecto utópico que busca mejorar las relaciones asimétricas entre las culturas para generar intercambios más dialógicos”* (Zavala y otros, 2005). Sin embargo, para crear rela-

³ Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela, para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Booth y Ainscow (2004), Índice de Inclusión.

ciones de equidad entre las culturas es necesario “*partir de una reflexión sobre las condiciones que la hacen inviable en la práctica, revisar las raíces de las desigualdades sociales en el acceso a recursos materiales y simbólicos y de una propuesta para superar estas desigualdades*” (Fuller 2002 en Zavala y otros, 2005). En otras palabras, para comprender la interculturalidad en sus múltiples dimensiones es necesaria una discusión y un análisis profundo y amplio que parta de las realidades actuales de la sociedad (Walsh 2001 en Zavala y otros, Op. cit.), y desarrollar políticas económicas y sociales que aborden las causas que generan desigualdad fuera del contexto educativo.

No obstante, la educación intercultural también se ocupa de atender las asimetrías propiamente escolares que experimentan las minorías étnicas, migrantes, desplazados o afrodescendientes, tanto en su ingreso al sistema educativo como durante su permanencia en él. Es así como se llevan a cabo políticas de discriminación positiva hacia las minorías culturales, para compensar las desigualdades sociales con que éstos grupos ingresan al sistema. Visto desde el enfoque intercultural estas políticas conviene que sean, además, adecuadas a las culturas. Así, las situaciones de analfabetismo, ausentismo, reprobación, deserción y los bajos niveles de aprendizaje, originadas en la marginación y exclusión social de esta población, facilitan la inclusión con arraigo.

En síntesis, las políticas educativas y la escuela tienen que resolver tres problemas para responder adecuadamente a la diversidad cultural (UNESCO, 2005a):

- Primero, cómo hacer que los aprendizajes sean culturalmente pertinentes y cómo educar en la interculturalidad, es decir, cómo acrecentar la autovaloración y la propia identidad y cómo valorar, al mismo tiempo, las diferencias culturales y utilizarlas como recurso pedagógico. El peligro de esta tensión es caer en la homogeneización cultural, por una parte, o en el enclaustramiento cultural por otra. El foco de este problema se concentra en el tratamiento que se les da a las políticas relativas a la *identidad y el respeto a la diversidad cultural*.
- Segundo, cómo educar a personas de distinta procedencia, de diferentes etnias y con distintas potencialidades y capacidades en los valores de la convivencia pacífica y del trabajo solidario. El peligro de esta tensión es que la escuela reproduzca los estereotipos y prejuicios comúnmente aceptados en la sociedad, en lugar de prefigurar nuevos modos de convivencia social basados en el respeto a la legitimidad del otro. El foco de este problema

se concentra en la preocupación que las políticas tienen para formar a los estudiantes en las *competencias requeridas para la buena convivencia*.

- En tercer lugar, cómo la escuela puede propiciar una educación incluyente que atienda la diversidad del alumnado reduciendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social o sus características individuales. El peligro de esta tensión es que el sistema escolar y la escuela reproduzcan y/o profundicen la segmentación y la exclusión de los grupos marginados. El foco de este problema se concentra en las políticas sobre la *inclusión educativa*.

II

**BREVE PANORAMA DE POLÍTICAS
EDUCATIVAS DE ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD**

La diversidad cultural puede convertirse en potencial de creatividad, crecimiento y desarrollo humano, o puede, por el contrario, erigirse en fuente de enormes tensiones sociales. Ello dependerá de cómo las políticas públicas, en este caso las educativas, aborden el tema.

En América Latina ha prevalecido un concepto de desarrollo entendido como proceso de modernización homogeneizadora, donde la diversidad cultural –particularmente expresada en su población indígena y afrodescendiente– ha sido considerada una traba para el crecimiento, en lugar de una oportunidad de desarrollo.

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, discriminación por 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 fortalecimiento 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.

El enfoque bicultural corresponde a una orientación educativa que considera la diversidad cultural como recurso. Se intenta potenciar la calificación del capital humano, recuperando sus diversidades e identidades (Muñoz, 2001). 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 al 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 de cultura: dinámica, cambiante, adaptativa, que subraya la cualidad interactiva, flexible y de intercambio propio de las culturas. Las personas son intérpretes activos de las culturas que heredan y que construyen todos los días, transformándolas con sus ideas, vivencias, representaciones y decisiones. Las diferencias culturales se reconocen, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras. *“Ninguna sociedad multicultural con aspiraciones de democracia puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad y asume la interacción entre las culturas como una interacción para el mutuo enriquecimiento de estas culturas que entran en relación”* (Schmelkes, 2001).

En tanto declaración política, el enfoque intercultural se sustenta en una visión de derecho, constitutiva de toda sociedad democrática, considerando la di-

versidad cultural como legítima, indivisible de los otros derechos humanos, e indispensable para la construcción de una sociedad justa y con cohesión social.

En Latinoamérica, como decíamos en la introducción, la educación intercultural se ha interpretado principalmente, como aquella destinada a los grupos indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, la aspiración de la interculturalidad ha significado el tránsito en algunos países, con fuerte raigambre indígena, desde políticas de educación intercultural para indígenas a una educación intercultural para todos. La construcción de una nación intercultural no es sólo responsabilidad de la población indígena, sino también de la población no indígena, de quienes mayormente generan las situaciones de desigualdad y discriminación.

Se ha observado que una comprensión limitada de la educación intercultural ha reducido la posibilidad de interpelar, involucrar y comprometer al conjunto de la sociedad en la defensa de la alteridad y de los derechos de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otras minorías culturales. Como bien dice Sylvia Schmelkes (2005), tanto el propósito de una educación intercultural para todos como el de una educación intercultural para indígenas, debiera perseguirse en paralelo y formar un todo articulado. Ésta debiera, a su vez, ser fortalecida con la participación de los grupos indígenas, tanto para consolidar una educación propia como para hacer un aporte cultural al resto de la población.

Las políticas educativas de atención a los pueblos indígenas y afrodescendientes han coincidido, al mismo tiempo, 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 esta situación se agregan, de manera sinérgica, interactuando entre ellas perversamente, otras asimetrías, como la política (la posibilidad de hacer escuchar su voz), la social (la calidad de vida desde cualquier punto de vista, pero en especial desde el que asume el PNUD al definir la pobreza como la 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 de compensación de las asimetrías educativas. El problema es que esto se ha hecho muchas veces desconociendo o excluyendo una educación adecuada a sus necesidades educativas, ajustada a sus características culturales, cosmovisión y expectativas de desarrollo. Esto, a su vez, ha significado la relegación de presupuestos y políticas educativas de menor relevancia para estas poblaciones y su desarticulación dentro del sistema, mientras las políticas educativas nacionales continúan siendo homogeneizadoras.

Las políticas de educación intercultural se han focalizado en zonas rurales con mayor concentración indígena, 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. Por lo mismo, la educación intercultural para todos enfrenta el desafío de traducirse en una opción diferenciada para los distintos contextos educativos multiculturales.

Si bien la aspiración de una educación intercultural ha significado un avance en el derecho de los pueblos de contar con una educación propia, en la práctica ésta ha sido de mala calidad, pobre en recursos y resultados, y no ha logrado constituirse en una respuesta pertinente, sustentada en la cultura propia y que cuente con las condiciones mínimas que requiere para un buen funcionamiento. Ello se debe, en parte, a las menores expectativas de “educabilidad” que se tiene respecto de esta población basadas en el supuesto “déficit cultural”⁴, y la ausencia de políticas de discriminación positiva mediante la asignación de docentes más capacitados y especializados a zonas de mayor complejidad, junto con la asignación de mayores recursos y sistemas de apoyo educativo en zonas de mayor vulnerabilidad.

En los últimos años, los marcos curriculares han avanzado desde enfoques centrados en la transmisión de conocimientos hacia enfoques que privilegian la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, el procesamiento y análisis de la información y el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, las evidencias de numerosos estudios sobre prácticas pedagógicas, revelan que éstas suelen interpretar el aprendizaje como la adquisición de elementos teóricos, más que como un proceso de elaboración de distinciones conceptuales que permiten operar en el mundo. La cultura del niño y su mundo son abordadas en forma parcial, como objetos de conocimiento, y no como procesos de elaboración y reelaboración de la experiencia. Es decir, no se establecen puentes entre los contenidos y los modos de vivir, resolver, crear, valorar e interpretar el mundo de los estudiantes y sus comunidades.

En general han habido progresos en la construcción de currículos más flexibles, estructurados en torno a objetivos amplios y comunes, que privilegian la integración de contenidos mediante su organización en áreas de aprendizaje y

⁴ Sylvia Schmelkes se refiere a una concepción distorsionada de la diversidad cultural, entendiendo la diferencia como “desventaja cultural” respecto de los códigos, modos de pensar y actuar de la cultural dominante. Esta interpretación se fundamenta en una visión jerárquica de las culturas, donde unas son superiores a otras por su pujanza y prestigio.

el ordenamiento por ciclos para respetar los diferentes ritmos, complementar o consolidar los distintos aprendizajes, y minimizar la repetición. *“Aún así, si bien se expresa la intención en los diseños curriculares de que los ámbitos sub-nacionales propongan contenidos propios, que permitan a los estudiantes adquirir conocimientos de su región o localidad, sólo una minoría de países contempla tiempos de libre disposición para ello. Por otra parte, la revisión de políticas denota la ausencia de estrategias para generar una participación efectiva en la elaboración de propuestas curriculares diversificadas, acompañadas de asesoría técnica y capacitación a los directivos y docentes”* (UNESCO, 2007b:68).

Los currículos nacionales de América Latina mayoritariamente destacan la importancia de una educación pertinente, inclusiva e intercultural, por lo que la formación docente debiera responder a estos postulados. Sin embargo, sólo algunos países orientan, norman y regulan, mediante directrices específicas, las condiciones que deben regir en los centros de formación docente a efectos de garantizar el cumplimiento de criterios de calidad acordados y establecidos para el país. En relación con la capacitación docente, los países con mayores niveles de descentralización establecen en sus leyes de educación que los Estados, en sus diferentes niveles, tienen el deber de coordinar acciones de formación y capacitación de docentes, a fin de que desarrollen con más propiedad la atención a la diversidad, y el respeto a los Derechos Humanos y ciudadanos. Su efectiva ejecución depende de la eficacia de los procesos de descentralización, de las regulaciones y evaluaciones existentes sobre el ejercicio docente y las competencias de los órganos encargados de su capacitación, que en los hechos son aún muy débiles (UNESCO, 2007b).

En el plano docente, las orientaciones que permiten flexibilizar el currículo son escasas, y cuando las hay no son claras y ponen el énfasis en la adquisición de conceptos y representaciones de la realidad (contenidos) y no en el desarrollo de competencias (saber hacer con conciencia). Las didácticas se traducen en la entrega de una serie de instrumentos y metodologías aisladas, sin una teoría de la enseñanza claramente definida. A esto se agrega que se cuenta con pocos docentes bien formados pertenecientes a las comunidades, con adecuado manejo de la lengua indígena y con conocimientos y vivencias suficientes sobre las culturas originarias. También es cierto que las políticas de transformación pedagógica en formación inicial y continua de docentes han quedado rezagadas y desactualizadas respecto de los cambios que las reformas educativas han querido introducir en las escuelas (UNESCO, 2005a).

Los malos resultados son visibles, lo que lleva muchas veces a las familias a preferir educar a sus hijos e hijas en la escuela común, en lugar de en escuelas interculturales indígenas. En México, los estudiantes que asisten a escuelas primarias indígenas obtienen los resultados más bajos en competencia lectora, en comparación con el resto de los estudiantes del país pertenecientes a escuelas urbanas privadas, urbanas públicas y públicas rurales⁵. En zonas rurales de Perú la medición de los niveles de desempeño logrado por alumnos de 4to de primaria en las pruebas de comunicación integral, según lenguas, en escuelas multigrado, demuestra los bajos porcentajes alcanzados en todos los grupos de hablantes: quechua, aymara y otros estudiantes de la EBI, los que están en un nivel por debajo del básico⁶. (FAO-UNESCO, 2005:67).

Respecto de otras asimetrías escolares, es posible observar que en Latinoamérica y el Caribe las tasas de conclusión de los diferentes niveles educativos (personas de 15 a 19 años en el caso de la primaria) muestran disparidades sistemáticas en contra de las poblaciones originarias. Las disparidades en los tres niveles (primaria, secundaria baja y alta) son, en general más pronunciadas que las observadas entre hombres y mujeres y entre áreas de residencia, y se hacen muy marcadas en el paso de la educación primaria a la secundaria⁷.

“La enseñanza en y de lenguas originarias se da en escuelas de zonas con alta concentración indígena, y en los ciclos iniciales de la educación primaria, constituyendo un reto su ampliación hacia escuelas multiculturales en zonas urbanas y hacia la educación secundaria” (UNESCO, 2007b:17). Los estudiantes que desean continuar estudios, por lo general deben salir de su comunidad, o bien cursar el siguiente nivel educativo en una modalidad que no atiende los objetivos del bilingüismo y de la interculturalidad. Por ello se han iniciado recientemente en México, ba-

⁵ Más del 85% de los estudiantes de 6º de primaria de escuelas indígenas tienen logros insuficientes en los niveles I y II de competencia lectora, de acuerdo a lo establecido por los programas de estudio. Los niveles de competencia van del I al IV y los porcentajes se entregan según modalidad. Fuente: INEE (2004). “La educación indígena: el gran reto. Los Temas de Evaluación”. Colección de Folletos.

⁶ Un 92% de los niños quechua, aymara y otros EBI, está por debajo del nivel básico; un 89% tiene un desempeño bajo el básico en la producción de textos verbales; y un 94% tiene un nivel por debajo del básico en la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico.

⁷ El valor más alto para la alta secundaria (Chile) sólo llega al 60%; mientras el más bajo (Nicaragua) es equivalente a 7,1%. En cinco países (Ecuador, Paraguay, Guatemala, Nicaragua y Panamá, menos de 1 de cada tres personas originarias de 20 a 24 años ha logrado concluir la alta secundaria” (UNESCO, Informe de Monitoreo, 2007b: 139).

chilleratos y universidades interculturales que respondan a las necesidades de las poblaciones indígenas y a las que éstas puedan fácilmente acceder. En América Latina más de 25 universidades indígenas e interculturales se han unido en red para fomentar la interculturalidad de las universidades en general (no sólo de las carreras) abriendo espacios de diálogo, reflexión y negociación, para contribuir a la ampliación de la democracia bajo la construcción de un diálogo con los pueblos indígenas.

“La conciencia de que la educación superior es una herramienta estratégica para alcanzar la dimensión de la ciudadanía –incluyendo la ciudadanía cultural– ha hecho crecer la reivindicación política, en toda la diáspora iberoamericana, por acciones afirmativas para los afrodescendientes en la educación superior” (Carvalho, 2006 en García Canclini (coord.), 2006). En Brasil, a partir del concepto de cota racial y el principio de discriminación positiva, se están implementando cupos en las diferentes instituciones de educación superior destinados a la inclusión de la población más desfavorecida. El programa traspasa recursos de hasta de US\$ 100 mil para instituciones que tengan a lo menos un año de experiencia en la gestión de proyectos educativos orientados a grupos socialmente desfavorecidos. Para concursar a la financiación, esas instituciones deben tener al menos un 51% de afrodescendientes y/o indígenas entre los alumnos matriculados y dirigir entre un 40% y un 50% del valor recibido para los estudiantes como beca de mantención (UNESCO, 2005a).

En varios países se ha producido un avance en la elaboración de textos bilingües para las lenguas indígenas dominantes, favoreciendo procesos de normalización de las mismas. No obstante la tendencia homogeneizadora del conocimiento y de los modos de conocer y aprender, se han transferido también al modo como se elaboran los textos y materiales educativos, cuyos contenidos, diseños y procedimientos de aprendizaje consisten comúnmente en una traducción del castellano a las lenguas indígenas, de los mismos textos que rigen para todos los estudiantes.

En la mayoría de los países plurilingües de Latinoamérica se garantiza el derecho a educarse en su propia lengua y de mantener el uso de la lengua materna en sus comunidades. Sin embargo, en varios países el uso de la lengua materna sigue siendo un mero instrumento para acceder a la lengua oficial o imperante, pues se imparte únicamente en los grados iniciales. Por lo general, la enseñanza en y de lenguas originarias se brinda en escuelas especiales de zonas con alta concentración indígena declarándose, en países como México, la necesidad de ampliar la

educación intercultural bilingüe hacia escuelas multiculturales de zonas urbanas. En Bolivia y Honduras, sin embargo, el currículo nacional de enfoque intercultural, ofrece dos modalidades en el área de lenguaje, una modalidad bilingüe, para hablantes que tienen como primera lengua una originaria y deben aprender y continuar desarrollando el castellano como segunda lengua, y otra monolingüe para los castellano hablantes (UNESCO, 2007b:70). En Perú, el diseño y validación de propuestas pedagógicas de enseñanza de lenguas y tratamiento de la interculturalidad –apoyadas por la cooperación internacional desde hace unos treinta años– ha permitido la elaboración de alfabetos para las lenguas indígenas de la amazonía y la normalización de las mismas en consulta con los habitantes, y en el caso del quechua y del aymara, la normalización de alfabetos y la determinación de normas gramaticales para su escritura.

Es posible aseverar que la disolución de la asimetría valorativa, expresión con la cual Sylvia Schmelkes se refiere a la desvaloración de la propia cultura, se puede alcanzar no solamente mediante el fortalecimiento de “lo propio”, y por tanto de la autoestima cultural, sino también abordando la valoración de las diferencias en el entramado de las relaciones interpersonales al interior de la escuela. Por ello, resulta imprescindible trabajar en la escuela una comunicación efectiva, los prejuicios, los actos de discriminación y el racismo.

El mismo informe de monitoreo de la educación en Latinoamérica y el Caribe indica que *“Los países manifiestan coincidencia en los postulados sobre el derecho de todo estudiante a no ser discriminado, la igualdad de trato a hombres y mujeres y el derecho de las personas con necesidades educativas especiales a recibir una educación de calidad con igualdad de oportunidades”*. Sin embargo, si bien las Constituciones declaran la igualdad en dignidad y derechos de las personas y la eliminación de cualquier práctica discriminatoria, *“en un número mayoritario de países las normativas no precisan regulaciones y sanciones a las instituciones educativas que quebranten esta disposición. En otros casos, aunque se establecen, no se prescribe la existencia de instancias de vigilancia y garantía, y en algunos casos, las regulaciones se concentran en situaciones específicas como la discriminación por embarazo, pertenencia étnica, portar el VIH o padecer SIDA, o el estado civil de los padres. Respecto de la existencia de disposiciones y regulaciones para la eliminación de estereotipos y discriminaciones en los textos escolares, son aún muy pocos los países que cuentan con normativa al respecto”* (UNESCO, 2007b:16).

En la mayoría de los países de Latinoamérica las políticas educativas, marcos curriculares y perfiles de egreso, señalan la importancia de estimular aprendizajes

orientados a la aceptación de la diversidad, la construcción de consensos, la tolerancia, el respeto, la no discriminación y la convivencia democrática. En varios países además, se incluyen estos objetivos en los ejes transversales al currículo. Sin embargo, aún son pocos los currículos que han logrado avanzar en la integración de los contenidos transversales en las diferentes áreas curriculares o asignaturas, con propuestas concretas para trabajar el entendimiento mutuo y el pluralismo cultural en todas las áreas de aprendizaje. Con esto, se corre el riesgo de que los objetivos transversales se tornen invisibles y los profesores no asuman adecuadamente la responsabilidad de promoverlos y desarrollarlos (UNESCO, 2007: 42)

Colombia ha venido dando pasos importantes a través de múltiples proyectos de formación en y para la democracia, los derechos humanos y la cultura de paz, liderados durante varios años por el Instituto Luis Carlos Galán. En el marco de la nueva concepción de democracia participativa inaugurada formalmente por la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994 estableció el “gobierno escolar” como una forma de permitir la participación de los distintos actores escolares en la toma de decisiones sobre el funcionamiento de las instituciones educativas. Recientemente, se ha creado el Programa de Competencias Ciudadanas el que se enmarca en la perspectiva de los Derechos Humanos, relacionándolos con situaciones de la vida cotidiana. Estas competencias representan habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas necesarias para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.

Pero no basta con la construcción de un currículo formal que promueva el conocimiento y valoración de las culturas, si no se promueven cambios en la gestión institucional consecuentes con esta visión. En lo que refiere a la formación docente, se dan escasas referencias de políticas en la región, orientadas a su preparación en estrategias para favorecer la participación de los estudiantes y eliminar todo tipo de práctica discriminatoria. Estrategias y mecanismos más puntuales para promover el protagonismo democrático de adolescentes y jóvenes, favoreciendo espacios de interacción entre éstos y la puesta en práctica de actividades tendientes a su desarrollo personal como parte de una comunidad, se propician a través de programas específicos como en Argentina con los Centros de Actividades Juveniles (CAJ).

Una serie de estudios etnográficos realizados en escuelas de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú (UNESCO, 2005b), muestran la vigencia de una institucionalidad escolar cargada de normas y reglas, pero donde las acciones de la mayoría del profesorado se fundan en la arbitrariedad. El discurso de los derechos

existe, pero el problema es el de su ejercicio, ya que por parte de los docentes y directivos éstos son vistos como un arma de doble filo. Pese a existir los instrumentos para la transformación de la dinámica escolar, su interpretación y actuación responde a patrones autoritarios, lo que transforma a algunos de estos instrumentos en una formalidad democrática. La participación estudiantil consiste en colaborar con actividades que organizan las escuelas, pero no se dan suficientes espacios para que los estudiantes planteen iniciativas propias.

La influencia del movimiento indígena y afroamericano, y la reivindicación de la interculturalidad educativa como derecho, ha contribuido a que organizaciones indígenas y de base africana en varios países planteen, negocien y desarrollen propuestas educativas interculturales construidas desde las bases. Formas emergentes de intermediación civil en la creación de proyectos educativos interculturales, llevadas a cabo tanto por organismos gubernamentales como no gubernamentales, han permitido ir afirmando a las etnias y culturas afroamericanas en los procesos de construcción identitaria y participación social. Sin embargo, las estructuras de Estado en todos los niveles e instancias continúan, por lo general, operando con esquemas centralistas. Se sigue imponiendo una visión de desarrollo que excluye la visión indígena, afro u otras en la construcción pedagógica, implantándose programas muchas veces sin consulta con las comunidades que atienden.

La política intercultural será sustentable en el tiempo en la medida que sea asumida y reconocida por sus propios actores. En Brasil, donde el debate nacional sobre discriminación y diversidad cultural ha sido intenso, después del impacto que generara la conferencia de Durban y las crecientes presiones del Movimiento Negro e Indígena, se aprecia el inicio de una reflexión pública sobre los planteamientos del pluralismo cultural. En Perú, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DINEIBR) ha impulsado la elaboración de proyectos educativos tendientes a la participación de las familias y autoridades locales en el desarrollo de la EIB mediante “mesas de diálogo”, constituyéndose en un precedente importante en el reconocimiento de los pueblos originarios en su derecho a participar en la definición y formulación de su propio plan de desarrollo educativo. En Colombia se han formulado los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC), como instrumento para orientar el quehacer en los territorios colectivos de comunidades negras e indígenas, en el marco de sus Planes de Vida. En las regiones de Chile donde las Mesas Técnicas Regionales impulsadas por el Programa Orígenes han sido empleadas como plataforma de instalación política, ha sido posible una actuación intersectorial que ha generado sinergias en el levantamiento de programas de desarrollo educativo con mayor sustentabilidad.

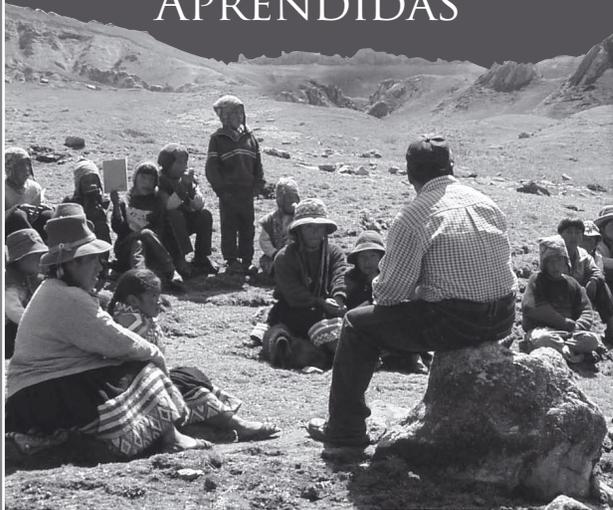
BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, R. (2005): *Curso Taller: Investigación y sistematización de innovaciones educativas 2005-2006*. Versión Preliminar del Módulo “Innovación educativa y calidad de la educación” UNESCO, Red INNOVEMOS.
- 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, UK.
- COLL, C.; PALACIOS, J. (2004): Un Marco de Referencia Psicológico para la Educación Escolar: La Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza”. En Revista Sicología de la Educación. Madrid.
- COLL, C.; MARTÍN, E. (2006): “Vigencia del debate curricular” En: Revista PRELAC N° 3, diciembre 2006, OREALC/UNESCO Santiago, Chile.
- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* (1965).
- ECHEVERRÍA, R. (1994): *Ontología del lenguaje*. Dolmen Ediciones. Santiago, Chile.
- FAO-UNESCO (2004): *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Proyecto FAO-UNESCO-CIDE-REDUC. Estudio sobre la Educación para la población rural en Colombia. Santiago, Chile.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2006): *Diversidad cultural en América Latina y el Caribe*. OEI-UNESCO.
- GIROUX, A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós, M.E.C. Barcelona, España.

- HALFDAN, F. (2004): *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. Una Educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades*. 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 8-11 septiembre.
- INEE (2004): *La educación indígena: el gran reto. Los Temas de Evaluación*. Colección de Folletos. México, D.F.
- Informe Comisión DELORS (1996): *La Educación encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santiago, Chile.
- LUNA, L.; 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.
- LLUCH y SALINAS (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa*: CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- MUÑOZ SEDANO, A. (2001): "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural" En: *Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos*. Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Manitota (Canadá).
- OIT: *Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Adoptado el 27 de junio de 1989 por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo en su septuagésima sexta reunión. Entrada en vigor: 5 de septiembre de 1991, de conformidad con el artículo 38, 1998.
- PRELAC (2002): *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002-2017), La Habana Cuba, 14 a 16 de noviembre.
- SEPÚLVEDA, G.: *¿Qué es aprendizaje expansivo?*. Ponencia presentada al Encuentro Nacional de Educación y Patrimonio, CPEIP, Lo Barnechea, agosto, 2001.
- 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.

- SCHMELKES, S. (2005): *México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas*. Texto de debate: 4º Foro Virtual. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE.
- SCHMELKES, S. (2006): *La interculturalidad en la educación básica*. En: Revista PRELAC PRELAC N° 3 diciembre 2006, OREALC/UNESCO Santiago, Chile.
- SOULEYMANE, D. (1995): “*Pour une éducation philosophique au pluralisme*”. Intervención en las jornadas internacionales de estudio sobre el tema “Filosofía y democracia en el mundo”, organizadas por la UNESCO en París, los días 15 y 16 de febrero.
- 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.
- UNESCO (1995): *Nuestra diversidad creativa*. Informe Pérez de Cuellar, versión resumida.
- 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 (2002): *Patrimonio y cultura local en la escuela*. Guía de experimentación e innovación pedagógica”. Santiago, Chile.
- UNESCO (2007a): *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos* OREALC/UNESCO, Santiago.
- UNESCO (2007b): *Informe regional. Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. OREALC/UNESCO, Santiago.
- 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.

ANÁLISIS LECCIONES APRENDIDAS



PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE

CUARTA
PARTE

LA DIVERSIDAD CULTURAL: UNA RIQUEZA VITAL PARA LA EDUCACIÓN

El fenómeno de la globalización permite a los seres humanos reconocerse cada día más como diversos. En la “aldea global” las diferentes culturas se aproximan, y personas de distintas formas de vida forman parte de un paisaje crecientemente cercano. Pero, desde cierto punto de vista, la diversidad se presenta como un problema, bien porque la globalización es vista como amenaza a la conservación de valores culturales sostenidos por culturas ancestrales, o bien, porque la inclusión de las diferencias en la convivencia social, plantea un desafío más complejo a las naciones en materia de desarrollo (UNESCO, 2005).

Las experiencias educativas que se analizan a continuación, han partido, sin embargo, de una valoración de la diversidad cultural. Ésta es un *“fenómeno positivo y un factor de enriquecimiento y desarrollo para la sociedad, que surge de la conjugación de un amplio espectro de visiones del mundo, explicaciones, ideologías y manifestaciones de creatividad, que ofrecen a los ciudadanos variados modos de vida, individuales y colectivos y múltiples vías de evolución y desarrollo. La diversidad cultural es fuente de intercambios, innovación y de creatividad, tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones futuras”* (Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, Art.1).

Ante las carencias sociales existentes y la visión de oportunidad que ofrece la riqueza inherente a la diversidad en cada contexto, se ha puesto en marcha una serie de iniciativas para mejorar la calidad de la educación y de la vida de las personas y las comunidades. Las experiencias han sido descritas por los propios protagonistas y han significado un esfuerzo importante de evaluación y sistemati-

zación que permite desarrollar una cultura de innovación y la capacidad innovadora de los educadores.

En la primera parte se examina el origen de las experiencias y los objetivos que se proponen alcanzar: a qué inquietudes, quiebres o requerimientos responden las innovaciones, qué propósitos las motivan, y qué oportunidades avizoran quienes las lideran. En segundo lugar, se analizan los diseños y trayectorias de las innovaciones: estrategias, procesos y actividades. Finalmente se hace un balance de las innovaciones, analizando cuáles han sido los factores facilitadores, los obstáculos y conflictos que han ido surgiendo por el camino, cómo se evalúan sus resultados e impactos y cuáles son sus proyecciones.

I

EL ORIGEN DE LAS INNOVACIONES, PRINCIPIOS DEL CAMBIO

En el origen de estas innovaciones hay múltiples motivos que se cruzan, mezclándose aspiraciones internas de los profesores con demandas externas de las comunidades, padres o alumnos; de mandatos u oportunidades de las políticas educativas o programas de las reformas; de propuestas de organismos no gubernamentales o instituciones de iglesia interesadas en colaborar con la educación en sectores de pobreza y marginalidad cultural. Por lo general, quienes gestan, dirigen y gestionan las experiencias son docentes de instituciones que llevan algún tiempo en funcionamiento y que, según expresan, se han desviado de su misión original, han perdido efectividad didáctica o simplemente necesitan replantearse su acción educativa ante la emergencia de nuevas problemáticas, antes invisibles.

En algunos centros escolares, o programas educativos no formales, participa la comunidad escolar tanto en la gestación como en el desarrollo de la idea. Sin embargo, lo común es ver uno, dos o tres profesores haciéndose cargo de las inquietudes y necesidades propias o compartidas por un grupo, y encarnándolas en un proyecto concreto. La concepción original adquiere mayor envergadura cuando la idea de uno o dos docentes suma a “otros” que la hacen propia porque le encuentran sentido. Cuanto más se involucra la comunidad educativa, cuánto más se “apropian” los alumnos de la experiencia y más actores se integran, el proyecto adquiere mayor consistencia y proyección en el tiempo. Es decir, lo que comenzó siendo un proyecto de algunos, termina convirtiéndose en un proyecto institucional. Los proyectos acaban siempre abriendo nuevos horizontes y despertando nuevas necesidades a quienes participan de éstos.

- **Transformar el modo de enseñar para mejorar los aprendizajes y continuar estudios**

La mayoría de las experiencias innovadoras analizadas se inician, según los profesores o líderes de éstas, para enfrentar la insatisfacción por los malos resultados obtenidos en la escuela tradicional.

“La dificultad para despertar el entusiasmo de los niños y niñas, a pesar de los esfuerzos que realizábamos, llevó a algunos docentes a revivir sus historias personales y a preguntarse sobre la necesidad de transformar el modo de hacer las cosas” (Bocatoma, Chile).

Esto supone un grado creciente de conciencia de no estar ejerciendo bien su labor, ya que sus alumnos y alumnas no muestran motivación por el estudio. Toman conciencia de que no pueden continuar así y que es posible e imprescindible cambiar.

Los resultados pueden mejorar, y para quienes atienden al factor de la diversidad cultural, el punto de partida ineludible es la construcción de un currículo pertinente, sustentado en la lengua y cultura de las comunidades:

“Los resultados educativos a nivel de lectura y escritura son deficientes, apenas logrando decodificación y deletreo. En la zona urbana los resultados son mejores, sin embargo la educación es descontextualizada y no responde a los intereses y expectativas de la comunidad en la cual se plantea” (Cusco, Perú, Asociación Educativa para el Desarrollo Yachmasunchis)

La iniciativa de rescatar y valorar lo propio surge muchas veces del interés de los docentes por entusiasmar y comprometer a los estudiantes con su propio aprendizaje y mejorar así sus logros académicos. El Taller ANAY, del Liceo Galvarino Riveros de Castro, (Chiloé, Chile) surgió de una motivación e interés personal del profesor de historia por la exploración y el descubrimiento de lugares y personajes de la isla de Chiloé; interés personal que se cruzaba en ese momento con las conversaciones que fluían entre sus alumnos, interesados por la construcción del puente que uniría la isla de Chiloé con el continente. En estas conversaciones se discutía la necesidad de rescatar los rasgos de la cultura heredada en un momento en que la isla enfrentaba el peligro de la aculturación que suponían traería consigo la conexión con “el continente”. Los alumnos se interesan y se organiza la iniciativa.

- **Rescatar la propia cultura para fortalecer la identidad y el arraigo**

Las experiencias demuestran que el trabajo en torno a la cultura local es un medio para mejorar los aprendizajes en lenguaje y comunicación y otras materias, pero al mismo tiempo, los docentes, padres y comunidades indígenas van descubriendo por el camino que se les abren “otras puertas” y lo autóctono comienza a adquirir relevancia propia, porque significa arraigo, pertenencia e identidad.

Varias experiencias surgen con el propósito claro de rescatar la cultura y la lengua de la comunidad. En ciertos casos el interés radica fundamentalmente en conocer su pasado y rescatar los conocimientos históricamente vedados y subsumidos por la cultura mayoritaria. Aunque lo cierto es que, en el fondo, los urge el deseo de ofrecer a los niños y niñas un motivo para enorgullecerse de sí mismos, valorar lo que son, y darles la seguridad y el aplomo que necesitan para insertarse en un mundo más amplio. Así, con la recuperación del *che zugun*⁸ en la Escuela de Puninque (Chile), la construcción de un currículo contextualizado, los programas radiales culturales, la danza, la música y el conocimiento de sus creencias, los docentes de San Juan de la Costa en Chile, han buscado el fortalecimiento de la identidad huilliche, es decir el “alma de la comunidad”.

En Tepexoxuca, México, se niega la cultura propia (náhuatl) y con ello la identidad cultural. Se han comenzado a perder tradiciones y conocimientos antiguos y los ritos ya no tienen su sentido original. La escuela actúa como un agente más de aculturación. La comunidad sufre la extrema pobreza, por lo que sus estudiantes desertan y emigran para ayudar a sus familias, y la educación formal no ha logrado responder a la problemática educativa actual por estar desvinculada de su realidad. En ese contexto, la escuela secundaria “Rafael Ramírez” se plantea los siguientes objetivos: reconocer, recuperar y valorar los conocimientos y prácticas de los alumnos, familias y miembros de la comunidad; recuperar y revalorar los saberes tecnológicos locales; incorporar las redes de transmisión de conocimientos tradicionales al proceso educativo; implementar actividades de la comunidad en el ámbito escolar y promover la recuperación y uso de la lengua materna. Con estas medidas se espera revertir los procesos de aculturación y emigración y reforzar el valor de los saberes locales y su integración a los saberes especializados, para lograr un aprendizaje más significativo y con aplicaciones inmediatas que mejoren sus vidas.

⁸ Lengua huilliche, de los mapuches que habitan la costa al sur de Chile.

- **Emplear la lengua materna como un soporte fundamental para aprender**

Una motivación común a varias experiencias es desarrollar estrategias educativas adecuadas a los contextos de vida de los estudiantes que les permitan superar los bajos niveles de desarrollo de habilidades lingüísticas, entendiendo que la clave está en incorporar la lengua materna como medio de comunicación y objeto de estudio y profundización. Este es el caso de Puno, Perú (Escuela Alfonso Torres Luna) donde los docentes reconocen que los alumnos tienen un bajo nivel de expresión oral y escrita, y se proponen, en consecuencia, mejorar sus competencias comunicacionales:

“Esta experiencia surge de la necesidad de incorporar el lenguaje propio de los alumnos de la localidad en su aprendizaje, conscientes de que es un instrumento mucho más eficiente en la transmisión de conocimientos y de desarrollo de sus propios saberes”.

El Departamento de San Martín, Argentina, concentra un importante número de comunidades aborígenes, correspondiente a las etnias tupi, guaraní, wichis, chane, chorote, tobas, chulupi y tapiete, entre otras, cuya lengua materna no es el español. Los indicadores educativos en este territorio son alarmantes, llegando la repitencia a un porcentaje del 16% y registrando altos niveles de abandono o deserción escolar. La mayoritaria presencia de uso de la lengua materna en determinados lugares, hace evidente la necesidad de considerar esta realidad como punto de partida. Si se quieren mejorar los indicadores educativos se requiere el desarrollo de herramientas pedagógicas que signifiquen un cambio sustantivo en las concepciones educativas y lingüísticas del trabajo con jóvenes y comunidades indígenas. El propósito que guía ésta y otras innovaciones es el de integrar a los niños con lengua materna distinta al español a las instituciones educativas y a la comunidad.

En muchos lugares se ha ido perdiendo la lengua originaria, lo que motiva a los docentes a crear una metodología apropiada para la revitalización del idioma. Sabemos, sin embargo, que la escuela no es el lugar más apropiado para revitalizar una lengua, ésta no puede por sí sola reenseñar una lengua que se ha ausentado casi definitivamente de la comunicación social habitual, pero puede contribuir a elevar el prestigio de quienes todavía la hablan y ofrecer a sus hablantes la oportunidad de que la usen más y mejor. *“Hablar bien una lengua y tener un reconocimiento social por ello es tal vez la mejor muestra de vitalidad de la misma y uno de los recursos más importantes para revitalizarla o recuperarla según los casos” (UNESCO, 2002: 39).*

El silenciamiento de las lenguas

“Una lengua entra en estado de anemia, preludio de muerte, a través de sus largos silencios en el tiempo y en el espacio. El primer gran silencio suele ser el silencio intergeneracional, entre padres e hijos. Los adultos todavía hablan la lengua, la hablan con sus mismos padres, pero no con sus hijos e hijas, quienes dicen entenderla pero no poder hablarla [...]. El silencio también puede ser ‘gramatical’. Los hablantes conocen y usan todavía una cantidad relativamente importante de palabras, pero no saben relacionarlas con otras ni usarlas conforme a la estructura de la lengua. Son ladrillos que no llegan a organizarse y estructurarse en forma de casa [...]. Casi al mismo tiempo se establece el silencio ‘semántico’. Las palabras –y las frases– han dejado de significar cultura, vida política, religión, y son sustituidas por otros términos que responden mejor, se piensa a los usos necesarios de la vida moderna [...]. Hay diversos grados en este silencio, pero cada uno de ellos es una “voz”- un “silencio”-de alerta” (UNESCO, 2002:38).

bido hablarla cuando eran niños o jóvenes porque representaba retraso e ignorancia. La introducción de la asignatura de lengua huilliche con dos horas semanales de 5to a 8vo de primaria, más el taller de coro que canta y compone música y letra en su lengua originaria, facilitaron la revalorización de la propia lengua y cultura en la comunidad de Molulco.

La Asociación Pukllasunchis, en Cusco Perú, siempre ha considerado la cultura como parte de sus preocupaciones, por lo que desde el año 2000 viene desarrollando una metodología activa para la enseñanza del idioma quechua como segunda lengua para nativos castellano hablantes. También han diseñado actividades destinadas a imbuir a los niños en el contexto cultural andino; apreciar las danzas, las costumbres en los eventos sociales y religiosos, las comidas y algunas prácticas propias de las familias y comunidad cusqueña.

*El Coro Estrella de la Escuela de Molulco (Chiloé, Chile) y el Programa de Enseñanza Intercultural Bilingüe, iniciaron en 1993 un plan de recuperación de la lengua huilliche*⁹, aprendiendo y cantando en su lengua ancestral. En Chiloé, como en todo Chile, el problema para el aprendizaje de la lengua es que una generación completa, entre lo 30 y 40 años, menospreció su propio idioma; les estaba prohi-

⁹ Lengua huilliche de Chiloé o williche zungun es el idioma de la “gente del sur”, mapuches de la décima región de Chile.

- **Las comunidades indígenas buscan transformar los espacios públicos formales, en espacios propios**

Las comunidades indígenas han ido aprovechando las oportunidades que ofrecen las políticas y programas de educación intercultural para establecer sus propias demandas y transformar los espacios institucionales de educación formal en espacios propios. En la escuela Tatutsi Maxakwaxi, México 1993, las autoridades huicholas solicitaron a la Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI)¹⁰ la colaboración para la creación de una escuela secundaria, donde la educación debía contemplar la conservación y rescate de la cultura wixárika y, al mismo tiempo, el cuidado de la naturaleza y el entorno.

La urgencia por generar una propuesta educativa que promoviera la cultura local y diera respuesta a los intereses y necesidades comunitarios, apoyándose en el diálogo intercultural, es lo que ha permitido generar y sostener proyectos educativos interculturales de esta vitalidad. Esta experiencia sitúa en el centro la cultura wixárika, promoviendo el arraigo de los jóvenes en sus comunidades, afirmando su lengua, costumbres, formas de organización y prácticas productivas comunales y favoreciendo espacios para recibir aportes de otras culturas.

Otra experiencia similar es la del Instituto Técnico Agropecuario Juan Tama (Cauca, Colombia). Esta surge por iniciativa de los miembros del Resguardo Indígena de Canoas, quienes deseaban formar a sus jóvenes de acuerdo con los usos y costumbres propios de la comunidad, con el fin de brindarles conocimientos pertinentes que les permitieran, al finalizar sus estudios, continuar viviendo y trabajando en su tierra. Ambas experiencias buscan resolver los problemas de emigración y desarraigo y provocar en los estudiantes el orgullo e identificación con las propias raíces y los valores comunitarios, evitando así la desadaptación que les produce la vergüenza de ser reconocidos como indígenas.

Las comunidades no sólo solicitan a las autoridades del Estado una educación acorde a sus necesidades, usos y costumbres, sino que muchas veces son ellas mismas las que hacen las gestiones para la creación, refundación o reorientación de algún centro educativo sustentado en la revitalización de la cultura y la lengua materna. Reforzándose entre sí, por medio de la integración a redes o el establecimiento de alianzas, las comunidades logran poner en marcha propuestas educativas propias. La comunidad indígena Iquito de San Antonio de Pictuyaco

¹⁰ AJAGI es una organización no gubernamental constituida jurídicamente en 1990; a quien se solicitó la constitución del Centro Educativo, quien ha sido responsable del proyecto Tatutsi, es socia fundadora de la AJAGI.

(Loreto, Perú), ha logrado crear un centro de educación inicial y otro de secundaria, y reeditar los textos de lectura en idioma iquito, integrándose a un conjunto de iniciativas lideradas por la *Propuesta de Educación para el Desarrollo Amazónico* (LUPUNA, 1996).

