

La respuesta educativa a la diversidad étnica, cultural y lingüística

Beatriz Rodríguez Sánchez • Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Coordinadoras: Cynthia Duk • Laura Hernández



FUNDACIÓN MAPFRE

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Índice

Introducción.....	3
1. Conceptos básicos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).....	4
1.1. La educación intercultural bilingüe como respuesta educativa latinoamericana	4
1.2. Enfoques para el abordaje de la educación intercultural: modelo multicultural y modelo intercultural.	5
1.3. Marcos jurídicos internacionales que sustentan la EIB	6
1.4. Experiencias de EIB en la región	7
2. Destinatarios de la educación intercultural	9
3. Herramientas para una aproximación diagnóstica a la diversidad cultural y lingüística en el aula.	13
4. Estrategias curriculares, didácticas y de evaluación en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).....	15
4.1. Estrategias curriculares y didácticas en EIB.....	15
5. La relación Escuela-Comunidad: Colaboración y Educación Intercultural	22
Bibliografía y recursos en web.....	25

Introducción

En nuestras escuelas, la diversidad cultural y lingüística es una característica determinada por razones históricas. Somos descendientes de pueblos originarios que han logrado mantener su diferencia ante los intentos de homogeneización o asimilación a la cultura mayoritaria, a pesar de los movimientos migratorios internos, resultado de conflictos o de situaciones desventajosas para la vida de los propios integrantes de estos pueblos, y de la migración internacional o externa. La escuela debe promover las condiciones para atender con pertinencia cultural y lingüística a todos los niños, independientemente de su origen y lengua materna. La actualización de los docentes para atender la diversidad en sus aulas es el primer paso para lograrlo. La educación debe contribuir —y puede hacerlo de manera privilegiada— a la construcción de una nación intercultural. La interculturalidad como concepto no admite asimetrías. Asimetrías hay muchas: económicas, políticas y sociales. Todas ellas deben ser combatidas. Pero como educadores nos corresponde directamente combatir las asimetrías propiamente educativas, que también existen. Es evidente que el origen de estas asimetrías, de la discriminación y el racismo que implican, se encuentra también en la población mestiza. Por eso, la educación intercultural tiene que ser para toda la población. Si no es para todos, no es intercultural (Schmelkes, 2005).

La diversidad cultural en los países de América Latina no siempre ha sido comprendida como un factor de enriquecimiento cultural o ideológico que repercute en la construcción de la identidad y la noción de ciudadanía que se conforma en los países latinoamericanos. Asimismo, la consideración de la diversidad cultural y lingüística en el aula ha sido motivo de rechazo y de conflicto con las posturas homogeneizadoras, las cuales identifican a lo diverso como un obstáculo para la educación (López, 2000).

En este sentido, la respuesta educativa a la diversidad cultural es un tema fundamental para comprender la enseñanza del siglo XXI. El presente texto ofrece, en primer lugar, algunos elementos conceptuales sobre esta temática y el enfoque de la educación intercultural como horizonte para comprender la realidad diversa de las aulas latinoamericanas.

En segundo lugar, aporta el conocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística en tanto caracterización de la población a atender, para luego situar algunas sugerencias de cara a la identificación de los alumnos desde sus condiciones culturales y lingüísticas.

En el cuarto apartado se proponen algunas herramientas para el diseño de contenidos y planificaciones didácticas desde el enfoque de la educación intercultural latinoamericana, los cuales incluyen elementos sobre la evaluación de los aprendizajes.

En el último apartado se aborda la relación escuela-comunidad, aportando estrategias que pueden ayudar a desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes, especialistas, padres y alumnos.

1. Conceptos básicos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

1.1. La educación intercultural bilingüe como respuesta educativa latinoamericana

Una serie de conceptos sustentan los cambios de enfoque de la educación hacia una educación intercultural. La antropología, la filosofía, la pedagogía y la psicología han arribado a concepciones que permiten comprender de manera diferente los procesos sociales y sustentan en estos las bases para la construcción de una sociedad intercultural.

Para comenzar, es preciso comprender la interculturalidad como un término en construcción. Ha sido desde hace más de tres décadas objeto de conocimiento; en las dos últimas, en la región, objeto de políticas públicas, sobre todo en el campo educativo.

■ *Cultura, lengua e identidad*

Las nociones de cultura y lengua son elementos fundamentales a la hora de construir identidad, tanto individual como colectiva.

La cultura es concebida como una construcción colectiva en perpetua transformación, definida en gran medida por el entorno y las condiciones materiales y simbólicas. Hace referencia a las prácticas y procesos, bagaje de normas, significados, creencias, hábitos y sentimientos que han sido conformados en una particular visión del mundo (Villoro, 1993). Las formas de organización social se transmiten como parte de la cultura que se hereda: qué deberes y derechos se tienen que observar entre los miembros de la familia, en la comunidad, en un pueblo como colectivo; cómo solicitar la colaboración de los demás y cómo retribuirla; a quién acudir en busca de orientación, decisión o remedio. Esto es, la tradición (la forma de vida) se hereda y resignifica (Bonfil Batalla, 1989).

En este marco, la lengua es por excelencia el vehículo de la cultura, desde ella se nombra y adquieren sentido las prácticas culturales. Es un elemento formador de la cultura misma, herramienta del pensamiento, vía de comunicación y expresión, así como memoria histórica de cada una de las culturas.

La lengua, como dimensión constitutiva de la cultura de un pueblo, desempeña un papel esencial en el desarrollo de la vida sociocultural. Representa un elemento de primera importancia porque es el espacio simbólico en el que se condensan las experiencias históricas y las relaciones que un pueblo sostiene con el mundo que lo rodea. La lengua es una muestra de la rica variedad en la que se expresa el pensamiento y la capacidad de creación, recreación e imaginación de cada grupo. De ahí la importancia de la utilización de la lengua materna de los estudiantes en la escuela, tanto para la enseñanza como para su estudio propiamente. Lo anterior asegura mejores aprendizajes y posibilita la continuidad del desarrollo de los niños, tanto cognitivo como afectivo y psico-social, así como del lenguaje mismo.

La lengua no es solo vehículo de comunicación a partir del cual el individuo puede expresarse más fácilmente, también es el soporte sobre el cual puede generar y organizar el conocimiento. Mediante el uso creador de los diversos lenguajes (oral, escrito, simbólico y artístico, entre otros) el individuo puede comprender y generar nuevas

expresiones del pensamiento. Todo dentro del marco de la o las lenguas que haya adquirido a partir de su experiencia personal y social.

