

Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina

To educate in the cultural diversity: learnings from the innovative experience in Latin America

Carolina Hirmas Ready

Resumen

Desde su creación en el año 2001, la Red INNOVEMOS²⁶, coordinada por la Oficina Regional de UNESCO, viene realizando un trabajo de identificación, registro y difusión de experiencias educativas consideradas innovadoras en diversos ámbitos temáticos, las que han sido objeto de investigación, evaluación y sistematización. El estudio comparado²⁷ de más de 50 experiencias desarrolladas en Latinoamérica relacionadas con la atención educativa a la diversidad cultural y dos estudios de caso, permiten visualizar la estrecha vinculación entre prácticas pedagógicas transformadoras, la dinámica mutuamente reforzadora de la comunidad educativa y la comunidad local y la relevancia del rol Estado como garante, dinamizador y sostenedor de una educación pública de calidad. El aporte significativo de las experiencias referidas, reside en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de sus estudiantes, familias 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.

Palabras Clave: Educación intercultural bilingüe, diversidad cultural, identidad cultural, pluralismo, innovación educativa, diversidad y equidad, desarrollo local y educación.

Abstract

Since its creation in 2001, INNOVEMOS Network (www.redinnovemos.org) has been an interactive site and permanent forum for reflection, production, exchange and dissemination of innovative educational experiences in different areas, fostering collaborative efforts for investigating, systematizing, and assessing innovations. The comparative study of more than

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

27 Este estudio corresponde al segundo volumen de la Colección Innovemos publicada el 2008 Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 2008. Las experiencias mencionadas se han identificado y se encuentran disponibles en este estudio y en el sitio de la Red Innovemos.

50 experiences developed in Latin America related to cultural diversity and two case studies, show the close entailment of transformative pedagogical practices, the mutual strengthen given from educational community to local community and vice versa, and understand the relevant role of the State as a guarantor, encourager and holder of quality public education. The meaningful contribution of these experiences lies on their acknowledgement and value given to individual, family and community cultural diversity; it is the point of departure for new learnings and identity assertion. In turn, schools promote intercultural relations based on respect and fraternity, developed in a social context local and sub regional characterized by multiculturalism.

Keywords: Intercultural bilingual education, cultural diversity, cultural identity, pluralism, educational innovation, diversity and equity, community and school, local development and education.

Introducción

En tanto declaración política, el enfoque intercultural se sustenta en una visión de derecho, constitutiva de toda sociedad democrática, considerando la diversidad cultural como legítima, indivisible de los otros derechos humanos, e indispensable para la construcción de una sociedad justa y con cohesión social. Ésta es asumida hoy por nuestros países como la exigencia de reparación de una “deuda histórica” con los pueblos originarios por parte de la sociedad mayoritaria blanca o mestiza, para dar a las etnias el lugar que se merecen en la sociedad, que es un lugar de iguales. Por su parte, los pueblos indígenas interpretan la “inter-culturalidad” en un sentido sociopolítico y despliegan su defensa como proyecto de emancipación frente al liberalismo económico y a los procesos de globalización cultural o simbólica, que amenazan con hacer desaparecer sus culturas (Luna e Hirmas 2005). Sin embargo, la aspiración de la interculturalidad ha significado el tránsito desde políticas de educación para indígenas a una *educación intercultural para todos*. Para combatir la discriminación se requiere una educación intercultural no sólo con los sectores discriminados, sino principalmente, con los que discriminan, una educación que coopere en la edificación de sociedades más justas, fraternas y solidarias, que eduque en las muchas maneras de ser ciudadanos en una democracia auténticamente multicultural.