• **Responder a la marginalidad social y cultural que impacta a la escuela, asumiendo la educación como un motor fundamental de desarrollo**

La educación representa para las comunidades un motor privilegiado desde donde se puede promover el desarrollo de acuerdo con sus propios patrones de bienestar y progreso. En este contexto, la práctica educativa hegemónica representa un foco importante de estancamiento al promover una pedagogía descontextualizada y excluyente, que, además de inducir a la desvalorización de lo propio, genera en los estudiantes una actitud pasiva y dependiente. Es así como un grupo de intelectuales del pueblo ayuuik de Oaxaca, México, ha retomado la idea de generar una educación integral comunitaria que reconozca la riqueza del propio proceso histórico, incluyendo sus principios filosóficos y raíces culturales (*kojpk ääts*) como válidos para el desarrollo y florecimiento del ayuuik. Los procesos de apropiación cultural y educativa conllevan un fuerte sentido de responsabilidad por parte de quienes los lideran, lo que supone comunidades indígenas organizadas.

La educación se manifiesta alejada de las necesidades de los estudiantes en términos prácticos, puesto que no les proporciona las herramientas básicas necesarias para insertarse adecuadamente en el mundo social, laboral y productivo. Desde esta perspectiva, la cultura local se convierte en un canal de aproximación entre los desafíos de desarrollo local y la escuela. Un ejemplo de ello es la creación en Bolivia de un Currículo Alternativo Popular Intercultural y Bilingüe, CAPIB, con sus dos sub-programas: IAPIB (para el nivel inicial) y PAPIB (para el nivel primario). Este surge como una iniciativa de la organización Fé y Alegría para responder a las necesidades de la niñez, cuyo futuro se proyecta hacia una incorporación al mercado como mano de obra barata, dada la escasa aplicabilidad y oportunidad de desarrollo real que proporciona el currículo formal tradicional. El currículo intercultural pretende convertirse en un “instrumento eficaz” que responda a los requerimientos de la realidad social, económica y cultural de sus beneficiarios.

Las culturas originarias representan para sus educadores y comunidades, no sólo un valor práctico –mejoramiento de los aprendizajes–, sino también un valor simbólico, –recuperación del patrimonio cultural y la lengua– redundando en

una mejor calidad de vida. El proyecto “Revalorización y utilización adecuada de plantas aromáticas y medicinas andinas” de Cusco, Perú, se expresa como una oportunidad de recuperar la “sabiduría popular”, que por un lado permita promover habilidades y conocimientos con proyección hacia una actividad productiva futura y por otro, desarrollar actitudes afectivas hacia la naturaleza y un contacto íntimo con el medio ambiente.

• **Fortalecer la organización comunitaria para conducir sus procesos de desarrollo**

La gravedad de los problemas socioeconómicos como la deforestación, la falta de lluvia, las malas cosechas, el hambre, la emigración, alcoholismo, drogadicción, y violencia social, son tan significativos como la pérdida de cultura, valores e identidad. A ello se suma una escuela pública que ofrece una educación desvinculada de la cultura comunitaria y un servicio educativo irregular y de baja calidad. Ante esta situación, algunos organismos de la sociedad civil han considerado necesario involucrar a los miembros de la comunidad en los procesos educativos escolares para que decidan el rumbo que deben seguir la escuela y sus hijos y lograr la autogestión y control del servicio educativo para que responda a sus prioridades y necesidades de desarrollo. Este es el caso de la Escuela Antonio de Oreña, del Estado de Chihuahua, México. El proyecto vincula los saberes de la comunidad indígena rarámuri con el proceso de enseñanza y aprendizaje, construyendo el conocimiento y las metodologías de enseñanza considerando los intereses de la comunidad y elaborando programas de formación para los alumnos y los docentes, de manera que sean culturalmente pertinentes.

Si bien no corresponde a la escuela hacerse cargo de los problemas sociales y resolverlos, sí puede proporcionar herramientas y generar condiciones que permitan a sus estudiantes y a sus familias proyectar un futuro mejor y aprovechar los recursos de que disponen para vivir mejor. La escuela no puede seguir con un programa educativo a espaldas de la realidad sociocultural que la circunda, siendo éste un punto de partida ineludible para muchas experiencias. Gran parte de las iniciativas innovadoras han identificado las enormes carencias que enfrentan las familias y comunidades y han respondido con los elementos básicos que están a su disposición. La concepción que subyace en la gran mayoría de experiencias no es el asistencialismo, que proporciona a la comunidad y a la escuela lo que no tienen, sino de desarrollo endógeno, que fortalece las capacidades de los diferentes actores de la comunidad para que respondan a las necesidades de desarrollo a que aspiran.

Algunas de estas experiencias simplemente se han planteado, inicialmente, atender la falta de cobertura construyendo un centro educativo donde no lo hay, como en el caso de las etnias del César en Colombia, donde los grupos desplazados pierden el acceso a la educación formal. Este es el caso de la Escuela Normal Superior María Inmaculada, donde lo primero fue organizar un aula al aire libre, para construir una escuela más adelante; organizar en convenio con otras entidades, una ayuda para la alimentación y transporte; conseguir uniformes y zapatos y *“prácticamente enseñarles a volver a amar cuando habían perdido todo”*. Esto ha sido lo esencial, y como parte de ello también, partir por enseñarles a reconocer y valorar la cultura oral como fuente de conocimiento válido y necesario para su subsistencia. Simultáneamente, aparecen otras iniciativas como colaborar con las etnias del César en la preparación y ejecución del programa de normalistas superiores indígenas, para que aprendan y reinventen formas pedagógicas para el grupo de desplazados, considerando invariablemente la interculturalidad, como un foco principal de la experiencia educativa que debe ser ofrecida.

- **Generar un espacio de acogida y contención para los estudiantes y sus familias**

Lamentablemente los más altos índices de pobreza en Latinoamérica suelen ubicarse entre poblaciones indígenas, por esta razón la mayor parte de las innovaciones analizadas integran en sus propuestas la atención tanto de factores psicosociales, nutricionales y de estabilización económica, como estrategias para el fortalecimiento cultural, la identidad étnica y la reconstrucción de los tejidos socioculturales.

La escuela es entendida en estos casos como un espacio de acogida y contención. Permite a los niños víctimas de desnutrición, enfermedades, prostitución, maltrato físico, abandono de los padres, y otras problemáticas, recibir apoyo, protección, asistencia y seguimiento. Desde la escuela se organiza la demanda para su atención pública, junto con la reivindicación del valor de sus culturas y de su dignidad humana. Instituciones de iglesia, directivos y docentes de escuelas públicas, asistidos por organismos no gubernamentales, nacionales e internacionales, se han planteado en estos casos, un trabajo más fuerte con las familias y las comunidades, tanto en su organización como en su apoyo.

Una experiencia destacada en este sentido, es la emprendida por la Institución Educativa Yachaicury y la Asociación Indígena Tanda Chiridu Ingakuna en Colombia, la cual se propuso establecer una escuela de formación ingana que favore-

ciera la supervivencia física y cultural de los ingas del Piedemonte amazónico y la reconstrucción de sus territorios, su cultura y su autonomía. Una de sus fortalezas ha sido la de proporcionar a sus jóvenes estudiantes una formación en áreas tecnológicas que les permita incorporarse a la economía de mercado en condiciones favorables y equitativas. Otro proyecto interesante en esta línea es el “*Orugas y mariposas para la vida nueva*”, ubicado en el Norte de Santander, Colombia. Esta propuesta educativa ha buscado, mediante el modelo de aceleración del aprendizaje, formar a niños, niñas y jóvenes con sobreedad que no han accedido o han desertado del sistema educativo, por tratarse de población marginal desplazada, mientras realizan oficios para apoyar a sus familias. Paralelamente se trabajado con sus familias en un proceso de organización asociativa para la productividad y comercialización de sus productos artesanales.

- **Difundir el respeto por las diferencias y fomentar la convivencia pacífica**

En varias regiones de Colombia los índices de violencia producto del conflicto armado, el desplazamiento y la pobreza han alterado enormemente la vida cotidiana. Ante estas circunstancias, las escuelas innovadoras se proponen generar una convivencia distinta caracterizada por la formación democrática, la resolución pacífica de conflictos, la integración en zonas fronterizas, la valorización de las diferencias, el combate a la discriminación y el compromiso estudiantil con su propio crecimiento y el de su comunidad.

El Proyecto CRECEN: Comité de Resolución de Conflictos Escolares, en Bolívar Colombia, busca aportar, desde la escuela, “positivos referentes de socialización que privilegien la consecución de un ambiente de armonización real”, en una zona en la cual los índices de violencia, desplazamientos y pobreza, son cada vez mayores. La experiencia tiene como centro la escuela Normal Superior Montes de María, donde jóvenes estudiantes se forman como maestros y pueden ser agentes multiplicadores de conciliación y convivencia pacífica en la región. La institución respondió activando un “dispositivo de convivencia en el marco de un proyecto de educación para la democracia, pero articulando ejes curriculares y ámbitos conceptuales de manera transversal a las diferentes disciplinas del conocimiento”.

En otras experiencias el impulso de partida ha sido la convicción de que la autoestima y la capacidad de aprender a convivir, contribuyen al mejoramiento de los aprendizajes y al desarrollo del bienestar de manera integral. Así lo ha entendido el Liceo Juan Pablo II en el distrito de Chocó, Colombia, que encaró la gran

deprivación social y económica de los estudiantes de la comuna de Quibdo. Los problemas son variados y complejos: familias desplazadas, padres desempleados, con bajísimo nivel académico y altos índices de analfabetismo. Viven en barrios de invasión, periféricos, sin servicios públicos ni sanitarios. Los niveles de desnutrición e insalubridad son también altos.

En ese contexto, los niños muestran hostilidad, agresividad, angustia y ansiedad. En las aulas su malestar se ve reflejado en la falta de concentración, agresividad, pereza, desánimo y desinterés por las tareas escolares. En consecuencia, la estrategia para despertar su interés por el aprendizaje se ha orientado a elevar la autoestima de los estudiantes y sus familias, mejorar la relaciones interpersonales en el liceo; aprender a convivir, trabajar en grupo.

En Cundinamarca, Colombia, aproximadamente el 30% de los niños vive bajo la influencia de la agresión verbal y física, y no recibe atención o afecto. Nuevamente se trata de un grupo importante de población desplazada por la violencia que, además de sufrir el abandono económico y maltrato físico o emocional, se encuentra con la indiferencia y la dificultad para integrarse en el territorio. De esta experiencia liderada por la Institución Educativa Distrital Benjamín Herrera, surge una propuesta para favorecer la interacción de los niños del nivel inicial o preescolar, con su entorno, utilizando como estrategia el juego y la recreación de un “YO colectivo”.

Para quienes han iniciado innovaciones en torno a la aceptación de las diferencias en la convivencia, no es posible educar para la paz si quienes han sido afectados por la violencia no reconstruyen espacios de confianza y de tolerancia, donde se busquen soluciones conjuntas en la comunidad a los problemas que los afectan. La decisión del gobierno colombiano de entregar parte del territorio a la guerrilla para demarcar la zona de distensión, generó el desplazamiento de miles de familias campesinas que se vieron obligadas a asentarse en los cordones de miseria de la capital de Meta. El Proyecto Escuela La Salle, para la paz y la vida, surge como una respuesta a esta situación y se sustenta en la idea y el propósito de formar a sus estudiantes del barrio la Reliquia (Meta, Colombia) en el desarrollo de capacidades para la solución pacífica de problemas y la construcción de ambientes de paz y respeto por los demás y por sí mismos. Otra experiencia destacada en esta misma línea, está liderada por la Corporación Educación Sin Fronteras y el colegio Creadores del Futuro, para actuar de forma consistente ante la proliferación de bandas barriales y grupos milicianos en zonas de guerra, de Antioquia, Colombia.

En síntesis, las enormes carencias afectivas de los niños, niñas y jóvenes, así como el ejercicio de modelos de comunicación desvirtualizados, ha empujado a los profesionales de estas experiencias innovadoras, a desarrollar una educación fuerte en valores y habilidades sociales. A lo anterior se agregan otras propuestas como: generar estilos de vida saludables, implementar estrategias para la solución pacífica de conflictos y comprometer a los jóvenes con su propio crecimiento y las condiciones de vida de su propia comunidad.

II

TRAYECTORIA DE LAS INNOVACIONES, CLAVES
DEL CAMBIO EDUCATIVO

El camino que han seguido los innovadores en diversidad cultural, nunca ha sido el mismo; cada experiencia emprende una trayectoria diferente, acorde a sus necesidades, su visión de las oportunidades con que cuentan y la proyección de los cambios que es necesario concretar. Al igual que en un juego de ajedrez, donde las piezas que mueve un jugador van condicionando las posibilidades del contrincante, en las innovaciones educativas las piezas que mueven unos actores van abriendo y cerrando oportunidades a los otros, dependiendo de lo que éstos sean capaces de ver. El propósito no es que compitan entre ellos, sino que se potencien unos a otros. Aunque la trayectoria del cambio en estas experiencias es única y particular en cada caso, es posible descubrir ciertos ingredientes comunes que constituyen “caminos” de emprendimiento educativo. Se pueden entender como “teclas”, “claves” o “palancas” del cambio, que permiten responder con calidad a las necesidades de una educación en/y para la diversidad.

Del análisis de las innovaciones es posible observar tres focos de acción; 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 activan teclas en cada uno de estos ámbitos y cuando esto no sucede no son tan efectivas.

PRIMER FOCO: RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

• **Investigación e interlocución comunitaria para el rescate del conocimiento local**

En varias localidades, con el inicio de un proceso de investigación e interlocución comunitaria, se dinamiza un diálogo creativo y constructivo entre los miembros de la comunidad, las familias y sus estudiantes, para el rescate y valorización del conocimiento local. Mediante entrevistas a los mayores y miembros relevantes por su saber y sabiduría, profesores y estudiantes indagan, registran y editan la historia, cosmovisión y conocimientos heredados del pasado. Los registros surgidos de entrevistas e indagaciones, son escritos, dibujados o filmados por sus estudiantes, mostrando a la comunidad el valor de su cultura, su lengua e identidad.

El proyecto de educación patrimonial Enciclopedia Cultural de Chiloé (Chile), surgió hace ya más de 20 años, con ese propósito y con una metodología de investigación participativa, en la que las escuelas y familias, han escrito las historias, conocimientos y cosmovisión de sus comunidades. Primero se produce el acercamiento a la comunidad y se les invita a participar en el rescate de su historia. La misma comunidad organizada determina los temas de interés y se inicia el proceso de recuperación en el que alumnos y alumnas entrevistan a sus abuelos e integrantes más ancianos de la comunidad, con el propósito de registrar sus relatos. Con el “borrador” escrito por los estudiantes, con la colaboración de un equipo de monitores, se realiza una lectura comunitaria en la que participan informantes, familias, docentes, estudiantes y otros actores de la comunidad, además de especialistas invitados, para validar la información. Una vez hecha la edición final se le entrega un ejemplar a cada familia de la comunidad. El trabajo realizado estos años en un gran número de comunidades ha permitido contar con un rico material que ha dado origen a varios volúmenes de la Enciclopedia Cultural de Chiloé.

La investigación participativa sobre el patrimonio cultural y natural, la historia y formas de vida, ha proporcionado información relevante para la creación de material didáctico, textos de estudio y el enriquecimiento del currículo, y ha constituido un canal privilegiado para el reencuentro de la comunidad consigo misma. Este tipo de dinámica permite cambiar prejuicios o concepciones respecto de una jerarquía entre las diferentes culturas, 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.

• **Rescate del conocimiento y uso del patrimonio cultural material e inmaterial**

Valorar y rescatar los recursos culturales de las comunidades ha sido un punto de partida de las experiencias, junto con la capacidad de identificar, valorar y emplear las capacidades del conjunto de la comunidad. Puede tratarse de un recurso proveniente del patrimonio tangible como es la innovación de Huaca¹¹ ubicada en el Parque histórico cultural Pucllana en Lima, Perú. O tratarse de recursos del patrimonio intangible como la música, canciones, costumbres, rituales y la cosmovisión que éstas encierran.

En la ciudad de Oruro, Bolivia, la Institución cultural “*Por un nuevo Amanecer, Illawara*” ha iniciado los “*Talleres de Aprendizaje y Promoción Intercultural*” mediante la interpretación de instrumentos musicales tradicionales, estableciendo una correspondencia entre el aprendizaje de los instrumentos y los ciclos de la naturaleza. La música se convierte en un eje articulador del currículo y se vincula con otros aprendizajes como la danza, la poesía, 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. Los talleres 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.

Otro ejemplo es el del rescate de la sabiduría popular acerca de las plantas aromáticas y medicinales nativas, que constituye un valioso recurso comunitario para el uso medicinal y alimentario y proporciona a los estudiantes una fuente de conocimiento privilegiada sobre biodiversidad, la ciencia y el medio ambiente, el uso apropiado de los recursos naturales, la cosmovisión indígena y los valores de vida. Este diálogo entre el currículo y la cultura comunitaria indígena hace que

¹¹ Cada ayllu, organización comunitaria, posee una huaca, a menudo una piedra, que custodia el poder colectivo que viene del antepasado común. Se trata de un altar comunitario.

éste sea pertinente y se constituya en un verdadero canal de socialización y recreación de la cultura comunitaria. El Colegio Pukllasunchis, a través de su proyecto “Revalorización y utilización adecuada de plantas aromáticas y medicinas andinas” en Cusco (Perú), iniciaron en 1996 un taller productivo en primaria. Los docentes del área de ciencias naturales y sociales elaboraron conjuntamente los contenidos del taller, considerando los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores para cada uno de los grados del currículum de primaria. Las actividades educativas fuera del aula como el riego, la fertilización, la cosecha y la posterior transformación en productos elaborados (infusiones, cremas, jarabes medicinales y esencias), han sido programadas dentro de las actividades escolares. La comunidad educa y participa en las actividades en varias etapas.

- **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. Una experiencia destacada en Bolivia, antes de que el país iniciara su proceso de Reforma, en 1993, es la de Fe y Alegría. Esta organización puso en marcha el “*Currículo alternativo intercultural bilingüe: CAPIB*” cuya misión es la de “*contribuir a la satisfacción de las necesidades y demandas de los sectores populares, mediante la prestación de servicios educativos múltiples, alternativos e integrales*”.

Otro ejemplo de construcción de un currículo propio es el de la Asociación Educativa para el Desarrollo Yachmasunchis en Cusco con el Colegio José María Arguedas. Ésta se ha propuesto como objetivo principal crear un currículo culturalmente pertinente, a partir del diseño curricular básico, que aborde los principales problemas que pueden ser atendidos desde la escuela aprovechando los recursos naturales y culturales de la comunidad. Al igual que en otros proyectos, la programación operativa y curricular anual se realizan considerando el calendario de actividades culturales y productivas más significativas de la comunidad.

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”*.

• **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).

En la Localidad de Tirúa, Chile, el Comité Comunal de Educadoras de Párvulos acordó la realización del proyecto Mapuche Awkantun¹², para abordar la promoción de estilos de vida saludables, incorporando el concepto mapuche “Konalen”¹³. Durante unos meses las educadoras y sabios de la comunidad se capacitaron e intercambiaron experiencias acerca del conocimiento de la cultura mapuche y sus formas de educación. La familia se incorporó, posteriormente, a la elaboración de materiales didácticos y afiches temáticos, la preparación del jardín botánico de plantas medicinales y la conducción de “salidas a terreno” con los párvulos. Por su parte, la escuela se integró a las actividades realizadas por las comunidades como el Wetxipantü¹⁴ y el juego de Palín¹⁵. La comunidad

¹² Que puede interpretarse como “juegos mapuche”.

¹³ El concepto konalen guarda relación con estar sano, vivir en equilibrio con los otros espíritus que existen en el Wall mapu (todo el entorno circular que nos rodea), lo que implica estar bien con uno mismo, con los demás y con el entorno natural y espiritual. Ver más en proyecto Mapuche Awkantun.

¹⁴ Período en que la naturaleza renueva su energía y también a todos los que habitan en ella.

¹⁵ Deporte propio del pueblo mapuche que se juega con un wiño o chueca.

Las personas son un “tesoro viviente”

El patrimonio oral e inmaterial es un conocimiento de frágil naturaleza, porque se sustenta en unos pocos capaces de transmitirlo. Preservarlo implica, recopilarlo y archivarlo, aunque esto puede transformarlo en un conocimiento muerto, porque nadie puede decirle a la generación siguiente cómo usarlo. Es necesario además conservarlo en forma viva, asegurando que quienes aún tienen ese conocimiento ancestral lo puedan transmitir a las nuevas generaciones, como tradicionalmente lo han hecho. (UNESCO, 2002)

apoya a la escuela con personas que muestran y guían en las enseñanzas y formas de ser del pueblo Mapuche. En este ejemplo, la cultura local es el punto privilegiado de encuentro entre la comunidad y la institución educativa, porque los grupos étnicos se sienten reconocidos por sus valores y conocimientos, y su cultura es validada por la escuela. De este modo familias y agentes de la comunidad, acceden a educarse para educar a sus hijos aportando su propia sabiduría.

La escuela impulsa el “empoderamiento” de su comunidad

convirtiéndose en un agente de desarrollo local y promoviendo la certeza de “ser capaces de” no sólo entre los estudiantes, sino también entre las familias y la comunidad.

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. Desde esta perspectiva, el currículo concibe la cultura como un proceso de construcción social, en constante cambio, que se enriquece mediante el contacto, el intercambio y la recreación cultural.

- **Escuela y comunidad, corresponsables del mejoramiento de los aprendizajes y la participación de los estudiantes**

La apropiación de la escuela por parte de la comunidad permite desarrollar una labor conjunta, donde educadores y familias se hacen corresponsables de los procesos y resultados del centro educativo. La enseñanza de la lengua materna, conocimientos tradicionales, cosmovisión, formas de vida y producción, se articulan con el aprendizaje del español y el currículo oficial, en función de las necesidades de desarrollo económico, social y cultural de las comunidades. De esta manera la escuela adquiere sentido para quienes se educan en ella.

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 un 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 libre. 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 los alumnos.

En definitiva, una clave importante es establecer una relación de doble vía entre escuela y comunidad; la escuela incorpora a la comunidad, integrando sus aportes culturales y necesidades y la comunidad integra a la escuela en su vida ritual y productiva. El compromiso de todos los actores involucrados con el cambio educativo constituye un piso firme para el desarrollo de un proyecto innovador con mayor proyección y de más largo plazo.

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. Como ya se expresó en el análisis de las primeras experiencias¹⁶, 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. Como se señaló en el estudio “Patrimonio y cultura local en la escuela” (UNESCO/OREALC, 2002): *“los alumnos se ven impelidos a crecer no tan sólo en lo que implica al desarrollo del pensamiento, sino también en actitudes y competencias tanto afectivas como de dominio práctico. El aprendizaje trae aparejado virtudes como un alto nivel de motivación, conducente a un mayor compromiso con el aprendizaje y en general con las actividades escolares. Sin embargo, no todas las escuelas se comprometen con estas innovaciones de la misma manera, lo que afecta directamente la consistencia y efectividad de las acciones emprendidas. El grado de conciencia con que se diseñan y ejecutan los proyectos marca también diferencias en las experiencias desarrolladas, siendo mayores los logros y el alcance de las innovaciones pedagógicas que se emprenden con mayor conciencia colectiva”* (Op. cit.).

Las evidencias proporcionadas por la corriente constructivista sobre la importancia de los conocimientos y experiencias previas en el aprendizaje y la adecuada distancia entre lo que el alumno sabe y lo que tiene que aprender, o “zona de desarrollo próximo”, ha orientado muchas de las innovaciones como la de la institución educativa El Pajonal, en 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. No sólo se ha 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.

¹⁶ Una parte de las observaciones a las experiencias en este apartado son retomadas del estudio inicial: “Patrimonio y cultura local en la escuela”, el que fue producto del análisis de 25 experiencias innovadoras presentadas al comienzo de la Red Innovemos, en este ámbito. Elaborado por UNESCO Santiago, 2002.

- **Los alumnos son protagonistas activos en sus procesos de aprendizaje**

En varias experiencias, el aprendizaje se asocia a las posibilidades que éstas ofrecen de “ampliar horizontes” a partir del reconocimiento de su medio cultural y natural. Se trata de expandir las fronteras del conocimiento y las capacidades de sus estudiantes tomando como punto de partida, las vivencias y significados que aporta el propio entorno social y cultural. El taller de exploración “ANAY” de Chiloé (Chile), consistió en investigar los sitios patrimoniales, entrevistando personas, escribiendo bitácoras de viajes, fotografiando paisajes y enclaves simbólicos para redactar los reportajes. El interés inicial de los estudiantes fue conocer su ciudad de residencia, ampliándose después a otros lugares de la “isla grande”¹⁷, ahondando con cada viaje en las raíces de su territorio. “No es que ellos pasaron por Kewi –comentaba el profesor– sino que en verdad lo conocieron”. Con cada exploración se expande la mirada, no sólo sobre el entorno sino también sobre sí mismos como parte de ese lugar, lo que les permite interpretar su cultura con nuevos ojos y renovar su sentido de pertenencia. Tras cada viaje, la creación de espacios de diálogo con su profesor y entre los alumnos, contando sus vivencias, las comprensiones obtenidas a través de las entrevistas, investigaciones y bitácoras de viaje, les permitió aprender y reflexionar sobre sus formas de aprender. Es decir, se activaron procesos metacognitivos.

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 “tradicción” 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.

¹⁷ Chiloé es una provincia de la Décima Región de Chile y sus habitantes la denominan “isla grande” por ser la más grande del archipiélago de Chiloé.

La centralidad del niño debe hacerse efectiva a través de la creación de espacios de interacción donde el centro no sean los contenidos, sino en el sujeto que interpreta, elabora y aporta conocimiento, y en un ambiente donde se reconoce y se valora su pertenencia cultural. 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). Éste introduce cambios en los métodos tradicionales de enseñanza, utilizando el texto libre de Celestín Freinet, en el área de Ciencias Sociales. Los estudiantes 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 conozcan su patrimonio cultural, lengua, historia, rituales, fiestas populares, cosmovisión, conocimientos medicinales, productivos y artesanales, del mundo circundante a la escuela y propio de los estudiantes. El equipo pedagógico del área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del colegio Pukllasunchis en Cusco, 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 dedicados al estudio en quechua sobre plantas. Para los docentes no es tan sólo una cuestión de descubrir el valor de lo local, sino de desempeñar un nuevo rol educativo, en el que ellos son “mediadores” o “facilitadores” entre el mundo y el niño, mediante la interacción y el diálogo pedagógico. El o la docente interroga y aporta información para que el niño establezca nuevas relaciones; genera condiciones y aporta medios e instrumentos para el trabajo; establece una disposición de recursos materiales y simbólicos que el estudiante manipula, recrea, emplea, arma o desarma para aprender.

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

Una muestra de trabajo pedagógico estimulante es el de la escuela “El Porvenir” de San Juan de Lurigancho, en Lima, que parte con un diálogo entre el profesor y los alumnos sobre la música y melodía Ayacuchana. El propósito de la innovación es que los adolescentes desarrollen un sentido de pertenencia familiar y comunitario, y el fortalecimiento de la identidad andina a través de una serie de actividades pedagógicas interdisciplinarias, en torno a la cultura de Ayacucho. Se diseña una planificación que integra contenidos de diferentes asignaturas que se desarrolla a través de actividades como: elaboración de un álbum empleando la técnica del fotolenguaje; maquetas geo-históricas sobre el departamento; investigación oral y representación del “pago a la tierra”; preparación de platos típicos; diseño de trípticos de promoción turística y construcción de cuadros estadísticos sobre migración, entre otras actividades.

Una estrategia privilegiada para el trabajo interdisciplinario es la “metodología de proyectos”, ya que permite realizar una serie de tareas que demandan el desarrollo de competencias en varios planos, considerando los intereses de los estudiantes y su participación activa en los procesos de aprendizaje. En Quicaví (Chiloé-Chile), el trabajo del canal de televisión educativa se organiza a partir de la definición de roles y funciones en torno a un proyecto, cuya responsabilidad principal es de los estudiantes, aunque participan todos los actores (padres, comunidad, docentes y directivos). En este proyecto se llevan a cabo actividades que implican un gran protagonismo de los estudiantes como la preparación de guiones, la planificación de contenidos, las investigaciones con apoyo de la comunidad, la realización de reportajes, las grabaciones, filmaciones, edición de videos y la preparación de pautas y animaciones de los programas.

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. Este es el caso, por ejemplo, de la experiencia de Pukllasunchis, en la que 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 pestes. El desarrollo de competencias relacionadas con el “saber hacer” es común a varias de las experiencias analizadas, entendiendo 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” (Guerrero 2001 en Zavala y otros, 2006).

Una comprensión más completa de los fenómenos y con mayor significatividad para los alumnos, se facilita mediante un tratamiento interdisciplinario del aprendizaje, lo que a su vez permite la integración del pensamiento. En la experiencia anteriormente mencionada también se promueve el desarrollo de habilidades prácticas de comunicación y matemática etiquetando y vendiendo productos, haciendo cálculos matemáticos de peso, medida y venta, o diseñando un paquete de productos alternativos.

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 recoger y usar las plantas, y una actitud cooperativa mientras se desarrollaba cualquier actividad productiva.

Estas dimensiones formativas de lo social y afectivo son incorporadas al desarrollo cognitivo en la escuela de Quicaví, en Chiloé, Chile. La edición de videos, actividad innovadora que realiza la escuela, requiere a su vez, aprender a trabajar con otros coordinadamente, lo que implica también aprender a comunicarse, ceder, preguntar, asumir críticas, superar inhibiciones, aprender a manejar aparatos tecnológicos a la vez que desarrollar su creatividad en la producción de guiones y en la composición fílmica. Con ello se logra un desarrollo más integral e integrador de la personalidad de niños, niñas y jóvenes.

- **Se articula teoría y práctica integrando el conocimiento productivo y tecnológico local al currículo común**

En la secundaria 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 co-

nocimientos y desarrollar las habilidades requeridas durante los mismos procesos productivos.

En la escuela Antonio de Oreña, una comunidad de la Sierra Tarahumara (México) se entiende que la escuela debe tener como referencia la propia cultura, pero sin reproducir los esquemas y sistemas culturales de manera acrítica, sino emprendiendo un proceso de reflexión y análisis para mejorar la sociedad, de modo que comunidad y escuela se proyecten y convivan en los ámbitos nacional y global. Según lo conciben, el modelo educativo intercultural supone la planeación del currículo, el programa, metodología e instrumentos, definiendo las competencias que se van a desplegar. Este currículo se estructura de acuerdo a las relaciones que la persona establece con su medio ambiente, la sociedad y la cultura, lo trascendente, los problemas de la región, las expectativas personales y comunitarias, el mundo y su comprensión.

Un currículo orientado a atender las necesidades y potencialidades educativas de la población, para mejorar las condiciones humanas de trabajo y la calidad de vida, se debe basar fundamentalmente en la *práctica*, como ocurre en el distrito de Caldas, zona cafetera de Colombia, con los “bachilleratos rurales focalizados”. Se presta especial atención al contexto y conocimiento de los estudiantes para estimular la permanencia de los campesinos en su tierra, generar ingresos económicos y aumentar la producción agropecuaria del municipio. El currículo se organiza en torno a los proyectos productivos con el fin de poner en práctica los conocimientos técnicos alcanzados.

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 su capacidad para adaptar la oferta educativa y el currículo a la diversidad. La flexibilidad en el distrito de Caldas se concreta en adecuar los tiempos de estudio a los horarios que no interfieren con la actividad laboral de los jóvenes y sus familias. La asistencia en este caso, es sabatina o dominical.

Se adecuan también las metodologías de enseñanza para que los estudiantes puedan programar sus propios procesos de aprendizaje con autonomía. Se trabaja fundamentalmente con módulos de autoinstrucción, y procedimientos para la autodisciplina, autodirección, autoaprendizaje y realización de prácticas técnicas en las parcelas. La evaluación se efectúa por medio de coevaluaciones y autoevaluaciones, de carácter cualitativo, que activan procesos metacognitivos, es decir la reflexión sobre cómo conocen y aprenden. La experiencia aspira a ofrecer una formación académica de calidad que posibilite el ingreso a la universidad.

Es importante remarcar que no se busca la mera calificación técnica de los jóvenes. En definitiva se desarrolla en los estudiantes la capacidad de “aprender a aprender” a lo largo de la vida, mediante procesos progresivos de desarrollo del pensamiento. Ello implica: procesamiento de información, análisis y evaluación de la misma, toma de decisiones mediante la identificación del problema y de sus posibles soluciones, y conciencia acerca de las formas y procesos que han seguido para aprender. Es importante resaltar en esta experiencia las altas expectativas de aprendizaje y desarrollo que se tienen de los estudiantes, y la consistencia pedagógica y formativa con que estos propósitos se llevan a cabo.

- **Se favorece la autonomía de los estudiantes y la proyección de su propio plan de vida**

La construcción de un currículo orientado al trabajo productivo no supone una concepción utilitarista de la educación, cuyo objetivo es proveer al mundo económico, sino un enfoque de desarrollo integral de capacidades, considerando las necesidades de desarrollo endógeno, respetuoso del contexto cultural y natural. Según se ha visto en la experiencia de Caldas, el *desarrollo de competencias* que implican un “*saber hacer con conciencia*” favorece no sólo la adquisición de estas capacidades, sino su proyección a otros ámbitos de desarrollo de las personas.

Así también lo ha entendido el Instituto Técnico Agropecuario Juan Tama en su experiencia educativa con los miembros del Resguardo Indígena de Canoas (Colombia), cuya población campesina, indígena, afrocolombiana, desplazados y menores trabajadores, habita en zonas alejadas o de difícil acceso, en los municipios de Supía y aledaños. Este instituto ha creado el proyecto “*Modelo pedagógico de paz, convivencia y desarrollo tecnológico*”, un bachillerato con énfasis en proyectos productivos, con base en una formación autónoma, que facilita el acceso al trabajo productivo y el ingreso a la educación superior. Desde los grados 6º y 7º hasta el grado 11º se imparte una educación técnica en cuestiones como porcicultura, piscicultura, avicultura, horticultura y necesidades agropecuarias. Se ofrecen, además, artes y oficios en panadería, maderas, marroquinería, construcción, metalmecánica y electricidad en los talleres, atendiendo siempre las necesidades del contexto, generando identidad y sentido de pertenencia. De esta manera se estimula la permanencia de los estudiantes campesinos en su tierra y se evitan nuevos desplazamientos al área urbana.

En el internado se trabaja con un modelo de convivencia “fundado en la práctica de relaciones suaves, reguladas por acuerdos y consensos”, donde los compromisos se cumplen. Existe un cabildo estudiantil donde los estudiantes aprenden

a “ser autoridad, ejecutando los mandatos de la asamblea de estudiantes”. Se imparten también talleres de sanación y perdón que “contribuyen a cicatrizar las heridas causadas por siglos de exclusión y negación” y fortalecen la unidad familiar y cohesión comunitaria. El Instituto recibe a alumnos desde el grado 6º a 11º, desarrollando para cada fase de escolaridad unas competencias básicas.

Cabe destacar que la implementación de una progresión pedagógica, considerando los procesos de desarrollo, permite en varias experiencias, como en ésta, responder de manera integral a los procesos de formación de las personas. Así el ciclo de 6º y 7º grados se entiende como la fase de cimentación, donde los alumnos(as) construyen y comparten los saberes básicos, que luego aplican en sus hogares. El proceso se inicia con la adaptación e integración de los estudiantes nuevos, que son apadrinados por alumnos más antiguos, y un período de adaptación que permite a los docentes conocer a los jóvenes y sus familias. Cuando los estudiantes pasan al 8º y 9º grado se amplían las competencias básicas y se inicia el desarrollo de las competencias comunitarias y laborales, trabajando y mejorando su parcela y vinculándose a la organización comunitaria de su vereda, para ser buenos comuneros. En los grados 10º y 11º tiene lugar el desarrollo de competencias laborales específicas en las áreas agropecuaria, de talleres y administrativa. Los estudiantes de grado 10º realizan su proyección comunitaria ayudando en las cinco escuelas asociadas al Juan Tama, especialmente en el desarrollo del preescolar comunitario, y mantenimiento de las huertas escolares. Culminan en 11º grado elaborando, ejecutando y evaluando un proyecto que corresponde al desarrollo del plan de vida de su comunidad. Esta experiencia es una muestra de cómo la educación puede contribuir a lograr que las distintas comunidades y las minorías puedan asumir su propio destino y ser los gestores de su propio desarrollo.

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

El lenguaje es el instrumento, el canal y el continente de cualquier aprendizaje.

Las lenguas no sólo son instrumentos propicios para la comunicación, sino que reflejan también una determinada percepción del mundo; son el vehículo de sistemas de valores y expresiones culturales, y constituyen un factor determinante de la identidad de grupos e individuos¹⁸ (UNESCO, 2001).

¹⁸ UNESCO. Cuadragésima sexta reunión. Ginebra, septiembre 2001. Taller 4. Theo van Els de la Universidad de Nimega.

Según explica el biólogo Humberto Maturana, la representación de la experiencia de la existencia humana se realiza desde el lenguaje. *“El lenguaje representa para los seres humanos, en el decir de Nietzsche, una prisión de la cual no pueden escapar; o, en el decir de Heidegger, la morada de su ser. Los seres humanos habitan en el lenguaje”* (Echeverría, 1996). Puesto que *“toda forma de conferir sentido, toda forma de comprensión o de entendimiento pertenece al dominio del lenguaje”*, es precisamente *“a través del mecanismo de la «reconstrucción lingüística», como logramos acceso a nuevas comprensiones del mundo”*.

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.

La opción por el bilingüismo en sociedades que han ido perdiendo su lengua originaria, *“es una forma de salir del dilema de la elección de una única lengua, aquella que apenas satisface la cultura tradicional de un pueblo o aquella que presenta una falsa utopía de modernidad. Probablemente en la actualidad haya que aceptar una sana diglosia entre dos o más lenguas nacionales o vecinas e incluso una diglosia interna en la que convivan dos formas de lengua: la cotidiana y la habitual y la culta y especializada”* (UNESCO, 2001:40).

El problema principal que se ha planteado en el Colegio Pukllasunchis de Cusco, a través de su “Proyecto Quechua en la Escuela”, es cómo motivar la enseñanza de la segunda lengua, el quechua, en un territorio donde se ha ido perdiendo su uso, incluso en los hogares, porque es desvalorizada y los estudiantes que la usan en el aula pueden ser objeto de burla. La preocupación por interesar y sensibilizar a niños y niñas en el uso y aprendizaje del quechua como parte importante de su medio cultural y social, los ha llevado a diseñar materiales educativos de carácter lúdico para motivar a sus estudiantes. Estos textos, elaborados conjuntamente por lingüistas y expertos en enseñanza de segundas lenguas, han sido entregados a los padres de familia quienes después de traducirlos y ser capacitados en su uso, los trabajan en el aula con los alumnos y alumnas.

Para mejorar la metodología aplicada se han realizado filmaciones de las clases dictadas, sesiones de diálogo y de autocapacitación en la enseñanza del quechua y el castellano.

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 bilingües y jóvenes bilingües que se desempeñan en la educación 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. Los propósitos que han guiado a estas escuelas han sido el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y a la reducción de los altos índices de repetición y abandono escolar, a través de una pedagogía pertinente culturalmente basada en el ejercicio y profundización de su lengua guaraní. La enseñanza de la lengua indígena se complementa con actividades de apoyo escolar y tutorías para aquellos alumnos que presentan bajos logros educativos y altos niveles de repitencia y abandono. Todo el proceso se acompaña de materiales didácticos desarrollados para la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), tanto en soporte impreso como multimedial.

En otros contextos bilingües, donde el 100% de los estudiantes habla la lengua originaria, pero no saben leer o escribir en ella se utiliza una variedad de estrategias, además de la capacitación de los docentes, para mantenerla y desarrollarla. En la escuela pública Alfonso Torres Luna de Puno (Perú), se ha implementado un glosario temático bilingüe aimara-español en las diferentes asignaturas de la enseñanza secundaria. Los docentes trabajaron en talleres de análisis y reflexión para organizar, planificar y evaluar su acción pedagógica y produjeron material educativo de apoyo incorporando la lengua y cultura aymará en el desarrollo de diferentes temas del currículo. A modo de ejemplo, en Lenguaje y Comunicación se enseñó el alfabeto aymará, se escribieron y leyeron poesías, fábulas, adivinanzas y se estudió la toponimia local. En Matemáticas se incorporaron juegos matemáticos y el sistema de medidas de la cultura aymará, entre otros contenidos etnoeducativos.

TERCER FOCO: GESTIÓN INSTITUCIONAL Y CULTURA ESCOLAR PLURALISTA

Un proyecto educativo de atención a la diversidad para ser efectivo debe ser coherente con los principios de expresión y participación de todos, es decir, promover que todos los actores de la escuela estén debidamente representados y que las decisiones importantes se generen a través de procesos deliberativos amplios. La participación de todos en la construcción de una comunidad escolar, cuyo enfoque educativo es intercultural, 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 discriminador. 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

Los educadores de la secundaria de Tepexoxuca, Puebla-México, son considerados un pilar fundamental del cambio educativo, por lo cual consideran su formación permanente. Estos docentes realizan un intenso trabajo de investigación y reflexión acerca del currículo y convocan a la comunidad para que participe en esta labor de múltiples maneras. Dan prioridad a los contenidos que consideran más relevantes dentro del currículo nacional, e identifican aquellos que es preciso adaptar o enriquecer en función de las necesidades de sus estudiantes y del contexto sociocultural. En consecuencia, su rol es el de gestores de procesos educativos, y no el de meros “aplicadores” o “transmisores” de lo que el sistema indica, desarrollando competencias investigativas sobre lenguas y culturas, y competencias en el ámbito pedagógico, psicosocial, sociocultural, y de animación comunitaria, entre otras. Se trata de docentes que se atreven a pensar la educación en función de los desafíos emergentes de la época global sin perder de vista los contextos locales diversos y cambiantes en que les toca intervenir.

Otro ejemplo de innovación curricular es el del proyecto “CAPIB: Currículo alternativo popular intercultural bilingüe”, en Bolivia, uno de cuyos ejes articuladores es la “dinamización docente”, que implica la formación y actualización permanente del *equipo de educadores*, conformado por el director, los docentes, personal administrativo, y de servicio. Éstos participan tanto en el proceso de diseño y elaboración como en el desarrollo, seguimiento y evaluación de la experiencia. Como se expresa en el proyecto, “los educadores se convierten en sujetos activos del proceso de innovación curricular y no en meros ejecutores de planes y programas diseñados al margen de su realidad”.

Un buen número de las innovaciones analizadas se sustenta en un trabajo articulado entre docentes de las diversas áreas y entre éstos y sus equipos directivos; y un una reflexión crítica de su práctica educativa, aspectos clave para la formación de comunidades de aprendizaje. Estimulados por la necesidad de presentar un proyecto que goce de coherencia y sentido, los docentes se ven impelidos a estudiar más sistemáticamente su realidad. Para ello elaboran diagnósticos recogiendo información entre las familias y personas de la comunidad y establecen alianzas de trabajo que les permiten compartir sus observaciones, unificar criterios de análisis, ponerse de acuerdo en torno al problema central y definir estrategias para abordarlo.