Otro concepto importante que cobra relevancia (Bello, 2009) es el de «identidad», vinculado al de «ciudadanía»:

- a. La identidad es la afirmación, reconocimiento y vinculación con la realidad de los sujetos que constituyen y se constituyen en las distintas culturas. De acuerdo a este proceso, la realidad se ordena a través de jerarquías de valoración, espacialidad, temporalidad y ubicación social, política y económica. La identidad nos sitúa con respecto del «otro», afirmando una singularidad distintiva que nos permite crear y recrear un sistema específico de significados. Adscribe pertenencia colectiva, étnica y lingüística; posiciona a los sujetos en un intercambio de prácticas culturales, desde donde actúan, se relacionan y se proyectan.
- b. La identidad colectiva refleja las normas culturales de una sociedad, pero no depende de estas para existir como tal. Las configuraciones identitarias se pueden basar en una filiación cultural, pero no como esencia, sino de manera cambiante, esto es, como identidad étnica (Bartolomé, 1999). La identidad étnica sirve para diferenciarse, para generar un «nosotros». De ahí que los procesos de construcción política, como la de los estados latinoamericanos modernos, se produzcan como resultado de la articulación tanto de identidades (nosotros) como de culturas diferenciadas (otros). La clave para entender esta aparente división es que los sujetos juegan en ambos espacios a partir de estrategias en las que la identidad individual se adscribe o aleja de unas u otras, de ahí que no haya identidades cerradas o acabadas. Por el contrario, los estados-nación tienen más de una identidad colectiva que no es precisamente la unificación o universalización de una sola forma de entender la pertenencia a la comunidad política del estado-nación.

El concepto de interculturalidad se comprende más al confrontarse con el de multiculturalidad. La primera excluye a la segunda. Se trata de dos posturas antagónicas con diferencias irreconciliables, como puede apreciarse en la introducción.

1.2. Enfoques para el abordaje de la educación intercultural: modelo multicultural y modelo intercultural

En nuestros países coexisten distintas maneras de conceptualizar la EIB. Como modelo de educación inclusiva surge en Europa, donde los movimientos migratorios aportan mayor diversidad a la población escolar en un periodo en el que la escuela enfocaba su transformación para ser más incluyente y dar respuesta a la diversidad de características y necesidades de los estudiantes (género, necesidades educativas especiales, capacidades, expectativas, representaciones). En este contexto, el surgimiento de la problemática de la diversidad cultural y lingüística representa un mayor reto a las transformaciones ya exigidas a la escuela para dar iguales oportunidades de educación a todos los niños y niñas (Marchesi, 1998).

La otra conceptualización de la EIB es la referida a la escuela indígena latinoamericana, que ha tomado dos cauces a partir de las políticas multi e interculturales implementadas en América Latina en las dos últimas décadas del siglo xx (Sartorelo, 2009). El análisis de los enfoques de la EIB coloca claramente la perspectiva desde la cual se conceptualiza la diversidad y se construyen las políticas educativas que orientan las prácticas en las escuelas.

■ La perspectiva europea

En la perspectiva europea, presentada por Marchesi (1998), la concepción de cultura es retomada del modelo anglosajón como el conjunto estructurado de manera de actuar, de pensar y de creer que proporciona a los grupos respuestas a los problemas que les plantea su ambiente y les asegura su cohesión (Taboada Leonetti, 1992: 155).

Se trata de los componentes de la cultura: conocimientos, valores y comportamientos que permiten al grupo social adaptarse a su ambiente y adelantarse a los problemas que pueden enfrentar en el futuro. La respuesta social a la diversidad del grupo mayoritario se plantea en cuatro modelos teóricos de relación a partir de dos variables: ofrecimiento de la cultura de la sociedad receptora y mantenimiento de la identidad de la cultura minoritaria.

La integración intercultural ofrece mayores oportunidades a la cultura minoritaria y respeto a la diversidad, igualdad de derechos y obligaciones para todos los que pertenecen a diferentes culturas y la valoración de las formas de funcionar de cada cultura. El límite del respeto, en esta forma de relación, está señalado por los derechos básicos y universales de todas las personas. Esto último es una de las diferencias con el modelo de EIB latinoamericano.

Otras formas de relación con las diferencias son la asimilación y la segregación. En la primera se busca subsumir a las minorías en la cultura mayoritaria, desapareciendo su cultura y lengua, y en la segregación se evita el contacto entre las personas de las diferentes culturas, confinando a los miembros de las minoritarias a la exclusión social o al aislamiento. Por último, el etnocidio, en el que se niega cualquier forma de contacto o existencia cultural y en el que se produce la máxima expresión de racismo.

■ *Perspectiva de la EIB latinoamericana*

La perspectiva de la EIB latinoamericana se genera en el contexto de la educación indígena y, según la postura desde la cual se ubica, asume contenidos y formas oficialistas o críticas (Sartorelo, 2009). En las propuestas oficialistas, la interculturalidad se matiza para coexistir en el sistema neoliberal hegemónico, en tanto que desde las posturas críticas al sistema, la interculturalidad parte de la valoración de lo social y lo cultural propio como base para la relación con la cultura mayoritaria. En la propuesta oficialista se construyen políticas interculturales con una mirada asistencialista que busca integrar a los indígenas manteniendo su subordinación y exclusión. En cambio, desde una postura crítica, la interculturalidad y la educación intercultural son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas minoritarias (Sartorelo, 2009).

En la práctica, tanto en la experiencia europea como en muchas de las experiencias latinoamericanas, la educación intercultural y la multicultural apenas se distinguen. La escuela no ha superado la excesiva referencia a las diferencias y, en sus primeras incursiones a considerar, la diversidad cultural ha tomado un matiz folclorizado. Banks (1989) presenta cuatro enfoques curriculares adoptados con miras a una educación intercultural; no obstante, no todos aseguran incorporar un enfoque intercultural. Los dos primeros, enfoque de contribuciones y enfoque aditivo, incorporan elementos de la cultura o culturas representadas en el aula sin lograr una transformación integral del currículum. Por el contrario, en los enfoques de transformación y de acción social propone que los alumnos aborden los conceptos, conocimientos y problemas desde diferentes perspectivas culturales, y no solamente desde la mirada de la cultura mayoritaria.

En Latinoamérica la experiencia es variada: hay proyectos exitosos de EIB muy localizados e identificados que ponen en el centro la cultura y la lengua originaria de las comunidades; y en el extremo, otros que, sin profundizar ni transformar de manera integral la escuela, podrían ser ubicados en el «folclorismo» señalado por Banks (1989).

1.3. Marcos jurídicos internacionales que sustentan la EIB

La comunidad internacional se ha preocupado y ocupado por la educación, particularmente por los derechos humanos, la igualdad de oportunidades, la diversidad cultural y las propuestas de educación en sociedades multiculturales. Es desde esta preocupación desde la que en los últimos cincuenta años se han emitido una cantidad importante de documentos legales de trascendencia internacional que legitiman la educación intercultural.

El conocimiento de los marcos legales internacionales de la educación intercultural no ha sido una constante para los educadores ni los diseñadores de políticas educativas. Lo anterior ha debilitado las propuestas de EIB por presentarse cargadas de tintes afectivos (proteccionistas o paternalistas) o de iniciativas de militancia política o partidista. Se trata de propuestas no fundamentadas en marcos jurídicos que les den un carácter de obligatoriedad o en marcos conceptuales que las validen.