Una *educación intercultural para todos* aborda tres aspectos fundamentales: la *pertinencia*, la *convivencia* y la *inclusión* (UNESCO, 2005^a). La pertinencia se refiere a la relevancia cultural y significación de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela, es decir, si se trabajan los temas de la identidad, si se les reconoce a los alumnos sus experiencias, saberes previos y visiones de mundo. La formación para la convivencia intercultural implica enseñar no sólo sobre otras culturas, sino también que existen distintos puntos de vista, estilos comunicativos e interpretaciones de la realidad; enseñar a resolver conflictos que surgen de las diferentes posiciones; enseñar a reconocer los derechos propios tanto como los de otros; y enseñar cómo se han dado históricamente y hasta hoy las relaciones entre culturas en nuestro continente, estimulando una posición crítica y transformadora al respecto. Este es el aspecto menos observado en la búsqueda de experiencias de educación intercultural y una tarea prioritaria de la escuela latinoamericana. Por último, la inclusión

intercultural consiste en instituciones educativas que consideran al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y desarrollan sus estudios niñas, niños y jóvenes, cualquiera sea su condición individual, social o cultural y se comprometen a hacer un análisis crítico sobre lo que es posible hacer desde la escuela para mejorar el aprendizaje y asegurar la participación de todo el alumnado (Booth y Ainscow 2004).

Las políticas educativas de atención a los pueblos indígenas y afrodescendientes han coincidido a su vez, con la atención a la población que sufre mayor privación socioeconómica y bajos indicadores educativos. Las minorías culturales generalmente viven, en mayor proporción, realidades de pobreza y de pobreza extrema. A las que se agregan, de manera sinérgica, otras asimetrías, como la política (la posibilidad de hacer escuchar su voz), la social (la calidad de vida o ausencia de opciones), y, desde luego, la educativa (Schmelkes 2001). Por ello, la educación para indígenas, afrodescendientes, minorías lingüísticas, religiosas, migrantes y otros, se ha traducido por lo general en políticas focalizadas de compensación de las asimetrías educativas. El problema es que esto se ha hecho muchas veces desconociendo sus necesidades educativas, sus características culturales, cosmovisión y expectativas de desarrollo, mientras las políticas educativas nacionales continúan aplicándose bajo enfoques homogéneos y estandarizados. En este sentido, las políticas interculturales deben ser consideradas políticas de largo plazo, que transformen “las estructuras simbólicas sobre las que se construyen las relaciones sociales entre los diferentes, que pueden ser complementadas con políticas multiculturales de acción afirmativa y de educación compensatoria, pero nunca ser sustituidas por ellas” (Tubino 2004:30). Reflejo de esta situación es que las políticas de educación intercultural se han focalizado en Latinoamérica en zonas rurales con mayor concentración indígena o afroamericana, desatendiendo su masiva presencia en las ciudades, desconociendo los procesos migratorios, de desplazamiento y la inmersión en un panorama de progresiva globalización cultural y económica.

Para quienes lideran experiencias de innovación educativa en este campo, las diferencias culturales son vistas como “fuente de intercambios, de innovación y de creatividad...” (Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural Art.1). Así lo han valorado los gestores y dinamizadores de propuestas de educación intercultural, considerando que las particulares y diversas formas de vida, cosmovisiones, prácticas productivas y manifestaciones creativas, constituyen un factor de enriquecimiento y desarrollo para la escuela y la sociedad en que ésta se desenvuelve.

Unas veces, la acción transformadora emerge desde el interior de la escuela y sus docentes, ya sea que estén insatisfechos con los bajos resultados académicos; preocupados por los altos niveles de repitencia, deserción y abandono; interesados en fortalecer la identidad y la autovaloración, o bien en ampliar las oportunidades de continuidad educativa de sus estudiantes. “*Se destaca aquí 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*” (Unda y otros 2008. En UNESCO 2008: 113).