La formación de los docentes es un eje común en todas las innovaciones para lograr procesos crecientes de autogestión y el desarrollo de un currículo propio. En varias experiencias definen juntos un programa de autoformación permanente y asumen responsablemente el seguimiento y evaluación de los procesos. Este es el caso de la Asociación Educativa para el Desarrollo Yachmasunchis en Cusco con el Colegio José María Arguedas, donde los y las docentes analizan de forma crítica la educación que se imparte en su localidad, y reflexionan sobre los cambios que han realizar los centros educativos.

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.

- **Coordinación, formación y compromiso de los equipos técnicos y del centro educativo para la gestión del cambio**

En muchas experiencias se incorpora la dimensión política como parte esencial de la propuesta con el fin de lograr la corresponsabilidad y participación en la gestión del cambio institucional. La dinamización escolar y comunitaria, se logra mediante el impulso de procesos permanentes de reflexión, análisis y formación, para que todos los estamentos aporten creativa y constructivamente a la propuesta educativa. Ese ha sido uno de los tres ejes articuladores de la propuesta de creación de un Currículo Alternativo Popular Intercultural Bilingüe (CAPIB), en Bolivia.

Un mayor protagonismo de los diferentes agentes educativos, potencia la coordinación y compromiso de los mismos en toda la cadena estamental e institucional para la gestión del cambio. La participación de diferentes instancias (nivel nacional, local y escuela) en la construcción del currículo se estimula y articula entre todos los ámbitos subnacionales lo cual redundará en una mayor pertinencia y sustentabilidad de las propuestas. El currículo oficial o nacional, de carácter normativo, se contextualiza y enriquece incorporando el enfoque intercultural y bilingüe, en tres niveles sucesivos de adecuación. En cada nivel de concreción, las responsabilidades están claramente especificadas. Así, a nivel de lineamientos de aprendizaje se compromete a los equipos departamentales; a nivel de Proyecto Educativo Institucional, se compromete a la comunidad educativa en su conjunto; y a nivel de programación o currículo de aula, se compromete fundamentalmente a los docentes.

Los procesos de autogestión de las escuelas requieren instituciones sólidas y organizadas: que cuenten con equipos comprometidos y responsables con trabajo, capaces de implementar dinámicas democráticas y participativas y abiertas a la comunidad, como es el caso de la Escuela Antonio de Oreña (México). Para elaborar su propuesta curricular, esta escuela ha realizado las siguientes acciones: evaluación de los aprendizajes y sistematización de la práctica educativa e institucional; procesos continuos de investigación educativa, y diseño de materiales educativos pertinentes a su realidad. 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.

Cuando la implementación del proyecto es una responsabilidad compartida entre la dirección, el consejo de profesores, el o la coordinadora del proyecto y los

alumnos y sus familias, se garantiza una gestión más efectiva. Un buen ejemplo es el de la escuela de Quicaví, (Chiloé-Chile) con su proyecto de televisión educativa comunitaria en el que *“el trabajo se organiza con base en la definición de roles y funciones, cuya responsabilidad es compartida por la comunidad escolar”*.

• **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, de 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, el conocimiento de sus múltiples capacidades y les permite jugar distintos roles en la planeación y ejecución de proyectos colectivos haciéndoles conscientes de lo que pueden lograr unidos.

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, apoyada 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 introducir las en las actividades comunitarias.

El establecimiento de alianzas y convenios de colaboración, asesoría y capacitación con otras instituciones, ha permitido avanzar en el desarrollo de propuestas alternativas de atención a la diversidad cultural. En este caso, permitió capacitar a sus docentes y crear posteriormente una preparatoria y dos bachilleratos escolarizados interculturales en otras comunidades wixaritari.

Con objeto de contribuir a generar mayor ciudadanía y participación democrática juvenil en la provincia de Ilo, en Perú, se ha desarrollado un programa de formación ciudadana con equidad de género “Educación ciudadana en el Centro

Educativo: diversificación curricular orientada a formación ciudadana”. La experiencia se ha iniciado con la capacitación de docentes y la elaboración de unidades de aprendizaje, validadas y posteriormente editadas. Con la edición de Cuadernos de trabajo para los alumnos y alumnas y una serie de guías metodológicas para los docentes, se ha procedido a extender y generalizar la experiencia en varios colegios de la región.

La escuela subvencionada Karol Cardenal de Cracovia, en Santiago, Chile, se caracteriza por fomentar actitudes y comportamientos cívicos y por desarrollar valores democráticos al interior de la comunidad educativa. La estrategia está focalizada en la gestión del Gobierno Estudiantil.

“En términos generales la escuela se organiza y funciona como si fuera un país, y como tal, toda su estructura comprende los diversos mecanismos que se dan cita en un gobierno democrático”

La escuela tiene su propia “Constitución” y su funcionamiento depende de 12 “ministerios” más la presidencia, unánimemente elegida por primera mayoría. Los estudiantes forman parte protagónica de la organización de su escuela mediante su participación en los ministerios, que responden a asuntos cruciales de la vida escolar. Así por ejemplo, el ministerio de “Justicia” tiene como misión manejar la disciplina para erradicar la violencia verbal y física y el de Medio Ambiente vela por el desarrollo de actividades en un ambiente limpio, preservando y mejorando el entorno. Todo alumno o alumna de 3º a 8º año tiene el deber de incorporarse a trabajar por un ministerio, teniendo derecho a voz y a voto y representando a su ministerio a nivel de la comuna-curso. Las propuestas de las niñas, niños y jóvenes son recogidas en cada uno de los ministerios, que coordinan la implementación de las mismas una vez que éstas han sido consensuadas. Cada acción llevada a cabo es evaluada mediante encuestas de opinión, talleres y diversos encuentros, que permiten recoger sugerencias, propuestas y nuevos aportes para corregir, mejorar o diseñar nuevos proyectos. Los asuntos académicos también son tratados dentro de los ministerios permitiendo conectar los intereses y preocupaciones de los estudiantes con el currículo escolar. Los padres y apoderados se insertan a través del Centro de Padres en las actividades propuestas por sus hijos e hijas, apoyándolos con sugerencias y aportes en recursos. Los docentes, por su parte, intervienen en todos los procesos y actividades, asesorando a los ministerios, orientando las actividades e integrando los aprendizajes emanados de las actividades ministeriales a los contenidos y temas tratados en clase.

La anuencia de los padres y de los todos los profesores no fue inmediata porque no existía una cultura entre los adultos de confiar en las capacidades de los estudiantes y delegarles responsabilidades en la organización y planificación de las actividades educativas que se realizaban. Ante esta situación fue necesario realizar arduos procesos de diálogo, sensibilización y formación de docentes y familias. Además, el proyecto ha demandado a los docentes altas cargas de trabajo adicional dada la considerable labor de coordinación que implica. En la actualidad los principales desafíos son articular mejor las diversas actividades impulsadas por los estudiantes a través de los ministerios, coordinar mejor, y simplificar el organigrama y la gestión entre dirección, alumnos, profesores y padres. Se observa, asimismo, la necesidad de ampliar las instancias de apoyo y asistencia al centro.

• **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 comunidad. Así lo propone la Corporación Educación Sin Fronteras, que empezó a administrar tres centros educativos públicos en Antioquia, Colombia (2002). Los graves problemas de violencia, como herencia de la guerra, han repercutido en la manera de actuar y pensar de las familias y los estudiantes, que viven situaciones de violencia intrafamiliar, carencias socioafectivas y modelos de comunicación deteriorada. La propuesta articula objetivos generales con programas específicos: mediación escolar y resolución pacífica de conflictos, transformación y fortalecimiento de valores para la convivencia y salud mental desde la prevención integral. Mediante la realización de talleres y jornadas de formación se sensibilizó y capacitó a docentes, padres y estudiantes, y se conformó un grupo de mediadores escolares, capacitándolos para el liderazgo y la cultura del diálogo. Las metodologías de trabajo se han basado en el conocimiento y ejercicio de la comunicación efectiva, la construcción individual y grupal de saberes, la sensibilización y toma de conciencia de la realidad mediante la reflexión compartida, la creación artística y la participación en acciones colectivas.

Varias de las experiencias analizadas parten del principio que es preciso cambiar las relaciones en las escuelas si se quiere avanzar hacia sociedades realmente

democráticas. En estas propuestas se plantea que el conocimiento no debe ir separado de la promoción de valores, actitudes y comportamientos acordes a la promoción de la dignidad humana y que la formación no se debe convertir en un mero recetario de prescripciones. Para lograrlo, se desarrollan actividades de conocimiento de las culturas minusvaloradas, generando situaciones de aprendizaje integrales, en términos de desarrollo de habilidades y de áreas de conocimiento (artístico, histórico, científico-tecnológico, religioso, culinario, etc.). Ello se complementa con aprendizajes en el ámbito de las relaciones humanas, como es el desarrollo de capacidades para la resolución de conflictos, la distinción de estereotipos y prejuicios, el ejercicio de habilidades para la comunicación efectiva.

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. Las dificultades para el desarrollo de actividades se vinculan principalmente a la falta de apoyo de directivos y otros docentes que forman parte de la institución. Sin embargo la persistencia de quienes lideran el proyecto ha permitido incluir en el manual de convivencia de la escuela aspectos relativos a la convivencia intercultural y se está trabajando para que esta experiencia se incluya formalmente en el Proyecto Educativo Institucional.

El etnocentrismo cultural ha impedido reconocer la identidad del otro. Para enfrentar esta problemática ciertos proyectos de educación no formal han propiciado instancias de acercamiento e intercambio cultural a través del diálogo sobre aspiraciones y condiciones comunes, incorporando actores e instituciones relevantes al proceso de integración. Un ejemplo de ello son las iniciativas de la *Asociación pedagógica y cultural "Paidos"* y la *Institución Educativa Pérez Pallares*, que propician la integración y sana convivencia en zonas de frontera entre Ecuador y Colombia. Si bien las cancillerías de ambos países han firmado acuerdos de integración, no se han tenido en cuenta las condiciones socioeconómicas, culturales, educativas ni la participación activa de los habitantes de frontera, por ello las líneas divisorias de frontera se han constituido en barreras para el progreso y el desarrollo de Nariño (Colombia) y Carchi (Ecuador), a pesar de que su génesis es una misma cultura e identidad; la de los Pastos y el legado de los Incas. La experiencia planteada pretende configurar un currículo binacional en el largo plazo. Para ello, un grupo de profesionales y docentes ha comenzado por investigar, crear y experimentar nuevas formas de afrontar, entender y resolver situaciones propias de una vecindad.

Convencidos que en la educación está el crecimiento de la cultura, plantean el fortalecimiento económico y social de la región desde las aulas. Una serie de proyectos de integración entre los pueblos vecinos se han ido realizando desde 1996, partiendo por la cualificación de docentes en Nariño y Carchi. Analizan los contextos de vida sociales y económicos de sus estudiantes y los problemas de drogadicción y alcoholismo que afecta a jóvenes ipiales de Colombia y Tulcanes de Ecuador. A partir del año 2001 se inicia el Proyecto "Haciendo caminos para una pedagogía sin fronteras", consistente en el diseño de un currículo que contempla la implementación de núcleos temáticos acordes a las necesidades de esta localidad: fomento del turismo, comercio internacional, relaciones internacionales e integración fronteriza.

- **Redes y sistemas de apoyo para atender la situación de vulnerabilidad social y cultural en la que viven las minorías étnicas, desplazados o afrodescendientes**

Los sistemas de apoyo educativo para la población indígena, afrocolombiana, desplazados o población migrante se concretan en la oferta de programas o estrategias básicas para atender la marginalidad socioeconómica, como son la atención en salud, alimentación escolar, transporte, becas familiares o becas de estudio. Otro tipo de programas o estrategias de apoyo, son aquellas que atienden específicamente las asimetrías educativas, como la regulación de la deserción, ausentismo, retraso escolar.

Se considera “apoyo” o “apoyo al aprendizaje” todas aquellas actividades que desarrolla el centro educativo para responder a las necesidades educativas particulares y colectivas de los estudiantes. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es tan sólo una de las formas de hacer accesibles los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado. También se presta apoyo, por ejemplo, cuando los docentes programan conjuntamente, considerando distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje, o cuando se plantea una metodología cooperativa como, por ejemplo, las tutorías entre iguales. Por ello, los sistemas y mecanismos de apoyo forman parte integral de la enseñanza y aunque la responsabilidad de su coordinación puede recaer en un grupo reducido de personas, todo el personal del centro educativo debe estar involucrado en las actividades de apoyo (Booth y Ainscow, 2000).

La atención a la diversidad cultural supone, en la mayor parte de los casos analizados, el desarrollo de estrategias combinadas que atienden factores tanto psicosociales como educativos, e implican estrategias de intervención tanto a nivel individual como social, contextualizando los enfoques y procesos en función de las condiciones y características de la población beneficiaria. La coordinación de acciones de atención integral, mediante la construcción de redes de apoyo, es un elemento de gran importancia para la sustentabilidad de los proyectos educativos. Las comunidades y organizaciones locales juegan un papel fundamental, ya que la mayoría de las veces participan activamente en la movilización de recursos humanos y materiales y la gestión y coordinación de apoyos específicos.

La falta de cobertura escolar en zonas receptoras de desplazados del municipio de Soacha, Colombia, motivó a la Escuela Normal Superior María Auxiliadora

de Soacha, a crear un proyecto educativo que, además de suplir la falta de cupos, abordara de forma integral la problemática de los niños desplazados. La Normal realizó una propuesta formal ante la Cruz Roja Colombiana y la Red de Solidaridad de Cundinamarca, para ampliar su cobertura educativa, y cobijar a menores en situación de desplazamiento. A partir del año 2003 el proyecto se amplió a la población extra edad (menores que traspasan en 3 o más años la edad requerida para el ingreso a determinado curso) con el fin de incluir esta población en la educación básica primaria a través de un proceso de “aceleración de aprendizaje” por niveles. El equipo de práctica de la Universidad Nacional de Colombia de las áreas de trabajo social, psicología, nutrición y salud, realizó un diagnóstico de las condiciones de vida de la población beneficiaria y prestó atención psicosocial. Las necesidades detectadas permitieron actuar en varios frentes. Por un lado, la Asociación de Padres, con apoyo de la Normal, gestionó los recursos que permitieran vincular a la planta docente un equipo profesional para el fortalecimiento en la atención psicosocial, y, por otro, se abrió un comedor escolar que cuenta con el apoyo de varios organismos no gubernamentales.

La atención a la diversidad en el marco de instituciones inclusivas, ha significado, en varias de las experiencias, combinar estrategias de carácter socioafectivo, interviniendo en el clima de convivencia, con estrategias de índole pedagógico y curricular, desarrollando proyectos que se abordan de forma transversal en las diferentes áreas del currículo o través de actividades extracurriculares e incorporando mecanismos de apoyo educativo. La Institución María Auxiliadora –INEMA– ubicada en la localidad rural de Galapa, Colombia, ha combinado dos estrategias de apoyo pedagógico: la de “aceleración del aprendizaje”, orientada a los menores trabajadores con extra edad, y la creación de un aula de apoyo especializado con integración en el aula regular y aula multigrado. Esta instancia de atención es brindada por uno o más docentes recurriendo a modalidades adecuadas a las necesidades particulares de cada estudiante. Hay quienes requieren de mayor dedicación (retardo mental grave, severo o profundo y autismo de bajo nivel de funcionamiento), mientras que otros permanecen en el aula con adecuaciones curriculares mínimas. Uno de los proyectos transversales clave es de introducción del aula de Competencias Laborales, consistente en un “laboratorio” de formación ocupacional en actividades agropecuarias. En cuanto al desarrollo socioafectivo se ha organizado un espacio en el aula llamado afectividad, para que cada docente implemente el programa prestando especial atención a la educación en valores.

III

BALANCE DE LAS INNOVACIONES

• Fortalezas y factores que facilitan su implementación

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. Los aspectos señalados no comprenden algunos de los factores importantes señalados en las lecciones aprendidas, pues se han consignado exclusivamente los aspectos mencionados por los relatores de las experiencias en el balance de las innovaciones.

Este apartado comprende la evaluación e investigación de los programas implementados, el análisis de sus fortalezas, debilidades y riesgos, y los impactos que éstos han tenido. En general, esta sección es desarrollada por quienes se han dado a la tarea de su sistematización, de manera muy sintética y al modo de una enumeración de factores. Es así como a continuación se presentan, siguiendo los ejes de análisis de las lecciones aprendidas: a) relación escuela-comunidad; b) prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos; c) gestión institucional y cultura escolar.

• Factores que facilitan o potencian su implementación:

En lo que refiere a la relación escuela – comunidad

Los factores mencionados que facilitan o potencian el desarrollo de la experiencia son los siguientes:

- El respeto y valoración de la institución educativa hacia las tradiciones y expresiones culturales de las familias y de la comunidad local.

- Una acción educativa orientada al fortalecimiento de la identidad del alumno y sus familias.
- La presencia de una comunidad “empoderada” que participa en la elaboración de los proyectos educativos y demanda a las escuelas el uso de la lengua materna y la transmisión de los conocimientos, valores y cosmovisión de la cultura.
- El involucramiento, cercanía, vigilancia y apoyo de la comunidad en la realización del proyecto.
- El fortalecimiento de los lazos de cooperación que potencia el desarrollo tanto de la escuela como de la comunidad.
- El aporte de agentes culturales, u otras personas clave en la transmisión de la tradición y conocimiento ancestral.

En lo que refiere a las prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos cabe destacar los siguientes factores facilitadores:

- Equipos docentes que comparten una visión y misión institucional y una misma propuesta pedagógica.
- Docentes flexibles, abiertos al cambio, dispuestos a aprender, reflexivos y entusiastas.
- Docentes que están en permanente perfeccionamiento y capacitación, con experiencia y competencias profesionales adecuadas.
- Docentes capaces de enseñar la lengua materna y segunda lengua, sensibles al arte y dispuestos a apropiarse de la cultura en la que están inmersos.
- El trabajo coordinado entre docentes de distintas áreas.
- La generación de un clima de aprendizaje y participación que fomenta la investigación y el uso de una metodología activa.
- La disponibilidad y producción de materiales pedagógicos estimulantes.
- La disponibilidad de centros de recursos, como bibliotecas comunales.
- La formulación de un currículo orientado a la productividad y al trabajo, acorde a las expectativas de desarrollo de la comunidad y que les sirva para autosustentarse.

- La puesta en práctica de mecanismos de apoyo para estudiantes que pueden presentar dificultades de aprendizaje o de participación por diferentes causas (extraedad, discapacidad, maltrato o abuso psicológico, etc.).
- El acceso a instituciones y programas de capacitación docente en temas como desarrollo productivo, comercio, medio ambiente y tecnología.
- La definición de contenidos pertinentes desde el punto de vista cultural y contextos de vida de las comunidades.
- La realización de actividades extracurriculares que permiten la recreación, el desarrollo de otras habilidades, responden a diferentes intereses y propician el aprendizaje en espacios distintos.

En lo que refiere a la gestión institucional y cultura escolar los relatores de las experiencias han identificado los siguientes elementos facilitadores:

- El rol desempeñado por la dirección o equipo coordinador de la institución educativa que ejecuta, hace seguimiento y evalúa la implementación del proyecto.
- La coordinación e integración de estudiantes, maestros, directores, familias y tutores en la conformación de la comunidad educativa
- Las alianzas con otros organismos y programas de gobierno (salud, nutrición, comisarías de la familia, programas de prevención de la violencia, etc.) para obtener recursos o capacitar a los docentes.
- La existencia de asesorías, acompañamiento y apoyo técnico, provenientes de las ONG, agencias de cooperación internacional, instituciones o programas de capacitación docente, y de equipos técnicos provinciales, distritales o comunales.
- Participación en redes: Expedición Pedagógica Nacional (Colombia), red ambientalista, red de etnoeducadores, trabajo interinstitucional.
- La implementación de un modelo educativo-social incluyente que permite la reconstrucción del tejido social e instaura nuevas prácticas educativas fundadas en la alteridad de las personas y sus culturas.
- Agentes facilitadores, estudiantes mediadores y consejeros, que muestran responsabilidad en su trabajo.

- La continuidad y proyección del proyecto que permite su consolidación y contar con otros apoyos.

• **Factores que dificultan su implementación:**

En lo que refiere a la relación escuela – comunidad en las experiencias innovadoras se mencionan los siguientes aspectos:

- Procesos de aculturación de las comunidades indígenas como consecuencia de la discriminación y la asimetría con la cultura dominante y la natural permeabilidad a los procesos de globalización cultural y económica, que conducen finalmente a la desvalorización de lo propio.
- La pérdida de identidad de algunas comunidades que quebranta en los jóvenes sus sentidos de vida y pertenencia cultural y los impulsa a emigrar hacia las urbes.
- Rigidez, falta de confianza, pérdida de credibilidad, escepticismo, incomprensión de las comunidades frente a las nuevas propuestas educativas de las instituciones innovadoras.
- Conflictos armados, emigraciones, desplazamientos o situaciones de violencia que sitúan a estas poblaciones en permanente estado de vulnerabilidad.
- Malas relaciones entre el equipo directivo, algunos docentes y la comunidad. La dirección desestima la participación de los padres.

En lo que refiere a las prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos se mencionan como factores obstaculizadores y debilidades:

- Docentes que se sienten inseguros de sus capacidades para llevar adelante cambios educativos o inseguridad de los docentes indígenas que no dominan los códigos y conocimientos de la cultura mayoritaria.
- Carencia de profesionales docentes especializados en educación intercultural bilingüe, que desconocen la lengua y cultura de la comunidad en la que desarrollan su trabajo. O bien, docentes que no están capacitados para atender escuelas situadas en zonas de conflictividad y precariedad socioeconómica.

- Resistencia al cambio, apatía, falta de compromiso y adhesión de los docentes, y a veces también de la dirección, al proyecto educativo innovador.
- Persistencia de modelos pedagógicos tradicionales y dificultades para evaluar sus propias prácticas desde una perspectiva crítica.
- Escasez de tiempo para reflexionar, coordinarse y trabajar en forma cooperativa.
- Dificultad por parte de las unidades ministeriales en regiones, provincias o distritos, para transmitir a los docentes de las escuelas el sentido de los cambios curriculares, metodológicos y de gestión, y para crear las condiciones que faciliten su aplicación en las escuelas y las aulas.
- Falta de acompañamiento y monitoreo de los procesos de innovación y cambio educativo. Supervisores ministeriales que no poseen las competencias para asesorar a los equipos técnico-pedagógicos de las escuelas.
- Problemas para el aprendizaje y fortalecimiento de la lengua materna, debido a la ausencia de la especialidad de educación intercultural bilingüe en las instituciones de formación docente, la desvalorización comunitaria y de la sociedad, en general, de la lengua y cultura indígena, o la falta de acuerdos para la normalización de las lenguas.
- Escaso desarrollo de investigación y formación académica en el conocimiento de las culturas originarias.
- Carencia de materiales y textos escolares acordes a las lenguas y culturas de las comunidades.

En lo que refiere a la gestión institucional y cultura escolar los principales obstáculos identificados en las experiencias son:

- Vida comunitaria local amenazada por formas de vida individualistas, competitivas y excluyentes, promovidas especialmente por los medios de comunicación, que sobredimensionan la adquisición de bienes y oportunidades que proporcionan otras formas de vida ajenas a la comunidad.
- Las precarias condiciones de vida de las familias: pobreza, baja escolaridad, bajos ingresos, niños a cargo de terceros, debido a jornadas laborales exten-

sas; personas drogadictas, familias desplazadas por la guerra, que carecen de asistencia alimentaria y apoyo psicosocial. Inexistencia de medios de transporte para estudiantes.

- Falta de recursos educativos, ausencia de textos escolares o su llegada con atraso y dificultades de sostenimiento por parte de la institución.
- Indiferencia, burocracia institucional, rotación de los funcionarios públicos y falta de apoyo técnico y financiero de los organismos de Estado, como municipios, direcciones provinciales, distritales o regionales del ministerio de educación.
- Altos niveles de descalificación, discriminación y matonaje entre estudiantes.
- Equipos directivos que no apoyan el proyecto, cumpliendo una labor principalmente administrativa.

• Evaluación e impacto de las innovaciones

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 la innovación ante necesidades y desafíos emergentes. El proyecto de formación de instructores y directores de bandas musicales de Oaxaca (México), superó su objetivo inicial al constatarse la diversidad de lenguas indígenas coexistentes en la zona, iniciando un programa de adquisición del español como segunda lengua, junto con la revalorización de la lengua indígena mediante su lectura y escritura.

El análisis del impacto de las innovaciones se presenta en la sistematización de éstas¹⁹, sin embargo, se desconoce si en todos los casos los impactos consignados

¹⁹ La sistematización y registro de las experiencias innovadoras contiene un apartado referido a la evaluación, investigación e impacto de las experiencias. Se espera que dentro de los procesos de desarrollo de las innovaciones educativas se contemplen evaluaciones o investigaciones de las mismas que pudieran dar cuenta de los logros alcanzados con relación a los objetivos propuestos. En la medida que las experiencias innovadoras propician procesos evaluativos, es posible retroalimentar su implementación y dar cuenta de los resultados alcanzados y los impactos que éstos han tenido en el aprendizaje y desarrollo, tanto de sus estudiantes, como de la comunidad educativa y su entorno.

se derivan de una evaluación sistemática e integral de las experiencias. En este sentido conviene puntualizar la escasez de acciones de evaluación sistemática, pese a que en muchas de ellas se reconoce su importancia para mejorar la implementación del proyecto, y se asume la ausencia de procesos de evaluación como una debilidad del proyecto. En el caso de las innovaciones que cuentan con procesos de evaluación es muy frecuente que ésta se limite a los alumnos, sin considerar otros componentes que den cuenta del proyecto en su conjunto.

En algunos casos la evaluación se entiende como parte del desarrollo de la experiencia, pero no se observan instancias extraordinarias donde se evalúe la marcha general del proyecto con objeto de tomar decisiones para su mejoramiento. Un ejemplo de ello es la realización de reuniones semanales de maestros e informes bimestrales de seguimiento de los estudiantes, entregados a los padres de familia, donde se registra la evolución de sus actitudes y comportamientos. En otros casos, los maestros y maestras registran anualmente la experiencia a través de bitácoras personales, evaluando cómo les fue, cómo se sintieron y si se cumplieron los objetivos planteados. Se desconoce si se ha realizado una sistematización y análisis del conjunto de bitácoras o si en estos registros se recoge la palabra de los estudiantes y los padres de familia.

Algunas experiencias de innovación han evaluado los logros, impactos y lecciones aprendidas a través de procesos de monitoreo y la sistematización de los registros y testimonios de la experiencia, que les permite obtener una visión más completa de sus dificultades y desafíos pendientes. En algunas, la evaluación ha sido realizada únicamente por parte del equipo ejecutor y coordinador del proyecto. Otras, sin embargo, han implicado la participación de la comunidad educativa, y los aportes de la población local, del sector productivo y de entidades estatales. El programa de atención a población desplazada y educación para el trabajo “Orugas y mariposas para la nueva vida”, en Cúcuta, Colombia, ofrece una perspectiva de evaluación más integral, al combinar una estrategia de evaluación constante y otra de corte semestral, con la realización de la matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). Este proyecto tiene en cuenta la visión interna (autoevaluación) y externa (hétero y coevaluación), con practicantes de la carrera de Psicología Social Comunitaria.

La evaluación de impacto que se ofrece a continuación se estructura en torno a los principales actores involucrados en las experiencias, dando cuenta de los aspectos más destacados en el conjunto de las innovaciones analizadas.

• Alumnos y alumnas:***Se producen cambios en actitudes y comportamientos:***

- Se despierta el interés y aumenta la motivación por el estudio, a la vez que adquieren más conciencia sobre sus procesos de formación. Mayor capacidad para trabajar en forma autónoma y mayor capacidad de decidir de manera más responsable.
- Valoran y demuestran interés por conocer las expresiones de su cultura. Los valores propios vuelven a ser reconocidos y deseables. Este es un punto al que se hace alusión en gran parte de los proyectos, destacando las oportunidades que se les abren a los estudiantes al comprender mejor la cultura local y global en las que están insertos.
- Aumenta la autoestima y autoconfianza y se fortalece la identidad personal.
- Desarrollo de valores de respeto y tolerancia, que influyen en el mejoramiento de las relaciones en la escuela. Disminuyen las conductas disruptivas, de alteración del clima de aprendizaje en el aula y de agresión física entre los niños y niñas. Con el juego, el desarrollo creativo y artístico se posibilita la práctica y el fortalecimiento de actitudes y comportamientos éticos y afectivos: de gratitud, tolerancia, admiración, apertura, solidaridad, responsabilidad, alegría, tranquilidad, expresividad, fantasía y creatividad.
- Se incrementa el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes.
- Se interesan más por conocer sus realidades y por el presente y futuro de su localidad. Alumnos y docentes han aprendido sobre biodiversidad y se involucran más con su medio. Los estudiantes desarrollan conocimientos y habilidades en áreas productivas, en el caso de las experiencias de educación secundaria y de jóvenes y adultos en contextos de pobreza rurales y urbanos.

Se equilibran ciertas asimetrías educativas:

- Mejora la asistencia a clases
- Disminuyen la repitencia y deserción y se reinseran nuevos estudiantes
- Mejora el rendimiento y aprovechamiento escolar, lo que en ocasiones se

refleja en el aumento de los puntajes obtenidos en las pruebas de medición territorial en comparación con otros años y en comparación con el promedio en su comuna o localidad

- Los estudiantes manifiestan interés por continuar estudios y de hecho postulan y acceden a los niveles siguientes
- Aumento en la regularidad de horas pedagógicas

Se equilibran ciertas asimetrías sociales:

- Se recuperan estados de salud
- Se respetan los derechos de minorías indígenas
- Se respeta el derecho a la educación y de acceso al trabajo

• Comunidad y familias

- Se fortalece la comunidad en la valorización de su cultura, en su identidad de barrio y de vida comunitaria. Se recupera el espacio público y mejora la convivencia, el compañerismo y la hermandad en la comunidad.
- La comunidad se abre a otras comunidades y adquiere un rol más protagónico en el proceso de desarrollo local, a través del fortalecimiento de las organizaciones locales y del liderazgo comunitario. Egresados de las instituciones educativas se han posicionado como directivos de cabildos o juntas comunales, coordinadores de proyectos, educadores, agricultores o líderes de diversas organizaciones sociales.
- Los mayores se convierten en fuente válida de conocimiento al ser incorporados a la escuela que reconoce y valora su saber. En una experiencia los padres opinan que, además, se reestablece el respeto y obediencia a los mayores.
- La comunidad indígena hace suya la institución educativa, porque los contenidos y competencias que ésta promueve responden a sus necesidades e intereses de desarrollo. Los conocimientos locales comienzan a circular, como la información sobre uso y manejo de plantas medicinales. Se da una mayor vincula-

ción entre el proyecto educativo de la escuela (PEI), el proyecto de educación comunitario (PEC), y el Plan de Vida²⁰ (PDV) o de desarrollo local.

- A los jóvenes se les abren nuevas posibilidades de oficios en la comunidad, y se fortalece su sentido de pertenencia porque pueden usar su propia lengua y sienten que ésta y su cultura son valoradas.
- Se avanza en el archivo histórico sobre las diversas culturas, en la sistematización de lenguas y en la recuperación del conocimiento local mediante la investigación participativa de la comunidad y el aporte de instituciones de educación superior abocadas al tema.

• **Docentes**

- Se forman redes de profesionales docentes de distintas escuelas de una localidad.
- Se abren espacios para trabajar de manera más interconectada al interior del centro educativo y se activa un trabajo más interdisciplinario. El intercambio entre docentes les permite integrar el trabajo entre los diversos campos artísticos, e incorporar la producción artística a las diversas áreas o asignaturas.
- El proyecto de innovación coloca a los docentes ante el desafío de un proyecto propio que los compromete e involucra. Muchas veces, el mismo proyecto innovador les conduce a la elaboración de una propuesta curricular pertinente, a la revisión de su proyecto educativo institucional y a su trabajo conjunto. En general, crece la colaboración con la institución.
- Se sienten estimulados para formarse y desarrollarse profesionalmente en contenidos específicos para las necesidades de desarrollo local, conocimiento cultural, enseñanza de la lengua materna y la segunda lengua, y liderazgo comunitario.

²⁰ En Colombia se desarrolla lo que se conoce como Planes de Vida Comunitarios, consistentes en programas de desarrollo de la comunidad. Éstos abarcan aspectos de desarrollo productivo, cultural, educativo, legislativo y de salud, entre otros.

- Descubren nuevos recursos pedagógicos propios de la localidad y adquieren mayores competencias en el desarrollo de estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje.
- Adquieren un mejor conocimiento de sus estudiantes y sus ambientes de vida. Aumenta el respeto y compromiso con el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes.

• **Institución educativa**

- El clima institucional es más armónico y respetuoso de las diferencias, al crearse diversos espacios de participación tanto para las y los estudiantes, como para sus familias y docentes. Se establecen canales de comunicación y participación y se presta especial atención a la convivencia y la resolución de conflictos.
- Se consolida una visión más clara y compartida que permite influir y generar cambios en todos los estamentos de la institución educativa. Se recupera el liderazgo y capacidad de convocatoria de su equipo directivo, no sólo en relación con la gestión y administración, sino también el liderazgo pedagógico
- Se logra la construcción de un currículo propio más pertinente, interdisciplinario, y con mayor sentido para la comunidad al estar orientado a sus necesidades de desarrollo y de vida.
- Se fortalecen y desarrollan alianzas y trabajo en red con otras instituciones: gubernamentales y no gubernamentales, empresas, universidades y particulares.
- Se fortalece el contacto y el trabajo conjunto de la comunidad educativa y el gobierno educativo de la región, distrito, provincia o comuna.

RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS

PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE

CUARTA
PARTE



Las recomendaciones para el desarrollo de políticas educativas de atención a la diversidad cultural, surgen de las lecciones aprendidas desde la práctica innovadora. Se entiende que la presencia de políticas pertinentes y relevantes en este ámbito, favorecerá el surgimiento de nuevas iniciativas de educación intercultural y generará mejores condiciones para la sustentabilidad y progreso de experiencias innovadoras que se implementan en la actualidad, a veces en condiciones muy adversas.

A continuación se señalan algunos lineamientos de políticas educativas que retoman los principales aspectos referidos a nivel de prácticas institucionales y pedagógicas, en el análisis de las lecciones aprendidas.

a) **Políticas nacionales interculturales que favorezcan el pluralismo y valoración de la diversidad cultural entre los pueblos y culturas que conforman la sociedad nacional.**

En este sentido, es preciso desarrollar campañas de promoción y valoración de la diversidad y realizar acciones en los ámbitos de la cultura, el arte y los medios de comunicación, orientadas a promover cambios en las representaciones sociales de “los otros”. Esto permitirá superar prejuicios y estereotipos, además de favorecer relaciones interculturales que permitan a los pueblos nutrirse de la riqueza que otorga la diversidad.

b) **Políticas de conservación y desarrollo de las lenguas y culturas.**

En algunos países se ha promulgado una Ley de Derechos Lingüísticos y Culturales en los que se reconocen algunas o todas las lenguas indígenas

como idiomas oficiales, es decir, se consideran con el mismo nivel de validez que la lengua dominante, en todo el territorio o en territorios concretos. El uso y conservación de las lenguas se promueve por diferentes vías: medios de comunicación, producción cultural, en oficinas o agencias de atención pública del Estado, entre otras. Políticas de este tipo ayudan a resguardar y fortalecer el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas en todos los ámbitos de la vida social.

- c) **Políticas integrales e intersectoriales participativas, orientadas a crear las condiciones que permitan restituir los derechos vulnerados de las minorías²¹ culturales, garantizando su pleno acceso y permanencia en el sistema educativo y resultados de aprendizaje equiparables a los de otros grupos de la sociedad.**

La acción concertada de los diferentes sectores del gobierno y de la sociedad civil es crucial para proveer los apoyos socioeconómicos y educativos que permitan superar la marginación y exclusión que históricamente han vivido los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Ello significa el desarrollo de políticas intersectoriales participativas en salud, educación y cultura; desarrollo económico y productivo, desarrollo político. Éstas debieran ser prioritarias a grupos o colectivos en situación de alta vulnerabilidad, como aquellos afectados por conflictos armados, migraciones forzadas, desplazamientos o situaciones de violencia.

- d) **Desarrollo de marcos curriculares interculturales que incorporen el conocimiento y valoración de la diversidad cultural, para todos los estudiantes que integran la sociedad nacional.**

Educación intercultural para todos, como se ha planteado, significa que todos los estudiantes reciban una educación que, junto con promover la valoración de las propias raíces culturales y el fortalecimiento de la propia identidad, desarrolle el conocimiento, la comprensión y el diálogo con otras culturas. El problema de las políticas interculturales, en la mayoría de los países, es que son marginales o periféricas respecto de las políticas curriculares nacionales y se desarrollan preferentemente en sectores con

²¹ La condición de minoría de los pueblos indígenas, afrodescendientes u otros, se refiere a la condición de desventaja en que se encuentran respecto de la sociedad dominante, producto de la exclusión o marginalidad política, socioeconómica y cultural.

alta concentración de habitantes pertenecientes a una misma etnia. De esta manera, se dirigen únicamente a culturas y sectores territoriales específicos, mientras que las políticas educativas generales y el currículo oficial mantienen una visión hegemónica de la cultura y el conocimiento. Esta uniformidad no sólo excluye la diversidad propia de los seres humanos y sus particulares visiones y experiencias de la realidad, sino también invisibiliza a las personas que habitan en sectores urbanos caracterizados por la multiculturalidad de su población.

Una comprensión restringida de la educación intercultural, dirigida exclusivamente al mundo indígena, afrodescendiente u otro, limita la posibilidad de interpelar, involucrar y comprometer a la sociedad en su conjunto en la defensa de la alteridad y de los derechos de los pueblos, por considerarlos un interés particular de estos colectivos. Por el contrario, una política que conjuga ambas dimensiones de la diversidad (fortalecimiento de la identidad y de las relaciones inter-culturales), favorece la consolidación de naciones con cohesión social, una democracia fuerte y pluralista.

e) **Políticas y programas de formación inicial docente y en servicio, de educación intercultural para todos.**

Todos los docentes requieren una preparación que les permita formar a sus estudiantes en el conocimiento, valoración y el diálogo con otras culturas y creencias. Esto significa el conocimiento sobre las culturas y pueblos que integran la sociedad nacional, así como el descubrimiento y valoración de sus aportes históricos en la conformación de la nación. Asimismo, significa el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas para aprender a convivir con la diversidad: enseñar a identificar estereotipos y prejuicios para evitar la discriminación; enseñar a trabajar colaborativamente con personas cuyas creencias y costumbres son distintas; enseñar a resolver conflictos de manera pacífica; enseñar el ejercicio de una comunicación efectiva y fraterna que permita llegar a consensos, negociar o comprender el punto de vista de otros, entre muchas otras habilidades.

Con este propósito los ministerios de educación debieran entregar directrices a las entidades formadoras de maestros para que incluyan en sus mallas curriculares la atención a la diversidad (individual, social y cultural) como un eje transversal y de especialización. A su vez, se debieran dar recomendaciones y ofrecer capacitaciones a los maestros en servicio para que desarrollen una educación intercultural para todos. Por último, se debieran instruir

recomendaciones y ofrecer capacitaciones a los maestros en enfoques inclusivos, que promuevan los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes.

La formación docente debiera abarcar aspectos relativos a la gestión institucional de modo que las escuelas ofrezcan: espacios de participación adaptados a los diversos intereses y necesidades de los alumnos y alumnas; fortalezcan formas de convivencia que permitan la participación activa de todos sus miembros (alumnos, familia, comunidad, docentes y directivos); y desarrollen estrategias para evitar la discriminación y segregación entre estudiantes y estamentos de la comunidad educativa.

f) **Políticas de educación intercultural que promuevan, garanticen y protejan el derecho de los pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes u otras minorías culturales, a recibir una educación que valore e incorpore su lengua y cultura para el desarrollo de su identidad.**

La política educativa nacional debiera ofrecer una educación intercultural bilingüe que contribuya a preservar y fortalecer la propia cultura, recuperar la memoria histórica, mantener las lenguas y a valorar diversas cosmovisiones e identidades. Esto implica la existencia de currículos flexibles que permitan la apertura para su adaptación y enriquecimiento de acuerdo a los diversos contextos socioculturales de los estudiantes.

La educación que se ofrece a los pueblos indígenas debe garantizarles, a su vez, el acceso a la información, el conocimiento técnico y científico de la sociedad nacional y de las demás sociedades indígenas, de modo que permita a todos desempeñarse activamente en un mundo multicultural. Hacer efectivo el derecho a una educación intercultural de calidad implica, a su vez: incrementar los niveles de acceso a los diversos niveles y modalidades educativas; optimizar las condiciones y procesos de aprendizaje y lograr buenos resultados, equiparables respecto de un piso común.

El proceso de incremento de la cultura escrita y lectora en contextos indígenas debe servir para la afirmación de su cultura de origen y sus saberes. La oralidad en estos contextos debe también ser fortalecida para que los niños, niñas y jóvenes comprendan que su cosmovisión se expresa a través de ella, y que la lectoescritura es otro sistema de comunicación, que les permite dialogar e intercambiar en condiciones de igualdad.

g) Políticas y programas de formación inicial y de formación en servicio en educación intercultural bilingüe para docentes que planean ejercer o ejercen en sectores o comunidades indígenas y afrodescendientes.

Se reafirma la necesidad de contar con docentes que hablen la lengua de la comunidad en la que se desempeñan y fomentar la contratación de profesores nativos formados para la práctica pedagógica en sus comunidades. Se requiere estimular y fortalecer instancias de formación de educadores especialistas en educación intercultural bilingüe tanto para los jóvenes provenientes de las mismas comunidades como para aquellos que han migrado a las urbes y se han dedicado a la educación de manera informal, apoyándoles con becas y sistemas de tutorías en sus estudios de educación superior.

A su vez, se reafirma la necesidad de que las comunidades indígenas puedan concertar la selección de los docentes con las autoridades de las entidades territoriales.

Según Giroux, el discurso de la democracia lleva inherente la idea de que las escuelas son lugares contradictorios: reproducen la sociedad en general y, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad. Por lo mismo, el enfoque intercultural cuestiona la acción meramente socializadora de la escuela y demanda una acción crítica y constructiva por parte de los docentes para la formación de una cultura democrática y pluralista. No basta con ofrecer a las escuelas la posibilidad de definir su propia propuesta curricular, es preciso también que los equipos territoriales, directivos y docentes, desarrollen las competencias necesarias para “pensar la educación” que se quiere para su propia realidad, en el contexto de la era de los cambios y de la postmodernidad.