Conocer de esta manera tratados, recomendaciones y documentos que constituyen el marco jurídico de la educación es fundamental, ya que estos documentos conforman un paraguas bajo el cual se desarrollan propuestas educativas en atención a la diversidad cultural y lingüística, pero, sobre todo, abonan argumentos a la discusión sobre la diversidad y sus derechos y despliegan marcos jurídicos nacionales que responden a la particular composición social de cada país. Lo anterior es especialmente crucial en los países de América Latina que compartimos un pasado histórico común que nos conforma como un mosaico de culturas y lenguas originarias, y que se suelen denominar en estos documentos como grupos minoritarios, minorías étnicas o indígenas.

El documento que ha servido de base para el desarrollo de otros documentos de carácter internacional, nacional y regional es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. El artículo 26 de la Declaración Universal (DU) trata el tema del derecho a la educación: «Se enfocará la educación al desarrollo pleno de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos y libertades fundamentales del ser humano. Promoverá el entendimiento, tolerancia y amistad entre todas las naciones, grupos raciales o religiosos, y debe ir más allá de las actividades de las Naciones Unidas para la preservación de la paz».

Otro documento de carácter internacional de las Naciones Unidas es la Convención Internacional para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Racial (1965). Los estados miembros de la ONU se comprometen a adoptar medidas inmediatas y eficaces en el campo de la enseñanza, educación, cultura e información, promoviendo el entendimiento, tolerancia y amistad entre las naciones y los grupos étnicos o raciales.

El Convenio Internacional en Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención contra la Discriminación en la Educación por la UNESCO han aportado elementos para las propuestas de educación intercultural. Otros documentos más recientes son la Convención de los Derechos de la Niñez y la Convención Internacional para la Protección de los Derechos de los Trabajadores Migratorios y sus Familias. Es importante hacer seguimiento de este tipo de documentos, que evidencian una progresiva especificidad en respuesta a las diversas condiciones y circunstancias de vida de la población y a los procesos que van produciéndose como resultado de las condiciones sociales y económicas padecidas.

1.4. Experiencias de EIB en la región

La EIB se ha concretado en nuestros países a través de toda una suerte de propuestas, surgidas de los propios ministerios de educación y sus dependencias regionales o locales y de organismos de la sociedad civil (ONG) y organizaciones indígenas. De esta forma, no ha sido una experiencia uniforme y ha tenido amplitud y cobertura diversas (López, 2000).

La EIB en la región ha sido prioritariamente dirigida a las poblaciones indígenas y afrodescendientes en respuesta a sus demandas para la recuperación de la valoración y estima cultural y la búsqueda de desarrollo regional y preservación de la identidad cultural. No obstante, para lograr la construcción de sociedades democráticas se requiere de la educación intercultural, ya que no puede haber democracia donde haya voces que no se escuchan, opiniones que no son tomadas en cuenta, derechos no respetados para todos y justicia aplicada de manera diferenciada (Schmelkes, 2009). La EIB contribuye a la formación de personas que sepan mantener relaciones de igualdad y equidad y de esta manera ir dando paso a la construcción de una ciudadanía democrática. De allí la importancia de ampliar la propuesta de educación intercultural a toda la población en general.

En la región se observan avances sostenidos en favor de la EIB. El reconocimiento del carácter pluricultural en nuestros países ha dado paso a un reconocimiento de los requerimientos igualmente diferenciados en la educación. La presencia de lenguas indígenas, además del español, ha llevado a experiencias educativas distintas. El reconocimiento de los derechos lingüísticos en algunos países de la región también ha contribuido a la diversificación de propuestas educativas y al estudio de las lenguas indígenas, de su estructura y gramática, desencadenando procesos de estandarización que apoyan el desarrollo de su escritura y la revitalización de la oralidad. Desde luego, las experiencias en la región difieren al igual que la cantidad de hablantes de estas lenguas. Existe gran diversidad en el censo de población indígena y afrodescendiente en los distintos países de Latinoamérica.

Otro de los factores que inciden en la formulación de respuestas a las demandas de una educación pertinente es justamente la demanda por parte de la población indígena y afrodescendiente. Las condiciones en los países de Latinoamérica han cambiado y siguen cambiando, la demanda está organizada y ha sido exigida por organizaciones indígenas sólidamente conformadas.

Como puede observarse, las experiencias en el ámbito de la educación intercultural en el continente abarcan un amplio espectro de estrategias en distintos niveles, con una diversidad de actores e instituciones. Sin embargo, la mayoría de ellas comparten su origen: el que emana de la lucha de los pueblos originarios latinoamericanos por el reconocimiento a la diversidad étnica, cultural y lingüística en la conformación identitaria de nuestros países. Esta historia común apunta a la necesidad de erradicar las prácticas racistas y discriminatorias que por motivos étnicos padecemos. Por ello, desde las políticas educativas interculturales hasta los cambios en el aula, deben apuntar a esta gran meta para fortalecer a la educación intercultural, al tiempo que nos permita poner en perspectiva los grandes retos que aún tenemos: lograr una educación intercultural para toda la población, revertir el perfil castellanizante de las escuelas y reorganizar los contenidos nacionales en aras de un currículum intercultural, entre otros retos que apremian a este campo de conocimiento y de acción política.

2. Destinatarios de la educación intercultural

La educación inclusiva es, por definición, intercultural y como tal abarca a toda la población. Los países de la región están atravesados históricamente por procesos de colonización: española, portuguesa, inglesa y francesa, principalmente. Ese suceso marcó sin duda a las sociedades del continente actual debido a la mezcla entre originarios y migrantes, resaltando de esos sucesos a las poblaciones africanas como tercera raíz. Lo anterior supone que la mezcla y diferenciación de los grupos culturales no está asentada sobre una característica física o mental. Individual o colectiva, la diversidad cultural y lingüística de Latinoamérica es una cuestión eminentemente política, mediada por las relaciones de poder y clase que se han asociado racistamente a las diferencias en el color de la piel y la lengua que se habla, llevando estos atributos al terreno de lo individual como problemas de conducta o comunicación, o bien al terreno de lo colectivo, asociando las diferencias culturales a los conceptos de suciedad, descuido, desprecio o inferioridad, entre otros prejuicios y estereotipos, como propios de un determinado grupo humano.

Pensar que la población objetivo de la educación intercultural son solo los estudiantes indígenas y afrodescendientes perpetúa la distorsión histórica anteriormente descrita. En este marco se parte de la premisa de que todos los estudiantes necesitan aprender de manera intercultural conocimientos y valores de los diversos grupos o pueblos que conforman sus naciones como parte cotidiana del funcionamiento de la escuela.

Solo en este marco tiene sentido profundizar sobre toda la población y marcar algunas pautas o puntos de abordaje para su comprensión y atención educativa. Tales puntos de abordaje no son de ninguna manera exhaustivos de la diversidad, ni mucho menos, pero, a partir de los referentes conceptuales antes descritos, funcionan como anclajes para generar estrategias educativas que potencien en todo el estudiantado las competencias interculturales que requerimos en el contexto actual.