Otras veces las mismas comunidades, alertadas por la pérdida de la lengua originaria y la desvalorización de la propia cultura, procuran promover el arraigo de los jóvenes, afirmando su lengua, costumbres, valores comunitarios, formas de organización y prácticas productivas

comunales, favoreciendo espacios de aprendizaje para acceder a otros conocimientos relevantes a su desarrollo social y económico. Como lo revelan los viajes y recorridos de Expedición Pedagógica Nacional²⁸ “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 poblaciones” (Op.cit: 115). El paulatino curso dado a la expresión cultural despierta en la comunidad la valoración de los referentes culturales identitarios “...pero no debemos olvidar que el furor de la cultura entró básicamente desde el mismo inicio del festival de la cultura wayüü... 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 traía 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.²⁹

En otras ocasiones, las experiencias surgen de la convicción que el mejoramiento de las relaciones de convivencia, la aceptación y valoración de las diferencias, el desarrollo de la autoestima, la resolución pacífica de conflictos, es el mejor antídoto para educar para la paz, especialmente entre aquellos que se han visto afectados por la violencia, la discriminación y la exclusión social. El desarrollo de una cultura institucional basada en una ética compartida se convierte en un objetivo central, el que contempla y atraviesa tanto los aspectos más medulares como los más pequeños y cotidianos de los centros educativos. En muchas de las iniciativas descritas las acciones involucran a ONG, nacionales e internacionales, fundaciones de iglesia o la sociedad civil organizada, las que apoyan un trabajo interconectado entre la escuela, las familias y comunidades.

En todas las iniciativas, cualquiera sea el eje dinamizador de las experiencias, el estímulo y marco institucional otorgado por el Estado ha sido fundamental en su gestación, desarrollo y consolidación. En el estudio de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribe (Colombia) se da cuenta que en sus orígenes, “su enfoque se orientó 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” (Op. cit: 114.).

28 El 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. Define el viaje como su estrategia básica de contacto con las prácticas de los maestros, propone así otras formas de interacción desde lo regional y reconoce la diversidad cultural y pedagógica existente en su país, se erige como una expresión actual del movimiento pedagógico colombiano (Unda, op.cit)

29 Entrevista a Johana Arias, Profesora de Cultura y Lengua, en la ENSUI, noviembre de 2007

Método

Las experiencias recogidas provienen principalmente de dos fuentes: el Concurso Nacional de Innovaciones Educativas organizadas por UNESCO/Santiago en el marco del Proyecto “Discriminación y pluralismo: Enfrentando la diversidad cultural en la escuela” y una variedad de innovaciones acopiadas en la Red Innovemos a partir del año 2001, dentro de sus distintos circuitos temáticos. Para la sistematización de las experiencias escogidas se proporcionó a los miembros de Instituciones Asociadas³⁰ una ficha de registro de las experiencias innovadoras. Aún cuando Innovemos cuenta con la participación de 19 países, las experiencias referenciadas proceden principalmente de Perú, Colombia, México y Chile, países donde se han realizado los concursos mencionados. Dos estudios de caso profundizan en el conocimiento y análisis de experiencias de innovación educativa en torno al tratamiento de la diversidad cultural. El primer caso documenta la práctica pedagógica denominada “Pedagogía de la afirmación cultural en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia” ENSIU. 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 comunidad tienen para formular y desarrollar cambios educativos en la escuela.

Las innovaciones que ilustran este estudio se han concentrado en atender uno o más de los tres ejes de una educación intercultural para todos y más propiamente el de la pertinencia o de fortalecimiento de la identidad cultural. En este sentido, se considera relevante avanzar en la identificación y desarrollo de experiencias innovadoras en sectores multiculturales, donde indígenas, mestizos, afrodescendientes, migrantes rurales o fronterizos, desplazados, descendientes de europeos, u otros, se cruzan en una convivencia muchas veces compleja, caracterizada por la discriminación y la marginación social, cultural y económica, propia de las urbes en expansión.