En este sentido, los docentes requieren un adecuado nivel de conocimientos y de herramientas para diseñar un plan educativo acorde a la cultura en la que se encuentra inserta la escuela y para responder con pertinencia pedagógica a las necesidades, intereses e inquietudes de sus estudiantes. Es fundamental formar a los docentes para trabajar en el aula con estudiantes diversos y ofrecer prácticas pedagógicas desde los primeros años de formación en distintos contextos socioculturales.

h) **Políticas de incentivo a los docentes que se desempeñan en contextos de mayor vulnerabilidad y complejidad educativa.**

Quienes ejercen la labor educativa en contextos donde el desafío pedagógico es mayor, debieran contar con recursos educativos pertinentes y equipos técnicos especializados que brinden asesoría, por ejemplo en enseñanza de lengua materna y segunda lengua, de modo que puedan atender adecuadamente la diversidad de necesidades educativas de su alumnado. A su vez, se recomienda la provisión de sistemas de incentivos para que los docentes mejor capacitados se desempeñen en los contextos de mayor vulnerabilidad.

i) **Políticas que promuevan el trabajo colegiado docente.**

Un factor de vital importancia, en este sentido, es garantizar mayores tiempos y espacios para la programación, coordinación, reflexión y evaluación pedagógica, por parte de los equipos directivos y docentes. Este es un aspecto de alta relevancia porque cualquier proyecto innovador o de cambio educativo, en este caso de educación intercultural, implica un compromiso y trabajo conjunto de los docentes y de la comunidad educativa. Es preciso el desarrollo de una cultura organizacional que institucionalice espacios y tiempos dedicados exclusivamente a analizar la situación del centro y del contexto, planificar, reflexionar sobre las prácticas y coordinarse para trabajar de forma interdisciplinar.

j) **Políticas y programas que promuevan instancias de participación de las comunidades indígenas y comunidades educativas, tanto en las políticas educativas, la planificación y gestión de los proyectos educativos locales y de las mismas escuelas.**

La participación de la comunidad educativa, en general, forma parte de estrategias de gestión descentralizada de la educación. En la perspectiva de un adecuado proceso de descentralización, trabajar con la audiencia, o en consulta con las comunidades indígenas organizadas, es una tarea relevante. Ello significa además, que éstas puedan velar por su adecuada ejecución, particularmente sobre inter-culturalidad y bilingüismo.

La participación escolar y comunitaria concertada en la planificación de la educación, se logra, como se veía en las lecciones aprendidas, mediante el impulso de procesos permanentes de reflexión, análisis y forma-

ción, para que todos los estamentos aporten creativa y constructivamente a la propuesta educativa.

k) **Políticas de transferencia de competencias y fortalecimiento de capacidades de los cuadros directivos regionales, distritales, provinciales y comunales para:**

- Tomar conocimiento de las necesidades de desarrollo educativo y socio-cultural de su territorio, que permitan la elaboración y financiamiento de planes educativos territoriales adecuados y pertinentes a las necesidades y demandas locales de las comunidades.
- Transmitir a los docentes de las escuelas el sentido de los cambios curriculares, metodológicos y de gestión, para crear las condiciones que faciliten su aplicación en las escuelas y las aulas.
- Prestar asesoría, acompañamiento y mecanismos de evaluación del ejercicio institucional, desde la perspectiva de la atención a la diversidad cultural, definiendo indicadores de desempeño que permitan evaluar sus políticas institucionales, cultura escolar y prácticas pedagógicas.
- Fortalecer y apoyar a las comunidades educativas y locales organizadas, en la dinamización y consolidación participativa de proyectos educativos interculturales.
- Apoyar el trabajo coordinado o en redes entre instituciones educativas de una determinada localidad.

l) **Políticas de apoyo, acompañamiento y difusión de la experiencia de escuelas y programas innovadores que desarrollan proyectos de educación intercultural.**

Las escuelas y programas innovadores interculturales demuestran poseer un capital cultural-educativo de alto valor. Éste, sin embargo, está siendo sub-aprovechado por las agencias del ministerio de educación regionales, distritales, provinciales y comunales, para comunicarlo y transferirlo a las instituciones de su territorio. Por su parte, los centros innovadores requieren para su sustentabilidad y desarrollo del reconocimiento, apoyo técnico y financiero de las entidades y autoridades.

Los Ministerios de Educación, debieran trabajar en coordinación y alianza con ONGs, universidades o centros de estudio y desarrollo educativo, aprovechando el conocimiento y experticia que éstos tengan en la materia. La mayoría de las experiencias sistematizadas han contado con el apoyo de equipos externos, los que han jugado un papel relevante en los procesos de planeación y ejecución de proyectos de educación intercultural.

m) Políticas de textos desde la perspectiva intercultural

Disponibilidad de textos, materiales educativos, acceso a TIC e infraestructura pertinentes a los diversos contextos culturales y geográficos. En varios países la enorme diversidad de lenguas obliga a privilegiar algunos idiomas para la elaboración de textos, sin embargo, en otros, los mismos educadores, centros de formación intercultural bilingüe, universidades o centros de investigación, han ido generando material pedagógico, lingüístico y cultural relevante. Estos materiales deberían ser publicados por los ministerios de educación para que lleguen a todos los estudiantes y docentes que los requieran, y como un estímulo para que otros profesionales se animen a elaborar materiales en diferentes lenguas.

Las políticas de textos debieran contemplar, a su vez, disposiciones y regulaciones para que los textos escolares incorporen criterios de diversidad, eviten la formación de estereotipos o propicien la discriminación, tanto en sus diseños como en sus contenidos y enfoques pedagógicos.

En síntesis, los lineamientos de políticas aquí señalados permiten avanzar hacia el logro de los objetivos de una educación de calidad para todos, entendiendo como una de sus grandes tareas la promoción y protección del derecho de los pueblos indígenas, afro-descendientes, migrantes y demás minorías religiosas o lingüísticas, a recibir una educación que valore e incorpore su lengua y cultura. Asimismo, la educación intercultural implica la formación de valores y actitudes de cooperación y solidaridad; de conocimiento y ejercicio de los derechos individuales y colectivos; así como de entendimiento mutuo a través del respeto a la diversidad y el pluralismo.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SEÑALADAS EN EL ANÁLISIS

Las experiencias de escuelas o programas innovadores en educación intercultural se encuentran todas disponibles en la Red INNOVEMOS (www.redinnovemos.org). La información presentada en este análisis ha sido proporcionada por sus gestores u otros miembros interesados en difundirlas, y está fundado exclusivamente en la documentación presentada y no en investigación de campo. La mayor parte de las experiencias referenciadas a continuación han sido descritas o mencionadas en este estudio, sin embargo algunas de las experiencias de este listado, aunque no se citan, han formado parte del análisis.

| Nombre de la experiencia | País | Lugar/ciudad | Institución/ Organización |
|--|-------|--|---|
| <i>Como un hualle que hunde sus raíces en la tierra, la cultura mapuche no se puede perder</i> | Chile | Bocatoma, Comuna de Panguipulli, Provincia de Valdivia | Escuela Rural de Bocatoma |
| <i>Currículo intercultural bilingüe para la Región del Cusco</i> | Perú | Cusco | Colegio José María Arguedas Asociación Educativa para el Desarrollo Yachmasunchis |
| <i>Proyecto Quechua en la Escuela</i> | Perú | Cusco | Asociación Pukllasunchis. Colegio Pukllasunchis, Cusco |
| <i>Anay, un taller de viaje y exploración, conociendo la provincia de Chiloé</i> | Chile | Comuna de Castro, Provincia de Chiloé | Liceo Galvarino Riveros |
| <i>Recuperación del Che zugun y Fortalecimiento de la Identidad Huilliche</i> | Chile | Comuna de San Juan de la Costa, Punitque, Osorno | Escuela rural de Punitque |

| | | | |
|---|--------|--|---|
| <i>Puka Sunqu, corazón rojo, acorta la brecha con la cultura Quechua</i> | Chile | Ollagüe, provincia del Loa, Chile | Escuela San Antonio de Padua |
| <i>Proyecto de rescate de la cultura mapuche en educación intercultural bilingüe</i> | Chile | Villarrica, Región de la Araucanía | Escuela Municipal Ruka Manke N° F 794 |
| <i>Recuperación, resignificación y complementación de saberes</i> | México | Tepexoxuca, Puebla | Escuela secundaria Rafael Ramírez |
| <i>Glosario temático aimara y su aplicación en la educación secundaria</i> | Perú | Puno | Escuela Alfonso Torres Luna |
| <i>Educación ciudadana en el Centro Educativo: diversificación curricular orientada a formación ciudadana</i> | Perú | Ilo, Moquegua | Municipalidad Provincial de Ilo (MPI) ONGs: Centro de Educación, Organización y Promoción del Desarrollo (CEOP) y Asociación Civil Labor Ministerio de Educación: ADE Ilo y Dirección Regional Moquegua, DREMO. Colaboran: TAREA y EDUCA. |
| <i>Recopilación de textos orales andinos y su transcripción a la escritura</i> | Perú | Socosvinchos - Quya Quya, Ayacucho, Perú | Instituto Superior Pedagógico Nuestra Sra. de Lourdes, Ministerio de Educación/ GTZ - Cooperación Alemana al Desarrollo |

| | | | |
|--|-----------|---|--|
| <i>Interculturalidad, niñez y biodiversidad en los Andes</i> | Perú | Cusco | Centro de Promoción y Servicios Integrales CEPROSI y 10 Centros educativos públicos de la zona de Canchis en Cusco |
| <i>Todos juntos Vamos por el Camino Nuevo! Opaete reve ya tepe ipia ropi</i> | Argentina | Yacuy, Departamento de San Martín, Provincia de Salta | La Asociación para el Desarrollo (ADE), Universidad de Salta y 6 escuelas: San José Yacuy; San Miguel Arcángel de Tuytyunti; Che Sundaro de Tartagal; Subteniente Rodolfo Berduna de Tranquitas; Indígena Juan XXIII de Pichanal; Día de la Raza de Tartagal; Manuel Dorrego de Tobantirenda |
| <i>Un coro que canta en su lengua ancestral</i> | Chile | Molulco, comuna de Quellón, Chiloé | Escuela rural de Molulco |
| <i>Proyecto Educación intercultural Bilingüe Valle de Codpa</i> | Chile | Comuna de Camarones, Región de Tarapacá | Liceo de Codpa |
| <i>Centro Educativo TATUTSI MAXAKWAXI “Nuestro abuelo, cola de venado, constructor del primer kaliwey o centro ceremonial”</i> | México | Municipios de Mezquitic y Bolaños, Estado de Jalisco | Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi, Comunidad de San Miguel Huaixtita |

| | | | |
|--|----------|-------------------------------------|--|
| <i>Modelo Pedagógico de Paz, convivencia y Desarrollo Tecnológico</i> | Colombia | Cauca, Resguardo Indígena de Canoas | Instituto Técnico Agropecuario Juan Tama |
| <i>Proyecto para el mejoramiento de la calidad de la educación básica primaria</i> | Colombia | Sucre | Escuela José María Córdoba |
| <i>Trabajo con la comunidad Indígena de Quito</i> | Perú | San Antonio de Pictuyaco, Loreto | Comunidad indígena Iquito de San Antonio de Pictuyaco Colaboran: Institución LUPUNA, AIDSESP, Programa de Formación de Maestros de Educación Intercultural Bilingüe, Concejo Provincial de Mainas. |
| <i>Educación Integral Ayuujk Polivalente e Intercultural</i> | México | Oaxaca | Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) |
| <i>Escuela, banda y comunidad</i> | México | Oaxaca | Centro de Integración social (CIS) N° 8 General Lázaro Cárdenas |
| <i>Currículo Alternativo Popular Intercultural y Bilingüe, CAPIB</i> | Bolivia | | Organización Fe y Alegría |

| | | | |
|--|----------|---|---|
| <i>Revalorización y utilización adecuada de plantas aromáticas y medicinas andinas</i> | Perú | Cusco | Colegio Pukllasunchis con aportes de la Cooperación para el Desarrollo Internacional de la Comunidad Económica Europea CIP y de la Asociación Pukllasunchis |
| <i>Caminando hacia la autogestión e interculturalidad en la escuela</i> | México | Chihuahua, Sierra Taramara | Escuela Antonio de Oreña, |
| <i>Bachillerato para Atención Académica a Profesores de Educación Escolar Indígena</i> | México | Chihuahua | Centro de Actualización del Magisterio (CAM) y Centro de Estudios Multidisciplinarios en Investigación Intercultural (CEMII) |
| <i>Aula María Romero. Una escuela Intercultural</i> | Colombia | Etnias del César | Escuela Normal Superior María Inmaculada |
| <i>Una experiencia para perpetuar el pensamiento de los mayores</i> | Colombia | Caquetá, Ingas del Piedemonte amazónico | Institución Educativa Yachaicury Asociación Indígena Tanda Chiridu Ingakuna |
| <i>Orugas y mariposas para la nueva vida</i> | Colombia | Norte de Santander | Instituto Técnico Misael Pastrana Borrero. Paz y futuro |

| | | | |
|---|----------|--------------------------------|---|
| <i>El Proyecto CRECEN: Comité de Resolución de Conflictos Escolares</i> | Colombia | Bolívar | Normal Superior Montes de María |
| <i>Autoestima, convivencia y paz “Aprendiendo a convivir en grupo para el bienestar de todos”</i> | Colombia | Distrito de Chocó | Liceo Juan Pablo II |
| <i>“Yo soy”. La grandeza del ser para trascender en el hacer.</i> | Colombia | Cundinamarca | Institución Educativa distrital Benjamín Herrera, Sede B |
| <i>Talleres creativos escolares</i> | Colombia | Cundinamarca | Fundación Niño Jesús, Institución Educativa Distrital Jorge Eliecer Gaitán |
| <i>Escuela La Salle, para la paz y la vida</i> | Colombia | Meta, Barrio la Reliquia | Colegio La Salle |
| <i>Modelo de Convivencia escolar desde la prevención integral</i> | Colombia | Comunas de Medellín, Antioquía | Corporación Educación Sin Fronteras y el colegio Creadores del Futuro |
| <i>Cuadernos de la historia y Enciclopedia Cultural de Chiloé</i> | Chile | Comuna de Ancud, Chiloé | Arzobispado de Ancud y Servicio de Comunicaciones de Radio Estrella del Mar |
| <i>Parque histórico Cultural Pucllana</i> | Perú | Barrio Miraflores, Lima | Municipalidad de Miraflores e Instituto Nacional de Cultura |

| | | | |
|---|----------|--|--|
| <i>Módulos Educativos de Arqueología</i> | Perú | Lima | Museo de Arqueología Josefina Ramos de Cox y Patronato del Parque de las Leyendas Felipe Benavides Barreda |
| <i>Aprendizaje de música tradicional propia de Karankas, soras y Urus en el ámbito de la Educación Permanente</i> | Bolivia | Ciudad de Oruro | Institución cultural Por un nuevo Amanecer, Illawara |
| <i>Estrategias curriculares para la conservación de la etnoidentidad Zenú</i> | Colombia | Sucre | Centro Educativo Indígena de Escobar Arriba Ceniesar |
| <i>Mapuche Awkantung</i> | Chile | Comuna de Tirúa, Provincia de Osorno | Comité Comunal de Educadoras de Párvulos y siete escuelas: Primera Agua; Eloísa González; Héctor Carrasco Held; Ana Molina; Mapudungun; Centro de atención Infantil Pichi Ruka, Particular Ranquihue. |
| <i>Canal de televisión abierto a la comunidad</i> | Chile | Provincia de Chiloé, comuna de Quicaví | |
| <i>Investigación sobre la historia y cultura de pajonal mediante el texto libre</i> | Colombia | Sucre | Institución educativa de Pajonal |

| | | | |
|---|--------------------|---|---|
| <i>Aprendamos a conocer y valorar a nuestros hermanos del Departamento de Ayacucho</i> | Perú | Lima, San Juan de Lurigancho | Centro Educativo 156 - El Porvenir |
| <i>Bachillerato rural focalizado con énfasis en proyectos productivos</i> | Colombia | Caldas, zona cafetera | Instituto Técnico José de Caldas |
| <i>Gobierno escolar de niños y niñas</i> | Chile | Santiago | Karol Cardenal de Cracovia |
| <i>Experiencia intercultural en Cátedra de Estudios Afrocolombianos mediante el uso de fuentes orales</i> | Colombia | Bogotá | Institución Educativa Entre Nubes Sur Oriental |
| <i>Haciendo caminos por una pedagogía sin fronteras</i> | Colombia - Ecuador | Frontera Nariño (Colombia) y Carchi (Ecuador) | Asociación pedagógica y cultural Paidós y la Institución Educativa Pérez Pallares |
| <i>Promundo Activo</i> | Colombia | Soacha, Cundinamarca | Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Soacha |
| <i>Por una escuela de todos y para todos</i> | Colombia | Galapa | Institución María Auxiliadora de Galapa – INEMA |
| <i>CRECEN: Comité de resolución de conflictos escolares</i> | Colombia | Bolívar | Escuela Normal Superior Montes de María |

ESTUDIO DE CASOS COLOMBIA



PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE

CUARTA
PARTE

Equipo de investigación *
María del Pilar Unda Bernal
Aroldo Guardiola Ibarra
Zoraya Constan Medero
Ofelia Berrío Morelo
Margarita Martínez Camacho

*Fondo concursable (2007) para el desarrollo de proyectos de innovación
e investigación en educación inclusiva y convivencia democrática*

* María del Pilar Unda, Coordinadora de Investigación de Expedición Pedagógica Nacional; Aroldo Guardiola, Coordinador de la Ruta Afrocaribe de la Expedición Pedagógica Nacional; Zoraya Constan, Ofelia Berrío y Margarita Martínez, Docentes Escuela Normal Superior Indígena de Uribia (ENSIU), Colombia.

LA PEDAGOGÍA DE LA AFIRMACIÓN CULTURAL EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR INDÍGENA DE URIBIA, LA GUAJIRA, COLOMBIA

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación documenta la práctica pedagógica denominada, por la Expedición Pedagógica Nacional, como la *Pedagogía de la afirmación Cultural* de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribe, ENSIU, orientada al reconocimiento y afirmación de la identidad cultural wayüu, así como las relaciones interculturales en un contexto sociogeográfico signado por la multiculturalidad. En este documento se destaca la importancia y los alcances de la comprensión del papel desempeñado por los maestros y maestras como trabajadores de la cultura y productores de saber pedagógico. Acogen los investigadores una perspectiva epistémica que redefine el rol del investigador como actor social, las relaciones sujeto-objeto y el carácter histórico y relativo del conocimiento.

En correspondencia con el enfoque epistémico crítico, se construye una ruta metodológica que se inicia con el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural que existe en Colombia, y especialmente, en el departamento de La Guajira, en cuyo territorio coexisten diversos grupos étnicos, entre ellos la comunidad wayüu. Se hace uso de un instrumento polifónico (diversos formatos para recoger las voces de los actores del proceso), documentación bibliográfica, talleres, entrevistas en profundidad, grupos focales y grupos de discusión que se utilizan como herramienta para el intercambio con los actores de la práctica pedagógica investigada.

De manera específica, se definieron tres momentos en el desarrollo del trabajo:
i) La reconstrucción de la experiencia, con la participación protagónica de maestros y maestras, estudiantes y líderes de la comunidad wayüu, para profundizar el cono-

cimiento sobre la misma, las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas, los procesos de interacción que operan tanto en el aula, como fuera de ella; la relación de la institución escolar con su entorno sociocultural y de manera especial con los actores sociales del municipio, mediante entrevistas, talleres y grupos de discusión; ii) la producción de saber por parte del equipo investigador para profundizar la conceptualización de la experiencia mediante el análisis y la interpretación de los registros y de los relatos individuales y colectivos obtenidos en los talleres, en las entrevistas y en los grupos de discusión; iii) finalmente la devolución de los resultados obtenidos a los actores de la práctica pedagógica.

Este trabajo presenta una apretada síntesis histórica de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, ENSIU, y los factores que la llevaron a construir una pedagogía que incorpora y afirma los saberes y prácticas ancestrales de la cultura wayüü, rompiendo así con sus anteriores prácticas pedagógicas. A partir de la investigación documental, entrevistas y grupos de discusión entre distintos actores de esta Escuela Normal y de la comunidad wayüü, se describen los hechos que muestran a la Escuela Normal como una institución que adelanta una activa interacción con las comunidades asentadas en las rancherías. En sus orígenes, su enfoque se orienta a “civilizar” a las comunidades indígenas, pero más adelante, distintas circunstancias sociales, culturales y políticas (festival de la cultura wayüü, irrupción del movimiento indígena, decretos reglamentarios de la etnoeducación, promulgación de la Nueva Constitución Política y la Ley General de Educación) hacen posible la ruptura con las estrategias educativas y las prácticas pedagógicas homogeneizadoras para instalar, en su lugar, una propuesta pedagógica centrada en la valoración y fortalecimiento de la cultura wayüü, tanto en la Escuela Normal, como en las comunidades y en otras instituciones educativas.

Se presenta también la práctica pedagógica, abordando así la segunda pregunta objeto de la investigación: ¿En qué consisten las prácticas que constituyen la Pedagogía de la Afirmación Cultural de la ENSIU?, resaltando la consulta de la comunidad educativa a los ancestros; el estudio del wayuunaiki y la práctica del bilingüismo; la creación estética y el uso de los instrumentos musicales; actividades como el día étnico y la feria de la ciencia y el entrecruce de saberes que hacen posible la práctica de la interculturalidad en la escuela. Y, finalmente, se hace referencia al impacto que esta práctica pedagógica ejerce en los educadores, estudiantes y en la comunidad en general, y se le presenta a la institución normalista un conjunto de acciones y recomendaciones.

INTRODUCCIÓN

El viaje realizado por los expedicionarios a la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia¹ –ENSIU– sorprendió tanto a los viajeros, como a los anfitriones de la Expedición Pedagógica Nacional². El recibimiento de las estudiantes y maestras en formación, ataviadas con sus multicolores mantas guajiras; el rancho *Shipia Wayüu*, construido a la entrada de la escuela por maestros y estudiantes para visibilizar la cultura material wayüu; los chinchorros en el dormitorio de las internas; y el recibimiento con el himno nacional de la República de Colombia entonado en wayuunaiki por los estudiantes, predecían la riqueza pedagógica que despliega esta escuela formadora de maestros. Pero también se produce un extrañamiento en maestras, maestros y directivas anfitrionas, quienes perciben entonces, en los viajeros, con sus lecturas, preguntas y comentarios, la pieza que hacía falta en el rompecabezas, una imagen de sí que hace visible una parte de toda esa riqueza y potencia de sus propias prácticas.

En el encuentro nombramos como *Pedagogía de la Afirmación Cultural* a esta forma de hacer pedagogía que no aparece en los tratados de Comenio, de Freinet, de Piaget ni de Vigotsky, ni en ningún otro de los *enfoques o sistemas* reconocidos por la pedagogía contemporánea. Como en otros lugares recorridos a lo largo del proceso expedicionario, la pedagogía aquí no se construye sobre un vacío, sino a ras de tierra, en interacción con los territorios, con las culturas, con las condiciones económicas y sociales de nuestras poblaciones³. Un dato desconcierta: no siempre la Escuela Normal ha orientado así sus prácticas, por el contrario, hubo tiempos en los que trataría de ignorar, en el mejor de los casos, o de *borrar* esa cultura. Por fortuna, diversos factores coadyuvaron a su reivindicación. Nos informaron que la nueva Constitución Nacional, expedida en 1991, había contribuido a producir este viraje. Un importante motivo para realizar este estudio.

¹ La Escuela Normal Superior de Uribia, es una institución formadora de maestros que articula los niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria y ciclo complementario. Esta institución escolar congrega la diversidad étnica y cultural existente en el municipio de Uribia y en otras localidades vecinas, pero además mantiene una dinámica interacción con las comunidades, los otros establecimientos educativos y las autoridades civiles.

² Este viaje se hizo en el 2002 como parte de la *Ruta de las Normales* del Caribe Colombiano, que comprendió los tres departamentos del antiguo Magdalena Grande: La Guajira, César y Magdalena.

³ Ha sido precisamente esto lo que ha llevado a proponer una noción como la de *Geopedagogía*, en el marco de la Expedición Pedagógica Nacional. Ver Messina, G y Quiceno, H, Evaluación Internacional *Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional*, 2002.

Esta investigación se orienta a documentar la práctica pedagógica de la ENSIU desde el ángulo de lo que hemos denominado *Pedagogía de la Afirmación Cultural*, dado que apunta a transformar la imagen distorsionada, de subvaloración del ser wayüu y de sus expresiones culturales, las cuales han sido objeto de segregación y de políticas institucionales homogeneizadoras, tendientes a negar los valores intrínsecos de la cultura aborígen y su lengua materna, el wayuunaiki. Esta práctica pedagógica se orienta al reconocimiento y afirmación de la comunidad wayüu, de



Mujeres wayüu con sus mantas guajiras, en la ENSIU

su identidad cultural, al tiempo que promueve, en la vida escolar, el reconocimiento de la diversidad cultural y relaciones interculturales en un contexto sociogeográfico local y subregional signado por la multiculturalidad. Todo ello, en concordancia con la propuesta que ahora se adelanta de un *Proyecto Etnoeducativo Nación Wayüu*: “Se trata de un proceso de construcción que responde a las necesidades particulares de la educación del Pueblo Wayüu, considerando su territorio, autonomía, tradiciones, usos y costumbres, para la formación integral del ser wayüu”⁴.

Los fundamentos teóricos y metodológicos de esta investigación responden a las conceptualizaciones que ha construido la Expedición Pedagógica en sus nueve años de existencia en contacto con la diversidad pedagógica y cultural que existe en Colombia, destacando la importancia y los alcances de la comprensión del papel desempeñado por los maestros y maestras como trabajadores de la cultura y productores de saber pedagógico. Para los expedicionarios, “el lugar del método

⁴ Proyecto Etnoeducativo Nación Wayüu, Comisión de redacción. Séptima versión, Riohacha, septiembre y octubre de 2007, p. 4.

en el proceso expedicionario está en estrecha relación con la indagación de la riqueza pedagógica que se verifica en las prácticas institucionales de los maestros y con el acervo teórico práctico con el que los educadores enfrentan sus retos cotidianos, en circunstancias variables y, por lo general, rodeados de dificultades”⁵.

Este movimiento expedicionario nace en las postrimerías del siglo XX y da continuidad al movimiento pedagógico de los primeros años de la década de los ochenta en Colombia, pero al definir el viaje como su estrategia básica de contacto con las prácticas de los maestros, al proponer otras formas de interacción desde lo regional y al reconocer la diversidad cultural y pedagógica existente en nuestro país, se erige como una expresión actual del movimiento pedagógico, adquiere una connotación específica y un dinamismo propio a lo ancho y largo de la geografía nacional.

El movimiento expedicionario también se nutre de las corrientes epistémicas críticas que, articuladas con la investigación-acción participativa, surgen en el país en los años ochenta del siglo XX, reconocen nuestras condiciones vitales como país tropical, con su diversidad regional, étnica y cultural, toman distancia de los paradigmas eurocéntricos, sin ignorarlos, y reivindican la necesidad de la endogénesis que posibilite el desarrollo de paradigmas científicos que privilegien la búsqueda de la creatividad propia⁶.

Este informe se organiza en 6 secciones o capítulos: en el primero se presenta la ruta metodológica con las respectivas consideraciones epistemológicas que sirven de fundamento teórico. En la segunda sección se establece un análisis diferenciado entre el multiculturalismo y la interculturalidad. Esta última es la perspectiva teórica que nutre la presente investigación. La tercera parte presenta una apretada síntesis histórica de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, ENSIU, construida a partir de la investigación documental, del encuentro, las entrevistas y los grupos de discusión entre distintos actores de esta Escuela Normal. En la cuarta sección se describe y analiza la práctica pedagógica objeto de la investigación, resaltando la consulta a los ancestros por parte de la comunidad educativa. En el capítulo quinto se hace referencia al impacto que esta práctica pedagógica ejerce en los educadores, en los estudiantes y en la comunidad en general. Y, finalmente, en la sexta sección se proponen un conjunto de recomendaciones para la acción en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia.

⁵ Expedición Pedagógica Nacional, *Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional*, Expedición Pedagógica Nacional.- Universidad Pedagógica Nacional, No. 6, Bogotá, abril de 2005. p. 9.

⁶ Ver: *La Superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*. Orlando Fals Borda y Luis Eduardo Mora-Osejo, <http://www.revistapolis.cl/7/bals.htm>

I

NUESTRA RUTA METODOLÓGICA

Las tendencias críticas en Colombia y América Latina abren una perspectiva epistémica cuyas propuestas redefinen el rol del investigador como actor social, las relaciones sujeto-objeto de la investigación y el carácter histórico indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento, abriéndose a su vez a la multiplicidad de voces y de formas de vida⁷. Resaltar el lugar de los sujetos sociales, de sus saberes y de la experiencia, es un asunto que adquiere cada vez mayor importancia, especialmente en relación con los movimientos sociales actuales en América Latina. El pensamiento crítico que, con características propias, hoy se desarrolla en subcontinente latinoamericano, se aparta del carácter colonial y eurocéntrico de los saberes sociales, el régimen de separaciones que le sirven de fundamento y la idea misma de modernidad que propone un modelo civilizatorio universal⁸.

Este enfoque epistémico es concomitante con los cambios que posibilita el Movimiento Pedagógico en Colombia. En la década de los ochenta, los estudios e investigaciones pedagógicas reconocieron al maestro como portador de un saber que le es propio: la pedagogía. Hoy, en los albores del siglo XXI, la Expedición Pedagógica Nacional ha conducido a que los viajes –físicos y de pensamiento– po-

⁷ Montero Maritza, “Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las ciencias sociales desde América Latina”. Seminario Las ciencias Económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo, Dirección de Estudio de Postgrados, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, 20 de junio de 1998, mimeo, tomado de Lander, Edgardo (Edit.), *La colonialidad del Saber: Euroncentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, julio 2000, p.32.

⁸ Lander, Edgardo, (Edit.), *La colonialidad del Saber: Euroncentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, julio 2000, pp 11-40

sibiliten un nuevo escenario en el que los maestros y maestras se reconocen ya no sólo como portadores, sino como productores de saber pedagógico, en la medida en que describen, narran y nombran de otro modo, miles de prácticas que ellos mismos han reconocido y documentado, a lo largo de sus viajes por las más variadas regiones. De esa manera, en la Expedición los maestros y maestras destacan y ponen de relieve este otro lugar que ocupan, rompiendo con las relaciones jerárquicas, de dependencia y de subordinación que les había negado su condición de sujetos en el campo de la producción de saber y que los limitaba al papel de simples consumidores de la producción de conocimientos “científicos”, elaborada en los centros de investigación y desde el lugar de la academia.

La Expedición posibilita la participación de los individuos en la elaboración de las experiencias, a partir de sus vivencias en la escuela, con lo cual el maestro y la maestra se reconocen como productores de saber “*en el sentido en que incorpora y lee la realización de unas prácticas... de tal manera que las convierte en experiencia*”⁹. Una práctica se convierte en experiencia “sólo cuando aquella es pensada, cuando se reconoce como producto de un saber o de una cultura”¹⁰. La Expedición ha sido un espacio de saber producido colectivamente, que si bien establece una conexión con las formas tradicionales de conocimiento, implica al maestro en procesos de producción que ponen en juego sus propios saberes, aquellos que sólo circulaban (si lo hacían) en las escuelas.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación reconoce la Pedagogía de la Afirmación Cultural de la Escuela Normal Indígena de Uribia, como una propuesta de inclusión social, en la medida en que la inclusión atiende no simplemente a la ampliación de cobertura, sino aquellas prácticas que incorporan, reconocen, valoran y afirman las particularidades de las distintas culturas que constituyen países como los nuestros, en América Latina.

Esta forma de hacer pedagogía en la perspectiva de la afirmación cultural contribuye a la construcción de la democracia, en la medida en que fomenta la valoración de las diversas culturas existentes en la subregión, especialmente la cultura del pueblo indígena wayüü. De esta manera, responde a una de las demandas principales de los pueblos indígenas, que históricamente han recla-

⁹ Martínez, Alberto, Unda, María del Pilar y Mejía, Marco.R., El Itinerario del Maestro: de Portador a Productor de Saber Pedagógico. En: *Veinte años del Movimiento Pedagógico. Entre Mitos y Realidades. 1982-2002*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio-Corporación Tercer Milenio, 2002, p. 61-94.

¹⁰ *Ibid.* p. 92.

mado el reconocimiento de su cultura y de su rol como actores protagónicos en la construcción del país, de la región o del entorno social más inmediato con el cual interactúan.

De igual manera, esta práctica contribuye a la construcción de formas de relación no violenta y de superación del exacerbado conflicto armado colombiano, en la medida en que posibilita la inclusión y el reconocimiento de este pueblo indígena, uno de los más numerosos del país, con lo cual se posibilita ampliar la base social de las expresiones democráticas, aún precarias, existentes en Colombia. Si bien nuestro conflicto armado no presenta un carácter regionalista, ni étnico, es decir, no hay en el centro de las demandas políticas de los grupos insurgentes un estatuto autonómico para las regiones o los grupos étnicos, ni tampoco motiva su lucha guerrillera las reivindicaciones sociales, culturales y políticas de ningún pueblo indígena, sí es cierto que en el pasado reciente (hace apenas poco más de quince años) distintos grupos indígenas del suroccidente del país se levantaron en armas para reivindicar sus derechos ancestrales a la tierra y sus derechos políticos y culturales. Tal fue el caso del Movimiento Insurgente Indígena Quintín Lame, que pactó la paz con el Estado en 1991 y contribuyó a redactar la actual constitución política.

El reconocimiento en los hechos por parte de las distintas instituciones del Estado de los pueblos indígenas (y de afrodescendientes) como sujetos de derechos y actores sociales y políticos, además de responder a una reivindicación histórica de estos sectores sociales excluidos, se constituye en una rectificación política que socava los cimientos de la violencia que durante décadas se ejerció contra indígenas y afrodescendientes por parte de representantes del Estado y grandes “propietarios” de tierra. En suma: incluir social, cultural y políticamente a los grupos indígenas es avanzar en la construcción social de la paz en amplias franjas del territorio nacional.

A partir de estos criterios epistémicos, nuestra ruta metodológica se inicia con el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural que existe en Colombia y de manera especial en el departamento de La Guajira, espacio geográfico peninsular que forma parte del Caribe Colombiano y en cuyo territorio coexisten e interactúan diversos grupos étnicos, destacándose entre ellos, de manera notoria, la comunidad indígena wayüu. La metodología implementada se basó en el uso de un instrumento polifónico (diversos formatos para recoger las voces de los actores del proceso), documentación bibliográfica, grupos focales y grupos de discusión entre maestros y maestras, estudiantes, dirigentes

educativos y reconocidos líderes de la comunidad wayüu en el municipio de Uribia*.

Aún cuando sólo recientemente se ha reconocido como técnica de investigación social el *grupo de discusión*, ha sido una herramienta central, en la medida en que privilegia el encuentro y el intercambio entre los mismos actores de la comunidad en torno a las preguntas objeto de trabajo. Se trabaja con el lenguaje oral, como ocurre con las entrevistas, pero en este caso centrado en lo que dicen los sujetos en situación particular de grupo, lo que permite asumir lo que alguien dice en esas condiciones determinadas como un punto de convergencia entre el orden social y la subjetividad. No consiste en una serie de procedimientos estándares ni formalizados, es una posición que asume el investigador, quien no se esconde ni se borra tras la técnica, sino que la encarna. Además de registrar de la manera más textual posible aquello que los participantes presentan en la situación de grupo, se recogen los análisis, las convergencias y divergencias y las propuestas que surgen a través de la conversación.

Las preguntas que orientaron nuestro trabajo fueron las siguientes: ¿Qué factores llevaron a la ENSIU a construir una pedagogía que incorpora y afirma los saberes y prácticas ancestrales de la cultura wayüu, rompiendo así con sus anteriores prácticas pedagógicas? ¿En qué consisten las prácticas que constituyen la Pedagogía de la Afirmación Cultural de la ENSIU? ¿Cuál es el impacto que esta práctica pedagógica ha tenido en la comunidad wayüu?

El objetivo trazado apuntó a identificar los orígenes de esta práctica pedagógica, sus momentos, sus características y su impacto sobre la valoración de la cultura wayüu en estudiantes, padres y madres de familia y otros miembros de la población asentada en el municipio de Uribia. Nos propusimos, además, indagar sobre los factores o acontecimientos sociales y políticos que contextualizan la práctica pedagógica de la Escuela Normal, como institución formadora de maestros.

De manera específica, se definieron tres momentos en el desarrollo del trabajo: i) La reconstrucción de la experiencia, con la participación protagónica de maestros y maestras, estudiantes y líderes de la comunidad wayüu, para profundizar el conocimiento sobre la misma, las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas, los procesos de interacción que operan tanto en el aula, como fuera de ella; la relación de la institución escolar con su entorno sociocultural y

* Los instrumentos o formatos de investigación se encuentran disponibles en la versión completa del estudio, en el sitio web de la Red Innovemos: www.redinnovemos.org/content/view/899/41/lang.sp

de manera especial con los actores sociales del municipio, mediante entrevistas, talleres y grupos de discusión; ii) la producción de saber por parte del equipo investigador para profundizar la conceptualización de la experiencia mediante el análisis y la interpretación de los registros y de los relatos individuales y colectivos obtenidos en los talleres, en las entrevistas y en los grupos de discusión; iii) finalmente la devolución de los resultados obtenidos a los actores de la práctica pedagógica.

La realización de esta investigación compromete a un equipo de la Expedición Pedagógica Nacional y de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, en el cual participan tres protagonistas de la experiencia, objeto de esta investigación, una de ellas, maestra wayüu. Ello posibilitó la confluencia de distintos saberes, así como una activa y permanente fuente primaria muy valiosa a la hora de interpretar los textos y los registros de los talleres y grupos de discusión, de las entrevistas y las observaciones realizadas. Este proceder metodológico, que tiende puentes entre los saberes de los investigadores más cercanos a la academia y el saber pedagógico que circula y se expresa en la vida de la ENSIU, se acerca más a aquellas propuestas que surgen hoy en América Latina frente a la llamada *crisis del intelectual* de finales de siglo.

Independientemente de si estamos de acuerdo o no con este planteamiento, los trabajos sobre la *crisis del lugar del intelectual*, han puesto en evidencia y desestabilizan las separaciones aristocratizantes, las divisiones muy rigurosas entre elites y el resto de la ciudadanía y cuestionan con justicia “los lugares autoritarios de emisión de discurso y de emisión de política”¹¹. A partir de ello, se han hecho distintas propuestas, entre ellas la de fortalecer los nexos entre “saberes de punta y esfera pública”; en “recomunicar” la esfera académica, la esfera pública y la esfera política.

Por su proceder metodológico es en este punto donde se quiere situar esta investigación. Es un ejercicio de producción de saber sobre las prácticas pedagógicas que se adelantan actualmente en la ENSIU. Más que contrastar la vida de la escuela con un determinado “marco teórico”, se trata de hacer hablar a unas prácticas, de tal manera que nos permitan acercarnos a la pregunta: ¿quiénes somos hoy en la cultura? El punto de partida no es entonces una determinada teoría contra la cual se pretende contrastar la práctica, se trata más bien de recurrir a las

¹¹ Sarlo, Beatriz, “En la cultura del zapping”, entrevista de Faride Zerán en el diario *La Época*, Santiago de Chile, 15 de junio de 1977, p. 283.

teorías a la manera de caja de herramientas, para atrevernos a pensar aquello que no había sido pensado, para atrevernos a actuar de otras maneras.

Son las preguntas las que colocan a los investigadores en el ‘afuera’ de las prácticas –tanto a las maestras investigadoras que construyen pedagogía en la Escuela Normal, como a quienes se acercan a ella con el propósito de esta investigación– para hacerles decir aquello que no había sido dicho. Es esta la tarea de la investigación, producir un saber, convertir las prácticas en experiencia, someterlas a debate, colocarlas en el escenario de lo público. El maestro se coloca aquí como *sujeto*, es una perspectiva de investigación que valora y pone en juego sus saberes, su deseo, su ser político. Es otro ingreso a la producción de conocimiento que se construye *desde* y no *sobre* las escuelas y los sujetos de la práctica y de la experiencia.

No podemos desconocer que la escuela, en su acepción más genérica, como invención de la modernidad, ha estado conectada con las ideas de *civilización* y de *progreso*, a nombre de lo cual se le asigna la función de combatir la ignorancia, la superstición y aquellas formas sociales y políticas de las culturas que se diferencian, asociándolas con las ideas de *primitivismo* y *barbarie*. Por ello, como señala R. Williams¹², se han justificado misiones y conquistas. La escuela no ha sido ajena a esto, por el contrario, ha cumplido en América Latina un papel “civilizador”, que la literatura disponible no ha puesto en duda.

Por esto se considera tan importante lo que ocurre en las prácticas que la Expedición ha denominado *Pedagogía de la Afirmación Cultural*. Estarían articuladas, probablemente sin saberlo, sin establecer estas conexiones explícitamente, a un “modo de pensamiento que cuestiona la idea de progreso, bajo el supuesto de que éste conduce a un estado de civilización, que en la práctica estaría dada en las metrópolis europeas (Inglaterra y Francia), a diferencia y en contraste con la barbarie que tendría que ser suprimida”¹³. El aporte de esta investigación consiste precisamente en documentar una forma de hacer escuela, un quiebre, una ruptura con las narrativas construidas sobre la misma en esta región del mundo.

¹² Raymonds, William: “Cultura”, en *Marxismo y Literatura*, Barcelona, España, Ediciones Península, 1980, pp. 21-31. Tomado del Módulo *Teorías Críticas Contemporáneas*, Doctorado Cultura y Educación en América Latina, Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Santiago de Chile, pp. 31.

¹³ *Ibíd.*, p. 31

II

MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD: DOS POSTURAS ÉTICAS DIFERENTES

La escuela, cumpliendo desde el siglo XIX con su función, claramente civilizatoria, estuvo orientada a luchar contra la barbarie, bajo el supuesto de que para construir nación era necesario eliminar las diferencias y homogeneizar e integrar a aquellas poblaciones que se encontraban fuera de la cultura “oficial”. La diversidad era un problema que requería ser superado y erradicado.

Sin embargo, cuando se hace evidente que la propiedad o la exclusión del capital económico engendra una participación desigual en el capital escolar y por tanto en la apropiación de los bienes culturales de que dispone una sociedad, en América Latina se presenta un decidido interés, particularmente en los sectores medios y populares que anteriormente tenían poco acceso, por mejorar los niveles educacionales y culturales.

La historia de las poblaciones indígenas, como la de las comunidades afrocolombianas, ha sido una historia de invisibilización, exclusión y opresión. Sus demandas de acceso a la educación y de inclusión en el “servicio” educativo forman parte de sus luchas y sus movimientos, apelando en muchos casos a las legislaciones vigentes que ya en el siglo XIX reconocían la igualdad frente a la ley y el derecho a la educación.

Inicialmente no ponen en duda la oferta curricular. En un momento en el cual la invisibilidad de la población indígena es muy alta, la posesión de la lengua hegemónica, de la lectura y la escritura, se convierten en las principales demandas, dado que proporcionan los códigos a través de los cuales pueden asumir la defensa de sus intereses tanto colectivos como individuales. Sin embargo, esta inclusión parcial desde el dominio lingüístico, como lo afirma Luis

E. López¹⁴, continúa excluyendo a la población indígena: no tiene en cuenta los saberes, prácticas, historias y tradiciones de las comunidades.

Más adelante, en los '70, el movimiento indígena en Colombia hace exigencias de una educación “propia”, como alternativa frente al mestizaje uniformador. Se ponen en marcha los programas de *etnoeducación*, dirigidos específicamente a las poblaciones indígenas, centrados en sus territorios, en la adecuación de la escuela a las diferentes culturas, a cada una de ellas de manera particular. Sin embargo, no se interroga a la escuela misma y la pregunta por la relación con las otras culturas no ocupa un lugar en el debate.

Si bien el reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural de Colombia en la Constitución Nacional del 91 marca todo un acontecimiento, queda abierto el debate para los diferentes enfoques y comprensiones de las relaciones entre culturas. Nos centraremos en dos tendencias o enfoques. Uno es el de la multiculturalidad. Otro es el de la interculturalidad.