Los alumnos, en su mayoría, reproducen los prejuicios y estereotipos con los cuales fueron conformadas sus naciones; por ello, las reestructuraciones curriculares y didácticas son tan urgentes: un currículo que incorpore las diferentes culturas y lenguas y desarrolle las competencias interculturales basadas en el conocimiento, valoración y respeto por la diversidad cultural.

Un segundo grupo alude a los pueblos originarios de la región. En muy poca cantidad pertenecen a clases socioeconómicas consideradas altas; la mayoría, como consecuencia de la discriminación y el racismo, son pobres y están asociados a los ámbitos rurales y urbanos. Este último ámbito ha crecido de manera exponencial durante la última década del siglo xx y lo que va del xxi.

De acuerdo al atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina (López, 2011), la población originaria de la región está distribuida de la siguiente forma:

Cuadro II.3 Población indígena y pueblos indígenas por país en América Latina y el Caribe

PAÍS	POBLACIÓN TOTAL NACIONAL	PUEBLOS INDÍGENAS	POBLACIÓN INDÍGENA	% POBLACIÓN INDÍGENA
Antigua y Barbuda (2005)	81.479	1?	258	0,3
Argentina (2001)	36.260.160	30	600.329	1,6
Belice (2000)	232.111	4	38.562	16,6
Bolivia (2001)	8.090.732	36	5.358.107	66,2
Brasil (2000)	169.872.856	241	734.127	0,4
Colombia (2005)	41.468.384	83	1.392.623	3,3
Costa Rica (2000)	3.810.179	8	65.548	1,7
Chile (2002)	15.116.435	9	692.192	4,6
Dominica (2005)	78.940	1?	2.099	2,6
Ecuador (2001)	12.156.608	12	830.418	6,8
El Salvador (2007)	5.744.113	3	13.310	0,2
Guatemala (2002)	11.237.196	24	4.487.026	39,9
Guyana (2001)	751.223	9	68.819	9,1
Guyana Francesa (1999)	201.996	6	3.900	1,9
Honduras (2001)	6.076.885	7	440.313	7,2
México (2000)	100.638.078	67	9.504.184	9,4
Nicaragua (2005)	5.142.098	9	292.244	5,7
Panamá (2000)	2.839.177	8	285.231	10,0
Paraguay (2002)	5.163.198	20	108.308	2,0
Perú (2008)	28.220.764	43	3.919.314	13,9
Santa Lucía (2005)	160.750	1?	775	0,4
Surinam (2006)	436.935	5	6.601	1,5
Trinidad y Tobago (2000)	1.114.772	1?	1.972?	1,7
Uruguay (2004)	3.241.003	0	115.118	3,5
Venezuela (2001)	23.054.210	37	534.816	2,3
América Latina y El Caribe	481.190.282	665	29.496.894	6,1%

Notas:

1. Se incluye tres países del Caribe insular que registran explícitamente información total de población indígena. Ningún otro país caribeño lo hace.
 2. La cifra total de pueblos y lenguas incluye pueblos y lenguas con presencia en más de un país.
 3. El caso de Uruguay es sui generis en cuanto el Censo registra población de ascendencia indígena.
- Fuente: CEPAL, en del Poppolo y Oyarte 2005, para Panamá, Honduras, Ecuador, Costa Rica, Brasil y Bolivia. Atlas en DVD 2009 para el resto de los países, censos de los propios países para los tres caribeños considerados en este cuadro. Los datos para el Paraguay son tomados de Mejía, en este volumen; el dato relativo al número de pueblos y lenguas indígenas de Bolivia, de López 2005, y el de lenguas en Guatemala, de ALMG.

La presencia indígena varía mucho de un Estado a otro. En un polo de la diversidad étnica se encuentran Bolivia, Guatemala y Belice como países en los cuales los indígenas representan porcentajes relativamente altos de la población total. En el otro extremo se ubican El Salvador, Costa Rica, Brasil, Paraguay, Venezuela y Argentina como países con bajo porcentaje de población indígena. Y, finalmente, observamos que en la mayoría de los países latinoamericanos (11 en total) la población indígena representaría solo entre el 3 y el 10% de los totales nacionales.

La atención a la población originaria tiene que considerar que el estudiantado puede ser hablante de una lengua indígena o no¹ y vivir en una comunidad rural o urbana. Lo importante es el sentido de pertenencia a un pueblo por parte de los alumnos y sus padres. Puede ser que dicha adscripción sea conflictiva, es decir que se nieguen a ser indígenas o se avergüencen de ello debido a los procesos históricos ya descritos. Uno de los desafíos de la educación intercultural es justamente revertir esta situación promoviendo la valoración de la propia cultura y el desarrollo de la identidad como elementos clave para la construcción de una sociedad justa y respetuosa de la diversidad cultural.

1 En el caso de los alumnos que hablan una lengua indígena, la enseñanza estará centrada en el desarrollo de su lengua. Si no son hablantes, el enfoque será de aprendizaje y revitalización como una segunda lengua.

Un tercer punto de abordaje para entender a la población objetivo de la educación intercultural tiene que ver con la población afrodescendiente. En América Latina y el Caribe, el concepto de afrodescendiente se refiere a las distintas culturas «afroamericanas» que emergieron de descendientes africanos, las cuales sobrevivieron a la trata o al comercio esclavista. Los afrodescendientes son el «resultado de un largo proceso de conservación, recreación y transformación de acuerdo a las condiciones sociohistóricas y económicas que les ha correspondido vivir» (García, 2001).

De acuerdo a Antón y De Popolo (2008), pese a las limitaciones en la obtención y sistematización de información, puede afirmarse que los afrodescendientes están dispersos en todos los países de la región y que representan volúmenes importantes en algunos de ellos. De países como México no se cuenta con información debido a que su censo de población no considera dicho ítem, por lo que el cuadro no contiene ese dato.

Cuadro 4: Población afrodescendiente según censos de la ronda del 2000

País	Censos ronda 2000		
	Afrodescendientes		Total de la población
	%	Total (*)	Total (*)
Brasil (1)	45.0	75,872,428	168,666,180
Colombia (2)	10.6	4,311,757	40,607,408
Costa Rica (3)	2.0	72,784	3,713,004
Cuba (4)	34.9	3,905,817	11,177,743
Ecuador (5)	5.0	604,009	12,156,608
Guatemala (6)	0.04	5,040	11,237,196
Honduras (7)	1.0	58,818	6,076,885
Nicaragua (8)	0.5	23161	5122638
Total	32.8	84,853,814	258,757,662

Fuente: Procesamiento de los microdatos censales en Redatam

Es así como se confirma que Brasil y Cuba alcanzan una población significativa de afrodescendientes, del 45% y el 35% respectivamente. En Colombia y Ecuador representarían un 11% y 5% respectivamente, y en el resto de los países examinados, menos de un 2%. Para este conjunto de países, la población afrodescendiente alcanza casi los 85 millones de personas, y puede leerse que una de cada tres personas es descendiente de la diáspora africana.