Un conjunto de criterios de análisis y caracterización de las experiencias desde la perspectiva de su cualidad innovadora, guió la selección y sistematización de las mismas por parte de equipos académicos asociados a la Red Innovemos³¹, a saber: el carácter intencional de la experiencia; la existencia de cierto grado de apropiación por quienes la llevan a cabo; que sea una acción planificada y sistemática que involucra procesos de evaluación y reflexión crítica acerca de la práctica; que genera cambios en las concepciones, las actitudes y las prácticas educativas; que es pertinente al contexto socioeducativo; mejora los aprendizajes de los alumnos y se ha mantenido durante al menos tres años.

Su sistematización ha sido realizada por sus propios actores en colaboración con los académicos docentes o investigadores pertenecientes a instituciones asociadas a la Red Innovemos. A las sistematizaciones de experiencias Innovemos ha agregado el estudio de dos casos, los que recogen

30 Las Instituciones Asociadas son organizaciones dedicadas a la docencia, la investigación, desarrollo educativo como centros de investigación, ONGs, fundaciones, universidades, instituciones de formación docente, entre otros. Éstas vienen integrándose a la Red desde su formación y participan de los procesos de identificación, sistematización, investigación y apoyo al desarrollo y fortalecimiento de experiencias de innovación educativa.

31 Estos criterios se encuentran ampliamente desarrollados en la Red Innovemos : www.redinnovemos.org en Blanco, R. y Messina, G. (2001) Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina.

las voces de los diversos actores no sólo como sujetos de investigación sino como investigadores de sus propias experiencias. 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 comunidad educativa “ha posibilitado la confluencia de distintos saberes, así como una activa y permanente fuente primaria muy valiosa a la hora de interpretar las información recabada” (Op.cit:122).

Las reflexiones que a continuación se presentan, se articulan alrededor de aprendizajes derivados de las experiencias, acudiendo a los testimonios proporcionados tanto en las sistematizaciones aportadas a la Red como en los estudios de caso.

Valoración

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

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

En la comunidad wayüu aprender y de enseñar se desenvuelve de manera especial: “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. La forma de investigación consiste en ‘ir más allá de lo que se puede ver’ para conseguir que los estudiantes 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” (Op.cit:143).

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

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

Para responder con pertinencia y relevancia a las necesidades educativas, el currículo de varias experiencias 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 requerimientos 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.

Como se expresa en el estudio de caso de la Escuela Normal de Uribia, “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 descanse 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” (Op.cit:141).

Las iniciativas para incorporar la cultura local al currículo surgen y se desarrollan apoyadas en las legislaciones y políticas vigentes. Así, como se menciona en el estudio de Colombia, a partir de la Ley General de Educación LGE, la institución normalista encuentra condiciones para crear el espacio *Cultura y Lengua*, en cuyo centro se coloca la preocupación por la cultura, que se convierte en objeto de estudio a través de *proyectos*, a diferencia del trabajo que se hacía anteriormente por medio de *actividades*.³²

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

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

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, historias míticas del pueblo wayüu.³³

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 se evita intencionadamente en la experiencia de la Normal de Uribia, aquí “...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” (Op.cit.:141).

❖ **Los alumnos son protagonistas activos en sus procesos de aprendizaje.**

La necesidad de fortalecer la identidad cultural del niño comprende la capacidad de generar ambientes propicios para el diálogo creativo y constructivo de aprendizajes. Un posible riesgo puede ser el de poner excesivo énfasis en los contenidos curriculares (conocimientos culturales) y no en las interacciones entre el docente y los alumnos y de éstos entre sí, y en las actitudes y acciones necesarias para construir los aprendizajes. Este riesgo claramente reduce los “contenidos culturales”, pues no permite ampliarlos para abarcar lo que los mismos niños y niñas pueden entregar en un contexto de intercambio y diálogo donde se sientan realmente escuchados y valorados. Paradójicamente, la identidad que quiere fortalecer es descontextualizada, porque está vinculada al pasado, a la “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. “En esta articulación, que es propia de la dinámica natural de la cultura y de la construcción de identidades, también se encuentra una forma de ser propiamente indígena que la escuela tiene que hacerse cargo de fortalecer” (Luna e Hirmas 2005).