La noción de multiculturalidad, como lo afirma S. Schmelkes, traduce una realidad de América Latina: nuestras sociedades son desde siempre multiculturales. Sin embargo: *“La multiculturalidad puede entender al otro como aquel cuya diferencia tiene que borrar. El sujeto diferente tiene que dejar de ser diferente para poder interactuar con la cultura dominante. No se le deja ser. La multiculturalidad puede, por otro lado, reconocer al otro como diferente, pero apartarlo por ser distinto. Puede dejar al otro ser distinto, pero segregado, en su región de refugio, en su reservación o su ghetto”*¹⁵.

La educación multicultural, se dirige a *“garantizar, de un lado, la reproducción de la multiculturalidad y, de otro, a facilitar un cruce de fronteras ágil y fluido, en beneficio de la sociedad envolvente”*¹⁶. Desde algunas posturas de las teorías críticas, el multiculturalismo obedece hoy a la lógica cultural del capitalismo multinacional: *“es una forma de racismo desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista*

¹⁴ López, Luis Enrique, *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, 2001, p. 8.

¹⁵ Schmelkes, Slvia, *Educación Intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes*, ponencia presentada en el Congreso “La formación de profesores, los desafíos del cambio” realizado por el International Council on Education for Teaching, mimeo, p.4

¹⁶ López, Op. cit., p. 9.

por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad”, dice Zizek¹⁷.

Hoy el multiculturalismo es el modo en que se manifiesta la presencia masiva del capitalismo como sistema universal, da testimonio de la homogeneización sin precedentes del mundo contemporáneo. Es como si la energía crítica hubiera encontrado una válvula de escape en la pelea por diferencias culturales que dejan intacta la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial¹⁸.

La interculturalidad es decisivamente otra postura ética, otra forma de entender la relación entre las culturas, que sabe de la insuficiencia de las luchas particulares si no se tienen en cuenta los procesos más amplios en los cuales se producen las condiciones de inequidad y diferencia. La interculturalidad es una propuesta que no se reduce al reconocimiento y la exaltación de la diversidad.

La interculturalidad hace posible la afirmación y producción de identidades y propicia los cambios culturales, eventos e interacciones que muchas veces se presentan en medio de luchas políticas y relaciones conflictivas, como parte de la dinámica multicultural¹⁹.

Pasa por el reconocimiento de cada cultura, pero no se detiene allí. Es un asunto que compete al conjunto de la sociedad y no a cada cultura en particular. Y en esto se diferencia de la propuesta etnoeducativa. Asume la diferencia, no busca eliminarla. Pero, adicionalmente, introduce el asunto de las profundas asimetrías existentes. En palabras de Silvia Schmelkes:

“Las minorías culturales en general viven, en proporción mucho mayor, realidades de pobreza y de pobreza extrema. A esta situación se agregan, de manera sinérgica, interactuando entre ellas perversamente, otras asimetrías, como la política (la posibilidad de hacer escuchar su voz), la social (la calidad de vida y la ausencia de opciones) y, desde luego, la educativa”²⁰.

¹⁷ Zizek, Slavoj, “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en *Estudios Culturales, reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2003, pp. 137-188

¹⁸ Grüner, Eduardo, “¿Estudios Culturales o Teoría Crítica de la Cultura?”, en *El fin de las pequeñas historias: de los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*, Buenos Aires, Paidós, 2002, pp. 62-90.

¹⁹ Zambrano, Carlo Vladimir. La nación en Transición. Dinámicas sociopolíticas del reconocimiento de la diversidad. En: *Utopía para los Excluidos. El Multiculturalismo en África y América Latina*. Jaime Arocha (Compilador). Universidad Nacional de Colombia.

²⁰ Schmelkes, Op. cit., p. 4

La interculturalidad, desde las perspectivas de esta investigación, es una propuesta que pasa por el reconocimiento de la diversidad pero sin dejar de lado las *diferencias* económicas, políticas, sociales, educativas, que se convierten en objeto de trabajo. No admite las asimetrías. La interculturalidad supone una relación, es un asunto que no sólo interesa a las poblaciones indígenas, supone a su vez comprensión y respeto entre todas las culturas.

Sin lugar a dudas, propuestas como la de la interculturalidad son centrales al planteamiento de la democracia en América Latina. Nuevamente, en palabras de Silvia Schmelkes:

“Ninguna sociedad multicultural con aspiraciones de democracia puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad y asume la interacción entre las culturas como una interacción para el mutuo enriquecimiento de estas culturas que entran en relación”²¹.

²¹ *Ibíd.*, p. 3

III

DE UN ENFOQUE CIVILIZATORIO AL
RECONOCIMIENTO Y VIVENCIA DE LA
CULTURA WAYÜU

La historia de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, ENSIU, se remonta a julio de 1956, fecha de su fundación, en el actual municipio de Uribia, que para entonces era una Comisaría de la República de Colombia, levantada sobre un asentamiento indígena²². Un escenario de interacción entre población wayüu y otras poblaciones mestizas y una minoría blanca, a las cuales se las denomina “alijunas” (léase “arijunas”). Era un territorio de coexistencia no siempre pacífica entre “los civilizados y los indios”. Un escenario de comunicación o desencuentro entre dos lenguas exponentes de culturas distintas: el castellano de los alijunas y la lengua de los indígenas wayüu, que todavía en los años cincuenta no era reconocida por el Estado y sus instituciones científicas y académicas como una lengua, sino sólo como un dialecto, al cual se denominaba peyorativamente como “dialecto guajiro”.

La creación de esta Escuela Normal fue posible gracias a la iniciativa de una comunidad religiosa –las Hermanas Lauritas– que aunaron sus esfuerzos con el cura párroco Casimiro Espoltón y varios dirigentes políticos del municipio de Uribia, porque era necesario que el Estado central emprendiera la apertura de la escuela para adelantar de manera organizada el proceso de educación de las nuevas generaciones. Para el año de su fundación sólo existían en Uribia la escuela de varones, la escuela de niñas y el internado indígena que, de acuerdo con la maestra más antigua de la institución era el lugar por excelencia para “civilizar a los indios y a las indias”²³. Para la organización Yanama, citada en el proyecto

²² El territorio de la nación indígena wayüu tiene asiento tanto en Colombia como en Venezuela. De acuerdo con el censo binacional wayüu, realizado en 1992, la población alcanzaba la cifra de 297.454 personas de las cuales el 43.3% habita en La Guajira Colombiana y el 56.7% en La Guajira Venezolana.

²³ Profesora Mita, Registro Grupo Discusión Maestros sobre la práctica pedagógica de la ENSIU, realizado el 31 de octubre de 2007.

Etnoeducativo Anaa Akua>Ipa (Akuwa>Ipa), la educación y la escuela fueron utilizadas como punta de lanza para minar la cultura wayüu, aun cuando hoy se considera que es precisamente la mejor estrategia para recuperar los procesos culturales de este pueblo aborigen²⁴.

El 20 de julio de 1956 se inaugura la Escuela Normal Piloto de Educación Fundamental, un internado para formar a jóvenes del conjunto de la población del municipio, que inicia sus labores académicas con los grados de 4º y 5º de primaria y 1º de bachillerato, y que, entre otras asignaturas, registra una materia denominada “guajiro”. Desde sus orígenes, una de las características de la escuela ha sido una activa interacción con las comunidades asentadas en las rancherías. Pero, en sus primeros años se buscó “civilizar”, emprendiendo para ello campañas de alfabetización, de salud y de higiene, propiciando también cambios en las viviendas y en la forma de hacer el fogón para la cocción de los alimentos: *“Cuando el indio toda la vida ha cocinado con sus tres piedras, les enseñamos a cocinar en un fogón hecho de trupillo y barro”*²⁵.



Día étnico, cultura wayüu

²⁴ Proyecto Etnoeducativo Nación Wayüu, Op. cit., p. 9.

²⁵ Profesora Mita, Registro Grupo Discusión Maestros, Op. cit.

Al interior de la institución escolar, las directivas prohíben el uso del “guajiro”, acudiendo para ello a las amenazas de sanción a los estudiantes que infringieran las reglas de comportamiento, pretextando que el uso de la lengua por parte de las estudiantes wayüu era para ofender a los alijunas. De esta manera el proyecto educativo de la institución iba encaminado a *alijunizar* –expresión de los actuales educadores de la Normal– lo que equivale a decir imponer la cultura occidental agenciada por el Estado mediante sus políticas y programas. Fueron los tiempos en que en la ENSIU las jóvenes practicantes debían asistir calzadas con zapatos de tacón alto, con vestidos de occidentales y bien presentadas. Prohibido terminantemente ataviarse con prendas de la cultura indígena.

“[...] en ese momento no tuvimos en cuenta la cultura. No era una cosa como allá arrinconadita todavía, que no le dábamos la importancia que tiene hoy día ¿Por qué? Porque apenas considerábamos a esos indígenas como una parte alejada, que no eran... es decir algunos pensábamos, no sé si yo en ese momento, que ellos eran otra gente que tenían otra forma de aprender”²⁶.

FESTIVAL DE LA CULTURA WAYÜU - MOVIMIENTO INDÍGENA NACIONAL

En 1975 se comienza a escenificar en las calles del municipio de Uribia una fiesta popular que más adelante sería reconocida como primera versión del *Festival de la Cultura Wayüu*. La Escuela Normal participa y éste hace que se comience a pensar que la cultura wayüu tiene una importancia que “nosotros ignorábamos”²⁷. A este evento cultural se le suma el interés de académicos colombianos y venezolanos que lleva a estos últimos a realizar una investigación a partir de la cual se concluye que la lengua wayüu tiene una estructura propia, que no es simplemente un dialecto. El Estado y la academia admiten y reconocen entonces la importante existencia de otra cultura diferente a la cultura dominante en nuestro país.

²⁶ Entrevista a la Sra. Amelia Castillo, quien vivió 45 años de su vida en la ENSIU, primero como estudiante, más adelante como profesora.

²⁷ Profesor Mario, Proyecto Etnoeducativo Nación Wayüu, Op. cit., p. 9.

“[...] pero no debemos olvidar que el furor de la cultura entró básicamente desde el mismo inicio del festival de la cultura wayüu... más por fortalecer la cultura porque teníamos que participar en los desfiles, teníamos que participar en los foros, teníamos que participar en las representaciones culturales, porque no se trata gente de otros lugares sino que las mismas instituciones eran las encargadas de estar en la plaza con las representaciones culturales, tenían que participar en concursos como la yonna y los varones en los juegos tradicionales”²⁸.

Ya para mediados de los setenta, el movimiento indígena subvertía con su fuerza telúrica y cultural el orden social establecido en el departamento del Cauca, en el suroccidente del país. Y muy pronto se irradiaría por todos los territorios indígenas de Colombia con la reivindicación de su identidad étnica y su lucha contra la exclusión y subordinación cultural. Fueron los tiempos de creación del Consejo Regional Indígena del Cauca, Cric y la irrupción y consolidación del movimiento indígena colombiano, que demandan del Estado el reconocimiento y devolución de sus territorios ancestrales y un tratamiento diferenciado en la ejecución de las políticas educativas.

Se expiden los decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978, *“con los cuales se abrió la posibilidad de la participación directa de los pueblos indígenas en la definición, diseño, ejecución organización y evaluación de sus procesos educativos conforme a sus características, necesidades, intereses y aspiraciones”²⁹*. A partir de este reconocimiento surgieron otros decretos y resoluciones cuya pretensión fue organizar la prestación del servicio para las comunidades indígenas en aspectos tales como el fortalecimiento de la lengua (decreto 2230 de 1986 que creó el Comité Nacional de Lingüística Aborigen), nombramientos de docentes (Decreto 1498 de 1986), y la capacitación y profesionalización docente (Resolución 9549 de 1986). En el siguiente año surgió el decreto 1217 relacionado con la vinculación y formación de docentes y directivos docentes para comunidades indígenas³⁰.

La irrupción del movimiento nacional indígena coincide con el despertar de las instituciones escolares del municipio por la cultura wayüu, especialmente por parte de la ENSIU donde se presenta un marcado interés por el estudio de la cul-

²⁸ Entrevista a Johana Arias, Profesora de Cultura y Lengua, en la ENSIU, noviembre de 2007.

²⁹ Proyecto Etnoeducativo Nación Wayüu, Op. cit., p. 8.

³⁰ *Ibíd.*, p. 9.

tura indígena y su lengua. *“A medida que se estudia la cultura, se cambian los papeles y todo el mundo quiere hablar wayuunaiki”*³¹, se convierten en objeto de estudio el entierro de los wayüu, sus vestimentas, sus costumbres y tradiciones.

Hacia los ’80, las prácticas de la Escuela Normal se convierten en un sistemático proceso de acercamiento de las estudiantes practicantes a la comunidad y sus líderes, en las cuales las estudiantes alijunas acompañan a las nativas para aprender sobre la cultura, cómo se hace el alambique, cómo se prepara el chirrinche³², la lengua wayuunaiki, el acercamiento a la vivencia de la cultura wayüu. *“Queríamos vivenciar la cultura, la yonna”*³³, *cómo cuidarse en la pubertad, las niñas que sabían bailar bailaban, no traducíamos. Después esos saberes se multiplicaban en la Escuela Normal”*³⁴. Se recuperan en el internado de la Normal las tradicionales costumbres indígenas, se reconstruye el hábitat, el chinchorro para dormir, el uso de las mantas y de la waireña, el calzado wayüu.

El Festival de la Cultura Wayüu convierte la plaza del municipio de Uribia en un nuevo escenario para el ejercicio de la pedagogía en la Escuela Normal que participa recreando en sus aulas y aportando al Festival distintos aspectos de la cultura aborígen. Se incentiva la creatividad y la imaginación de las estudiantes, como en el caso de la maestra Johann Arias quien organizó un grupo de estudio sobre la cultura denominado “Las hijas del Sol”, grupo que no sólo despertó el interés por el estudio de los saberes y las prácticas ancestrales, sino que coadyuvó a formar nuevos liderazgos y futuras dirigentes de la comunidad, una de las cuales hoy se destaca precisamente como integrante del Congreso de la República de Colombia en representación de su comunidad indígena.

A comienzos de los 80 se crean las escuelas etnoeducativas piloto en La Guajira, Kamusuchiwo’u y Samutpio’u, con las cuales se inician los primeros intentos de utilizar el wayuunaiki y materiales educativos propios como las wayuunkeera (figuras de barro) y maquetas de las rancherías wayüu. La propuesta se va ampliando a otras escuelas indígenas, que implementan el wayuunaiki como cátedra. Y en 1992, la Asamblea Departamental de La Guajira, institucionaliza el wayuunaiki como idioma oficial en el departamento, con lo cual la propuesta llega a más instituciones educativas y en particular a la Universidad de La Guajira que, habiendo

³¹ Profesor Aristo, Registro Grupo Discusión Maestros, Op. cit.

³² Bebida alcohólica que se destila en el lugar denominado alambique.

³³ Baile de la chichamaya, se emplea para pedir ayuda a Mareiwa, alejar pestes o agradecer una buena cosecha.

³⁴ Profesora Maribel Ramos, Registro Grupo Discusión Maestros, Op. cit.

hecho otras aproximaciones, inicia entonces la Licenciatura en Etnoeducación, la cual cuenta con la participación de un equipo interdisciplinario de investigación de profesionales wayüu de Venezuela.

EL HITO MÁS RECIENTE: CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE 1991

La promulgación de la Constitución Política, en julio de 1991, incidió de manera significativa sobre la percepción y la valoración de las comunidades indígenas por parte de los distintos actores de la Escuela Normal y fue decisivo además para profundizar los procesos pedagógicos actuales. La Constitución, redactada por la Asamblea Nacional Constituyente³⁵, reconoce por primera vez la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana y derechos tan importantes como la propiedad colectiva de los territorios indígenas, el ejercicio de funciones jurisdiccionales por parte de las autoridades propias dentro de su ámbito territorial y los gobiernos autónomos:

“La Constitución Colombiana fortaleció significativamente el tratamiento jurídico y político que se le había otorgado a los grupos étnicos por décadas, en buena medida debido a la participación de sus representantes en la Asamblea Nacional Constituyente”³⁶.

Aún no conocemos estudios sistemáticos sobre la incidencia de la Constitución en las condiciones de vida de la población wayüu y hemos tenido noticia de algunas informaciones contradictorias a este respecto³⁷. Sin embargo, es indudable que la percepción sobre la situación de desventaja económica y social de las comunidades cambia, dado el nuevo lugar que ocupan por sus particularidades étnicas y culturales, a partir del reconocimiento explícito de la pluralidad existente en Colombia, así como de las ventajas educativas y económicas que se derivaron de la Constitución.

³⁵ Esta asamblea constituyente fue resultado de una amplia movilización social en el país, por parte de estudiantes, movimientos cívicos y regionales, indígenas, campesinos y movimientos de paz, que demandaban del gobierno central la convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente o Asamblea Constitucional.

³⁶ Proyecto Etnoeducativo Nación Wayüu, Op. cit., p. 10.

³⁷ Bien valdría la pena adelantar investigaciones que problematicen y apunten a esclarecer estas relaciones, de tan especial interés.

La población, los padres y madres de familia, piden ahora una educación que les permita reconocerse como wayüu y que responda y contribuya a su Plan de Vida. Con lo cual se le da una nueva fuerza a la propuesta pedagógica de la Escuela Normal, que anteriormente se veía presionada porque las comunidades buscaban que sus hijos e hijas no fueran educados como wayüu para evitar la discriminación y la exclusión y así tener acceso a mejores oportunidades y condiciones de vida.

El Estado debe asegurar que se respete el derecho de las minorías de grupos étnicos a una enseñanza intercultural y bilingüe. En consonancia con el mandato constitucional del derecho de los pueblos a una educación acorde con su cultura, la Ley General de Educación (LGE) reglamenta³⁸ aspectos como la autonomía de planes, programas y proyectos educativos, uso de la lengua propia y selección de maestros de las mismas comunidades. Vemos algunas implicaciones de estos cambios en la manera como es vivida la condición de ser maestro:

“En 1989 las prácticas seguían las líneas alemanas, el maestro era un simple ejecutor, no se podía salir ni un paso porque ya tenía problemas. Estábamos en un mundo diferente, estábamos en La Guajira, pero nuestra guía era Bogotá. La reforma curricular es parecida pero con ciertas diferencias, el paradigma de la tecnología educativa. Surge el Movimiento Pedagógico que se irradia en el país y que trae como consecuencia la filosofía de la LGE y el PEI que propone autonomía, dependiendo del contexto. Eso influyó mucho porque las políticas nos tenían maniatados”³⁹.

La LGE en nuestro país le da cabida a importantes planteamientos del Movimiento Pedagógico sobre la manera de pensar al maestro y sobre el carácter cultural de sus prácticas. Veamos algunas de sus consecuencias:

Con relación a las prácticas pedagógicas que nosotros realizábamos cuando éramos estudiantes, se fundamentaban básicamente en los conceptos pedagógicos que nosotros conocíamos de diferentes escritores, de diferentes investigadores, de diferentes pedagogos y lo que hacíamos era mirar la realidad que teníamos en cuanto proceso de enseñanza aprendizaje a partir de esos conocimientos teóricos que nos daba la

³⁸ A través de su decreto reglamentario 804 de 1994.

³⁹ Profesor Mario, Registro, Op. cit.

*Normal. Hoy por hoy hemos evolucionado[...] estamos mirando de diferentes formas la articulación del conocimiento de los estudiantes como base para iniciar nuevos procesos metodológicos, desde un conocimiento propio de la cultura, de la parte vivencial [...] La práctica pedagógica se desarrolla a partir de investigaciones, de proyectos de aula, de pronto a involucrar a la comunidad con estos procesos que de una u otra forma deben ir a solucionar no sólo el nuevo conocimiento del niño, sino situaciones y necesidades que vivan los sitios donde nosotros realicemos las prácticas pedagógicas, porque es una forma de trabajar una pedagogía comunitaria que nos lleve a acercar a las instituciones educativas a las mismas comunidades para que haya una mayor dinámica social en la construcción de una sociedad que sea incluyente*⁴⁰.

Esto contrasta radicalmente con la manera como han sido pensados los maestros y las consecuencias sobre su formación y su práctica en Colombia, que bien expresa una de las maestras que más conoce y ha vivido la historia de la ENSIU:

*“Cuando yo practicaba, cuando yo fui alumna la parte se dividía en tres: observación, ayudantía y dictado de clase. Eso era un rito. Esas clases eran al pie de la letra. Cerrado el proceso con pasos bien organizados y a uno no se le podía olvidar ni un paso. Teníamos los pasos para dictar matemática, español lectura, canto, dibujo inclusive a través de ellos nosotros nos aprendíamos las clases mecánicamente. Yo me aprendía ese proceso. Yo no me podía salir de ese proceso yo estaba muy encasillada”*⁴¹.

Es así como, a partir de la LGE, la institución normalista encuentra condiciones para crear el espacio *Cultura y Lengua*, en cuyo centro se coloca la preocupación por la cultura⁴², que se convierte en objeto de estudio a través de *proyectos*, a diferencia del trabajo que se hacía anteriormente por medio de *actividades*⁴³.

⁴⁰ Entrevista a Bibiana Constan Medero, Directora Centro Etnoeducativo de Kamuschiwou, Media Luna, noviembre de 2007.

⁴¹ Entrevista a Amelia Castillo, profesora que lleva más tiempo en la ENSIU, Op. cit.

⁴² La Hna. Luz Elena Arango, terciaria capuchina, es reconocida por su decisivo interés e impulso a esta propuesta.

⁴³ Profesora Mónica, Registro Grupo Discusión Maestros, Op. cit.

Un grupo de maestras wayüu de diferentes escuelas, interesadas en el fortalecimiento de la cultura, constituye entonces el *Comité Etnoeducativo*, inician un trabajo investigativo, y se ponen en contacto con líderes de la comunidad wayüu y otros dirigentes educativos, buscando fortalecer una propuesta pedagógica que se nutra, tenga en cuenta y contribuya a la valoración del ser wayüu, su cosmovisión, sus usos y costumbres. Con base en las investigaciones sobre la cultura que se realizan con los estudiantes en las diferentes escuelas, el *Comité* va haciendo un consolidado y materiales que a la vez son llevados a las demás escuelas. Ya se tienen libros de cuentos, diccionario bilingüe e historias míticas del pueblo wayüu⁴⁴.

Podemos, entonces, distinguir varios momentos en la historia de la práctica pedagógica de la Normal. Un primer momento, orientado por el propósito, que caracterizó durante casi todo el siglo XX a los Estados latinoamericanos, incluido el colombiano, de combatir la *barbarie* y homogeneizar culturalmente las Naciones. La política educativa pretende *civilizar* o *normalizar* aquellas poblaciones que se apartan de los parámetros característicos de la ilustración europea.

Un segundo momento, cuyas primeras realizaciones devienen de la irrupción del movimiento indígena y del Festival de la Cultura Wayüu a mediados de los setenta, produce a partir de 1985, una primera inflexión, una primera ruptura con las prácticas pedagógicas homogeneizadoras, con la llegada a Uribia de académicos venezolanos y colombianos que profundizan en el estudio de la cultura y producen una gramática de la lengua⁴⁵, contribuyendo así a la valoración y al fortalecimiento de la cultura en las comunidades, en lo cual participa la Escuela Normal.

Y un tercer momento, que profundiza el anterior y que tiene que ver con la implementación de los postulados incluyentes de la constitución Política y de la Ley General de Educación. Este período se prolonga hasta nuestros días, con marcadas tensiones con el proyecto educativo homogeneizador. Se caracteriza porque la práctica pedagógica de la ENSIU, se piensa y se realiza en interacción con la cultura wayüu, genera aproximaciones, estudios y procesos de reconocimiento y de afirmación cultural y pone en marcha, a la vez, dinámicos procesos interculturales.

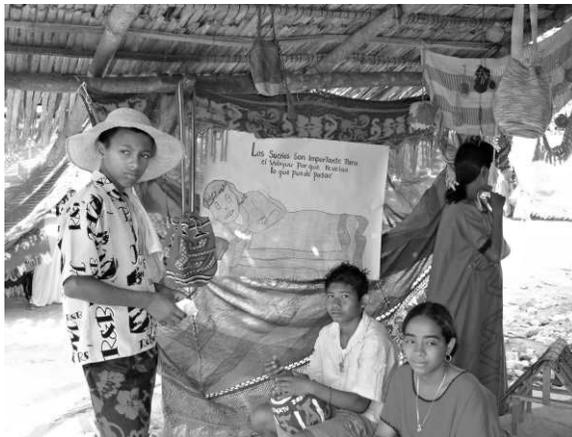
En este tercer momento se destaca también el énfasis que la Escuela Normal coloca sobre la formación de la autonomía en los estudiantes. Las actividades

⁴⁴ En este Comité participan Viviana Constan, Soila Gutiérrez, Luisa Pimienta, Manuela Vanegas y Zoraya Constan. Entrevista Zoraya Constan, 1 noviembre de 2007.

⁴⁵ El interés de las universidades colombianas y venezolanas por la cultura wayüu, tiene como antecedentes dignos de encomiar los esfuerzos de Gliserio Tomás Pana en el estudio del wayüunaiki, recogidos en un texto publicado en Venezuela, titulado *Etimología de la Cultura Wayüu* y el trabajo de Antonio Joaquín López titulado *Dolores de Una Raza*.

extracurriculares se basan en la consulta a los estudiantes y en las iniciativas de los mismos. La actividad extraescolar se erige en una oportunidad para que los estudiantes expresen y desarrollen sus puntos de vista, pero en una estrecha relación con la cultura wayüü con la cual trabajan considerando el contexto cultural de la institución y su entorno. A ellos se les facilita reconocerse en su cultura y valorar los saberes ancestrales. Y es esa misma formación en la autonomía la que les posibilita expresar su preocupación y desarrollar su interés por otras culturas. No es difícil apreciar en los futuros maestros y maestras normalistas un desenvolvimiento académico que evidencia que las estrategias pedagógicas y educativas de los docentes le allanan el terreno para su formación integral.

En este recorrido histórico se constata el devenir pedagógico de la institución, como resultado de la interacción dinámica de la ENSIU con los procesos sociales que se escenifican en su entorno sociocultural lo que permite una mayor aproximación a su actual práctica pedagógica.



IV

UNA PEDAGOGÍA DE LA AFIRMACIÓN CULTURAL

Los aspectos que se resaltan en este estudio no se encuentran separados, por el contrario, se tejen entre ellos hilos muchas veces invisibles que conectan diferentes actividades y realizaciones, no siempre previstas o pensadas de manera articulada. Para los fines de este trabajo se organiza de la siguiente manera su presentación: i) Estudio del wayuunaiki y del español, aporte lingüístico de los alijunas, en la institución educativa. ii) Cultura wayüu e interculturalidad, a manera de entrecruce de saberes y senderos. iii) Consulta a las autoridades y a los mayores de las comunidades indígenas en torno a la cultura ancestral wayüu. iv) Recreación escolar de los resultados de las investigaciones realizadas por estudiantes y maestros, mediante el método de la consulta a los mayores, a través del teatro y la creación estética, como en el caso de los mitos y leyendas de la comunidad indígena. v) Producción de materiales sobre la cultura. Vi) Día étnico y Feria de la Ciencia.

La cultura es indudablemente el centro de estas actividades. En palabras de una de sus maestras:

“[...] la cultura es parte esencial de cada una de las materias y de todo el pensum escolar, no es aislada, es un proceso que va insertado en cada uno de nosotros, puede ser el maestro de español, puede ser el maestro de matemática, puede ser el maestro de educación física, puede ser el maestro de informática, que todos tenemos que tocar a todos nos llega esa cultura. Y a través de eso, vuelvo y te digo, la fortalecemos, la intercambiamos con la cultura occidental, con la cultura wayüu y otras culturas que han habido en la Escuela Normal, porque en otros años

teníamos kogui, teníamos otros grupos indígenas y de ellos cuánto no aprendimos y ellos cuánto no aprendieron de nosotros”⁴⁶.

WAYUUNAIKI Y BILINGÜISMO

Un aspecto esencial de la práctica pedagógica de la ENSIU es el abordaje de la cultura y la lengua wayüu, el wayuunaiki, tanto en los espacios académicos como en la vida misma de la escuela. Una maestra wayüu es la responsable de la enseñanza de la lengua en todos los grupos. Desde el primer grado hasta el ciclo complementario, se entiende que la lengua está ligada a la vivencia y la comprensión de la cultura indígena:

“Aquél que no habla la lengua no sabe de su cultura... está en nuestras cabezas, está en nuestros corazones. Quienes no hablan la lengua no entienden, porque nos viene de adentro, el ombligo es lo que nos cuelga al chinchorro, lo que nos pega en el pensamiento”⁴⁷.

Es importante tener en cuenta que la Escuela Normal constituye un lugar de encuentro de maestros y estudiantes wayüu y *alijunas*. Es más, un alto porcentaje de estudiantes wayüu ha crecido en el seno de hogares conformados por wayüu y alijuna, donde no se habla el wayuunaiki. Por tanto ésta no ha sido su lengua materna, en muchas familias se subvalora y son los mismos estudiantes los que expresan su deseo de aprenderla:

“Mi mamá es wayüu pero mi papá no. Mi mamá vivía en una ranchería, cuando salió y se fue a vivir al casco urbano se dejó de practicar el wayuunaiki. La forma en que su hijo se va a relacionar con la familia de su padre no es el wayuunaiki, pero ahora le reclamo a mi mamá por qué no me enseñó... ahora me habla en wayuunaiki”⁴⁸.

⁴⁶ Entrevista Amalia Castillo, Op. cit.

⁴⁷ Zoraya Constan, maestra wayüu. Integrante de este equipo de investigación.

⁴⁸ Rafael, estudiante del Ciclo Complementario en la ENSIU, Registro Grupo Discusión entre estudiantes del Ciclo, Uribe, 1 noviembre de 2007.

“Nos encontramos en un contexto cultural, mi mamá es wayüu y mi papá alijuna. Muchos me preguntan por qué no hablo el wayuunaiki, soy mestizo, desde que uno nace empieza a percibir, a convivir con la lengua, va entrando en nuestros sentidos, va siendo más sustanciosa en la persona. El wayuunaiki se adquiere a partir de la propia vivencia, de la cotidianeidad y del interés del padre. Muchos dicen para qué, el wayuunaiki no nos sirve, me sentía encerrado en una cápsula. A medida que iba creciendo me interesaba más... porque lo que aprendo no es sólo la lengua, la historia, la cultura”⁴⁹.

La ENSIU conoce bien estas condiciones de la cultura, su propuesta es la de una pedagogía bilingüe e intercultural. Promueve el bilingüismo como vivencia, como cátedra –donde se estudian las estructuras gramaticales específicas de cada lengua– y como forma de abordar las distintas materias de estudio⁵⁰. Merecen un lugar especial sus obras de teatro, de un hondo contenido cultural y estético, donde los actores (estudiantes) establecen un juego de lenguaje, entrecruzando el wayuunaiki con el español, de manera tal que la obra puede ser entendida en cualquiera de las dos lenguas.

ENTRECRUCE DE SABERES Y SENDEROS: SER WAYÜU E INTERCULTURALIDAD

Pero la lengua no se separa del estudio de la cultura material, de las prácticas y de la cosmovisión wayüu, de los aspectos sociales de este grupo étnico. La pedagogía de la afirmación cultural atraviesa la vida de la institución también en las formas de abordar las distintas asignaturas: en la enseñanza de las ciencias naturales se reflexiona sobre el saber ancestral y la ciencia y la tecnología occidental; en cultura y lengua; en la clase de cultura material que no se circunscribe a ella, sino que da cuenta de la literatura y la cosmovisión wayüu y en los proyectos de inves-

⁴⁹ Xanier, estudiante del Ciclo Complementario en la ENSIU, Registro Grupo Discusión entre estudiantes del Ciclo, Uribia, 1 noviembre de 2007.

⁵⁰ Durante los grupos de discusión entre los maestros, como en el realizado con los estudiantes del ciclo Complementario, surgieron diferentes problematizaciones relacionadas con la enseñanza de la lengua, uno de ellos el de su enseñanza en el nivel preescolar, porque en los actuales momentos en este nivel sólo se imparte la enseñanza de la lengua castellana por parte de maestras *alijunas*.

tigación de los estudiantes del ciclo complementario. Las diferentes manifestaciones culturales son objeto de la pedagogía, las artesanías, las plantas medicinales, el origen de los clanes, el pastoreo, la pesca, la cerámica, el encierro, los velorios, las huellas, la vivienda, el liderazgo del palabrero.

Los estudiantes de 4° y 5° de primaria, por ejemplo, desarrollan una actividad de reconocimiento de los usos de las plantas, organizan herbarios que registran la variedad, el uso de las plantas medicinales y la manera de prepararlos. Por su parte el semillero de investigación conformado por los estudiantes del ciclo complementario, como parte de su formación de maestros, documentan la manera como los indígenas trabajan el trupillo, el cardón y la producción de cabuya. Y en el componente artístico, por ejemplo, la maestra a través del tema de la composición conduce a los jóvenes estudiantes de octavo grado a que realicen, a partir del estudio de las plantas medicinales, trabajos artesanales como la mochila, cuyo proceso de elaboración se describe, se recoge y publica en cartillas pedagógicas.

Asimismo, el estudio de la cosmovisión wayüu es transversal y se realiza desde el grado primero hasta el ciclo complementario. Las investigaciones se realizan desde el ser wayüu, desde la forma como este grupo indígena asume la vida y la muerte. Se acude a la personificación de los dioses mitológicos, se indaga por el origen de la naturaleza, de las plantas, de los animales. Cómo surgió el dios de la lluvia, el dios del sol, el dios de la luna. Hasta toparse con el tema del origen de los distintos clanes que componen la comunidad wayüu. Se reitera la pregunta por la vida y por la muerte. Se evocan los sitios sagrados donde el wayüu que muere se le sepulta por segunda vez para que descansa definitivamente, cinco años después de haber sido sepultado de manera transitoria. Por eso mientras se sucede el segundo entierro, se le visita, se le lleva alimentos y se comparte con otros clanes.

Como se puede ver, esta práctica pedagógica de la afirmación cultural se caracteriza porque se presenta una estrecha relación entre los contenidos y las formas de abordarlos. Los objetivos de trabajo son tratados de manera interdisciplinar, tanto las áreas, que allí se denominan ‘componentes’, como la vida institucional misma que se relaciona con el ser, el saber y el hacer wayüu. Desde allí, desde la afirmación de una cultura que había sido desconocida y negada por la misma escuela, el ejercicio profesional de los maestros se orienta a la formación de sus estudiantes como sujetos de sensibilidad y reflexión crítica sobre la cultura. Y desde allí se abordan, a la manera de entrecruce de saberes y senderos, los aportes de la cultura occidental. Las estudiantes del ciclo complementario también aprenden cómo se ha investigado desde la perspectiva de occidente, pero no se presenta una forma como superior o como punto de llegada de la otra.

Las actividades educativas en la ENSIU se asumen como proceso formativo orientado a valorar la cultura propia y a partir de ella desarrollar actitudes de respeto y convivencia con otras expresiones culturales, lo que de hecho conlleva a la comunidad educativa a un cotidiano ejercicio intercultural, a valorar las distintas cosmovisiones que se entrecruzan y a posicionar esta experiencia como protagonista de los eventos culturales y pedagógicos del municipio y del departamento de La Guajira.

En este interés por la cosmovisión indígena, se puntualizan los asuntos según los grados escolares: 1. El origen del pueblo wayüu. 2. Origen de lo sobrenatural (luna, estrellas, mar, cerros). 3. El origen de la naturaleza. 4. De donde surge la *Yonna*⁵¹. 5. El origen mitológico de la artesanía. 6. La situación social del wayüu, sus leyes. Sobre el abuelo sabedor. El palabrero. Los sueños. Los encierros. Hasta el ciclo complementario cuando se aborda la pedagogía wayüu, donde se cuestiona cómo enseñar y poner en práctica la cultura wayüu aprendida desde el grado primero hasta el once.

Lo anterior no está desprovisto de conflictos y tensiones, las mismas que vive la comunidad wayüu, como lo expresan bien las palabras de una maestra, en una de las entrevistas realizadas:

“pero no habla wayüu delante de nosotros, ella trata de hablar guajiro, pero a escondidas de sus tíos (paternos). Si llega una primita y le habla guajiro le dice: delante de mi abuela no porque ella no sabe. Entonces bueno, yo nací y crecí aquí, no hablo wayüu, pero yo entiendo, no sé como, pero cuando un wayüu me habla yo lo entiendo, mis hermanos, mi familia, se han relacionado, casado, organizado con personas de la cultura wayüu. Tengo una sobrinita wayüu en mi casa, hija de mi hermano con una wayüu y a veces me preocupo porque ella no tiene identidad de su cultura, yo le digo india, yo no soy india, soy Luz Dary. Me dice que es india en su casa con su mamá y sus tíos, pero aquí en la casa con su papá y sus tíos paternos es Luz Dary. Yo le digo cositas en wayüu ¿cómo te llamas? ¿kasashi penuria?, le da rabia, me tuerce los ojos, no quiere que le hable. Está en primaria haciendo primerito. Yo creo que debemos continuar resaltando la cultura y haciéndoles ver que ellos tienen que estar en lo ahijuna, pero sin dejar lo de ellos. Pienso que tiene vergüenza, ella no es india entre los alijunas, ella es india entre los

⁵¹ Baile o danza wayüu.

wayüü, pero a la vez creo que no, porque cuando llega su mamá y sus tíos ella corre donde ellos, sale afuera y lo habla”⁵².

MÉTODO DE LA CONSULTA A LOS MAYORES

La comunidad wayüü tiene una forma particular de aprender y de enseñar: la pregunta y el encuentro con los mayores, observando, oyendo, participando en las actividades, las acciones, observando cómo se resuelven los conflictos en la comunidad, como se actúa si se es agredido o si se es agresor. Y ésta es la forma de investigación, de *“ir más allá de lo que se puede ver”*⁵³ que utiliza la ENSIU para conseguir que los estudiantes de diferentes grados escolares se acerquen a las prácticas culturales de sus ancestros. Con ello contribuyen a la reconstrucción de aquellas en riesgo de desaparecer, como la forma de fabricar cabuya, para lo cual los estudiantes visitan a una mujer mayor, se extrañan, observan, aprenden. Pero también documentan, escriben, comunican.



De la consulta a los mayores a la producción colectiva

El trabajo de investigación sobre las plantas medicinales lo inician las estudiantes con las madres de familia, los curanderos *–piachis–* y las abuelas que, por lo general, conservan en sus rancherías las plantas más importantes y curativas; con

⁵² Zuleima Moscote, profesora de sociales, ha trabajado con algunos grados el área de ética y valores, Entrevista realizada en el marco de la presente investigación, octubre de 2007.

⁵³ Palabras de una estudiante del Ciclo Complementario para referirse a la manera de entender la investigación en la ENSIU durante el viaje realizado por la Expedición en el año 2002. Notas Trabajo de Campo.

ellas aprenden a seleccionarlas, a prepararlas, a identificar sus beneficios y bondades. Posteriormente, en el aula de clase los estudiantes intercambian la información obtenida por cada uno de ellos, producen un consolidado, escriben y documentan el trabajo de investigación que debe dar cuenta de lo realizado. En el caso del proceso de tratamiento de las plantas medicinales elaboran una composición escrita, creativa, y un trabajo artesanal que se realiza con las plantas disecadas.

En consecuencia, el ciclo complementario tiene que elaborar propuestas pedagógicas, teniendo en cuenta las características propias de la pedagogía wayüu. Se articulan, de esta manera, las prácticas de las futuras maestras con la investigación. La actividad se organiza por grupos que obtienen la información de las propias comunidades, a través del diálogo con los ancianos y posteriormente mediante la reflexión en el aula de clases entre los diversos grupos y la maestra de cultura material. Las nuevas generaciones de estudiantes de esta comunidad wayüu se ponen en contacto y reflexionan en torno a las expresiones culturales de la comunidad indígena a la cual pertenecen y que no eran para ellos anteriormente materia de análisis y reflexión. El saber ancestral es llevado a las aulas de clases para dialogar con él, para interactuar con las propias fuentes y para recrear actividades lúdicas y educativas que conducen a los estudiantes por los senderos de la identificación y afirmación cultural.

CREACIÓN Y CUIDADO DE LA ESTÉTICA

Los resultados de las investigaciones realizadas por estudiantes y maestros, mediante el método de la consulta a los mayores, se convierten en herramientas muy valiosas para la creación y recreación estética que, a su vez, interactúa y alimenta los demás componentes y núcleos pedagógicos de la propuesta ENSIU.

Con los estudios realizados por los niños y niñas sobre la cosmovisión, los mitos y leyendas de la comunidad indígena se han realizado obras como *El origen de las deidades wayüu*, *El origen de la sal* o *El origen del arcoiris y el color de los pájaros*, cuyos nombres mismos son apenas un anuncio de toda la belleza y el cuidado que se le ha puesto a esta actividad de los niños y las niñas en la Escuela Normal⁵⁴.

⁵⁴ Dirigidas por la profesora María Concepción Campo, una de las cuales tuvimos oportunidad de apreciar durante los primeros viajes expedicionarios a la ENSIU.



Grupo de teatro Uribia Vive

La actividad artística abarca también la enseñanza de los instrumentos musicales, las danzas, los tejidos y las manifestaciones folclóricas. Pero no son actividades aisladas; para la comunidad wayüu, están profundamente ligados a su historia, a su cosmovisión y a su religión. El tejido de la mochila no es un simple asunto de puntada, de elaboración de una artesanía, de un producto:

“Toda fuente de inspiración proviene de Dios (Mareiwa) y el arte no es la excepción: por eso para ser un buen jinete, un excelente rastreador de huellas de animales, para ser un buen cazador, primero hay que tener persistencia y voluntad. Para ser un artista y como complemento de ese esfuerzo wayüu, el favor de Dios”⁵⁵.

Es en el arte donde se manifiesta la espiritualidad wayüu, “en los diseños de un chinchorro o de un sombrero, en la yonna, en el canto de un Jaiechi, o en la interpretación de un instrumento musical”⁵⁶. En el arte se plasma el espíritu, permite desahogar todo lo que se siente, para poder simplificarlo a través de figuras.

Las estudiantes del ciclo complementario, en sus prácticas en diferentes instituciones educativas del municipio de Uribia, (Escuela Juyasirai y Escuela Abuchai-be Ochoa) recrean el *Jaiechi*, canto wayüu que no sólo expresa los sentimientos y

⁵⁵ Palabras de Marcelo Pana, líder wayüu, en entrevista realizada a ancianos y a escritores indígenas, como parte del proyecto de arte realizado desde 1999 por la profesora Virginia Pimiento con los estudiantes del Ciclo Complementario. Tomado de “Pedagogía de la Afirmación Cultural Wayüu”, de Ofelia Berrío, Virginia Pimiento y Margarita Martínez, en *Pedagogía, Territorio y Cultura*, Expedición Pedagógica Nacional, 2006, pp. 214-215.

⁵⁶ Berrío, Ofelia; Pimiento, Virginia; y Martínez, Margarita. “Pedagogía de la Afirmación Cultural Wayüu”, en *Pedagogía, Territorio y Cultura*. Expedición Pedagógica Nacional, 2006, p. 216.

emociones de los hombres, sino también el de las mujeres, las cuales acompañan sus oficios con el canto o arrullan a los niños en el momento de acostarlos.