En el caso de este grupo de población, existen retos fundamentales que enfrentar, los cuales aluden a la discriminación y el racismo históricos que a menudo comparten con los pueblos indígenas. Abordar esta situación implica el rediseño de los contenidos curriculares y la creación de un clima de respeto hacia las diferencias en el aula como punto de partida para una respuesta adecuada a esta población.

Un cuarto grupo o punto de abordaje es la población migrante, tanto interna como externa. La población migrante al interior de los países latinoamericanos alude al desplazamiento de pueblos indígenas, poblaciones rurales y pueblos afrodescendientes, población pobre que emigra hacia las grandes ciudades en busca de mejores oportunidades de vida; otros, como en el caso de México, migran de manera itinerante hacia las zonas agroindustriales para la pesca o recolección de algodón, maíz y café y la cosecha de productos de exportación.

La migración internacional o externa alude al desplazamiento de los habitantes de la población en general a otros países dentro y fuera del continente, como ocurre en el caso de México y Centroamérica, que lo hacen preferentemente a Estados Unidos, o como Ecuador y Uruguay, ambos con alta migración a países europeos. Este fenómeno se ha acrecentado en las últimas décadas en los países de la región como consecuencia de la globalización, de conflictos internos o de la búsqueda de mejores condiciones laborales y económicas, entre otros factores. Esto ha traído como consecuencia la presencia de estudiantes extranjeros en muchas escuelas latinoamericanas, lo que implica un nuevo desafío para la educación en la región y pone de manifiesto la importancia de desarrollar políticas y programas basados en el enfoque intercultural.

Como se puede concluir, para avanzar hacia una educación inclusiva e intercultural es preciso combatir el fenómeno de la discriminación y el racismo en y desde la escuela. Esta tarea se puede llevar a cabo analizando la historia de nuestros países y revisando algunos estudios sobre el tema. En los siguientes enlaces es posible acceder a interesantes investigaciones de distintos países.

México: <https://www.youtube.com/watch?v=H'D1LrY9vpT8>

Guatemala: <http://youtu.be/QewxP7ZvYpY>

De varios países: <http://youtu.be/cYDfFMSc6Tk>

3. Herramientas para una aproximación diagnóstica a la diversidad cultural y lingüística en el aula

El conocimiento de los docentes sobre la población que asiste a su escuela y aula es fundamental para lograr una educación intercultural. Uno de los aspectos importantes a considerar para el establecimiento de relaciones respetuosas es el conocimiento de las formas de interacción que se dan entre docentes y estudiantes, con las familias y con la comunidad. Existen herramientas para hacer una autoevaluación y dar seguimiento al proyecto y a las formas de trabajo de los docentes.

Estas herramientas son las que tradicionalmente se utilizan en las escuelas. La diferencia estriba en la lectura que se hace de los datos. La búsqueda se centra en la identificación de la presencia de población perteneciente a pueblos originarios, del dato de la lengua o lenguas que se hablan en sus familias, así como de las condiciones que pueden favorecer o no su adaptación y buen desarrollo en la escuela. Otra característica que puede resultar diferente es la que se refiere a la participación de toda la comunidad escolar en su aplicación. Todo lo anterior, dirigido a ofrecer una educación con pertinencia cultural y lingüística a los niños y a la comunidad donde se inserta la escuela.

Entre las herramientas se pueden utilizar:

- Diario de clase.
- Guía de observación en la escuela.
- Guía de observación en el aula.
- Guía de autoevaluación para los y las estudiantes.
- Guía de entrevista para padres y madres de familia.
- Guía de autoevaluación para docentes.
- Guía para analizar el proyecto escolar con enfoque intercultural.
- Informe de autoevaluación.

Algunos de estos instrumentos se pueden encontrar en el siguiente enlace:

<http://eib.sep.gob.mx/isbn/9708141380.pdf>

El registro sistemático de las actividades realizadas en la escuela por medio de las guías aporta datos que, al ser analizados por el colegio, constituyen la base para la construcción de una comunidad de aprendizaje en la que participan docentes, estudiantes y padres de familia de una escuela, de una zona o distrito escolar. La conformación de redes de apoyo en las que participen los diferentes actores es también una buena opción para aprender de las propias experiencias. Conocer en qué medida se ha avanzado y la dirección que ha tomado una intervención pedagógica con enfoque intercultural permitirá reorientar la acción educativa.

Otro conocimiento fundamental en contextos multiculturales y multilingües es el nivel de bilingüismo, que se define como el nivel de dominio que han alcanzado los estudiantes sobre las lenguas que conviven en una comunidad lingüística.

En el caso de las lenguas originarias, Santos (2014) propone los siguientes indicadores para explorar el nivel de dominio de la lengua que utilizan los estudiantes en la escuela:

- Habla /Lee y escribe en la lengua originaria (L1)
- Habla / No lee, no escribe en la lengua originaria (L1)
- Entiende / No habla / No lee, no escribe en la lengua originaria (L2)
- No habla / No entiende / No lee, no escribe en la lengua originaria / Inmerso en la lengua indígena (L2)
- No habla / No entiende / No lee, no escribe en la lengua originaria / No Inmerso en la lengua indígena (L2)

Los niveles de dominio de la lengua indígena antes señalados pueden darse en diferentes contextos: en aquellos donde hay mayoritariamente población indígena, donde hay población migrante (contexto rural o urbano) o aun en contextos rurales. La complejidad de las comunidades lingüísticas es cada vez mayor, ya que pueden coexistir diferentes niveles de dominio de la lengua indígena y del español en una misma comunidad. Las escuelas y los profesores deben estar preparados para educar a sus estudiantes con pertinencia lingüística dado que, de manera contundente, la lengua materna, al ser la herramienta del pensamiento, es fundamental para lograr los aprendizajes escolares.

Por otra parte, la diversidad lingüística enriquece a la humanidad, ya que la lengua, además de ser una herramienta de comunicación, constituye una forma particular de expresión y comprensión del mundo, es decir, representa toda una cosmovisión. La escuela puede contribuir a su preservación y fortalecimiento.

Desde esta perspectiva, es necesario que las escuelas a las que asisten estudiantes procedentes de diferentes culturas y que hablan una lengua distinta a la mayoritaria implementen estrategias para preservar, desarrollar y fortalecer la lengua materna, evitando las prácticas homogeneizantes y de castellanización. Los niños tienen derecho a recibir una educación en su lengua materna, aunque sea esta una lengua indígena, y a aprenderla como segunda lengua además del español.

En primera instancia, es necesario que el profesor maneje en forma oral y escrita la lengua materna de los niños y cuente con un conocimiento de su estructura gramatical para poder apoyar el estudio de y en la lengua de sus alumnos. En contextos multilingües como los de migrantes, donde conviven diferentes lenguas además del español, el profesor se puede apoyar en hablantes (jóvenes o padres de familia) para trabajar las lenguas y en vocabularios que encuentre disponibles. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua ofrece orientaciones para el trabajo en las aulas, tanto para la materna como para una segunda lengua.