Un buen ejemplo de la centralidad del alumno se refleja en el proyecto del centro educativo de Quicaví (Chiloé, Chile). Ahí se ha desarrollado un canal de televisión abierto a la comunidad, que, por un lado, ha actuado como medio para mejorar los aprendizajes y, por otro, ha promovido la comunicación e intercambio de experiencias culturales y educativas entre las familias y la comunidad. La programación tiene un fuerte énfasis en el rescate de la identidad cultural, entrevistando a personas de la localidad y filmando relatos y lugares que recuerdan la historia

³³ En este Comité participan Viviana Constan, Soila Gutiérrez, Luisa Pimienta, Manuela Vanegas y Zoraya Constan. Entrevista Zoraya Constan, 1 noviembre de 2007.

comunitaria, costumbres, festividades, actividades productivas y artesanales, entre otras. 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, permite que los estudiantes adquieran una serie de aprendizajes básicos que gozan de plena validez entre ellos.

El desarrollo artístico y creativo cumple una función pedagógica esencial. En la Normal de Uribia, “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 wayuu*, *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. 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. 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”³⁴ En el arte se plasma el espíritu, permite desahogar todo lo que se siente, para poder simplificarlo a través de figuras” (Unda y otros, op.cit:141).

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

En su mayoría, las experiencias vinculan áreas de conocimiento e integran contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Así el Colegio Pukllasunchis en Cuzco, inició en 1997 un trabajo con plantas aromáticas y medicinas andinas que implicó la elaboración de productos vegetales como cremas, infusiones y jarabes medicinales, la movilización de conocimientos sobre 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.

Las actividades educativas fuera del aula 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. El trabajo con plantas aromáticas comprende actividades como cosechar plantas aromáticas y medicinales siguiendo las indicaciones del ciclo lunar, elaborar abonos que enriquezcan la calidad del suelo, entrevistar a pobladores para conocer su uso, o realizar experimentos para el control biológico de plagas. De este modo es posible entender que el desarrollo de competencias

³⁴ Berrio, Ofelia, Pimiento, Virginia y Martínez, Margarita, “Pedagogía de la Afirmación Cultural Wayüu”, en Pedagogía, Territorio y Cultura, Expedición Pedagógica Nacional, 2006, p.216.

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).

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

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

Es de amplio conocimiento 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.

El abordaje de la cultura y la lengua wayüu, el wayuunaiki, se da tanto en los espacios académicos como en la vida misma de la Escuela Normal de Uribia. 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”³⁵.

Como en muchas experiencias latinoamericanas la Normal de Uribia es ella misma un escenario de interacción de maestros y estudiantes provenientes de diversas culturas, en este caso wayüu y otras poblaciones mestizas y una minoría blanca, a las cuales se las denomina “alijunas” (léase “arijunas”). La mayoría de los hogares están conformados por wayüu y ahijuna, el wayuunaiki no ha sido su lengua materna. En muchas familias la lengua materna se subvalora y son los mismos estudiantes los que expresan su deseo de aprenderla “*Nos encontramos en un contexto cultural,*

35 Zoraya Constan, maestra wayüu, integrante del equipo de investigación participante en los estudios de casos coordinados por la Red Innovemos.

mi mamá es wayüü 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...³⁶

Entendiendo estas condiciones de la cultura, la ENSIU propone una pedagogía bilingüe e intercultural. El bilingüismo se incorpora como vivencia, como cátedra y como forma de abordar las distintas materias de estudio³⁷. “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” (Op.cit:140).