PRODUCCIÓN DE MATERIALES SOBRE LA CULTURA

A lo largo del trabajo realizado, a través de la interacción entre maestros, estudiantes, líderes y otros actores de la población wayüu en los más variados escenarios y espacios educativos de la ENSIU, se producen unos materiales sobre la cultura, que a su vez se convierten en objetos de estudio en la Escuela Normal y trascienden su propio recinto, aportando a otras actividades, como el festival de la cultura wayüu.

Es el caso de la creación del *Shipia Wayüu*⁵⁷, que como símbolo emblemático de la cultura se construye en la sede de la institución, basándose en las elaboraciones sobre los contenidos de la cultura material que hacen parte de la propuesta de la Escuela Normal. Su construcción es el resultado de las entrevistas, de los intercambios entre maestros, maestras y estudiantes con los líderes y las autori-



Estudiantes del Ciclo Complementario con maqueta rancho shipia wayüu

⁵⁷ Vivienda, rancho wayüu.

dades de la etnia wayüu, a partir de la elaboración de proyectos específicos cuyo contenido involucra desde el uso del barro y el yotojoro⁵⁸ para la construcción del rancho, pasando por la variedad de tejidos de los vestidos, la orfebrería para las artesanías, los instrumentos musicales, los símbolos y sus formas de organización en clanes, hasta los productos elaborados con el trupillo, el eucalipto, el cactus y otras plantas como la bija y el dividivi.

También es necesario destacar la construcción del **Diccionario Bilingüe**, por parte de un grupo de maestras de cultura y lengua de distintas instituciones escolares del municipio de Uribia, con el propósito de fortalecer la lengua y “unificar criterios para su enseñanza”, en vista de la diversidad de formas lingüísticas de pronunciaciones y escrituras del wayuunaiki existentes. El diccionario se organiza teniendo en cuenta las seis vocales y dieciséis fonemas consonánticos del alfabeto wayüu y se considera una herramienta pedagógica fundamental para fortalecer la interculturalidad y la comunicación con los niños, las niñas y los jóvenes de las instituciones. Adicionalmente le sirve a la institución para la proyección y la relación con la comunidad wayüu. Este diccionario se dio a conocer en el Encuentro Binacional Etnoeducativo y Cultural, realizado en Uribia en el año 2001 y la empresa estatal de la explotación del carbón, El Cerrejón, financió su publicación.

DÍA ÉTNICO Y FERIA DE LA CIENCIA

La ENSIU desarrolla dos actividades fundamentales y complementarias en la práctica pedagógica de la afirmación cultural, para el ejercicio de la interculturalidad y para la recreación de la ciencia: el día étnico y la feria de las ciencias.

El día étnico es una fecha seleccionada por la comunidad educativa para la celebración, para la fiesta y para la afirmación de la cultura. El dominio del wayuunaiki, la vestimenta y la comida típica, las tradiciones, los ritos y las costumbres de la etnia wayüu son los asuntos, los temas y el objeto principal de este acontecimiento escolar. Ese día los estudiantes entre las representantes de cada grado seleccionan a la *majayuth*⁵⁹ de la institución y todos los y las integrantes de la comunidad educativa, ataviados con la vestimenta tradicional wayüu, desfilan por

⁵⁸ Fibra obtenida del cactus disecado.

⁵⁹ La *Señorita* elegida en cada uno de los cursos, por poseer amplio conocimiento de su cultura y del wayuunaiki, lengua nativa.

las principales calles del municipio, acompasando su marcha al son de la *kasha*⁶⁰. Este evento se constituye en una evidencia fehaciente del compromiso educativo de la Escuela Normal con la comunidad de Uribia.

*Uno de los proyectos o actividad metodológica formativa de mayor relevancia institucional es el DÍA ÉTNICO, actividad de proyección y reafirmación cultural Normalista, análogo al Festival de la Cultura Wayüu que se celebra cada año en el municipio de Uribia*⁶¹.



Día étnico

Se convierte también *el día étnico* en una oportunidad para mostrar la transversalidad del estudio de la cultura. Los profesores de los distintos campos de conocimiento aportan sus maneras específicas de abordar la cultura en el aula de clases: los docentes de inglés muestran trabajos de traducción del inglés al wayuunaiki; los docentes de matemática trabajan con el cálculo wayüu, su formar de contar; los docentes de sociales y humanidades, resaltan la palabra, la organi-

⁶⁰ Tambor.

⁶¹ Trabajo presentado a Colciencias por un grupos de maestras de la Escuela Normal, *Presentación* mimeo, p. 13.

zación social, el trabajo colectivo, la historia de este pueblo aborigen; mientras la docente de cultura y lengua presenta su proyecto denominado *Congenía*, mediante el cual estudiantes de la primaria conversan sobre asuntos importantes para la comunidad como el nombre y las utilidades de las plantas.

Destacamos también *la Feria de la ciencia*, actividad escolar que se inicia a finales de la década del noventa, para incentivar el interés de los estudiantes por la ciencia y la tecnología. Con el transcurrir de los años esta feria varía el foco de su atención: se pasa de la preocupación por conocer el funcionamiento de los fenómenos naturales, que se presenta de manera corriente en estos eventos culturales, la demostración sobre el funcionamiento de los volcanes, la creación de una fuente luminosa o la producción de vino de corozo y a relacionar los asuntos de la ciencia con la cultura tradicional. Es así como se dan a conocer proyectos que ilustran el proceso de transformación del cactus en *yotojoro* para obtención de varetas, con las cuales la comunidad wayüu construye sus enramadas; sobre la producción del *chirrinchi* o el uso del dividivi para producir tintes y fibras para hacer chinchorros.

Se establece, de esa manera, un interés simultáneo por el conocimiento científico y el saber ancestral transmitido mediante la tradición oral en la comunidad indígena. No se presenta, por tanto, una relación de exclusión, de separación, sino de encuentro y coexistencia. Se validan en la Escuela Normal ambas maneras de conocer, de acercamiento e interpretación de la realidad. De hecho se resalta el saber transmitido por los abuelos de generación en generación, al mismo tiempo que se entra en contacto con los aportes del conocimiento científico, las búsquedas en Internet, se complejizan así las distintas formas de conocer y la visión cotidiana del mundo.

La aceptación y el reconocimiento, por parte de la comunidad educativa, en la *Feria de la ciencia*, de la existencia de distintas formas de relacionarse con el medio natural y social, de distintas racionalidades que se encuentran en la base del saber tradicional y el conocimiento científico, enmarcado en contextos socioculturales diferentes, posibilita la reflexión en el aula y en la institución sobre las distintas formas de explicar el mundo. Esta mirada de reconocimiento a la pluralidad de saberes hace posible profundizar en la ENSIU el saber wayüu y el conocimiento científico que circula por las aulas escolares. La *Feria de las ciencias* se ha convertido, entonces, en un espacio y en una oportunidad para ampliar la mirada sobre las ciencias, no reducida a las ciencias naturales, sino que abarca los temas relacionados con las humanidades y el saber ancestral wayüu.

V

IMPACTO DE LA EXPERIENCIA

Como se puede ver a lo largo del apartado anterior, las prácticas de la Escuela Normal no pueden ser pensadas por fuera de su interacción con la población wayüu. Decíamos en un artículo anterior, que aquí se desdibujan las fronteras de la escuela, no es fácil distinguir el “adentro” y el “afuera”, estas prácticas pedagógicas están inmersas en la cultura wayüu, le aportan y a la vez se constituyen desde y en interacción con ella⁶².

Esta interacción se continúa a través de las prácticas de las estudiantes del Ciclo Complementario que, como parte de su formación como maestras en la ENSIU, hacen presencia constante, en rancherías y escuelas del departamento⁶³. A partir del reconocimiento de las condiciones sociales y culturales de cada lugar construyen sus prácticas y hacen producciones pedagógicas que se convierten, a su vez, en una propuesta para seguir pensando las prácticas en la Normal y en otras instituciones educativas⁶⁴.

⁶² Unda, María del Pilar, Guardiola, Aroldo Eliécer, “Pedagogía de la Afirmación Cultural”, *Revista Nodos y Nudos*, Universidad Pedagógica Nacional, No.15, nov-dic de 2003, pp. 58-61.

⁶³ En un viaje reciente a la escuela de la Ranchería El Arroyo, durante la preparación de los viajes expedicionarios que se iniciarían a finales de 2007 por los municipios de La Guajira, nos sorprendió la similitud de su enfoque pedagógico con el que aquí hemos descrito como *Pedagogía de la Afirmación Cultural*, si bien se abordaban otras problemáticas y tematizaciones. Las averiguaciones nos llevaron a identificar que algunas de las maestras habían sido estudiantes en la ENSIU.

⁶⁴ A manera de ejemplo, este año el Proyecto Yatawara (contar) permitió construir un modo de enseñar matemáticas que incorpora el saber wayüu. Para ello las estudiantes, junto con los niños a su cargo, siguieron el procedimiento de consultar a los mayores y de hacer observaciones en el mercado y en las rancherías, lo cual les permitió identificar cómo procede el wayüu para hacer sus cuentas, las unidades de medida que utiliza -el plato, para vender camarones, o el pote, para vender el maíz- y la manera de saber si el número de chivos que vuelve al corral está completo -haciendo un nudo en el tejido por cada animal que sale del corral y desatándolos a medida que ingresan).

Por otra parte, es claro que la práctica pedagógica de la afirmación cultural, una vez reflexionada, nombrada y documentada por la comunidad educativa de la Escuela Normal Indígena de Uribia, fue reconocida y evaluada por los pares académicos, que en representación del Ministerio de Educación Nacional y sus planes de acreditación, visitaron a la Escuela Normal y le otorgaron la certificación de calidad y excelencia⁶⁵. Ha sido este un primer resultado que resitúa a la ENSIU y la proyecta como una institución formadora de maestros, inserta en la dinámica cultural de su entorno sociogeográfico y cultural y abierta a la actividad de afirmación de la cultura wayüu y a los procesos interculturales que están presentes a lo largo y ancho de la geografía peninsular del departamento de La Guajira.

¿Y como impacta esta práctica pedagógica a la comunidad educativa de la propia institución? Permitamos que sean sus propios actores quienes nos lo revelen, en primer lugar en la mirada y la voz de una educadora:

“Esta práctica pedagógica la vivimos en cada momento de nuestra vida, porque nos sentimos totalmente identificados. A través de ella mostramos lo que es nuestro, desde lo más profundo de nuestro ser, desde lo más lindo que uno tiene. Eso mismo viven los estudiantes. En la clase de español mostramos nuestra tradición oral. Lo nuestro también es valioso y nosotros también somos civilizados. De hecho de ahí sale mi grupo de teatro, de nuestra identidad. Hicimos investigación sobre nuestra cultura, porque queríamos mostrar lo que es nuestro. Nuestra cultura la hemos dado a conocer a través del teatro a nivel nacional y a nivel internacional en Venezuela”⁶⁶.

Y en el sentir de los estudiantes. Veamos:

“Soy indígena wayüu, hablante del wayuunaiki Hay que resaltar que la razón de ser de la Normal es nuestra cultura wayüu. Todas las actividades están enfocadas a fortalecer la cultura wayüu. Anualmente hacemos

⁶⁵ No fue fácil. La mayor dificultad había surgido ante la exigencia de identificar el “modelo” pedagógico de la ENSIU, pues ninguno de los reconocidos por el sistema expresa, ni se asemeja a lo que allí se hace. Y paradójico. La ENSIU, Intercultural y Bilingüe, cuya propuesta era enfatizar la formación de maestros etnoeducadores, se ve abocada a seleccionar, entre las 4 opciones planteadas por el Ministerio de Educación, el “énfasis en la lengua castellana”.

⁶⁶ María Concepción Campo. Maestra de teatro de la ENSIU.

una feria de las ciencias que tiene que estar enfocada a la cultura, una actividad donde nos relacionamos todos, a cada grado le toca cosas diferentes... artesanías. Interactuamos con la cultura occidental. Es eso lo que hace que la práctica se enriquezca cada día más. En el día étnico trabajamos el currículo interdisciplinario, como trabajamos las diferentes áreas”⁶⁷.

La indagación sobre las plantas medicinales como el eucalipto y la bija que han realizado las estudiantes del grado 8º y 9º en el área de artística, orientada por la maestra Virginia Pimienta, sirve, una vez disecadas las plantas, para elaborar artesanías como manillas y mochilas y para recrear todo el proceso mediante composiciones escritas en el aula de clase. Esta actividad investigativa y pedagógica, a solicitud del director del Festival de la Cultura Wayüu, fue presentada en su versión de 2005. Leamos a la maestra, protagonista de esta experiencia:

“Teniendo en cuenta este trabajo, yo lo guardé y en el 2005 creo que se trabaja el festival de la cultura wayüu con las plantas medicinales. Es cuando el director de la Casa de la Cultura, Edén Vizcaíno, en vista de que nadie tenía el conocimiento de esta teoría, a él le informaron que en la normal se había trabajado y me llama a mí. Virginia, me informaron que tú tienes conocimiento de las plantas medicinales wayüu. Le dije sí. Las niñas hicieron un trabajo y ellas elaboraron unas cartillas. Entonces él me dijo: muéstrame las cartillas para ver si me sirve a mí. El vio las cartillas, le gustó y me dijo: este es un trabajo muy productivo. Es cuando él me dice, Virginia organízala como una cartilla y enseguida te la publicamos y que sean ustedes los de la Normal los gestores de este festival en cuanto al concepto de lo qué son las plantas medicinales wayüu y todo lo que tiene que ver con esto. Por eso la Normal estuvo presente. Entonces el evento fue filmado por Telecaribe a nivel nacional”⁶⁸.

Y los líderes de la comunidad también conocen y hablan de esta práctica pedagógica. En la voz de un líder y *palabrero*⁶⁹ wayüu:

⁶⁷ Marbelis Ipuana, estudiante wayüu, participante del taller realizado con estudiantes de la Escuela Normal de Uribí el 31 de octubre de 2007.

⁶⁸ Entrevista con Virginia Pimienta Arpushana, maestra wayüu de la Ensiu, noviembre de 2007.

⁶⁹ Personajes de la comunidad encargados de contribuir a resolver los conflictos que se presentan entre las familias.

“Los estudiantes han ido a mi casa para que les imparta clases. Esto está cambiando bastante porque nuestra lengua y nuestra cultura son tenidas en cuenta por la educación. Las niñas del internado han ido a mi casa a hacer preguntas sobre nuestra cultura, estamos progresando, tienen en cuenta nuestra cultura. Soy profesor de nuestra lengua y de nuestra cultura, pero sin ningún interés”⁷⁰.

La práctica pedagógica de la afirmación cultural es vivida con intensidad por maestros y estudiantes que interactúan en torno a la cultura y al saber de la comunidad indígena wayüu. La reivindicación del wayuunaiki como lengua materna despierta en los jóvenes un sentido de pertenencia, a pesar de que son conscientes de que su lengua no ocupa un lugar protagónico en el mundo globalizado de hoy. A muchos estudiantes les regocija saber que el wayuunaiki es la lengua de sus ancestros, que deben aprender como instrumento esencial para preservar su cultura.

Pero además la Escuela Normal Indígena de Uribia, ENSIU, es reconocida en la subregión por su práctica pedagógica, por su encomiable labor de formadora de maestros, formadora de formadores. Muchos padres de familia se enorgullecen de sus hijos normalistas y de su proyección como maestra en su propia comunidad. El diálogo con los abuelos por parte de sus estudiantes y maestros, su permanente relación con el entorno, con las otras instituciones educativas y su participación en importantes eventos culturales del municipio de Uribia, como el Festival de la Cultura Wayüu, hacen que esta Escuela Normal se destaque en el Caribe colombiano y en el país como una institución educativa profundamente comprometida con la reivindicación de las culturas regionales, locales y étnicas en el mundo globalizado de hoy.

Indudablemente, una propuesta de esta envergadura sólo es posible por la presencia de maestras y maestros que, en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, piensan sus prácticas en relación con un profundo compromiso ético y estético con nuestras sociedades y con la cultura. Leamos las sencillas palabras del diario de campo de la profesora de teatro:

“Abro las páginas de mi diario motivada por una de las jornadas pedagógicas que desarrollamos aquí, en nuestra Institución, que me

⁷⁰ Jorge E. Líder indígena y palabrero. Participante del grupo de discusión realizado en la Escuela Normal de Uribia el 1 de noviembre de 2007.

hace reflexionar sobre mi quehacer pedagógico y a la vez enamorarme más de mi profesión. Aún no sé bien qué debo escribir, ni sé por dónde comenzar; tampoco sé si científicamente tengo mucho conocimiento o no; pero de lo que sí estoy segura es que soy maestra por vocación y amo todo lo que hago para y con mis estudiantes”⁷¹.

Son otras formas de ser maestro, otras formas de hacer escuela, tan desconocidas por la investigación educativa que se obstina en devolver una imagen tan degradada del maestro y tan poco tenidas en cuenta en las decisiones de política pública.



⁷¹ Profesora María Concepción Campo, Diario de Campo, en: Berrío, Op. cit., p. 219.

VI

TENSIONES, PREGUNTAS Y PROPUESTAS

Hemos decidido presentar esta experiencia de la Escuela *Normal Superior Indígena de Uribia* como una práctica de inclusión social por todo lo que ella expresa. No interesa destacarla en términos de “resultados de aprendizaje” o de “calidad de la “enseñanza”, a los cuales se ha querido reducir la acción del maestro desde algunas definiciones de política educativa, sino valorizarla en el campo de la pedagogía en tanto práctica y propuesta cultural, como la asumen en sus búsquedas y realizaciones los maestros a los que hacemos referencia en este estudio. El asunto de la inclusión comprende, en este caso, la decisión de no permitir que se borre de la memoria de un pueblo y de una nación la particularidad de las distintas culturas que la conforman.

Ahora, cuando los llamados “estudios culturales” se presentan como una alternativa frente a la crisis de la *representación* y ante la insatisfacción que produce el carácter analítico y disciplinar de las prácticas académicas e investigativas en diferentes partes del mundo, esta discursividad práctica de la Escuela Normal va más allá. Consigue desdibujar la lógica disciplinar y produce una articulación en torno a la cultura de una etnia indígena, que se reconoce, valora y afirma. Pero no es sólo eso. Lejos de quedarse en la exaltación de la diferencia, existe aquí una preocupación por el fenómeno de la discriminación, de la exclusión, de las prácticas de poder que se ejercen socialmente sobre las comunidades. Este es uno de los aspectos que bien valdría un esfuerzo de profundización en la Escuela Normal. Es una postura ética de las maestras wayüü que trabajan por la dignificación de su cultura, pero también de muchos otros maestros que, sin serlo, se interesan y trabajan en esta misma dirección.

Desde hace varios años, la Escuela ha producido rupturas con el tipo de organización de los planes de estudios por “materias” o “áreas” al construir escenarios de formación en la que confluyen maestros de diferentes campos del conoci-

miento en torno a la cultura wayüu. Pero también ocurre que aún manteniendo espacios para campos específicos del trabajo escolar, se da una simultaneidad de propósitos e incluso de orientaciones metodológicas en este tipo de prácticas.

Más que un compromiso retórico, más que un asunto de la “planificación educativa”, se expresa en la discursividad práctica de lo que hemos denominado *pedagogía de la afirmación cultural*, un trabajo de recuperación de la memoria, de valoración y afirmación de lo propio. Uno de los aspectos que más llama la atención a lo largo del estudio es que, en términos generales, esta articulación no se da como resultado de unos acuerdos establecidos de antemano. Al narrar su práctica, al escuchar a sus compañeros, varios maestros se muestran sorprendidos con la coincidencia que se produce en la orientación de sus prácticas y en las búsquedas y construcciones que cada uno hace en ellas.

Tampoco resultan de una definición de las políticas educativas, por el contrario, las normas ministeriales en varias ocasiones han actuado en contravía de las búsquedas de las maestras y maestros, algunos pertenecientes a la etnia wayüu (lo que sin duda ha jugado un papel muy importante). Así ocurrió en el 2002 cuando se decidió adoptar el “énfasis” en lengua castellana, pues no existían en la normatividad opciones más cercanas al carácter cultural y bilingüe en el proceso que se siguió en el país, para acreditar aquellas instituciones que seguirían existiendo como Escuelas Normales.

Estas prácticas que hemos denominado de la *afirmación cultural* se producen, bien vale la pena destacarlo, en medio de otras prácticas que no se dieron a conocer. Quedan las preguntas, que pueden resultar de gran interés para el trabajo en la Escuela Normal, por las búsquedas y aportes de los demás escenarios escolares, de los esfuerzos que realizan otros maestros y sus formas de aproximarse, explícita o implícitamente, a este tema de la cultura.

Quedan también preguntas como las siguientes: ¿Cómo se afectarían, qué ocurriría en la Escuela Normal, si en lugar que las propuestas surjan separadamente en cada espacio escolar, se crearan escenarios de intercambio entre las diferentes iniciativas, si se construyeran experiencias a partir de las prácticas de cada maestro? Esto, por supuesto, requiere una consideración distinta de los tiempos de trabajo escolar por parte del sistema educativo, pues supone una dedicación específica a este tipo de trabajo, un concepto distinto de la práctica de un maestro que, además de su trabajo con los grupos escolares, participa en la problematización y construcción colectiva de la práctica educativa.

En relación con el tema de la *interculturalidad*, podemos observar que, definitivamente, estas prácticas no están orientadas por aquel principio de la *igualdad*

que sirve para borrar las diferencias y uniformar a las personas; una orientación que, entre otras cosas, está en la base del concepto de “normalidad”, en la base de la misma creación de las Escuelas “Normales” y de la educación en general. Tampoco siguen el planteamiento de quienes preferirían no nombrar las diferencias con el argumento de que no se quiere crear más divisiones, “como si la división no estuviera ya creada y estructurada en las relaciones de poder colonial existentes, como si nuestro imaginario y nuestras estructuras de poder económicas, políticas y sociales no estuvieran ya atravesadas por ello”.

Podríamos decir que esta Escuela Normal se mueve permanentemente en una tensión entre lo propio de la cultura wayüu, a la cual se busca afirmar, y sus relaciones con la población no wayüu o *alijuna* que asiste a la misma escuela. Nos preguntamos: ¿Cómo entran en juego en las prácticas pedagógicas? ¿Cómo se tienen en cuenta sus propias dinámicas culturales? ¿Cómo se trabaja esa relación conflictiva entre lo wayüu y lo no wayüu? Desde una perspectiva de interculturalidad y sin dejar de lado el trabajo que se está haciendo respecto de una cultura milenaria que había sido invisibilizada, bien vale la pena detenerse a mirar qué ocurre en ese terreno de lo *inter*. Es decir, qué sucede en la relación *entre* culturas que supone una propuesta de *Interculturalidad*, al menos como nosotros la entendemos.

En la historia más reciente de la cultura wayüu en lo que tiene que ver con la educación de sus hijos, se observan en este estudio diferentes maneras de interactuar frente a la cultura hegemónica. En el período inmediatamente anterior al 91, esta cultura mostraba una gran vulnerabilidad, hasta el punto que los mayores estaban dispuestos a sacrificarla para conseguir que sus hijos y sus hijas contaran con mayores oportunidades educativas y sociales en una sociedad que resulta profundamente excluyente. Las entrevistas y relatos de los líderes wayüu, así como de los maestros y padres de familia, confirman la información que se había obtenido anteriormente respecto al impacto de la Constitución sobre las definiciones de la comunidad. Es desde entonces que insisten en la importancia de la formación de sus hijos en la lengua, la historia, la cosmovisión, los usos y costumbres de sus ancestros. Pero este aspecto amerita mayor profundización, pues no está libre de tensiones y conflictos (resistencias, acomodaciones).

Son evidentes las tensiones que se presentan y que viven los niños, niñas y jóvenes de las comunidades que tienen asiento en el departamento de La Guajira. Algunos estudiantes se preguntan quiénes son, pues ellos mismos son fruto de mezclas y de hibridaciones: uno de sus padres se reconoce wayüu, habla wayuunaiki y el otro no lo hace; o es de origen wayüu pero vive en un hogar de alijunas, o lo contrario, no lo es y vive en la ciudad con una familia wayüu; niñas

pequeñas que hablan de una manera si están con su familia materna y de otra si se encuentran con su familia paterna. Y en cada caso hay valoraciones distintas de la cultura. Se da el caso de padres que se refieren a su mujer como la “india”, en términos despectivos.

El mismo reconocimiento del impacto que tuvo la Constitución Nacional, la “vuelta” a valorar la cultura y su consiguiente exigencia de formación en la Normal, ¿se da como parte de un proceso de afirmación cultural wayüü? ¿O porque resulta más útil para la consecución de ciertos privilegios? Las relaciones de producción que se dan actualmente en La Guajira exigen en algunos casos hablar wayuunaiki, por eso (según algunos estudiantes) sus padres lo hablan. ¿Supone ello una valoración de la cultura? ¿O simplemente resulta más funcional a efectos de garantizar unos ingresos? Seguramente muchas de estas preguntas no son objeto de investigaciones formales, son más bien preguntas para ser formuladas en el marco de un trabajo cultural de la propia comunidad.

La pregunta por la Interculturalidad hace referencia a las relaciones de la cultura con el mundo actual, una pregunta que se sale del ámbito local y de las especificidades de una cultura particular. La práctica pedagógica de la Escuela Normal construye alternativas bien interesantes en torno a esta pregunta, como lo hace por ejemplo en el campo de la investigación: en el ciclo complementario, durante su formación como maestras, las estudiantes saben que hay una forma de investigar propia de sus ancestros y realizan trabajos que siguen los trazos de su tradición cultural de producir saber; pero, a la vez, se aproximan a la investigación como ésta se realiza en la cultura occidental, ingresan a Internet, realizan todo un trabajo de documentación en conexión con el mundo globalizado. Pero ninguna de las dos formas de investigar se presenta como un *modelo* o forma superior que debe sustituir a la otra. Las estudiantes realizan trabajos que ponen en juego la imaginación a partir del reconocimiento y diferenciación de esas dos formas de producir saber.

Como puede verse, aún falta mucho trecho por recorrer en torno a la necesidad de destacar el modo cómo se articulan la afirmación de sí y el reconocimiento de los otros, para construir tejidos sociales que se constituyen socialmente, más allá de las comunidades autorreferidas. Son trabajos como éstos, que tienen tanta potencia para interrogar a la teoría desde la práctica, los que posibilitan la emergencia de estas y otras preguntas que, es necesario insistir, se salen de los marcos de una Escuela, también del terreno de lo educativo, pues requieren un esfuerzo más amplio que involucra a la sociedad en su conjunto.

VII

ACCIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados de la investigación sobre la *Pedagogía de la Afirmación Cultural*, relevan la necesidad de identificar estrategias pedagógicas orientadas a profundizar el estudio de la lengua wayuunaiki en las instituciones educativas del municipio de Uribia y el departamento de La Guajira. Ello exige de los maestros y maestras especializados en alguna disciplina del saber, relacionados con la cultura indígena wayüu, articular su saber específico, costumbres y tradiciones propias de la comunidad indígena. En especial de la ENSIU, exige un permanente proceso de diálogo y retroalimentación en torno a los saberes y valores del pueblo indígena wayüu, para que el hacer pedagógico sea una práctica dinámica y autoreflexiva que se enriquece no sólo en el contacto cotidiano con las diversas expresiones de la cultura indígena, sino también en los intercambios de experiencias con los distintos integrantes de la comunidad educativa de la región.

La *Pedagogía de la Afirmación Cultural* de la ENSIU, pone de manifiesto la importancia de diseñar los diversos Proyectos Educativos Institucionales, PEI, partiendo de la realidad sociocultural de las distintas comunidades de La Guajira y su diversidad multicultural y étnica, pero en diálogo permanente con las experiencias del contexto regional y nacional para proyectar las relaciones interculturales en el mundo actual.

De manera concreta, el equipo investigador recomienda:

1. Para la comunidad de docentes de la ENSIU y de otras instituciones del municipio de Uribia, la articulación al Movimiento Expedición Pedagógica Nacional y al conjunto del Movimiento Social por la educación. Sin duda ello contribuirá a reflexionar y profundizar sobre su quehacer pedagógico y

la práctica pedagógica que adelanta en las instituciones escolares. Desde esta instancia de reflexión sobre las políticas educativas y sobre el movimiento pedagógico nacional, se hace más promisorio el trabajo tendiente a coadyuvar en la creación de la *Ley Estatutaria de la Educación*, que reivindique la diversidad cultural y la especificidad de los pueblos indígenas y demás grupos étnicos, y la adopción de un proyecto educativo intercultural para el país.

En el contexto del movimiento social por la educación, la comunidad educativa de las Instituciones escolares de Uribia, sin duda pueden contribuir al diseño de un proyecto educativo intercultural que, en particular, reconstruya la historia local y regional y revalore el papel desempeñado por los distintos actores sociales en la construcción de la nación colombiana. Este propósito implica el diseño de proyectos curriculares que releven la existencia de la diversidad cultural, regional y étnica como patrimonio nacional. Tal propósito debe, además, permear los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, para orientar la actividad escolar hacia la formación de ciudadanos democráticos, practicantes de la tolerancia y del pluralismo y forjadores de una cultura política incluyente.

2. Una sugerencia que se desprende de esta investigación, es la invitación que hacemos a la Universidad y a la Secretaría de Educación del Departamental de La Guajira a unar esfuerzos por la creación de un *Centro de Estudio Lingüístico y Pedagógico*, para profundizar el estudio de las lenguas aborígenes de la subregión, especialmente el estudio del wayuunaiki, su difusión y enseñanza como segunda lengua en este departamento. Este centro de estudio lingüístico es necesario, como la concreción de una estrategia educativa que reivindica la pluralidad étnica y cultural. Esto permite trascender los proyectos educativos implementados durante el siglo XX, con su pretendida búsqueda del progreso a partir de reconocer una sola raza, una sola religión, una sola lengua, una sola cultura y una sola historia, aún presente en el imaginario de los hacedores de las políticas públicas educativas en Colombia.
3. Para la comunidad de maestros y maestras del municipio de Uribia, es un imperativo la promoción de *eventos académicos* regionales para adelantar la reflexión pedagógica y su participación de los procesos de *Planeación Educativa*, para coadyuvar con el diseño de planes de desarrollo educativo locales, que permitan superar los vaivenes y los tiempos de las administraciones de turno. La planeación educativa desde la escuela, desde los maestros, en

- interacción con otros actores de la comunidad, es necesaria para transformar a los educadores en un sujeto y ciudadano social, con capacidad de incidir en las transformaciones democráticas del entorno local y regional.
4. Es un imperativo trabajar por el diseño de un proyecto pedagógico cuyo objetivo apunte a la reconstrucción colectiva de la historia local del Municipio de Uribia y de las comunidades que lo habitan, especialmente la comunidad indígena wayüü, en interacción con las otras culturas y el movimiento indígena nacional. Es ésta una alternativa de formación que reconoce al maestro como sujeto, incorpora e interroga las condiciones específicas en las cuales realiza su oficio y busca coadyuvar al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas y a la elaboración de proyectos educativos.
 5. Para profundizar la *Pedagogía de la Afirmación Cultural* y su impacto, es necesario la comunicación con las maestras y los maestros egresados de la ENSIU, para dialogar sobre la incidencia de la práctica pedagógica de la escuela Normal en las escuelas rurales del resguardo indígena. De la misma manera, se necesita el diálogo con las organizaciones indígenas de la comunidad wayüü y sus iniciativas etnoeducativas. Se requiere, asimismo, la concertación de espacios de reflexión con los etnoeducadores, cuya participación como agentes dinamizadores de su cultura, es esencial para adelantar actividades tendientes a preservar la identidad cultural de la nación wayüü.



BIBLIOGRAFÍA

- BERRÍO, O. et al: “Pedagogía de la Afirmación Cultural Wayüu”. En: *Pedagogía Territorio y Cultura*, Expedición Pedagógica Nacional, No.8, pp. 209-223.
- Expedición Pedagógica Nacional (2005): *Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional*, Bogotá, Expedición Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional, No. 6.
- FALS BORDA, O. et al: *La Superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*. <http://www.revistapolis.cl/7/bals.htm>
- GRÜNER, E. (2002): “¿Estudios Culturales o Teoría Crítica de la Cultura?”. En: *El fin de las pequeñas historias: de los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*, Buenos Aires, Paidós.
- LANDER, E. (Edit.): *La colonialidad del Saber: Euroncentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, julio de 2000.
- LÓPEZ, L. (2001): *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO.
- MARTÍNEZ, A. et al (2002): “El Itinerario del Maestro: de Portador a Productor de Saber Pedagógico”. En: *Veinte años del Movimiento Pedagógico. Entre Mitos y Realidades. 1982-2002*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio-Corporación Tercer Milenio, p. 61-94.

- MARTÍNEZ, M.; CONSTAN, Z. (2004): *Rescatando nuestro sentido de identidad a partir de la cultura wayüü como eje de la pedagogía étnica*, Trabajo presentado a Colciencias, mimeo, p. 13.
- MESSINA, G.; QUICENO, H. (2002): *Evaluación Internacional Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional*.
- MONTERO, M.: *Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las ciencias sociales desde América Latina*. Seminario Las ciencias Económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo, Dirección de Estudio de Postgrados, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, 20 de junio de 1998, mimeo, tomado de Lander, Edgardo (Edit.), *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, julio de 2000.
- Proyecto Etnoeducativo Nación Wayüü, Comisión de redacción, Séptima Versión, Riohacha, septiembre y octubre de 2007.
- RAYMONDS, W.: "Cultura". En: *Marxismo y Literatura*, Barcelona, España, Ediciones Península, 1980, pp. 21-31. Tomado del Módulo *Teorías Críticas Contemporáneas*, Doctorado Cultura y Educación en América Latina, Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Santiago de Chile, pp. 27-34.
- SARLO, B.: "En la cultura del zapping", entrevista de Faride Zerán en el diario *La Época*, Santiago de Chile, 15 de junio de 1977.
- SHMELKES, S.: *Educación Intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes*. Ponencia presentada en el Congreso "La formación de profesores, los desafíos del cambio", realizada por el International Council on Education for Teaching, mimeo.
- UNDA, M.; GUARDIOLA, A.: *Pedagogía de la Afirmación Cultural*. Universidad Pedagógica Nacional, *Revista Nodos y Nudos*, No.15, nov-dic de 2003, pp. 58-61.
- ZAMBRANO, C.: "La nación en Transición. Dinámicas sociopolíticas del reconocimiento de la diversidad". En: *Utopía para los Excluidos. El Multiculturalismo en Africa y América Latina*. Jaime Arocha (compilador). Universidad Nacional de Colombia. Unilibro, Bogotá, marzo de 2004.
- ZIZEK, S. (2003): "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En: *Estudios Culturales, reflexiones sobre el multiculturalismo*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

ESTUDIO DE CASOS PERÚ



PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE

CUARTA
PARTE

Equipo de investigación *
Miguel Ángel Torres Farfán
Valentín Ccasa Champi

* Miguel Ángel Torres es Profesor de Educación primaria, Asociación Educativa ESCUELA, Director Ejecutivo, Cusco, Peru; Valentín Ccasa, Director-Docente del Centro Educativo N° 56088 de Paropata, Cusco, Perú.

APRENDIENDO A LEER Y ESCRIBIR DESDE EL SABER ANDINO

INTRODUCCIÓN

El presente documento titulado “Aprender a leer y escribir desde el saber andino” propone un conjunto de reflexiones acerca de las posibilidades que los maestros y la comunidad tienen para formular y desarrollar cambios educativos en la escuela, haciendo que éstas últimas se conviertan en centros creadores y recreadores de cultura donde ambas culturas educativas la occidental moderna y la andina estén presentes en el marco de un diálogo intercultural.

El documento que se presenta es fruto de la participación de dos maestros peruanos en el curso taller sobre investigación y sistematización de innovaciones educativas que se desarrolló entre septiembre del 2005 a marzo del 2006. Dicha actividad se inscribe dentro del marco de acción de la Red Regional de Innovaciones Educativas de UNESCO, siendo el Perú uno de los países integrantes y coordinador del Área Temática de Desarrollo Curricular.

La sistematización de la experiencia de innovación fue un proceso vivido en la Institución Educativa de Paropata, provincia Canchis de la región Cusco en el Perú, que consistió en incorporar los saberes andinos en la programación curricular, y muy especialmente, en las sesiones de clase. Con estos elementos se deseaba producir cambios y mejoras en los procesos de aprendizaje de lectura y escritura en los niños y niñas del primer grado pero sin dejar de lado a los niños del segundo, tercer y cuarto grado, que también asisten porque es una escuela unidocente y multigrado.

El presente documento consta de cuatro capítulos; en el primero presentamos el diseño del estudio que expone una breve descripción de la innovación, el contexto en el que se desarrolla, los objetivos que persigue y un conjunto de datos estadísticos que justifican el desarrollo de la innovación, además presentamos los supuestos de la innovación.

El segundo capítulo muestra información sobre los aspectos sistematizados relacionados con los padres y comuneros, los niños y sus aprendizajes y el rol del maestro en este proceso. Se presentan, además, las preguntas que animaron a desarrollar este trabajo, así como los objetivos de la sistematización y, finalmente, el objeto de la misma.

En el tercer capítulo están explicadas las diferentes técnicas utilizadas durante el desarrollo del estudio; presentamos cuadros con el número de personas a las que hemos entrevistado, observado o realizado grupos focales que nos ayudaron a recopilar información cualitativa relevante para la sistematización. Cabe aclarar que con los comuneros, niños y padres de familia se ha dialogado en la lengua quechua.

Finalmente, en el cuarto capítulo se exponen los resultados y conclusiones de la sistematización. Aquí cruzamos información entre los distintos niveles de participación que han tenido los comuneros y padres con sus saberes y los resultados de aprendizaje en lectura y escritura de los niños, y ciertamente no hemos obviado la labor del maestro que desde el acercamiento cariñoso a la lengua y la cultura, ha propiciado la diversidad cultural.

Queremos dejar el testimonio que ha sido una tarea hermosa: revisar la experiencia innovadora que vivieron el profesor Valentín Ccasa, los niños y niñas de la escuela rural de Paropata, los padres, madres y comuneros de dicha comunidad, en un trabajo conjunto para que los estudiantes aprendan a leer y a escribir en su lengua materna, nutriéndose de los saberes de su propia cultura. La tarea no ha sido fácil, por cierto, porque la información recogida fue muy vasta, además de estar expresada en quechua, por lo que ha sido necesario hacer la traducción pensando en los lectores que no saben esta lengua. En la traducción al castellano hemos respetado al máximo la oralidad del quechua.

Por último, queremos expresar nuestro agradecimiento a la Red Innovemos de UNESCO por habernos dado la oportunidad de participar del curso de sistematización llevado a cabo en Santiago, donde conocimos a docentes de Ecuador, Chile, Argentina, México, Colombia, Panamá, Brasil, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Venezuela, Cuba y España que en sus respectivos países llevan a cabo procesos de innovación pedagógica; con ellos y con los investigadores de la Red, compartimos reflexiones importantes y momentos de alegría. También queremos agradecer las opiniones de Marisabel Céspedes de CEBIAE, Bolivia, y de Consuelo Pasco Valladares de TAREA, Perú, que aportaron con sus sugerencias para mejorar el presente documento.

I

LA INNOVACIÓN “APRENDIENDO A LEER Y ESCRIBIR DESDE EL SABER ANDINO”

1. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA INNOVACIÓN

La experiencia de innovación que se sistematiza a través del siguiente estudio de caso consiste en *“la incorporación de los saberes comunales andinos en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de los niños y niñas de la Institución Educativa No 56088 de Paropata en el distrito de Combapata, Provincia de Canchis, región Cusco en el Perú”*.

Paropata es una “comunidad indígena” reconocida por Resolución Suprema del 28 de agosto de 1925. Tiene una extensión de 3.746,75 hectáreas, y está situada a 4.762 m.s.n.m. en las faldas del nevado del Kamhalliu, uno de los dioses tutelares del Perú. El acceso a esta comunidad se realiza por camino de herradura que parte del distrito de Combapata, y se recorren 16 kilómetros por trocha carrozable y 9 kilómetros por camino de herradura en ascenso casi vertical.

Tiene una población dispersa de aproximadamente 60 familias que se dedican principalmente, a la crianza de auquénidos y ovinos que son comercializados a baja escala. En la zona baja realizan actividades agrícolas para el consumo familiar como la siembra de papa nativa de diferentes variedades y el cultivo de olluco y cebada. La lengua de mayor uso es el quechua, y de manera incipiente el castellano. La mayoría de adultos de la comunidad han pasado a engrosar las filas de los analfabetos funcionales, luego de haber asistido y culminado algunos años de escolaridad.

La Institución Educativa alberga a 23 alumnos del 1° hasta 4° grado. Tiene 2 aulas y una dirección, equipada con una mini biblioteca y materiales educativos dotados por el Ministerio de Educación. En cuanto a los servicios básicos cuenta con un micro sistema de agua entubada y una letrina. No tiene servicio de agua

potable ni de energía eléctrica, y la comunicación se limita a las radioemisoras captadas de la provincia.

La innovación ha consistido en el acercamiento respetuoso de la escuela a la cultura educativa de la comunidad, entendida ésta como la riqueza acumulada de las comunidades humanas andinas de aprender y enseñar. De la comunidad brotan y se recrean saberes y haceres que corresponden a la sabiduría de un vivir en armonía con la naturaleza y las deidades. Esta cultura educativa andina, de larga data en la historia peruana (mas de ocho mil años), es el soporte de una diversidad de prácticas y saberes que se regeneran intergeneracionalmente en numerosos pueblos andinos que practican una agricultura y cultura original¹. Desde este acercamiento respetuoso se ha promovido la participación de niños y maestros en las actividades agro-festivas y rituales de Paropata.

Por otro lado, la innovación educativa tiene como fundamento la apertura de la escuela a la comunidad convirtiendo el saber cultural andino en ocasión de aprendizaje. Significa, en esencia, la contextualización de los aprendizajes porque los niños y niñas de Paropata tienen el derecho a aprender desde lo que saben, lo que sienten, lo que desean; es decir, desde su particular forma de ver la vida y el mundo.

En ese sentido, el docente ha trabajado la “noción de incremento”, desarrollando actividades educativas para rescatar los elementos culturales que posee dicha comunidad rural, respetando sus lógicas de comprensión del mundo y de la vida, y recuperando sus formas y mecanismos de producción de saberes. Se busca que los niños y niñas construyan su sentido de identidad y pertenencia desde la afirmación cultural andina; para que desde allí se abran a otros conocimientos, otros valores y otras maneras de ver la vida.

Esta experiencia de innovación modifica sustancialmente el rol del maestro al permitirle ser un afirmador cultural, lo que ha implicado que asuma la crianza, cultivo y vigorización de la diversidad cultural existente en la región. Esto le ha exigido desarrollar actitudes de respeto por las visiones plurales que pueblos diferentes tienen de la realidad. A partir de esta comprensión y respeto, el docente ha promovido en el aula, en similar plano de equivalencia, el conocimiento de las tradiciones asociadas a la ciencia y la técnica así como las referidas a los saberes andinos. En este acercamiento va articulando las vivencias con las acciones pedagógicas de tal manera que el aprendizaje es contextualizado y logra mayor pertinencia. La relación no se busca solamente a través de los contenidos, sino también del descubrimiento de la “cultura educativa de la comunidad”, es decir

¹ RENGIFO, Grimaldo. Saber Local en la Comunidad y la Escuela, PRATEC. Lima, 2005, p 12.

de sus formas de aprender, para ir incorporándolas como parte del acumulado de la escuela. La intención fue que todo el esfuerzo pueda verse reflejado en el mejoramiento de los logros de aprendizaje, en especial en el área de comunicación y en el fortalecimiento de la identidad del niño y niña en el aula.