4. Estrategias curriculares, didácticas y de evaluación en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

En este capítulo se plantean tres posibilidades para trabajar el enfoque de la educación intercultural de acuerdo a las necesidades identificadas en los estudiantes, como se señaló en el capítulo anterior.

4.1. Estrategias curriculares y didácticas en EIB

En primer lugar, es preciso analizar la noción de currículum y su relación con la interculturalidad. Al respecto, De Alba (1991) plantea que «El currículum es un proyecto político educativo que permite la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, procedimientos, costumbres, creencias, hábitos, formas de aprender, entre otros) que conforman una propuesta pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios; algunos, dominantes o hegemónicos, y otros tendientes a la resistencia».

De acuerdo a este concepto se podría afirmar que un currículum intercultural pretende romper con las posturas político-educativas que abogan por un currículo curricular homogénea sustentada en la cultura dominante, en donde generalmente prima la visión occidental de construcción, transmisión y aplicación del conocimiento.

Con frecuencia, en los centros escolares todavía están presentes estrategias curriculares incorrectas, las cuales, siguiendo la categorización que propone Torres (2008), es preciso ir desmontando. Tales estrategias a superar son: segregación, exclusión, desconexión, tergiversación², psicologización³, paternalismo, infantilización⁴, extrañeza⁵ y presentismo⁶, las cuales perpetúan esta visión homogénea.

2 «Tergiversación. Se trata de presentar solo textos seleccionados dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas, en vez de recurrir a otros textos que, por discrepantes, posibiliten someterlas a análisis crítico.

Esta opción de recurrir a textos tergiversados es difícil de contrarrestar, pues va a chocar con el "sentido común" de la mayoría de la población. Tal "sentido común" es el resultado de los numerosos procesos educativos, intencionados e imprevistos, a los que nos vimos sometidos hasta el momento presente, pero en los que los poderes dominantes marcan la dirección» (Torres, 2008: 95).

3 «Psicologización. Tratar de buscar la explicación de las situaciones de marginalidad basándose en análisis que tienen como centro de estudio a la persona individualmente considerada o las relaciones interpersonales, sin prestar atención a otras estructuras sociales» (Torres, 2008: 100).

4 «Infantilización. En las intervenciones educativas suele caer en este sesgo de dos maneras. "Walt Disneyización": esta estrategia es la consecuencia de la idea, sostenida por muchas personas adultas, de que hay que preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales y mantenerlo en una especie de limbo o paraíso artificial. La segunda es el "currículo de turistas", la cual se lleva a cabo mediante el estudio de los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios de manera superficial y banal, cayendo en una especie de folklorización, aunque con la mejor intención por parte del profesorado» (Torres, 2008: 104-105).

5 «Extrañeza. Cuando las situaciones sociales cotidianamente silenciadas, como las discriminaciones de clase social, género, de edad, etc. se analizan desde perspectivas de lejanía, como algo que no tiene que ver con nosotros, como algo extraño, exótico o, incluso, problemático, pero sin solución» (Torres, 2008: 106).

6 «Presentismo. El trabajo curricular, desde esta perspectiva, se basa en contemplar el mundo, las distintas culturas y realidades, pero sin dejar ver su evolución histórica y social. Así, por ejemplo, muy difícilmente en los libros de texto se deja ver la relación que puede existir entre el velo de las mujeres musulmanas y el que se exigía, hasta fechas muy recientes, a las mujeres cristianas para entrar en las iglesias, asistir a los oficios religiosos o manifestar situaciones de luto o duelo. No se deja patente que todas las culturas son fruto del mestizaje, que el esencialismo es el defecto o la estrategia de manipulación de la realidad consistente en presentar fotos fijas de la realidad» (Torres, 2008: 108).

Siguiendo esta línea de discusión sobre la noción de currículum intercultural (Gallardo, 2004), se propone como estrategia general para incorporar el enfoque intercultural en el currículo la transversalidad, entendida como recurso metodológico que ayuda a reorganizar el currículo en función de las problemáticas de las sociedades actuales. Una de estas problemáticas, como se ha visto hasta ahora, es la creación de relaciones interculturales en nuestros países, y el papel de la educación en esta tarea es nodal.

Así, la transversalidad en el desarrollo curricular intercultural parte de reconocer la diversidad de contextos, de alumnos, de conocimientos, de formas de aprender, etcétera. Por esta razón, la transversalidad en la educación irrumpe con una serie de exigencias curriculares —que un currículum tradicional no resiste— precisamente para instaurar un nuevo paradigma, considerando que lo global —es decir, la integración de problemáticas sociales éticas y epistemológicas y la forma de tratarlas en el aula— requiere con urgencia de otras estrategias de abordaje.

La transversalidad replantea el rol de la escuela para hacerla pertinente a los requerimientos de la sociedad actual—ligada a las necesidades y problemas de un mundo cambiante— y privilegia un concepto de ciencia vinculado a las necesidades humanas. Se llama así porque los ejes, objetivos o contenidos transversales son elementos de aprendizaje que atraviesan todo el proceso educativo. Por ello deben estar en los objetivos educativos, en las diferentes competencias, en las áreas curriculares, en la selección de contenidos como temas concretos y en la práctica escolar en forma de actividades de aula, así como en la evaluación educativa. El objetivo de la transversalidad es llegar a todos los ámbitos, constituyéndose así en una serie de líneas que se entrecruzan, y, desde allí, ofrecer a los agentes educativos procesos y prácticas pedagógicas acordes con la realidad.

Al respecto, existen algunas orientaciones que permiten transversalizar el enfoque intercultural en el currículo con énfasis en el diseño de contenidos. A continuación se desarrollan las propuestas de Gallardo y Banks.