La Escuela de Paropata en la Provincia Canchis, Región Cuzco en el Perú³⁸, integra los saberes andinos en la programación curricular con el propósito de producir cambios y mejoras en los procesos de aprendizaje de lectura y escritura en los niños y niñas. La escritura y la lectura son entendidas como prácticas sociales cuyo uso debe servir como una herramienta al desarrollo personal y comunal. “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 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 para construir conocimientos nuevos. Luego, se hace la transferencia a la segunda lengua que es el castellano” (Torres y Ccasa, 2008: 186). La enseñanza de la lectura y escritura tiene que ser un verdadero diálogo intercultural, en el que las comunidades campesinas asuman el reto de empoderarse de los mecanismos de lectura y escritura, para que éste no se convierta en una finalidad, sino sea parte de un proyecto de comunicación real en la misma comunidad.

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

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

37 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.

38 Este estudio de caso forma parte de la publicación y es fruto de la participación de dos maestros peruanos en el “Curso-Taller sobre investigación y sistematización de innovaciones educativas” que desarrolló entre septiembre del 2005 a marzo del 2006 la Red Innovemos.

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.

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

Un buen número de las innovaciones analizadas se sustenta en un trabajo articulado entre docentes de las diversas áreas y entre éstos y sus equipos directivos, y en una reflexión crítica de sus prácticas educativas, aspectos clave para la formación de comunidades de aprendizaje. En varias experiencias definen juntos un programa de autoformación permanente y asumen responsablemente el seguimiento y evaluación de los procesos.

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

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

❖ **Potenciación del liderazgo y organización juvenil para la formación democrática y pluralista**

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

El centro educativo Tatusin Maxakwaxi de la Comunidad de San Miguel de Huaixitita, ha considerado el fomento del liderazgo juvenil como un aspecto relevante en la formación de sus estudiantes, preparatorio para la participación pública comunitaria. Aquí la comunidad creó su propia escuela secundaria, 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 introducirlas en las actividades comunitarias.

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

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

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

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

Balance e impacto de las innovaciones

Un conjunto de factores principalmente de carácter subjetivo facilitan el desarrollo de las experiencias, entre ellos el compromiso y responsabilidad de los diferentes actores, las diferentes modalidades de participación y las estrategias implementadas. A modo de ejemplo, en lo que refiere a las prácticas pedagógicas, los relatores valoran la presencia de docentes flexibles, abiertos al cambio, dispuestos a aprender, reflexivos y entusiastas así como la generación de un clima de aprendizaje y participación que fomenta la investigación y el uso de una metodología activa. Asimismo, la disponibilidad y producción de materiales pedagógicos se revela como una fortaleza. Un grupo de maestras de cultura y lengua de distintas instituciones escolares del municipio de Uribia elaboró un Diccionario Bilingüe, 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 (Unda, op.cit.).

Se valora el acceso de las instituciones a programas de formación docente en servicio, especialmente en lo que refiere al desarrollo de competencias para el desarrollo productivo, comercio, medio ambiente y tecnología. En lo concerniente a la gestión institucional y cultura escolar, los registros consignan como indispensable la construcción de un proyecto educativo, social y cultural asentado en el territorio, aprovechando los recursos humanos y materiales existentes. Evidentemente, la sostenibilidad de las innovaciones surgidas desde y para una comunidad local, dependen en gran medida del grado de apropiación y empoderamiento que alcancen los distintos actores que participan de la misma. El involucramiento, cercanía, vigilancia y apoyo de la comunidad en la realización del proyecto es considerado un factor clave. La existencia de asesorías, acompañamiento y apoyo técnico, provenientes de las ONG, agencias de cooperación internacional, instituciones o programas de capacitación docente, y equipos técnicos de los ministerios de educación provinciales, distritales o comunales, es un aspecto comúnmente apreciado.