2. CONTEXTO: DE DÓNDE Y POR QUÉ SURGE LA INNOVACIÓN

Las áreas rurales en el Perú se caracterizan por la exclusión y la pobreza. Según datos del último censo, el Perú tiene alrededor de 26 millones de habitantes, de los cuales el 78.4% vive en la pobreza y un 51.3% en la extrema pobreza. La proporción de necesidades básicas insatisfechas es de 60,9%. Probablemente el indicador que muestra de manera más aguda el bajo nivel de bienestar es la desnutrición crónica de niños rurales menores de 6 años que afecta al 48,5%. La dispersión, la poca densidad poblacional y la difícil geografía, sumada a las grandes distancias, hacen que los costos de inversión de todo tipo de servicios e infraestructura social sean más elevados que en las áreas de gran concentración de población².

En el caso del presente estudio, centramos la atención en los bajos resultados de aprendizaje, problema no resuelto desde hace varias décadas en el país.

CUADRO N° 01

Porcentaje de estudiantes de 6° grado, según logros de aprendizajes esperados público-privado, urbano-rural

| | Comunicación | Matemática |
|----------|---------------------|-------------------|
| Nacional | 12.1% | 7.9% |
| Público | 10.5% | 5.6% |
| Privado | 35.8% | 29.9% |
| Urbano | 11.0% | 5.8% |
| Rural | 2.3% | 1.3% |

(Fuente: Evaluación Nacional 2004)

² Contribución al desarrollo de la educación en áreas rurales. Sistematización de la experiencia en 4 ámbitos seleccionados. Oficina de coordinación para el desarrollo educativo rural. MED. 2004.

Los estudiantes de ámbitos rurales que han alcanzado un nivel de logro esperado para el 6to grado en las competencias de comprensión (verbal e ícono verbal) son el 2.3%. Esto quiere decir que casi el 98% de los estudiantes de escuelas ubicadas en zonas rurales no han desarrollado la capacidad de comprensión lectora³.

Los resultados nacionales arrojan brechas significativas entre los resultados que obtienen los estudiantes de zonas urbanas y los de áreas rurales. En las zonas rurales son los estudiantes bilingües los que muestran los resultados más bajos. En las dos áreas y grados evaluados los resultados muestran que existen diferencias significativas entre el rendimiento de los estudiantes atendidos en escuelas rurales EBI y aquellas escuelas que no pertenecen a este programa⁴.

Se tienen datos sobre logros escolares en Comprensión Lectora y Producción de textos⁵ en la región Cusco. El estudio⁶ buscaba establecer si existen diferencias significativas en términos de logros de aprendizaje en comprensión lectora y producción de textos entre los alumnos de centros de educación primaria con programas de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y sus pares con programas de educación no bilingüe. En quechua y castellano.

Se utilizó una escala de RR⁷ (rendimiento en riesgo), RI⁸ (rendimiento intermedio) y RS⁹ (rendimiento satisfactorio). Los datos indican que en el Cusco los rendimientos escolares en segundo y tercer grado de primaria en comprensión lectora alcanzan un rendimiento escolar intermedio. No se observan diferencias significativas en comprensión lectora entre rendimientos por sexo.

En cuanto a los contenidos propuestos en el currículo oficial, hay una marcada tendencia a presentarlos desde la lógica más urbana, por lo que el contexto socio-cultural de la comunidad, se deja de lado; aunque se propone que cada

³ Los niveles de desempeño fueron: I) Suficiente - satisfactorio, II) Básico - inicial no aprueba el grado y III) Bajo - por debajo del básico, ni siquiera manejo inicial.

⁴ TAREA. Una escuela para el mundo andino. Lima. 2005. p 23.

⁵ La Dirección Regional de Educación del Cusco con el apoyo de UNICEF, en el marco del Programa Regional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, evaluaron el desempeño de los alumnos de segundo y tercer grado de primaria.

⁶ Análisis de las pruebas Yachay. Resultados de comprensión de lectura y producción de textos de segundo y tercer grado de primaria. Región Cusco. Hólger Saavedra Salas, 2004.

⁷ Han alcanzado menos de la mitad de los objetivos educacionales, siendo un aprovechamiento deficiente y susceptible de diluirse u olvidarse.

⁸ Han logrado cerca o alrededor de la mitad de los objetivos educacionales, están en proceso o transición de consolidación.

⁹ Han logrado más de la mitad de los objetivos educacionales previstos y de manera suficiente para continuar adquiriendo otros nuevos, aunque tampoco han alcanzado la totalidad de lo establecido en los programas curriculares.

región haga las adecuaciones pertinentes a su realidad. Pero aún no se ha resuelto el problema de la lengua materna como instrumento de comunicación. En la mayoría de las escuelas rurales, los niños y las niñas que proceden de una cultura distinta, inician sus aprendizajes en la lengua castellana, ajena a su cultura, y por consiguiente, ajena a su modo de pensar y actuar en la vida cotidiana, lo que supone una transgresión cultural. La educación que se ofrece en casi la totalidad de escuelas rurales sigue empleando el castellano, con programas diseñados de manera general para todo el territorio del país sin considerar de manera real y efectiva que el Perú es heterogéneo geográfica, étnica y lingüísticamente¹⁰.

En Paropata, los bajos resultados de aprendizaje en el área de Comunicación Integral eran iguales a los de otras escuelas rurales. Los niños del cuarto grado no comprendían lo que leían, no lograban producir textos, por sencillos que fueran; sólo se dedicaban a copiar de la pizarra o del libro y aún así lo hacían mal. En el caso del primer y segundo grados, las dificultades eran mayores porque los niños y las niñas apenas podían trazar líneas y círculos, pero no leían con fluidez, mucho menos comprendían, ni producían textos escritos.

La participación de la familia en el proceso educativo era básicamente “utilitaria” puesto que sólo eran convocados para participar en la construcción del local, poner cuotas y para ser increpados por el docente cuando no enviaban a sus hijos a la escuela.

Consciente de esta problemática, el maestro propone a los comuneros, los padres de familia y niños transformar creativamente la situación de fracaso escolar traducido en los pobres resultados en cuanto a lectura y escritura y la poca valoración de la cultura y lengua local. Los resultados obtenidos se analizan en el capítulo correspondiente.

3. FUNDAMENTACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN

Los cambios cualitativos logrados a través de esta experiencia innovadora ameritan ser sistematizados y difundidos a nivel nacional e internacional, en tanto que se han construido en nuevos paradigmas de la enseñanza y aprendizaje en la escuela rural andina que ha vivido un proceso de verdadera transformación. Como bien sabemos, la escuela rural, desde su instalación en los Andes en el siglo XX, estuvo pensada como mecanismo de castellanización y asimilación del indígena

¹⁰ TAYPE, Néstor Godofredo. La educación en castellano a poblaciones quechuas en los Andes peruanos. OEI. 1997, p. 1.

en favor de la cultura occidental, aunque recién la reforma educativa implantada por Juan Velasco Alvarado, denominada por Rengifo como “la tercera oleada”, trajo como consecuencia una escolarización masiva creando escuelas hasta en los últimos confines del territorio peruano. Una visión general del campesinado de ese entonces era incorporar su comunidad a la modernidad y al progreso, dejando de lado su cultura y lengua señalando que lo suyo era antiguo, o correspondía a viejas costumbres inservibles para esos días de la modernidad.

Expresiones como: “*No queremos que nuestros hijos sean analfabetos como nosotros... que termine en mí lo que soy*” (Montero, 1990 p. 15). Expresiones que aún son repetidas por todos los comuneros del área andina. Otros, manifiestan que envían a sus hijos a la escuela para que aprendan el castellano, porque el quechua ya lo saben y por tanto no es necesario que la escuela les enseñe, ya que al migrar a las ciudades su idioma y cultura no les va a servir para desenvolverse en el contexto urbano. Por otro lado, se escuchan voces en el sentido que los programas de educación intercultural bilingüe sirven para mantenerlos en el atraso y la postergación. Por eso, la casi totalidad de escuelas en el mundo rural han asumido la castellanización como vía para salir de la marginación.

Este desarraigo provocado por la escuela supone una violencia a la identidad cultural andina, creando un clima general de rechazo que a veces llega a la negación de sus raíces culturales. Se cree que con la migración a zonas urbanas, el cambio de vestimenta y lengua podrán borrar el estigma “indígena”.

Ya Pablo Freire (1985) había señalado que puede haber mimetización de los dominados culturalmente. Los dominados se convencen de su “inferioridad”, luego tienen deseos de parecerse a los dominantes: andar como ellos, vestir a su manera y hablar a su modo, pues estos modelos culturales son los que dominan las urbes, lugar de migración de los andinos. En estos espacios sociales no tienen valor la lengua ni la cultura, por eso se genera el deseo de dejar de ser indígena.

Como se ha señalado, la escuela rural ha inducido a “rechazar lo propio y valorar lo ajeno”¹¹. El niño andino de lengua materna quechua, desde su primer contacto, se enfrenta con una escuela rural que enseña en un idioma (el castellano) que no es su lengua materna, y le instruye en temas ajenos a su medio cultural, histórico y geográfico¹².

¹¹ Ansión Juan. “Escuela y Comunidad Campesina” Lima, 1995, p. 34.

¹² Taype, Néstor Godofredo. La educación en castellano a poblaciones quechuas en los Andes peruanos. OIE, 1997, p. 5.



Dada esta irracionalidad, en los últimos años, se ha puesto de manifiesto el fracaso escolar, según datos del Ministerio de Educación, en los que se ponen en evidencia los pobres resultados de aprendizajes en las escuelas rurales. Las evaluaciones nacionales (2001 y 2004) dan cuenta de los graves problemas del sistema educativo que no ha resuelto la equidad ni la calidad en las escuelas menos favorecidas del país.

En términos de equidad, los resultados reflejaron que el sistema educativo no había logrado aún compensar las diferencias sociales, culturales y regionales que existen en el país, de tal manera que los estudiantes que acuden a escuelas públicas obtienen el 81% por debajo del nivel básico y en las escuelas unidocentes, el 93% por debajo del nivel básico, porcentaje por lo demás alarmante. Es decir, que si se tiene en cuenta que las escuelas unidocentes ubicadas en su mayoría en áreas rurales (37%), son las que menores niveles de desempeño alcanzan, se infiere que los estudiantes de áreas rurales no alcanzan los logros de aprendizaje esperados en lectura comprensiva.

La escuela rural en el Perú, además de estos males evidencia otros, por ejemplo, la participación de la familia y la comunidad se reduce a la exigencia y apoyo material. Algunas de las tareas de los padres y madres de familia se reducen a la asistencia a reuniones, firmar los informes de progreso escolar de sus hijos, participar en las jornadas de limpieza, pintado, mantenimiento, reparación o construcción de la escuela, o preparación diaria de alimentos y apoyo al docente en gestiones ante las instancias locales de educación.

Este tipo de participación de los padres y madres de familia en la escuela no ha permitido explorar las posibilidades de su aporte en el proceso de aprendizaje, y por consiguiente no se han incorporado los saberes comunales en dicho proceso.

Muy por el contrario, el docente define y enseña lo que considera como “válido” para los niños, lo que da cuenta de la desvalorización del saber andino, según una concepción jerárquica de las culturas, y que la escuela debe transmitir el único conocimiento válido: el occidental.

En este sentido, la relación familia-escuela rural, está teñida por esta tensión que hace la relación sumamente compleja. Por un lado, los padres reconocen el valor del quechua como vehículo de comunicación y están de acuerdo en mantenerlo, pero también desean que sus hijos aprendan castellano, porque para ellos significa progreso, ascenso social y mejores condiciones de vida. En cambio, para algunos comuneros, el mundo rural y el quechua significan, pobreza, atraso y marginación.

Recientes acercamientos al mundo rural andino ponen de manifiesto que los comuneros están empezando a valorar su cultura y su lengua porque se han dado cuenta que el modelo de desarrollo puesto en marcha, desde hace muchos años, lo único que está logrando es matar la pachamama (madre tierra). Por ello aspiran al *iskay yachay* (dos saberes) donde lo andino rural ya no es señal de pobreza y atraso, sino un símbolo de convivencia armoniosa con la madre tierra.

Lo singular de la experiencia de innovación de la escuela de Paropata es que el profesor, los comuneros y los padres de familia deciden desarrollar una nueva práctica educativa en la que los saberes andinos son el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde la participación de los comuneros va más allá de su presencia durante la matrícula y clausura del año escolar, tipo de participación a la que denominados “participación utilitaria”.

4. SUPUESTOS DE LA INNOVACIÓN

- Niños y niñas de primaria de la escuela de Paropata mejoran sus niveles de lectura comprensiva y producción de textos en quechua y castellano, a partir de la incorporación de saberes andinos en el currículo escolar y en los procesos de aprendizaje en el aula.
- Si un docente construye un nuevo rol “amable con la diversidad cultural”, permite el diálogo intercultural en la escuela y acepta la participación educativa de los padres.
- Si los padres, madres de familia y líderes comunales participan activamente del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en aula como fuera de ella, se enriquecen dichos procesos y permiten que las nuevas generaciones sean las transmisoras de su cultura y lengua.

II

DISEÑO DE SISTEMATIZACIÓN

1. ASPECTOS SISTEMATIZADOS

La sistematización que se ha desarrollado se ha propuesto producir conocimiento acerca de la relación existente entre la mejora en los aprendizajes en lectura y escritura por parte de los niños y niñas, gracias a la participación e incorporación de saberes de padres de familia y comuneros.

Relacionados con el maestro

- a) Su práctica pedagógica mediante la observación de los distintos momentos del desarrollo de los aprendizajes de los niños, así como el registro de información dentro del aula como fuera de ella cuando se han desarrollado “actividades vivenciales”.
- b) Sus percepciones y valoraciones hacia la cultura andina y cómo en su devenir como maestro ha precisado los elementos culturales y hechos pedagógicos que han ido afirmando su identidad personal y como profesional de la educación rural. Todo ello mediante el diálogo cordial y respetuoso con la comunidad.
- c) La gestión educativa y pedagógica que maneja, mediante el análisis de su programación curricular de centro (PCC) y unidades de aprendizaje, las que nos proporcionan información valiosa acerca de los distintos momentos y frecuencia con la que invita a participar a los padres y comuneros para que,

desde sus saberes, puedan aportar a la construcción de los aprendizajes en lectura y escritura.

Relacionados con los padres, madres y comuneros

- a) La valoración de su participación en las sesiones de aprendizaje, a través de los testimonios que nos permitieran aproximarnos a sus percepciones sobre el significado e importancia que le otorgan a su participación en la escuela y cómo desde esa presencia viva y cotidiana, las dinámicas escolares habían cambiado y mejorado.
- b) Los logros de aprendizaje de sus hijos gracias al manejo de dos lenguas (quechua y castellano), proceso que antes de la llegada del profesor no había ocurrido. Ello nos permitió saber cuánto y cómo los comuneros valoraban o no su cultura. Pero principalmente lo que obtuvimos a partir del proceso de sistematización es que ellos y ellas se sentían personas importantes, tanto como los libros, pues se daban cuenta de que eran consultados y desde lo que sabían se estaban construyendo las capacidades de sus hijos y lo mejor es que estaban aprendiendo ambas lenguas y desde ambas culturas.



Relacionados con los niños y niñas

- a. Sus percepciones y sentimientos con respecto al trato del maestro en la escuela y al uso de la lengua quechua al interior de la clase, no sólo como un simple instrumento de comunicación, sino como lengua que sirve para construir conocimientos, actitudes y valores.
- b. Sus valoraciones acerca de sus aprendizajes con el nuevo sistema, si sentían que aprendían más o no, y cuál era la diferencia entre sus aprendizajes de años anteriores y las que ahora estaban desarrollando.
- c. Sus pensamientos y sentimientos acerca de la participación de sus padres en la escuela, si les parecía que aprendían más y mejor a partir de este proceso.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN/SISTEMATIZACIÓN

- ¿Cómo la incorporación del saber andino y cultura de la comunidad facilita la construcción de aprendizajes en lectura y escritura en quechua y castellano?
- ¿Cómo la participación de los padres de familia y comuneros en la escuela contribuye al desarrollo de capacidades de los estudiantes para la lectura y producción de textos que sean culturalmente pertinentes?

3. OBJETIVOS DE SISTEMATIZACIÓN

- Analizar los procesos desarrollados y sus resultados a partir de la incorporación de los saberes andinos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo éstos contribuyen a mejorar la calidad de los aprendizajes en lectura y escritura de los niños y niñas de primaria de la Institución educativa unidocente N° 56088 de Paropata.
- Explicar los procesos de afirmación cultural que los diferentes actores educativos de la comunidad (padres, comuneros, niños y docentes) viven en el marco de nuevas relaciones de cooperación entre escuela y comunidad.

4. OBJETO DE ESTUDIO (QUÉ INDAGAR)

La sistematización que desarrollamos se enmarca en el análisis de los procesos implicados en la incorporación de saberes andinos desde la participación de los padres de familia y comuneros en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura y cómo desde ello se elevan las capacidades que desarrollan los niños y niñas.

El horizonte temporal de la sistematización comprende el período entre octubre 2003 a diciembre 2005, si bien la experiencia seguirá desarrollándose, lo que hacemos es un corte metodológico para efectos de la sistematización.

III

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Las técnicas de recolección de datos que se han utilizado responden al enfoque cualitativo de investigación. Consideramos conveniente hacer uso de estas técnicas que nos han permitido profundizar en el análisis de los datos que los actores participantes del proceso nos iban proporcionando*.

A continuación presentamos dos cuadros: el primero contiene información sobre los actores y la cantidad de integrantes por sexo; el segundo muestra los instrumentos utilizados por actores y el tipo de información recogida. Luego, hacemos la presentación de cada instrumento y su utilidad para la presente sistematización.

CUADRO N° 01

Actores del Proceso

| Actores | Número de hombres | Número de mujeres | Total |
|-----------------|-------------------|-------------------|-----------|
| Docente | 1 | -- | 1 |
| Padres y madres | 3 | 1 | 4 |
| Comuneros | 4 | 1 | 5 |
| Estudiantes | 1 | 2 | 3 |
| TOTAL | 9 | 4 | 13 |

* Las entrevistas, registro etnográfico y relato autobiográfico del profesor se encuentran en la versión completa del estudio, en el sitio de la Red Innovemos: <http://www.redinnovemos.org/content/view/910/41/lang.sp>

CUADRO N° 02

Instrumentos, actores y tipo de información

| Instrumentos | Actores | Tipo de información |
|--------------------------|---|--|
| Entrevista a profundidad | Docente Padres, Madres Estudiantes | La historia de vida del docente Valoración del rol docente Valoración del docente |
| Registro etnográfico | Docente Estudiantes | Metodologías utilizadas en clase Percepciones y valoraciones de estudiantes de los cambios en sus aprendizajes |
| Relato autobiográfico | Docente | Incorporación de los saberes andinos en el Proyecto Curricular de Centro (PCC) Incorporación de los saberes andinos en las unidades didácticas |
| Producciones escritas | Estudiantes | Niveles de lectura y escritura |
| Grupo focal | Comuneros | Valoración y nivel de agrado de su participación en aula Opiniones sobre qué deben aprender sus hijos en la escuela Valoraciones sobre los aprendizajes de sus hijos desde sus saberes |
| Análisis documental | Docente | Calendario comunal El proyecto Curricular de Centro (PCC) Unidades didácticas |

1.1 Entrevistas a profundidad

Esta ha sido una de las principales técnicas utilizadas. En la mayoría de los casos, a través de un diálogo cordial y ameno con los padres, madres, comuneros, niños y docente, se formulaban las preguntas a los entrevistados de tal forma que iban expresando la información más veraz y confiable.

A través de esta técnica hemos intentado recoger información sobre los cambios percibidos en sus hijos respecto a los aprendizajes por parte de los padres y comuneros. Valoraciones de la actuación del maestro, participación de los padres de familia en la escuela y específicamente en el proceso de enseñanza. Sentimientos y valoraciones de su participación en la enseñanza. Nivel de agrado en la familia y comunidad por su participación.

1.2 Registro etnográfico

Se han desarrollado en períodos de tiempo espaciados, de acuerdo a la programación de las vivencias que se desarrollaban en la comunidad. A través del registro etnográfico, se ha podido observar, por un lado, las interacciones pedagógicas entre docente-alumno; alumno-alumno; padre, madre o comunero con el docente y los estudiantes; y por otro lado, hemos registrado información sobre la manera cómo el docente recupera el saber andino para desarrollar aprendizajes relacionados con la lectura y escritura. También se observaron los procesos de afirmación cultural que niños y niñas y padres iban desarrollando durante la ejecución de las actividades vivenciales y las sesiones de aprendizaje a raíz de las actividades culturales implementadas.

1.3 El relato autobiográfico del profesor

Esta técnica nos ha permitido identificar la historia personal y profesional del docente, ubicando en su biografía los principales hitos que han provocado cambios en su actuar docente y cómo su origen andino le ha permitido modificar sus percepciones y valoraciones de la niñez andina.

1.4 Producciones escritas

Son los distintos tipos de textos que los niños y niñas producían durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, los cuales están referidos a las vivencias que se desarrollaban con la participación de los padres de familia. Estas producciones, a la vez, han servido para ir valorando el proceso de avance de cada uno de los niños por niveles de dominio de la lectura y escritura, primero en quechua y luego en castellano.

1.5 Grupo focal con padres de familia y comuneros

Han sido los espacios de discusión en que los padres, madres y autoridades comunales han expresado un conjunto de opiniones y discrepancias con respecto a los aprendizajes que los niños y niñas deben tener y cómo la incorporación de los saberes andinos y su participación en los procesos de aprendizaje pueden ser valoradas como factores de afirmación cultural.

Se han desarrollado a partir de la presentación de algunos ejes de discusión que han facilitado a los participantes iniciar un debate y con la conducción de los investigadores y así poder llegar a algunas conclusiones sobre:

- Percepción de la escuela antes y después.
- Valoración de su participación.
- Motivaciones por las que participan en la escuela.
- Cambios o mejoras sugeridas desde los padres.
- Percepción sobre la continuidad y sostenibilidad de la propuesta.
- Aprendizajes derivados de su participación.

1.6 El análisis documental

Se eligió esta técnica porque permite analizar diversos instrumentos de gestión pedagógica como: el proyecto educativo institucional, el diario de sesiones de clase, el cuaderno de registros etnográficos y el calendario comunal, documentos que permiten la incorporación de los saberes andinos en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

La información obtenida a través de las diferentes técnicas e instrumentos ha sido analizada desde la atenta lectura que los sistematizadores hemos realizado. En ella intentamos identificar “segmentos oracionales” que puedan ayudar a sustentar las diferentes afirmaciones que desde nuestro punto de vista era necesario decir; o sirven de apoyo a las opiniones de algunos teóricos respecto a la incorporación de los saberes andinos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Las respuestas dadas por los padres, madres, comuneros, niños y docente van más allá de las preguntas formuladas sobre los aprendizajes porque se llega a cuestionar el sistema escolar existente y sus fundamentos. Un ejemplo ilustrativo es el planteamiento del iskay yachay (dos saberes) que no era necesariamente el tema de la presente sistematización.

Otro aspecto relacionado con el análisis de la información tiene que ver con el tratamiento de los diferentes instrumentos de gestión educativa y pedagógica que el docente utiliza. En ellos, hemos tratado de identificar aquellos aspectos que nos permitieran evidenciar los cambios conceptuales respecto al currículo. Asimismo, hemos obtenido información sobre las participaciones de los padres y las temáticas que han abordado desde su sabiduría.

2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

| | |
|--|---|
| 1. Los niños y las niñas como beneficiarios de la innovación | Aprendizajes en lectura y escritura de los niños |
| 2. Docente como “protagonista” de la innovación | Incorporación de saberes andinos en el proceso de enseñanza aprendizaje |
| 3. Los padres de familia y comuneros como afirmadores culturales | Participación de padres y comuneros en la escuela con sus saberes. |

IV

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1. RESULTADOS

Avanzando en la conquista de nuestros sueños desde nuestros saberes

“A 3500 metros de altura, en la escuela rural de Paropata, estudian niños y niñas que hablan quechua y castellano de manera competente, porque se les brindan las oportunidades de manejar ambas lenguas, comprendiendo y valorando su utilidad para los procesos de comunicación oral y escrita. Primero, se trabaja con su lengua materna que es el quechua, tanto en forma oral como escrita, incorporando todos los elementos culturales de su medio y facilitando la expresión de vivencias cotidianas, sentimientos, afectos, deseos, valoraciones de sí mismos, de las personas significativas (padres, madres, comuneros, docente) y del medio natural y social y también la construcción de conocimientos nuevos. Luego, se hace la transferencia a la segunda lengua, que es el castellano.

En la escuela de Paropata los aprendizajes están contextualizados porque se construyen sobre la base de los saberes ancestrales de la comunidad. Lo que dijo doña Gregoria Ccalisaya es muy ilustrativo:

Ima kusan kachkan chay yachay apayqa, ñuqa kikiypas yanaparikurqanin irqikunata yachachiypi, don Pablo Quispewan ñuqayku yacharichirqayku, uywa hampiy nisqata, chaypin irqikuna sasawita qhawanku, maycháta hinallataq waman lipatapas, chayta qhawaspataq t'impuchiyku hinaspa paquchakunaman upyachiyku, chaytaqa irqikunaqa qhawachkan, yanapakunku ima, chaypiyá allin yachayqa, hinaspapas wasiman chayaspa qillqaspa sumaqta

*ñawincharinku. Ñuqa niymanmi abinata ruraspaqa ñuqaykuq
kawsayniykuka imatachus atisqaykuqa manaña chinkanqachu,
irqikunapas mana qunqanqachu.*

“Está muy bien lo que llevamos los saberes, yo también he ayudado en enseñar a los niños, hemos enseñado con don Pablo Quispe la curación de animales, ahí los niños han conocido esta hierba llamada sasawi, maych’a y también wamanlipa, todo eso hemos hecho hervir y luego lo hemos hecho tomar a las alpacas, esas cosas ellos han visto y también nos han ayudado, en eso aprenden mejor y cuando llegan a su casa escriben y luego lo leen, yo digo si hacemos así de nuestra vida lo que sabemos no se va a perder, y los niños tampoco se van a olvidar”.

Para incorporar los saberes del mundo andino en los procesos de enseñanza y aprendizaje el docente manejó una metodología que prioriza los saberes comunales para que los niños y niñas aprendan a leer y escribir, en un proceso de articulación con los nuevos conocimientos que van construyendo, a medida que se van apropiando del aprendizaje de la lectura y escritura. Pero la esencia de este proceso se basa en la comprensión y la producción autónoma de los textos que desarrollan los niños, evitando de esta manera los copiados de la pizarra.

En este proceso, el rol de docente ha sido fundamental ya que ha promovido la construcción de aprendizajes significativos para los estudiantes, a partir del reconocimiento de los saberes andinos de su comunidad.

1.1 Aprendizaje de la lectura y escritura quechua por parte de los niños y niñas

Don Macario Mamani expone las razones del por qué y para qué enseñar en quechua a los niños: para que su idioma no sea olvidado ni que ellos como cultura y como personas no sean menospreciados. En la base de esta afirmación subyace la idea de hacer del quechua un idioma de comunicación válido no sólo en el sistema educativo, sino en el conjunto de la sociedad andina y en otros espacios.

*Imapaqtaq yachachiykuman ñuqayku allin kanaykupaq, runa
simi parasqaykupas mana chinkanapaq, mana humillasqa*

tiyanaykupaq, irqiykupas manaña p'inqa p'inqa kananpaq, ñawpaqqa manapuni qichwa rimaqtaqa, allintachu qhawariwaqku maypipas chayqa yacharichiyku ñuqaykuq rurasqaykuta mana yachayniyku qunqarinanpaq, profesor. (Macario Mamani)

“Para qué enseñaríamos nosotros, para que seamos buenos, para que nuestro idioma quechua no se pierda, para no vivir humillados, para que nuestros hijos no sean miedosos, antes no nos veían bien a los que hablábamos el quechua, donde sea, por eso nosotros enseñamos desde lo que hacemos para que nuestros saberes no se olviden”.

En la escuela de Paropata se enseña a leer y escribir en la lengua materna, lo cual significa aceptación y respeto de aquellos postulados pedagógicos que plantean que los niños deben aprender a leer y escribir en su lengua materna para luego transferir el aprendizaje a la segunda lengua. Estos aprendizajes también tienen que estar directamente relacionados con su cultura y su cosmovisión para que sean significativos y permitan procesos de formación de la identidad en los niños y niñas.

Al igual que el padre de familia, los niños sienten que sus aprendizajes en cuanto a lectura y escritura son mejores. Así nos lo indica Yanet, una niña de primer grado de primaria de 7 años que estudia en la escuela.



“Allinta yachachiwanku ñawpaqqa qcastellanollamanta, tareallata quyuwaqku, mana imatapas yachachirawankuchu tareallata quyuwaqku. Kunanqa allinta iskayñin simipi, castellanomantawan qhichwa simimantawan yachachkayku”.

“Ahora nos están enseñando bien, antes sólo en castellano y tarea nos daba, no nos enseñaba casi nada sólo tarea nos daba. Ahora sí estamos aprendiendo muy bien en dos lenguas en castellano y en quechua”.

La práctica pedagógica del maestro ha variado sustancialmente y la manifestación de Yanet nos dice que la dinámica escolar ha variado ya no son sólo tareas las que se dan para aprender, sino que a partir del uso de su lengua los niños aprenden más y mejor y ello está corroborado por las palabras de un padre de familia, Don Victoriano Huaman Quispe que nos indica:

“Si profesor yo veo, porque, nosotros los padres de familia estamos recordando nuestras costumbres, así mismo lo que estamos haciendo, ellos están viendo, con eso ellos con facilidad aprenden a leer y a escribir, pienso que con lo que nos ven haciendo ellos aprenden mejor la escritura, así mismo están aprendiendo la lectura. Nuestra costumbre y nuestro idioma lo transfieren al castellano, porque cuando estaban con el castellano no podían transferir con facilidad, con eso yo me doy cuenta. Incluso otros niños particulares (que no son de acá) del castellano al quechua no pueden transferir con facilidad, como saben leer y escribir en quechua para ellos es fácil leer y escribir en castellano”.

Ana escribe un texto en quechua

La enseñanza en su lengua es valorada por los comuneros y padres, y los niños sienten que avanzan, lo mismo el maestro, quien piensa que los niños logran lo que no podían lograr en años pasados. Valentín Ccasa, profesor de la escuela, cuestiona la pertinencia de los contenidos y el uso de la lengua en las escuelas:

“Las escuelas donde trabajaba antes no estaban respondiendo a lo que los usuarios querían. Los padres y comunidad intentaban enseñar en

castellano todo, pero no aprendían; es que se trabajaba con contenidos occidentales y estrategias que no eran pertinentes. Me cuestionaba frente a mi práctica pues lo que lograba con mis niños de zonas rurales frente a los logros de las zonas urbanas eran abismales”

Pero estaba convencido de que sus niños de las zonas alto andinas eran capaces; lo que estaba fallando era el enfoque y las metodologías que se aplicaban, por ello dice:

“Yo, por la experiencia de trabajo en zonas rurales, sabía que los niños eran capaces, que no había diferencias con los niños de zonas urbanas. Fue un reto profesional el hacer una escuela que responda a las características de los niños, yo quería revertir la situación. No se puede seguir acreditando a los niños cuando realmente no logran las capacidades que se proponen para el grado que están”.

Esto implica un cambio actitudinal y conceptual del maestro, porque manifiesta una voluntad para formular cambios y creer en las capacidades de sus estudiantes, siempre y cuando se utilice la lengua materna para que aprendan a leer y escribir, y por otro lado, priorizando los contenidos culturales cercanos al niño.

Podemos afirmar que los niños de primer y segundo grado han logrado aprender a leer y escribir en quechua y, a la fecha de elaboración de este informe, estaban en proceso de transferir estos aprendizajes al castellano, tal como lo demuestran diversos textos producidos, que explican los diferentes niveles de escritura que Emilia Ferreiro propone¹³.

Los textos que a continuación se presentan pertenecen a Teodora Huamán Mamani, alumna del primer grado de educación primaria que tiene 7 años y es quechua hablante monolingüe. Vive en la comunidad de Jumark`i que es un sector de la comunidad de Paropata, todos los días camina entre una hora y hora y media para llegar a la escuela y utilizaba el mismo tiempo para volver a casa por las tardes luego de las clases.

¹³ Emilia Ferreiro plantea que los niños pasan en su aprendizaje de la escritura por los niveles: pre silábico, silábico, silábico alfabético y alfabético.

NIVEL PRE SILÁBICO

Este ejemplo muestra que la niña está en este nivel “pre silábico”, en el que se insinúan algunas grafías y un conjunto de grafismos que no son necesariamente el castellano, pero existe intención de comunicar algo. El texto de la niña muestra las siguientes características:

- Diferencia el dibujo de la escritura, sabe que el dibujo es algo diferente de la escritura.
- Sus trazos son sinuosos con líneas curvas y siguen una línea horizontal imaginaria, lo que lo diferencian del dibujo.
- Concluye que las letras (garabatos) representan lo que no se puede hacer con el dibujo.
- Utiliza algunas grafías del castellano lo que quiere decir que acepta las letras del código alfabético.



Ciertamente lo que la niña hace es ir apropiándose por sus propios medios de la escritura. Este no es un proceso mecánico como el que normalmente se hace en algunas escuelas aún en estos tiempos; el texto quiere comunicar algo sobre el dibujo y por supuesto se opone a las costumbres arraigadas que asumen la escritura como algo ya hecho que se copia, y una vez que se ha convertido en un buen copista la sociedad lo autoriza a hacer algo más con la escritura¹⁴.

Este uno de los aspectos centrales de este proceso y cambio paradigmático que el profesor ha vivido, saber que los alumnos, desde sus grafismos, quieren comunicar algo y respetar este proceso para que paulatinamente se vayan apropiando de las grafías convencionales y las usen adecuadamente para escribir en su lengua y luego en castellano.

¹⁴ Ferreiro Emilia. Diálogo con Emilia Ferreiro Manuscrito. Argentina. 2005.

NIVEL SILÁBICO

Teodora ya puede escribir algunas palabras y sílabas en quechua, tiene nociones más avanzadas sobre la escritura; es capaz de diferenciar las grafías del castellano de sus grafismos. Ha descubierto la relación que existe entre la escritura y los sonidos del habla: en este nivel presenta las siguientes características:

- Las palabras que escribe tienen partes diferenciadas a cada golpe de voz le corresponde una letra o sílaba.
- Algunas de las palabras que escribe las hace con la letras convencionales y otras no.
- Tiene la noción de cantidad y variedad, es decir, para la cantidad concluye que un objeto grande tiene más letras que otro pequeño.
- Sabe que las palabras varían, o sea, que se necesitan distintas formas gráficas para palabras diferentes.

Todos estos esfuerzos que Teodora realiza preceden al conocimiento de la relación entre el sonido de una palabra y su representación escrita. La niña tiene que sortear varios conflictos para seguir avanzando.

Un primer conflicto a resolver es aprender a escribir de manera reflexiva y no mecánica como lo hace el común de los niños y niñas. Tiene que hacer verdaderas construcciones con las palabras movilizándolo para ello todo lo que conoce hasta entonces; por ejemplo muchos niños aprenden a escribir su nombre mecánicamente y de manera global, pero cuando se respetan sus niveles de escritura lo hacen desde su propia lógica de que para cada sílaba existe una palabra.

El otro conflicto a enfrentar es lo que se produce con las palabras monosílabas o bisilábicas como *papa* o *mate* o *huk* (uno) pues cree que con dos o tres letras lo escrito “no dice nada” o “no es posible leer” con ellas, por ello utilizando grafismos y letras convencionales escribe palabras con muchas letras como es el caso del texto en el que escribe “*Mankapi mati wayk`usqa t`impuchkan*” o su segundo apellido “*Mamani*”.

NIVEL SILÁBICO ALFABÉTICO

La niña sigue avanzando en la consecución de la tecnología de la lectura y escritura, transmite ideas completas con sentido y se nota claramente la diferencia con el primer nivel de escritura.

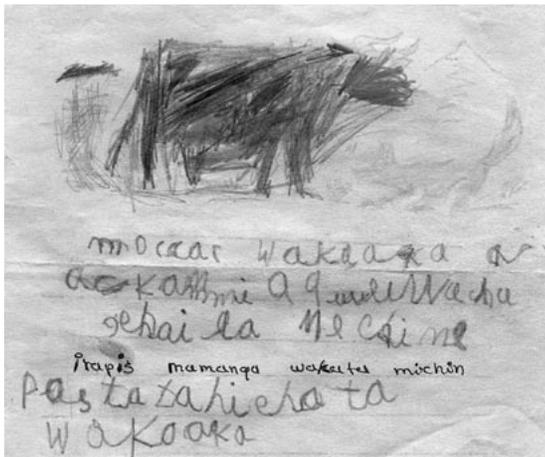
El nivel silábico alfabético de Teodora presenta características propias como:

- Escribe palabras con las grafías que le corresponden.
- En algunas de las palabras omite alguna grafía.
- Escribe con las vocales y algunas consonantes, por lo tanto, representa la palabra con las letras que corresponde al sonido.
- Para sonidos similares escribe con grafías similares como “waka”, esto significa que establece la relación entre sonido y grafema.

Desde el punto de vista cognitivo, la hipótesis silábica representa el primer intento de resolver el conflicto general de todos los que aprenden a escribir: la relación entre el todo (cadena escrita) y las partes constituyentes (letras). Las partes ordenadas de la palabra oral, las sílabas son puestas en correspondencia una a una

con las partes ordenadas de la cadena escrita, sus letras¹⁵. Es lo que Emilia Ferreiro llama como hipótesis silábica, con esta hipótesis la niña da un salto cualitativo respecto a los niveles precedentes.

En este nivel los niños trabajan con la idea clara de que la escritura representa las partes sonoras del habla, ya saben que cada uno de los sonidos del lenguaje oral se representa de distinta manera.



¹⁵ Cepeda García, Nora del Socorro. *Aprender a leer y escribir para comunicarse*. Lima. TAREA. 1996, p. 17.

NIVEL ALFABÉTICO

Ya ingresando al cuarto nivel de escritura, nos evidencia claramente la intención comunicativa del texto, Teodora escribe con claridad *“de la cosecha de papas, y cómo han jugado con la papa, lo mismo que le han sahulado para que dure”*.

En este momento se encuentra en el paso de la hipótesis silábica a la alfabética. La escritura de la niña tiene las siguientes características fundamentales:

- Una letra para cada fonema.
- Escribe de manera que se entiende el mensaje del texto.
- Tiene que superar la dificultad de la separación de las palabras, uso de mayúsculas y signos de puntuación.

Para el caso Teodora ha comprendido las reglas básicas del código de la escritura, aun cuando debe resolver problemas de ortografía y caligrafía. Podemos afirmar también que ha descubierto el valor de la escritura para la comunicación, le es posible plasmar por escrito sus ideas y sentimientos y se da cuenta de que puede escribir.

En este nivel para la niña se hace evidente que cada una de las grafías del alfabeto corresponde a valores sonoros menores que la sílaba. Esto implica que ha logrado superar con cierto éxito los diferentes conflictos a los que se ha enfrentado en los niveles anteriores.



Texto completo en quechua

A partir de estos ejemplos podemos afirmar que se cumple lo que dicen Ada Alma y Colin Baker: “*Nadie necesita aprender a leer dos veces. Lo que ocurre es que se transfieren las habilidades adquiridas en un idioma al otro*”¹⁶. Evidentemente produce satisfacción del profesor y los comuneros están contentos con estos cambios y el maestro siente que sus esfuerzos vienen dando los resultados que esperaba.

Lo que comprobamos con alegría es que los textos producidos y los niveles de comprensión lectora son distintos, pues la mecánica de la escritura se hace de manera reflexionada y no de memoria, como cuando se aprende a partir de las vocales. Además de ello los niños no deletrean al leer y su imaginación y creatividad se multiplican porque son capaces de producir textos con sentido, que van más allá de las simples oraciones o palabras que normalmente producen otros estudiantes de otras escuelas similares. Esta intervención logra el aprendizaje eficaz de la lectura y escritura, contradiciendo los diagnósticos realizados en el país que indican que los niños de zonas rurales y de contextos bilingües no logran aprender a leer y ni a escribir.

1.2 Los padres y comuneros como yachaq (sabios) en la escuela

La participación de los padres y comuneros en la labor educativa se dio de manera casual. El profesor elaboraba cada mes la lista de padres o comuneros que debían preparar el desayuno escolar; el maestro al verse abrumado por cuatro grados distintos y una cantidad considerable de niños y niñas, invitó una vez a un padre para que le ayudara con la disciplina en el aula. Este proceso se fue repitiendo con uno y otro responsable de la preparación de alimentos y llegó el momento en que solicitó a una madre de familia para que traiga un burro para que los niños describieran. El maestro se percató que la actividad provocaba mucho interés en los estudiantes; entonces, decidió invitar a otros comuneros para que contaran cuentos, adivinanzas historias o dialogaran con los niños sobre diferentes aspectos de la vida comunal.

¹⁶ ADA, Alma Flor y BAKER, Colin. *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Parents' and teachers' Guides: No 5. 2001. Multilingual Matters Ltd. USA. 2001, p. 93.

Comunera enseñando a tejer la vida

A partir de este proceso, muchos padres y comuneros acordaron participar más activamente en la escuela, no sólo cumpliendo funciones en la preparación del desayuno, sino como maestros de la sabiduría andina la cual debían transmitir a sus hijos. Este inicio hizo posible la “participación educativa de los padres de familia” y el aporte al interior de las aulas con sus saberes, por decisión del docente.

Como resultado de esta iniciativa del maestro, la participación de los padres y comuneros mejoró la efectividad educativa, es decir, los niños aprendieron más y mejor a leer y escribir. Pero para que la participación educativa se dé, la escuela tiene que acercarse a los padres e invitarlos a aproximarse para poder transmitir sus saberes, como nos indica doña Isidora Quispe:

“Cada día nosotros visitamos a la escuela, nosotros todos los padres hemos despertado, toda la comunidad nos juntamos, todos somos uno solo unidos a la escuela y los padres de familia, estando todos uno solo unidos nuestros hijos también aprenden mejor. Nosotros yendo a la escuela llevamos adivinanzas, enseñamos a los niños, después, y también enseñamos desde nuestras vivencias, vamos a la chacra y les enseñamos, y en la chacra los niños aprenden nuestros saberes, viendo eso los niños empiezan a escribir, también vamos a los animales y al salir curamos los animales, y de eso también los niños escriben, todo lo que nosotros sabemos de eso escriben los niños. Los niños ven todo lo que hacemos, la cura de animales de eso escriben”.

Estas experiencias directas de aprendizaje han permitido a los alumnos aprender a leer y escribir, acercándose a los elementos que los rodean, hablar sobre ellos, vivenciar las actividades agro festivas, etc., con la participación de los comuneros y padres, se aprende directamente. Al respecto don Pío Gallegos manifiesta: “En la escuela, los niños han observado cómo es el cuy volteándolo, cómo es su pelo, su nariz, su espaldita y con eso despiertan más. Han observado, tocado y manipulando. Han dibujado tal como es al cuy (conejillo de indias, cobayo, curi) y luego han escrito de su nombre entonces, de sus patas, desde su pelo lo han escrito, y escribiendo lo han leído...”