Tabla de propuestas para orientar la transversalización del enfoque intercultural	
Gallardo (2004)	Banks (1997)
<p>Matizar: relativizar los conocimientos y saberes propios de la cultura hegemónica para que se advierta su carácter contingente. Por ejemplo, cuando en los contenidos de ciencias naturales se describen las teorías de Newton y se acompañan con la explicación sobre su contexto. Es decir, que surgen en un momento en el que la ciencia moderna consolida una sola manera de entender la naturaleza mediante el método deductivo, y que los científicos de ese tiempo la aceptan y validan, expandiéndola a las colonias recién formadas en el llamado Nuevo Continente.</p> <p>Adecuar: construir con pertinencia cultural los propósitos de aprendizaje.</p> <p>Por ejemplo, cuando, en una planeación didáctica de clase, el profesor señala los puntos de partida para los estudiantes cuya lengua materna es una lengua indígena o es el español, y describe cómo llegar a los propósitos planteados en ambos casos.</p> <p>Incorporar: el abordaje de conocimientos inéditos elaborados con la lógica de construcción del conocimiento indígena. Por ejemplo, cuando en los contenidos de ciencias naturales se aborda la domesticación de especies a partir del tratamiento que se le dio al maíz en Mesoamérica.</p> <p>Articular: entendida como la relación que involucra dos o más saberes culturales distintos y que pueden o no ser complementarios. Por ejemplo, cuando en un contenido se analiza la "medicina tradicional" y la "medicina alópata" y se comparan sus métodos de diagnóstico, tipos de enfermedades y remedios. Enfatizando en qué son diferentes y cuál y en qué situación es más efectiva una que otra. Este contenido se trabaja tanto en el área de ciencias sociales como ciencias naturales, en tanto proyecto didáctico.</p>	<p>La estrategia de aportes o contribuciones. En este nivel, elementos culturales discretos: festividades, héroes, comidas... se incorporan en diferentes áreas curriculares.</p> <p>Se proporcionan pocos o ningún elemento contextual, y el curriculum no sufre modificaciones.</p> <p>Por ejemplo, cuando se realizan festivales de la diversidad en el día internacional de las lenguas indígenas, o se llevan a cabo muestras gastronómicas de las culturas originarias en alguna muestra general en la escuela.</p> <p>La estrategia aditiva. En esta se agregan lecciones y unidades, con contenidos, temas y perspectivas culturales, al curriculum.</p> <p>Tampoco se proporcionan elementos contextuales, y el curriculum, en esencia, permanece sin cambios. Por ejemplo, cuando se trabaja el contenido en matemáticas sobre sistemas de numeración y el profesor añade a la lista de sistemas el maya vigesimal.</p> <p>La estrategia de transformación. Los contenidos y temas interculturales se convierten en puntos focales que se abordan desde distintas perspectivas culturales. Por ejemplo, cuando se analizan como contenido escolar las formas de construir conocimiento sobre la naturaleza en las sociedades antiguas: Europa-la Edad Media/ Mesoamérica- período clásico maya.</p> <p>La estrategia de acción social. En esta se incorporan diferentes perspectivas y se promueven las acciones sociales pertinentes a los intereses culturales. Se proporcionan elementos contextuales y el curriculum se transforma. Por ejemplo, cuando se analiza críticamente como contenido, en toda el área de ciencias sociales (historia, geografía, formación cívica y ética), la organización comunal para el trabajo en las comunidades indígenas y cómo es usada por los grandes empresarios para explotar a los indígenas jornaleros agrícolas migrantes que llegan a sus campos a trabajar, incluyendo una propuesta de acciones por parte del alumnado para combatir dicha explotación.</p>

A partir de esta información es posible desarrollar un proyecto o planificación didáctica, atendiendo a la realidad de los/las alumnos/as que integran el aula, que involucre temas, conceptos o momentos ligados al enfoque intercultural.

■ *Evaluación y EIB*

El desarrollo de políticas nacionales de evaluación, impulsadas por las reformas educativas de los años noventa en la región, afectó a diversos aspectos de la realidad educativa que conviene analizar. Efectivamente, se han invertido grandes esfuerzos y recursos en la creación de sistemas nacionales de evaluación como consecuencia del creciente interés por la calidad educativa, luego de que el foco de la política en la región estuviera centrado fundamentalmente en el crecimiento de la cobertura de la educación obligatoria. Así, parte importante de las orientaciones adoptadas por dichos procesos de reforma tuvo que ver con el desarrollo de mecanismos y modelos de evaluación, o, dicho de otro modo, con la consideración de la evaluación como un poderoso instrumento al servicio de la gestión educativa y la mejora de su calidad (Tiana, 1996).

Lo anterior cobra especial relevancia desde la perspectiva que se adopta en este material, pues es precisamente el impacto de dichas políticas y mecanismos de evaluación lo que está sometido a crítica y discusión. En efecto, la mayoría de los países de la región pusieron en marcha sus propios sistemas nacionales de evaluación, generalmente en el marco de procesos más amplios de reforma educativa. La cuestión de fondo giró en torno a cuál educación sería mejor y cómo generar transformaciones en su búsqueda. Asimismo, y dado que la evaluación ya estaba instalada en los sistemas educativos y legitimada por las normativas vigentes, el debate en este campo en la actualidad ha estado orientado a sus fundamentos, a los significados que se le atribuyen en las representaciones sociales a las prácticas evaluativas y al reconocimiento de su valor real en términos de qué pueden y qué no pueden informar este tipo de pruebas, a la vez que a recuperar fundamentos teóricos que favorezcan nuevas experimentaciones.

■ *La diversidad lingüística y la evaluación*

En lo concerniente a la lengua, la consideración de la diversidad implica plantearse cuestiones vinculadas al campo de la sociolingüística y al estudio de la estructura gramatical de las lenguas originarias.

Lo primero que aparece en las evaluaciones en la lengua oficial del país, en este caso el español, es que habitualmente se toma como referencia la variedad denominada «estándar» y, dentro de ella, las modalidades propias de la lengua escrita.

De este modo queda acotado el objeto de evaluación a una parte de la competencia lingüística de la persona examinada, quedando fuera el lenguaje oral y las formas coloquiales del lenguaje escrito.

Así, podrían encontrarse en situación desventajosa para responder aquellas personas que por su origen socioeconómico tengan menos contacto con la lengua escrita, presenten un lenguaje restringido o cuyas culturas de origen se expresen por la oralidad, y/o cuyo uso del español esté más alejado de la variedad estándar, ya sea de la escuela y los textos escolares o de los instrumentos de evaluación.

Una evaluación que abarcara una gama más amplia de las competencias lingüísticas podría ser de interés, en la medida que posibilitara establecer relaciones, por ejemplo, entre el lenguaje oral y el escrito o entre el uso del propio dialecto del español y la comprensión de la variedad estándar.

■ *Orientaciones y estrategias de evaluación de aprendizajes vinculadas a la EIB*

En este marco, la evaluación como aquí la entendemos hace referencia a la acción de comprender y juzgar lo que se observa en un determinado sistema de valores respecto a ciertos propósitos. «Comprender» en el sentido de empatía, es decir, de reconstruir los motivos y los fines de las personas sujetas a evaluación, las conductas que se derivan de estos fines y sus consecuencias, sea cual sea la opinión que se tenga de estos motivos —ideales u objetivos—, de las acciones y de los resultados (Casanova, 2002).

Desde el enfoque adoptado en este texto, la evaluación es formativa porque es un proceso continuo que aporta información para tomar decisiones en torno a los procesos de aprendizaje desde una postura intercultural. Así, los referentes para la evaluación de los aprendizajes giran en torno a la valoración de distintos procesos por parte de los docentes, los alumnos y las comunidades, es decir, en torno a los propósitos pedagógicos vinculados al conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestras comunidades.

Cada propósito de aprendizaje, entonces, debe contener distintos aspectos: culturales, comunicativos y comunitarios. Estos tres aspectos son constantes en el desarrollo de las actividades que incorporan de manera transversal el enfoque intercultural.