Entre los factores de carácter institucional que dificultan la implementación de un programa intercultural bilingüe, se menciona las malas relaciones entre el equipo directivo, algunos docentes y la comunidad, o un ejercicio directivo que desestima la participación de los padres. El rol desempeñado por el equipo directivo o director de la institución debe apuntar a coordinar la ejecución de políticas institucionales, haciendo seguimiento y evaluación de las mismas. Asimismo, la ausencia de políticas de Estado, burocracia institucional, rotación de los funcionarios públicos y falta de apoyo técnico y financiero de los organismos de Estado responsables de asegurar el derecho a una educación de calidad, son consignadas como elementos obstaculizadores del desarrollo de las innovaciones educativas.

En cuanto a las prácticas pedagógicas se destaca, entre otros factores obstaculizadores, la carencia de profesionales docentes especializados en educación intercultural bilingüe, que conozcan la lengua y cultura de la comunidad en la que desarrollan su trabajo; la resistencia al cambio, apatía, falta de compromiso y adhesión de los docentes o directores; la escasez de tiempo para reflexionar, coordinarse y trabajar en forma cooperativa por parte de las y los docentes; la falta de acompañamiento, apoyo y asesoría a los procesos de innovación y cambio educativo; la dificultad

por parte de las unidades ministeriales en regiones, provincias o distritos, para transmitir a los docentes el sentido de los cambios curriculares, de gestión, y para crear las condiciones que faciliten su aplicación en las escuelas y en las aulas. Los supervisores ministeriales muchas veces no poseen las competencias para asesorar a los equipos técnico-pedagógicos de las escuelas; y la carencia de materiales y textos escolares acordes a las lenguas y culturas de las comunidades.

En relación al contexto, las dificultades se vinculan principalmente a las precarias condiciones de vida de las familias: pobreza, baja escolaridad de los padres, bajos ingresos, niños a cargo de terceros debido a jornadas laborales extensas, padres adictos al alcohol o drogas, familias desplazadas por la guerra, que carecen de asistencia alimentaria y apoyo psicosocial. En el balance, la vida comunitaria o local se ve amenazada también, por formas de vida individualistas, competitivas, discriminatorias y excluyentes, promovidas principalmente por los medios de comunicación, que sobredimensionan la adquisición de bienes y oportunidades, y estilos de bienestar ajenos a la cultura y valores comunitarios. En otros casos se consigna como una enorme dificultad los altos grados de violencia social generada por procesos como conflictos armados, desplazamientos forzados, crimen organizado, que coloca a estas poblaciones en permanente estado de vulnerabilidad. En este sentido, se insiste en la necesidad de contar con la asesoría y apoyo a la implementación de programas sociales de gobierno, como salud, nutrición, comisarías de la familia, prevención de la violencia, etc.

Impacto de las experiencias

La sistematización de los logros e impactos de las experiencias refleja un alcance que muchas veces supera las expectativas iniciales y los objetivos propuestos. Durante el proceso de implementación de la innovación, tanto los impulsores del proyecto como las personas involucradas en la realización del mismo, han desarrollado nuevas competencias y se han planteado transformaciones ante desafíos emergentes.

Con relación al impacto en la comunidad y las familias, los registros indican que se fortalece la comunidad en la valorización de su cultura, en su identidad de barrio o de vida comunitaria. Se recupera el espacio público y mejora la convivencia social. 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. 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. A los jóvenes se les abren nuevas posibilidades de oficios en la comunidad, y se fortalece su sentido de pertenencia. Asimismo, se avanza en el archivo histórico sobre las diversas culturas y 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. Como se expresa en el estudio

de Uribia, “las prácticas de la Escuela Normal no pueden ser pensadas por fuera de su interacción con la población wayüu (...) 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 ella” (Unda y Guardiola, 2003).

Con relación al impacto de esta experiencias en sus estudiantes, 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; aumenta su capacidad para trabajar en forma autónoma y para decidir de manera responsable; valoran y demuestran interés por conocer las expresiones de su cultura. Los valores propios vuelven a ser reconocidos y deseables; aumenta la autoestima y autoconfianza y se fortalece la identidad personal; se desarrollan 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.