Yanet alumna del 2º grado nos dice:

“Don Juan nos ha enseñado, hilar lana nos pidió, algunos hemos traído pita y algunos no se habían traído, así don Juan había venido a enseñar a trenzar la sogá. Ana no había tenido sólo había traído lana para hilar. Hilda había traído pitas de colores. Hemos hilvanado, entre todos hicimos malograr, alguna parte el sabio lo terminó. Algunos niños pidieron pita para hacer sogá de don Gerardo, con eso hicimos buena cantidad, asimismo yo empecé primero, pero me lo comenzó don Juan. Vilma había hecho muy bien. Incluso sólo ella había hecho empezando solamente ella”.

Niños aprendiendo a tejer la vida con las sogas

Este tipo de participación de los comuneros ha producido en padres, madres y comuneros, además de los niños y el maestro, la afirmación de su identidad cultural a partir de la incorporación de sus saberes en el proceso educativo. Los comuneros, se sienten poseedores de una basta experiencia y sabiduría y sueñan que esta nueva forma de complementariedad con la escuela ayudará a que sus hijos no olviden sus costumbres y que éstas perduren siempre.

Victoriano Huamán Quispe nos refiere:

“Allinmi chaykuna, anchiykunata yachanqa chaypachaga mana chay kustumbrikunata pas qunqanqachu. Ay ves ñawpaq mana chaykuna karqanchu, anchiyqa wakin wawapas llaqtaman ima ripuspa, colegioman ima ripuspaqa, qunqarapunkun chay kustumbrita, uywa qhaway, papa hasp'iy, papa tarpuy imachu chaykunataqa chayqa sichus kunanqa wawankumantataq rurachkanku chayqa manan facilta qunqanqakuchu, anchiykunawan ñuqa mas gusto kani, mas tranquilo”.

“Está bien, por que cuando aprenden esas cosas no se van a olvidar su costumbre, hay veces, antes no habían esas cosas, entonces los niños que se iban a la ciudad, los que se iban al colegio, se olvidaban esas costumbres: de cuidar animales, escarbar papa, siembra de

papa, en cuanto haya de eso, como ahora lo están haciendo desde niños no se van a olvidar fácilmente, por eso yo estoy más tranquilo y más a gusto”.

El proceso de participación de los padres o comuneros implica que el docente planifique las experiencias de enseñanza y aprendizaje en función del calendario comunal y de las actividades cotidianas que realizan los sabios como las agrícolas, pecuarias o los rituales. Así por ejemplo, la cosecha de papas se realiza en los meses de mayo y junio, por lo tanto el maestro debe haber acordado con el padre o comunero que los niños y niñas aprenderán sobre el escarbe de papas en su chacra. Este diálogo permitió planificar la actividad y verificar con antelación las diversas acciones de la dinámica chacarera y los momentos de intervención del yachaq (sabio).

Entre las estribaciones andinas se aprende a vivir con alegría

Uno de los procesos de innovación más valorados por los comuneros y el maestro, es el de tener en cuenta el calendario comunal como punto de partida para los aprendizajes. De ese modo, el currículo prescrito desde las oficinas de la sede central del Ministerio de Educación no es el único elemento a considerar para desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino las actividades agro-festivas y rituales que desarrolla la comunidad. De ese modo, los estudiantes producen textos sobre aquello que está ocurriendo en la comunidad en ese momento, no sobre situaciones abstractas que no conocen. Los aprendizajes adquieren relevancia porque están contextualizados en la dinámica comunal.

1.3 Es posible la complementariedad entre la escuela y la comunidad

Cuando los padres de familia y comuneros se hacen co-responsables del proceso educativo, se construye paulatinamente la noción de complementariedad entre escuela, familia y comunidad y se acortan las brechas que históricamente las han separado. Ello implica de parte del maestro el reconocimiento de la capacidad educadora de las comunidades que, a través de diversos mecanismos, han ido formando a las distintas generaciones de hombres y mujeres.

El padre complementando lo que su hijo aprende en la escuela

Este paso a la construcción de la complementariedad entre la comunidad y la institución educativa exige un cambio en las maneras de pensar y actuar del maestro. Tiene que ceder el poder y democratizar la participación del comunero y permitir que ingrese al aula con sus saberes, haciendo de la escuela un espacio compartido donde se construyen conocimientos a través del diálogo entre el conocimiento occidental moderno y la sabiduría andina ancestral, y reconociendo la validez de ambos. *“Una escuela que vive en un país pluricultural está obligada a integrar y colocar en la vida de la niñez la diversidad cultural que nos es propia...”*¹⁷.

Este reconocimiento de la complementariedad entre escuela y comunidad ha llevado a desarrollar lo que Rengifo llama crianza entre el aula y la chacra¹⁸. El aula del profesor Valentín se ha convertido en un espacio de crianza de la diversidad, pues en ella y de modo nítido se expresaron las vivencias de las dos culturas: la occidental moderna y la andina en un diálogo respetuoso, al trabajar en condiciones de equivalencia, ambas cosmovisiones.

No sólo aprendemos en la escuela

Para la construcción de la complementariedad entre la escuela y la comunidad, el espacio chacarero fue el ámbito natural donde se desarrollaron los aprendizajes de los niños. Para ello fue necesario adecuar el calendario escolar al calendario agro-festivo y ritual de la comunidad, integrando la escuela a la vida comunal, donde no se superponen las actividades académicas con las chacareras, promoviendo acuerdos básicos para la conservación y crianza que denominamos complementariedad.

¹⁷ RENGIFO, Grimaldo. *Recuperación del respeto*. PRATEC. Lima. 2005. p. 39.

¹⁸ RENGIFO, Grimaldo. *Escuela y Recuperación del Respeto*. PRATEC. Lima. 2006. Manuscrito. p. 8.

1.4 Los saberes andinos pueden favorecer la afirmación intercultural

Para que los niños y niñas puedan desarrollar la autonomía y la afirmación cultural como un derecho, es necesario desarrollar contenidos de la cultura andina, los saberes y su lengua lo que indudablemente les llevará a comprender y valorar sus tradiciones culturales y su cosmovisión que ayuda a la construcción de una identidad sólida como andinos o quechuas.

La afirmación cultural supone para el docente el afincamiento en una cultura determinada; la andina en este caso, y que a partir de ello “pueda criar” y “dejarse criar” por otras tradiciones culturales, porque un aula no alberga a un grupo homogéneo. Esto supone un acercamiento y conocimiento básico de las tradiciones que están en juego en el aula y comprender cuando se está en una y cuando en otra, sin tratar de acomodar una tradición dentro de otra. Lo mismo debe suceder para los comuneros y sus hijos.

En la escuela de Paropata se ha logrado cambiar los mensajes negativos, tales como “ustedes no pueden intervenir porque no saben nada, son ignorantes y analfabetos”, por mensajes como “ustedes son importantes, capaces, conocedores de su cultura”, de manera que se ha desarrollado la noción de complementariedad, en beneficio de los niños y niñas¹⁹.

Los comuneros podemos enseñar en la escuela

El reconocimiento de los saberes de los padres de familia ha permitido la afirmación y valoración de la cultura de los comuneros y también la comprensión de que los saberes andinos y los conocimientos occidentales son distintas formas de comprender e interpretar el mundo, y vivir en él, reconociendo la validez de ambos conocimientos y las formas de relacionarse con el mundo natural. Si bien éste es un logro importante, todavía queda pendiente el trabajo de articulación de la escuela con los procesos políticos, y el reconocimiento de estos saberes en los espacios más amplios como el distrito y la provincia; es decir la defensa de la identidad y nacionalidades quechuas en el país.

¹⁹ Sotomayor, Ernestina Leucadia. *Escuela, Familia y Comunidad: una articulación necesaria. Diagnóstico realizado en las comunidades del distrito de Marangani, Canchis, Cusco*. Lima. TAREA. 2005, p. 233.

1.5 El rol del educador intercultural

Aprendimos en la experiencia que el actor central de este proceso es el maestro. En él “descansan las responsabilidades para que la escuela rural cambie de rumbo y tenga un sentido para los niños y niñas” como afirma el Consejo Nacional de Educación del Perú. El profesor Valentín reconoce y manifiesta que su transformación como maestro ocurrió cuando identificó que como profesor era “el líder social”, y en este marco, su función debía cambiar. Lo que lo ayudó a variar sus prácticas y sus percepciones sobre el mundo andino, fue su participación en algunos talleres y cursos sobre cultura andina que lo encaminaron a decidir lo que tenía que hacer en la escuela.

“Como maestro tienes que cambiar tu mentalidad de servicio, no de servirse del sistema; pero también se tiene el encargo de educar al pueblo, el maestro tiene que preguntarse. ¿De qué manera se educa? La respuesta es mucho más que sólo enseñar letras; ello se hace demostrando con el trabajo lo que se logra con sus estudiantes. Lo otro es trabajar con la comunidad y que ella apruebe lo que se hace”.

La formación inicial no aborda el trabajo con la organización comunal, los padres de familia y otras actividades de extensión educativa, por lo que existe una distancia entre escuela y comunidad. Asimismo, si bien se reconoce que los aprendizajes tienen que desarrollarse en la lengua materna del niño y desde sus saberes culturales, esto no suele llevarse a la práctica porque el mismo egresado no tiene los conocimientos, ni la experiencia suficiente acerca del funcionamiento del mundo andino. Él desconoce la esencia de la cultura y su cosmovisión por ello repite frecuentemente lo que el sistema de dominación cultural ha impuesto.

La formación continúa realizada en la década de los 90 en el Perú, a través de procesos de capacitación masivos para maestros rurales y, en el caso de las escuelas rurales, el PLANCAD-EBI no ha demostrado su efectividad porque, como dicen muchos educadores, hoy estamos peor que antes. Lo demuestran los magros resultados obtenidos por los niños rurales en las evaluaciones de medición de la calidad desarrolladas por el MED en los años 2002 y 2004 que ya expusimos en la primera parte del documento. Ello sucede probablemente porque la formación enfatiza la teoría pedagógica y los conocimientos generales, pero no aborda los

sentidos políticos de la labor docente, ni las técnicas prácticas para manejar, interesar y estimular en forma simultánea a 20 ó 30 alumnos de distintas edades y grados, y mucho menos se prepara a los docentes para el reto cultural que enfrentarán.

Se requiere el cambio actitudinal y conceptual que el profesor Valentín propone y que, a criterio de él, es central para que la realidad de la escuela rural cambie. No se considera en los programas de capacitación aspectos referidos a la revisión de las concepciones sobre la función y el rol docente. Los maestros en estos espacios de formación deben tener la oportunidad de reflexionar sobre su propia condición sociocultural y sociolingüística y analizar las condiciones socioculturales y lingüísticas de sus alumnos. Los maestros, en general, suelen repetir de memoria las estrategias que le han proporcionado durante sus procesos de formación y capacitación, las que repiten en forma mecánica, rutinaria y sin mayor análisis, llevando de esta manera a los niños al camino de la asimilación cultural. Como dicen los padres de familia *“Ya no podemos seguir mirando así no más cómo la escuela, hoy mismo, saca del campo a nuestros hijos e hijas, les muestra el espejo de la ciudad y les hace sentir vergüenza de su propia historia, lengua y cultura”*²⁰.

Aprendemos en quechua y luego en castellano

Con todo lo descrito, es imperativo que el diseño y desarrollo de programas de formación ayuden a ubicarse al maestro como perteneciente a una cultura, poseedor de la misma lengua que sus alumnos y ser capaz de proponerse retos que colocarán a sus alumnos en similares condiciones que otros alumnos de zonas urbanas. Valentín Ccasa dice sobre este aspecto:

“Ahora de cuarto grado han bajado al distrito dos alumnas y se han mantenido en quinto grado, antes les tomaban una prueba de ubicación y los hacían retroceder uno, dos o tres grados”.

Estas percepciones también manejan los padres de familia y don Pío Gallegos nos dice en su lengua materna

²⁰ CSUTCB. *Hacia una educación intercultural bilingüe*. Raymi 15, La Paz: Centro Cultural Jayma. 1991, pág. 4.

“Allinmi profesor kachkan porque aynamanta qhawariq kayku chayqa chay kustumbriykuta mana wawayku saqinanchu, asta profesionalña kaspapas mana wawayku chayta rurayniykuta saqinankuchu ruraraqykuta nitaq simiykuta. Imaraykuchus ahimamanta paqariqtaq kayku chayá profesor mana saqinanchu, ni rimayniyikutapas mana p’inqakunankuchu maypipas”.

“Está bien profesor, porque nosotros hemos abierto los ojos de esta manera, entonces esas costumbres nuestros hijos no deben dejar, incluso hasta cuando sean profesionales, nuestros hijos no pueden dejar lo que hacemos y nuestra lengua. Por que hemos nacido así por eso no deben dejar, tampoco deben de tener vergüenza de nuestra lengua en donde estén”.

Es innegable que los padres y comuneros desean este tipo de educación para sus hijos, pero lo más importante es que, a partir de este hecho, se valore su cultura y su lengua. Existe la necesidad de seguir trabajando en estos procesos de afirmación cultural con todos los actores educativos, de tal manera que la actual irrelevancia del bagaje que poseen de la cultura andina, pase a ser el eje de la formación docente y del currículo escolar. Con ello, se estaría enfrentando el rechazo que muchos docentes tienen a la implementación de una educación bilingüe porque han internalizado la visión que los otros tienen de ellos y la convierten en su propia percepción. La reducción y amputación lingüística y cultural se ha convertido en su paradigma pedagógico en plena concordancia con la práctica e ideología educativa vigente²¹.

²¹ JUNG, Ingrid y LÓPEZ, Luis. *Propuesta de Formación del Maestro Bilingüe*. En “Foro Educativo” Lima, 1994, p. 277.

2 CONCLUSIONES

2.1 Lectura y escritura en contextos rurales bilingües

Si bien en décadas pasadas, leer y escribir era un imperativo que la escuela debía lograr con los hijos de los comuneros, ahora los conceptos de lectura y escritura tienen que renovarse y contextualizarse a fin de que los maestros y padres comprendan que la escritura y la lectura son prácticas sociales cuyo uso debe servir como una herramienta para el desarrollo personal y comunal.

¿Por qué es importante aprender a leer y escribir?

Para el caso de las comunidades alto-andinas, como Paropata, la lectura y escritura son elementos imprescindibles que deben permitir a sus habitantes salir de su condición de analfabetismo y acceder al mundo letrado de tal manera que *“[...] por lo menos podamos ser elegidos como autoridades comunales, de esta manera aportar al desarrollo de la comunidad mediante las gestiones ante los gobiernos locales, regionales y otras instituciones”*, nos dice doña Isidora Quispe, comunera de Paropata. No dominar estos instrumentos de la modernidad (elaborar actas, oficios, cartas, solicitudes, memoriales y hablar castellano) los hace invisibles en la comunidad, y mucho peor en ámbitos urbanos.

Los pobladores de la región sur andina exigen de la escuela una enseñanza de la lectura y escritura sin que signifique la confinación de su cultura, sino que ellos sean los coautores de aquello que debe enseñarse, participar de los diversos modos de hacer educación y hacer que los aprendizajes sean de su propio entorno contextualizando, de esta manera, los contenidos con sus saberes.

La enseñanza de la lectura y escritura tiene que ser un verdadero diálogo intercultural, en el que los ayllus (comunidades campesinas) asuman el reto de empoderarse de los mecanismos de la lectura y escritura, para que éstos no se conviertan en una finalidad, sino que sean parte de un proyecto de comunicación real en la misma comunidad. Bajo este enfoque nuestra opción no solamente es incrementar el rendimiento escolar, sino también fortalecer la identidad cultural del niño y los comuneros convirtiéndose la lecto escritura en un camino más para la afirmación de la identidad andina.

La lectura y escritura como práctica social y cultural

Para que se dé el diálogo entre saberes andinos y aprendizajes de la lectura y escritura, es necesario que ambos se complementen a fin de que sea un instrumento que comunique ambos mundos. Al respecto Nila Vigil dice: *“la mejor manera de enseñar a leer y escribir a los niños es si se los aproxima a prácticas sociales reales”*²². Quiere decir que los niños deben aprender a producir textos desde las diversas vivencias que ocurren en su entorno comunal, por ejemplo, escribir sobre la cosecha de papas, la curación de las alpacas, el traslado de abono a la chacra o los cuentos, mitos, leyendas, adivinanzas e historia comunal que sus padres les transmiten. Estos elementos sociales son próximos al niño, por lo que les resulta sencillo aprender a leer y escribir.

Según Hubner *“la cuestión no está en desarrollar estrategias para que los niños adquieran la tecnología de lectura y escritura sino, en desarrollar estrategias para los usos y prácticas sociales de la lectura y de la escritura”*²³. Ello implica virar la atención de los sistemas de formación y capacitación hacia la reorientación de la función docente; ciertamente el nudo no está en el conocimiento y manejo de metodologías de enseñanza para la lecto escritura, sino en hacer que el maestro se identifique con los saberes del mundo andino, se vea a sí mismo como un líder social comunal y tenga la capacidad de generar diversos espacios sociales para la aplicación de la lectura y escritura.

Elvis escribe un texto en quechua

El reto de la escuela rural es crear espacios para la práctica social de la lectura y escritura que permita que los estudiantes escriban sobre los saberes de su comunidad y familia y vuelvan hacia ellas a través de las producciones escritas. Este tipo de práctica permite hacer visible el acervo que poseen las comunidades, lo cual aporta a los procesos de afirmación cultural del mundo andino. Cuando los comuneros comprenden que sus saberes y tradiciones pueden escribirse, inician

²² En VIGIL, Nila. *Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas*. HUBNER, Luciana. Diario Na Escola. Secretaría Municipal de Educación y Formación Profesional de Santo Andre - Brasil. 2004, p. 6.

²³ *Ibid.*, p. 8.

un proceso de valoración de lo que saben y hacen. Evidentemente, dichos saberes responden a una cosmovisión distinta a la del occidente moderno, pero ambos saberes son válidos, ninguno es mejor ni peor.

Retos para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en contextos rurales bilingües

La lectura y escritura en comunidades andinas con predominio de la oralidad, tiene algunas cuestiones que resolver. *“Una de ellas tiene que ver con las posibilidades de acceso de niños y niñas de culturas indígenas andinas a la tecnología de la lectura y la escritura en la escuela sin que ello implique el olvido de su tradición”*²⁴. Mientras que con la palabra se expresa el hecho mismo, en el texto escrito se produce una distancia entre el hecho representado y la realidad misma. Por eso, planteamos la necesidad de que el proceso de incremento de la cultura escrita y lectora no socave la cultura andina y sus saberes; por el contrario, la escuela debe servir para la afirmación de su cultura de origen y no para su anulación. La oralidad en las culturas andinas debe ser fortalecida para que los niños y niñas comprendan que su cosmovisión se expresa a través de ella, y que la lecto escritura es otro sistema de comunicación que puede recoger ciertos elementos de su vivencia pero no todo. Es necesario fortalecer la oralidad como medio de comunicación, desarrollando, al mismo tiempo, las habilidades para la comunicación escrita con objeto de expresar ambas cosmovisiones.

Este es un primer reto importante para la escuela rural andina: ofrecer espacios educativos para que niños y niñas comprendan que sus manifestaciones y prácticas son singulares, que tienen otras maneras de expresar y dialogar con las diferentes comunidades que habitan el pacha (tierra y tiempo). Y a través de este diálogo se da la crianza cariñosa con todos, lo cual debe ser motivo de orgullo y satisfacción.

Para el tránsito del lenguaje oral al escrito (lectura y escritura) es necesario comprender que *“la escritura es una herramienta que puede servir a la comunidad, pues permite lograr cosas que no son posibles con la oralidad”*²⁵. A través de la escri-

²⁴ RENGIFO VÁSQUEZ, Grimaldo (Mimeografiado). *Escuela rural andina y diálogo intercultural. Reflexiones breves desde la experiencia del proyecto “Niñez y Biodiversidad” en los Andes de Perú*. Lima, Perú. 2005, p. 13.

²⁵ En VIGIL, Nila. *Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas*. HUBNER, Luciana. Diario Na Escola. Secretaria Municipal de Educación y Formación Profesional de Santo Andre - Brasil. 2004, p. 11.

tura es posible comunicar necesidades, deseos, sentimientos e ideas y podemos acercarnos a los conocimientos de la cultura universal. Pero es necesario no perder de vista que leer y escribir son herramientas que ayudan a los habitantes de la cultura andina a dialogar e intercambiar en condiciones de igualdad.

Los alumnos que hablan la lengua quechua necesitan una escuela que los reconozca como distintos, los respete como tales y les ofrezca la posibilidad de continuar siéndolo; es decir respetar sus mecanismos orales de comunicación e interpretación del mundo pero sin que esto conlleve que desconozcan a los demás. Más bien, a partir del autorreconocimiento, de la autoaceptación y del autorespeto se podrá crear un clima de entendimiento de las diferencias y respeto mutuo entre las diferentes culturas que conviven en la escuela²⁶.

El segundo reto para enseñar a leer y escribir en la lengua materna es lograr los niveles más altos en su manejo, y que sirva para la afirmación cultural y el sentido de pertenencia a su lengua y origen. Sobre la base de estas estructuras cognitivas, podrán hacer el tránsito al aprendizaje a la segunda lengua en sus formas oral y escrita. Este es un asunto central del quehacer de la escuela y lo que se plantea es superar la castellanización a ultranza que se impone en el contexto actual. A través de esta experiencia de innovación se ha demostrado que un niño o niña quechua que aprende a leer y escribir en su propia lengua está en mejores condiciones de aprender sin dificultad otra lengua.

Escribimos desde lo que conocemos, sabemos y sentimos

Para que esto ocurra, es necesario proveer de condiciones referidas al conocimiento y manejo de las características del contexto rural y de las experiencias cotidianas de los niños y niñas. Los aprendizajes para ser significativos deben partir de las experiencias, necesidades e intereses de los estudiantes permitiendo que el proceso de la comunicación sea un mecanismo de acercamiento a la vida diaria, y no sólo el dominio de un conjunto de reglas gramaticales, como ha ocurrido y sigue ocurriendo, lamentablemente, en la mayoría de las escuelas de primaria, tanto de zonas urbanas como rurales.

²⁶ LÓPEZ, Luis E. La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 13 - Educación Bilingüe Intercultural. España 1997, p. 37.

Esta manera de enseñar y de aprender a leer y a escribir de modo significativo, se contrapone a la enseñanza tradicional centrada en dictados o copias de la pizarra, que no tienen sentido ni funcionalidad para los estudiantes. Ello, ha provocado la desvinculación entre la escritura y sus usos prácticos para la vida cotidiana de niños y niñas, en lugar de provocar el gusto e interés por acercarse al mundo letrado. Si a un niño andino se le pide redactar textos sobre asuntos que no son de su conocimiento y manejo, su escritura se hace mecánica y sin sentido. Por ejemplo, si se le pide describir una tortuga, (animal desconocido), tendrá dificultades para conceptualizar y describir; pero si es una llama o un zorro, que son animales de su contexto, producirán textos con sentido y coherencia.

Si escribo sobre las llamas lo hago bien

“La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, no al revés”²⁷. Quiere decir, que la lectura y escritura adquieren relevancia y significado cuando su práctica se hace sobre aquellos aspectos que al niño y a la comunidad les interesa. Cuando ellos se dan cuenta que el acto de escribir no es el simple hecho de graficar letras, formar frases u oraciones y textos, sino que sirve para comunicarse sobre diversas situaciones de su entorno y su vida comunal, entonces, le confieren un valor distinto a la escritura. “Hay que pasar del concepto de escritura que pone énfasis en la gramática y el trazado correcto de las grafías a una noción de escritura que ponga el énfasis a las necesidades comunicativas de los textos”. (Vigil, 2004)

El tercer reto que enfrenta la escuela rural es la importancia de contar con ambientes letrados, tal como ocurre en las zonas urbanas, aunque ello es insuficiente porque el aprendizaje de la lectura y escritura toma más tiempo que en las zonas urbanas. Ello plantea una preocupación respecto a la necesidad o no de letrar las comunidades para que los niños estén enfrentados a estímulos que los inviten a leer o escribir, aun antes de ingresar a la escuela. Si un niño tiene a su alcance libros y materiales de lectura que puede observar y tocar, y si se le lee

²⁷ FERREIRO Emilia. *Cultura Escrita y Educación*. Fondo de Cultura Económica, México. 1999. En VIGIL, Nila y Otros. *Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas*. 2004, pág. 9.

desde pequeño, se está estimulando la lectura aunque el niño aun no reconozca las letras o no sepa descifrarlas”²⁸. Frente a esto, planteamos que la escuela debe letrear la comunidad en lengua materna con contenidos de su cultura, aún a riesgo de transgredir la oralidad.

Creemos también que en las comunidades andinas los espacios letrados no necesariamente son los libros, carteles, dibujos, letreros, avisos, afiches, reglas, etc., sino todo un conjunto de prácticas sociales que se organizan alrededor de lo escrito. Estando frente a una comunidad que no posee un mundo textual, es necesario promover otros mecanismos que permitan a los niños acercarse a lo escrito. Hemos podido comprobar, a partir de la textualización de los saberes, que éstos son mecanismos eficientes que ayudan a desarrollar prácticas sociales reales con la escritura.

2.2 Rol del maestro en la enseñanza de la lectura y escritura en contextos rurales

El maestro en la escuela rural bilingüe es uno de los actores centrales y, a decir de los padres de familia:

“[...] es el responsable último de los éxitos y fracasos de sus hijos e hijas. Exigen de él cumplimiento de su (sic) responsabilidades y su función; pero afirman, además, que el docente de las comunidades rurales debe ser una persona que conozca la cultura, las costumbres de la comunidad y debe saber quechua, de tal forma que pueda enseñar en ambas lenguas a los niños y niñas, y ser un líder social comprometido con las causas de la comunidad”²⁹.

Los padres de familia solicitan un maestro que conozca y se identifique con su cultura. La integración del docente a la dinámica comunal es un imperativo

²⁸ ADA, Alma Flor y BAKER, Colin. *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Parents' and teachers' Guides: No 5. 2001. Multilingual Matters Ltd. USA. 2001, pág. 103.

²⁹ SOTOMAYOR, Ernestina. *Escuela, Familia y Comunidad: una articulación necesaria. Diagnóstico realizado en las comunidades del distrito de Marangani, Canchis, Cusco*. Lima. TAREA. 2005, pp. 35-36.

que lo obliga a cambiar su escuela y hacer de este espacio un lugar acogedor y cariñoso donde la cultura comunal tenga la posibilidad de regenerarse. Por ello, el maestro debe integrarse a la comunidad desde el momento que llega a partir de una relación afectiva, de respeto y cariño a sus integrantes.

Profesor y madre de familia enseñando trasciende al aula

Generar procesos de aprendizaje significativos y culturalmente pertinentes, implica cambios en las concepciones y actitudes de los maestros. En lo conceptual supone construir nuevas comprensiones filosóficas y teóricas acerca de la educación como un proceso social que parte de las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad. En lo actitudinal supone involucrarse como maestro quechua, asumirse y reconocerse como una persona con un pasado, una matriz cultural andina y, desde esa aceptación, modificar sus prácticas pedagógicas en el aula y en la comunidad. En el caso de maestros que no tienen arraigo cultural andino, es preciso que tengan un acercamiento respetuoso hacia la comunidad, e investiguen para apropiarse de la cosmovisión andina, de forma que conviertan la escuela rural en un espacio intercultural en el que se trabajen las dos visiones del mundo.

Estamos en condiciones de afirmar que tan importante como el currículo es la identificación del maestro con la cultura de la comunidad donde desarrolla su labor. Ello le exige revisar el tipo de formación que recibió y reconocer que se le intentó desarraigar de sus propias raíces andinas. Esto le permitirá comprender su proceso y construir su futuro como persona y como profesional, aceptando sus rasgos y características que lo hacen único y singular, y a partir de ahí construir la nueva escuela para el mundo andino.

Este proceso de reconversión personal requiere de espacios para la reflexión y la profundización sobre la cosmovisión andina. La nueva mirada a su cultura, desde sustentos teóricos más profundos, hace que sus niveles de identificación con ella y su compromiso por trabajar por ella sean más efectivos. Es importante propiciar espacios para la reflexión que los acerquen directamente al mundo andino desde la voz y sentimientos de los yachaq de las comunidades.

Otro rol que debe cumplir el maestro en las escuelas rurales, es trabajar saberes de la cultura andina y de la occidental moderna en igualdad de condiciones, como



culturas educativas en aprendizaje mutuo; reconociendo que ambos tipos de ver el mundo son válidos para sus contextos específicos y que ninguno es más importante que el otro. Esta comprensión pasa por hacer que los comuneros y niños valoren lo que tienen, se afirmen en sus raíces culturales y puedan defender esta postura.

Un maestro innovador e intercultural tiene que cambiar el epicentro de la acción educativa del aula hacia la comunidad,

“no para transformar la comunidad en otra aula, sino para colocar el núcleo del quehacer educativo en las modalidades andinas de regenerar el saber. La cultura educativa estatal deviene así incremental a la cultura educativa de la comunidad”³⁰.

Esto significa que el maestro tiene que trabajar con los elementos culturales que posee la comunidad, pero desde sus lógicas de comprensión. La idea es que, desde sus propias formas y mecanismos de vida, se trabaje y se produzcan los saberes para que el niño comprenda su mundo y, desde la afirmación en esta comprensión, se abra a otros conocimientos y otros mundos.

³⁰ RENGIFO, Grimaldo. *Saber Local en la Comunidad y la Escuela*. PRATEC. Lima. 2005, p. 18.

2.3 Los padres de familia y comuneros educadores

En esta nueva forma de hacer educación, el *ayllu* (la comunidad) se convierte en responsable de la educación de sus miembros, y la escuela pasa a ser un instrumento que es asimilado por el *ayllu*, educando a sus generaciones para que se afirmen culturalmente como andinos y, desde esta afirmación, puedan desenvolverse en diferentes contextos. La lectura y escritura se convierten en bienes para garantizar la transmisión de los saberes a las futuras generaciones; para registrar la memoria comunal; para elevar el status o prestigio de la cultura andina, y así lograr cosas que no podrían lograrse solamente en forma oral.

La escuela no puede ni debe ser solamente la instancia que introduce los saberes occidentales en la comunidad, sino un espacio de creación de cultura donde los niños y niñas aprenden desde aquello que conocen y saben por su experiencia, y se abren al mundo desde la presencia educativa de los comuneros y padres. Como dice don Macario Mamani:

“Ñuqayku apayku yachayta yachaywasiman ñuqaykuq kawsayniykuta, imaynan kawsayniyku ñawpaqmantapas karqan ahinata, willariyku. Wawayku mana qunqananpaq, chay yachaytapas, kay tiempo hamuqman chay iskaynin simita yachan anchiywan kuisisqa ñuqaykupas kallaykutaq, simita yachan anchiykunawanmi ñuqayku kuisisqa kayku, chaypaqmi yachaytaqa yachaywasimanqa apayku”.

“Nosotros llevamos los saberes a la escuela, nosotros llevamos nuestra forma de vida como era desde antes, le comunicamos a nuestros hijos para que no se olviden esos saberes, en estos últimos tiempos han aprendido en los dos idiomas por eso estamos contentos, también aprenden la lengua quechua con eso estamos contentos, para eso llevamos los saberes a la escuela”.

Los comuneros, al ser portadores de los saberes acumulados por la cultura andina, son los mejores educadores de sus hijos. Si optamos por hacer de la escuela un espacio de creación y recreación cultural, debemos estar en capacidad de aceptar que, junto a los padres, es posible construir una educación en la que estos saberes sean transmitidos a los niños y niñas desde la presencia activa de los padres en la escuela. Implica superar viejas concepciones y prácticas en las que los padres

y comuneros asisten a la escuela solamente cuando son requeridos por el docente para ser informados sobre las conductas de sus hijos, la realización de faenas o aportes económicos a la escuela, e incluso para ser increpados o humillados por la mala conducta de sus hijos.

Ahora, en cambio, las cosas son distintas como dice el presidente comunal don Félix Quispe:

“Antes, la escuela era triste por falta de acuerdo con el profesor y los padres de familia; no había diálogo, por eso la comunidad siempre andaba retrasada, ahora más bien el profesor, como se puede ver, coordinadamente trabajamos en unidad con todos los padres de familia, profesor y los niños”

En estas afirmaciones están expresadas ideas importantes referidas al nuevo rol del profesor Valentín, quien abre espacios reflexivos y de participación directa y real en los procesos de aprendizaje, generando vínculos muy estrechos entre la escuela y la comunidad, buscando la unidad en el pensamiento y la construcción de una nueva escuela de la comunidad, donde ésta en pleno se convierte en educadora y no sólo los padres que tienen hijos e hijas en la escuela.

Sobre esto mismo doña Gregoria Calisaya indica:

“Antes el profesor, los profesores no nos hacían llamar a los padres de familia, y también los padres de familia no nos preocupábamos, así sólo el profesor hacía lo que quería, llegaba ya el martes y el día jueves, algunas veces, ya se estaba regresando. Ahora no es así, ahora está bien vista la escuela y también el profesor. Ahora ya no estamos marginados, los padres de familia hemos despertado organizándonos, ya estamos yendo en forma organizada a enseñar a nuestros hijos, también ahora nuestros hijos están bien en sus aprendizajes”

Postulamos una nueva manera de participación de padres y madres en la escuela, a la que denominamos como “participación educativa” que es un proceso que los incorpora en la escuela para enseñar o comunicar aquello que saben, aquello que tiene relación directa con los aprendizajes que lograrán sus hijos en la escuela. Esta participación educativa también es posible desarrollarla en espacios comunales como la chacra, el pastoreo de los animales, las actividades propias

de la comunidad y toda la cosmovisión como el cielo, la nevada, las lluvias, los manantes, el viento, etc., que son espacios culturales y de aprendizaje, donde los comuneros y comuneras tienen un rol importante junto al maestro, que conducen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para lograr la participación de los comuneros en la escuela, es necesaria la integración del docente a la dinámica comunal, desde el momento que llega, sobre la base de una relación afectiva, de respeto y cariño a sus integrantes, pues es la única manera de hacer que los comuneros confíen en el docente y puedan comprometerse con la dinámica escolar, tal como ocurrió con el profesor Valentín. Él se siente parte de la comunidad, construye alianzas con ésta para trabajar juntos, participa en las asambleas comunales, informa y les hace saber sobre sus actividades, tanto en la escuela como fuera de ella, lo que ayuda a que los padres respondan positivamente.

La participación de los comuneros y padres debe coadyuvar a la afirmación cultural, porque ellos más que nadie poseen el saber acumulado de su comunidad y están en condiciones de aportar significativamente a la educación de sus hijos.

“La participación y la construcción de la comunidad educativa son procesos simbióticos. La comunidad no es simplemente el conglomerado de vecinos de la escuela, sino un grupo humano con una identidad que se va formando a medida que se responden colectivamente interrogantes sobre lo que es relevante y pertinente ofrecer en las instituciones escolares que dan sentido a esa comunidad”³¹.

Todo lo que hemos descrito anteriormente se puede designar como la “comunalización” de la escuela y no al revés, la “escolarización” de la comunidad, como hasta ahora está ocurriendo; la escuela tiene que lograr insertarse en la comunidad como un comunero más, como indica Grimaldo Rengifo.

³¹ CEPAL. *Escenarios OEI. Educación y Globalización los Desafíos para América Latina*. Documento síntesis para la segunda conferencia de ex presidentes de América Latina, p. 19.

2.4 La Educación Intercultural Bilingüe: opción política, estrategia pedagógica y enfoque metodológico

Como opción de política de Estado, la interculturalidad se constituye en una alternativa a los enfoques homogeneizadores a los que hemos estado acostumbrados. A través de la educación intercultural, se puede lograr la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; además es una herramienta valiosa para la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente.

En este marco, esta estrategia pedagógica constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica.

Ahora, la educación intercultural bilingüe (EIB) se concibe como una educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en la propia cultura; una educación que promueve un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, y en condiciones de asimetría, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto. Es en este contexto, y a partir de la necesidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas, la EIB propicia la autoafirmación y el desarrollo de la autoestima y el autorrespeto en alumnos y alumnas indígenas, con vistas, también, al desarrollo de una sólida identidad indígena. En este proceso es fundamental el papel que cumplen la normalización y el desarrollo de las lenguas indígenas como idiomas válidos de comunicación y de educación.

Tales principios, empero, no deben llevarnos a suponer que se trata de una educación anclada en el horizonte indígena. Por el contrario, el acervo y el patrimonio cultural y de conocimientos universales, están presentes a lo largo del proceso, pero son vistos y entendidos desde la realidad y la cotidianidad indígenas. Se trata más bien de mirar lo universal desde lo indígena, mirar lo ajeno desde lo propio y desde lo que uno es; desde la cosmovisión, lo cotidiano, los saberes y conocimientos propios, y en base a ello, estimular una selección crítica de aquellos

elementos y productos culturales ajenos que pueden contribuir a enriquecer la visión propia y robustecerla para permitir a los educandos indígenas y a sus familiares enfrentar el reto actual. Para ello, junto con el reforzamiento de la lengua indígena, se propicia también el aprendizaje como segunda lengua del español para la relación y comunicación interétnica e intercultural.

Cabe reiterar que la comprensión de la interculturalidad y de la EIB tiene base en una visión dinámica de la cultura y en el entendimiento que en el mundo de hoy y en la interdependencia que lo caracteriza, no es posible diseñar o establecer límites o linderos absolutos entre culturas diferentes.

Otro de los grandes retos que confronta la educación intercultural en el continente, tiene que ver con la ampliación de cobertura hacia espacios no indígenas, quiere decir, que la interculturalidad debe ser un lineamiento de política estatal que se trabaje en lo cotidiano en todo el país y no como algo reducido a los espacios andino amazónicos.

Si bien desde hace algún tiempo diversos estudiosos e investigadores de la región han venido clamando por una educación intercultural para todos, e incluso por una educación intercultural y bilingüe de doble vía, no tenemos noticias de ningún programa que considere en su propuesta pedagógica la enseñanza de un idioma indígena como segunda lengua para hispanoparlantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ADA, A. F.; BAKER, C. (2001): Guía para padres y maestros de niños bilingües. 2da edic. Edit. Parents and Teachers Guides. USA.
- BURGA, E. (2005): Los procesos de aprendizaje en la formación docente. Una mirada desde el nuevo enfoque pedagógico y la interculturalidad. MED-DINFOCAD-PROEDUCA-GTZ. Lima, Perú.
- CASSANY, D. (1995): La cocina de la escritura. 1ra. edic. Edit. Anagrama. Barcelona, España.
- CUMMINS, J. (2002): Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos. (Traducción de Pablo Manzano). Edic. Morata. Edit. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España.
- CEPAL: Escenarios OEI. Educación y Globalización los Desafíos para América Latina. Documento síntesis para la segunda conferencia de ex presidentes de América Latina.
- Consejo Nacional de Educación (2005): Hacia un Proyecto Educativo Nacional. Propuesta del Consejo Nacional de Educación. Editorial Tarea Asociación Gráfica Educativa Lima, Perú.
- CORDOVA, G. et. al. (2005): ¿Falacias en torno del desarrollo del quechua? Una reflexión desde la formación docente EBI. MED-DINFOCAD-PROEDUCA-GTZ. Lima, Perú.
- CSUTCB (1991): Hacia una educación intercultural bilingüe. Raymi 15 La Paz: Centro Cultural Jayma.
- ESTERMANN, J. (1998): Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina. Edic. Abya - Yala Editing. Quito, Ecuador.

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1995): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo Veintiuno Editores, S.A. de C.V., México.
- FLAMEY G. et. al (1999): Los centros de padres y apoderados: Nuevos actores de la gestión escolar. En: Documentos CIDE Nro. 04. SE. Chile.
- GRILLO FERNÁNDEZ, E. (1992): La cosmovisión andina de siempre y la cosmología occidental moderna. PRATEC. Lima, Perú.
- GUZMÁN, J.; HERNÁNDEZ, G.: La teoría sociocultural de Vygotsky. Signo, (No 83, año 8) Revista del consorcio de centros católicos del Perú. Lima, Perú.
- HEISE, M. et. al. (1994): Interculturalidad un desafío. Edit. CAAAP. Lima Perú.
- JUNG, I.; LÓPEZ, L. (1994): Propuesta de Formación del Maestro Bilingüe: En “Foro Educativo”. Lima, Perú.
- LOPEZ, L.: La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. Revista Iberoamericana de Educación No 13 - Educación Bilingüe Intercultural. España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERU. DINEBI (2003): Construyendo un mundo para todos. Guía para desarrollar la interculturalidad en la escuela. Equitos. Perú.
- MORALES, F. (1998): Participación de padres en la escuela: Componente para la formación de profesores. En: Documentos CIDE No. 04. SE. Chile.
- PINZÁS, J. (2003): Metacognición y lectura. 2da Edic. Edit. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad la Católica del Perú. Lima, Perú.
- PRATEC: Proyecto de Tecnologías Campesinas. Huchuy Runa - Jiska Jaque. Edt. Gráfica Bellido SRL. Lima, Perú.
- PRATEC (2005): Proyecto de Tecnologías Campesinas. Saber local en la comunidad y la escuela. 1ra. edic. Edit. Gráfica Bellido SRL. Lima, Perú.
- PRATEC (2004): Proyecto de Tecnologías Campesinas. Una escuela amable con el saber local. 1ra. edic. Edit. Gráfica Bellido SRL. Lima, Perú.
- QUINTEROS, G. (1999): Cultura escrita y Educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina y Otros. 1ra Edic. Edit. Fondo de cultura económica. México.
- RENGIFO, G. (2005): Saber Local en la Comunidad y la Escuela, PRATEC. Lima, Perú.
- RENGIFO, G. (Mimeografiado) (2005): Escuela rural andina y diálogo intercultural. Reflexiones breves desde la experiencia del proyecto “Niñez y Biodiversidad” en los Andes de Perú. Lima, Perú.

- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* PAIDOS. Barcelona, España.
- SANCHEZ, R.; OCHOA, V. (2001): *La Pertinencia Cultural en Textos Escolares.* Lima, Perú.
- SOTOMAYOR, E. (2005): *Escuela, Familia y Comunidad: una articulación necesaria. Diagnóstico realizado en las comunidades del distrito de Maranganí, Canchis, Cusco.* TAREA. Lima, Perú.
- TAYPE, N. (1997): *La Educación en Castellano a Poblaciones Quechuas en los Andes peruanos.* OEI.
- TUBINO, F.; ZARIQUIEY, R. (2005): *Las practicas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultaría encargada por la DINEBI.* Lima, Perú.
- Vásquez, J. (1998): "Mirando, mirando, aprendí". En: *Aprendizaje Campesino en los Andes.* PRATEC. Lima, Perú.
- VIGIL, N. (2004): *Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas.* Lima, Perú.
- ZAVALA, V. et. al. (2004): *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* 1ra. edic. Edit. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. Lima, Perú.
- ZAVALA, V. (1998): *Oralidad y escritura en la Educación bilingüe. Serie: Educación Bilingüe Intercultural.* Edit. Ministerio de Educación del Perú. Lima, Perú.
- ZAVALA V.; CÓRDOVA, G. (2003): *Volver al desafío. Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú.* Edit. LEDEL. S.A.C. Lima, Perú.
- ZÚÑIGA, M.; ANSIÓN, J. (1997): *Interculturalidad y educación en el Perú.* Edit. Foro Educativo. Lima, Perú.
- ZUÑIGA, M. (1998): "Educación Bilingüe" En *Educación Bilingüe, comunidad escuela y currículo.* Santiago de Chile. Coed. OREALC/UNESCO.