Con relación a las y los docentes, se menciona entre otros aspectos: la formación de redes de profesionales docentes de distintas escuelas de una localidad; la apertura de espacios para trabajar de manera más interconectada al interior del centro educativo y de manera interdisciplinaria. El proyecto de innovación coloca a los docentes ante el desafío de un proyecto propio que los compromete e involucra. 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. Descubren nuevos recursos pedagógicos propios de la localidad y adquieren mayores competencias en el desarrollo de estrategias y metodologías de enseñanza 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.

Indudablemente, una propuesta de envergadura como la de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia sólo es posible por la presencia de maestras y maestros que piensan sus prácticas en relación con un profundo compromiso ético y estético con sus sociedades y con la cultura. Las sencillas palabras del diario de campo de la profesora de teatro, dan cuenta de ello: *“Abro las páginas de mi diario motivada por una de las jornadas pedagógicas que desarrollamos aquí, en nuestra Institución, que me 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 lo que sí estoy segura es que soy maestra por vocación y amo todo lo que hago para y con mis estudiantes.”*³⁹

Para cerrar, conviene puntualizar la escasez de acciones de evaluación sistemática de los proyectos de innovación educativa, pese a que en muchos registros se reconoce su importancia para el progreso y sustentabilidad de las experiencias. Se recalca por tanto, la necesidad de fortalecer el desarrollo de evaluación sistemática y retroalimentación de las propias experiencias, aspecto

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

cuya relevancia reconocen sus líderes, pero que escasamente se aplica. En este sentido, la práctica pedagógica de la afirmación cultural de la Escuela Normal Indígena de Uribia, muestra que una vez reflexionada, nombrada y documentada por la comunidad educativa, ésta 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 excelencia. Este ha sido un primer resultado que resitúa a la Ensiu y la proyecta como una institución formadora de maestros. Como en este caso, el reconocimiento, validación y apoyo del Estado a experiencias transformadoras de la educación debiera ser una constante. Los testimonios de innovadores en educación demuestran que existen “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” (Op.cit:154).

Bibliografía

- Booth T. y 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.
- Lluch y Salinas (1996) “La diversidad cultural en la práctica educativa”. CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- Luna, L. e Hirmas, C. (2005) “Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia”. VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile, 25-27 de Octubre.
- Red INNOVEMOS, Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, www.redinnovemos.org, coordinada por UNESCO/OREALC.
- Schmelkes, Sylvia (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.
- Torres, M. y Ccasa, V. (2008) Aprendiendo a leer y escribir desde el saber andino. En UNESCO 2008 Educación y Diversidad Cultural: lecciones aprendidas desde la práctica Innovadora en América Latina, (219 pp.) Santiago: OREALC/UNESCO
- Tubino, Fidel (2004) “El interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales” en Educación, ciudadanía e interculturalidad. Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación. Cuetzalán del Progreso, Puebla, 2004. SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Contracorriente y Observatorio Ciudadano de la Educación.
- UNESCO 2002, “Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural”. Serie sobre la Diversidad Cultural N° 1 y 2. Documento preparado por la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo, 26 de agosto- 4 de septiembre 2002.
- UNESCO (2005^a) Políticas de Atención a la Diversidad Cultural en Brasil, Chile, Colombia,

México y Perú, Santiago: OREALC/UNESCO

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

UNESCO (2008) Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago, Chile. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>

Unda, M.P. y Guardiola A. (2003) Pedagogía de la Afirmación Cultural, Revista Nodos y Nudos, Universidad Pedagógica Nacional, No.15, nov-dic de 2003, pp. 58-61.

Unda, M.P. y otros (2008) La pedagogía de la afirmación cultural en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribe, la Guajira, Colombia. En UNESCO 2008 Educación y Diversidad Cultural: lecciones aprendidas desde la práctica Innovadora en América Latina, (219 pp.) Santiago: OREALC/UNESCO

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.