■ Aspectos culturales

Son aquellos que dan cuenta de la manera en la que las actividades de aprendizaje propuestas promueven la metareflexión sobre las prácticas culturales y las actitudes que los estudiantes construyen en relación a ellas. El camino para evaluar estas actitudes parte del manejo de la experiencia o saber de los alumnos sobre esas prácticas culturales (conocimiento), el reconocimiento o análisis que de ellas hagan y, finalmente, las actitudes y valores que construyen entorno a ellas. Esta evaluación necesariamente pasa por una serie de actividades que llevan a los alumnos a hacer un alto para reflexionar, y hacia el final del proceso o de cada aprendizaje, volver a reflexionar en grupo con su maestro. Estas actividades deben tener un cierto papel en la asignación de porcentajes para la calificación mediante reportes o productos que pueden ir elaborando a través de un portafolio didáctico. Este conjunto de insumos no sirven para promediar la calificación, sino, en tanto que evaluación formativa, para recurrir a las reflexiones sobre los procesos implicados con el fin de que el docente, de acuerdo con los estudiantes, proponga cambios y adaptaciones, así como innovaciones en el desarrollo del curso escolar.

Aspectos comunicativos. Son aquellos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje o estudio de la lengua para los estudiantes cuya lengua materna es la originaria, así como de los procesos de adquisición⁷ para aquellos casos en que se trata de su segunda lengua.

En tanto objeto de estudio o adquisición, la evaluación de estos procesos está referida a las actividades que desarrollan los cuatro componentes de la lengua: oralidad, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua.

En lo que respecta a la oralidad, las actividades implican exposiciones, asambleas y debates, entre otros ejercicios que puedan potenciar el desarrollo del lenguaje oral. Por su parte, la lectura y la escritura de diferentes tipos de textos, incluidos los géneros discursivos propios de los pueblos, también es una veta importante a explorar que puede ser reflexionada como parte del proceso de evaluación de estos componentes.

Los productos de estas actividades también pueden formar parte del portafolio y sirven de base para realizar los proyectos, y, si bien tienen un componente de revisión por parte del docente, su centro en los aspectos culturales o comunitarios es una vía para situarlos y potenciarlos.

Aspectos comunitarios. Estos aspectos están referidos a la relación escuela-comunidad, que al mismo tiempo presenta oportunidades para la participación de la comunidad en la evaluación.

En los proyectos didácticos se recurre al portafolios para ir analizando todos los productos y reflexiones ahí conjuntados y dar seguimiento al proyecto. En los portafolios, además, se conservan evaluaciones realizadas a los alumnos que dan cuenta tanto del avance del proyecto como de los aprendizajes de los niños. La participación de la comunidad y de los padres de familia en los proyectos les permiten conocer estos datos y pueden opinar tanto sobre los proyectos como sobre el aprovechamiento de los niños.

⁷ Se asume que la adquisición de una segunda lengua es una afirmación en debate que da cuenta de la importancia del aprendizaje o transferencia comunicativa de una lengua a otra. Aunque hay quienes afirman que solo la lengua materna se «adquiere», aquí se sostiene que el carácter del aprendizaje o transferencia es equivalente a adquirir una lengua.

Los aspectos antes descritos pueden abordarse durante el proceso educativo con algunas de las herramientas que a continuación se señalan:

1. El punto de partida de la evaluación es el diagnóstico o valoración inicial de cada uno de los alumnos. Dicho diagnóstico permitirá identificar los conocimientos y competencias que posee cada uno en relación a los contenidos escolares, así como respecto a la lengua o lenguas que tengan (sea el español o una lengua indígena) y sobre la cultura a la que pertenecen. Al mismo tiempo, será un punto de comparación constante para valorar los avances a lo largo del ciclo escolar.

Aunque es posible encontrar una amplia diversidad de competencias en el grupo, retomaremos los planteados en el capítulo III, es decir las herramientas para la aproximación diagnóstica:

- A. Alumnos que hablan y escriben la lengua
- B. Alumnos que hablan pero no escriben la lengua
- C. Alumnos que no hablan pero entienden la lengua
- D. Alumnos que no hablan ni escriben la lengua

Considerando que cada alumno avanza a su propio ritmo, y de acuerdo con su circunstancia inicial, es importante utilizar criterios diferenciados de valoración. Es decir, que cada alumno sea evaluado de manera individual y con respecto a su punto de partida.

De otra forma, se podría pensar que aquellos estudiantes que hablan y escriben la lengua automáticamente obtendrán una mejor calificación que los que no la hablan ni escriben.

Los aspectos a considerar durante el proceso de evaluación son, al menos, los propósitos e indicadores de logro de las competencias establecidas en los programas de estudios o los contenidos transversales ejemplificados en la tabla de propuestas para orientar la transversalización del enfoque intercultural presentada en el apartado 1, «Estrategias curriculares y didácticas en EIB».

A partir de la valoración de estos aspectos será posible identificar los logros de aprendizaje, así como las dificultades y oportunidades para seguir aprendiendo.

Es conveniente llevar un seguimiento puntual del avance de cada alumno respecto a las habilidades comunicativas valoradas inicialmente: oral, escrita, lectura y reflexión sobre la lengua.

2. La **autoevaluación** es fundamental para que los alumnos conozcan sus avances. Además del diagnóstico inicial, es importante que conozcan las intenciones didácticas que sustentan cada contenido de aprendizaje y que estén al tanto de los propósitos de la unidad o proyecto de aprendizaje. De esta forma, tendrán mayores elementos para identificar cómo se acercan a los indicadores de logro de competencias que les plantea cada contenido. En el caso de la educación intercultural, la autoevaluación también se refiere a los saberes comunitarios como objetos de conocimiento en el aula; por tanto, las nociones previas en la autoevaluación son trascendentales para orientar el trabajo del docente. Respecto de la autoevaluación en el aspecto lingüístico, le permitirá al estudiante observar sus metas en lo que se refiere al aprendizaje o desarrollo de la lengua indígena.
3. Hacia el final de cada proceso de aprendizaje es importante que lleven a cabo **reuniones de evaluación**. Durante estas reuniones, maestros y alumnos pondrán en común su autoevaluación y valorarán los avances logrados grupal e individualmente. Para hacerlo, podrán revisar las evidencias que fueron colocando en sus portafolios

de evaluación a lo largo del proceso. Es importante dedicar un tiempo a la reflexión sobre el proceso didáctico en términos de conocimiento, reconocimiento y valoración de la lengua y cultura de los estudiantes. Una vez que hayan identificado sus avances, dificultades o resistencias, podrán proponer soluciones y tomar acuerdos para continuar.

5. La relación Escuela-Comunidad: Colaboración y Educación Intercultural

En este último apartado sugerimos a los docentes algunas herramientas para promover acciones que relacionen a las comunidades indígenas, migrantes, afrodescendientes, etc., con la escuela y el aula a partir del reconocimiento de su realidad social y cultural.

La estrategia principal radica en la construcción de un proyecto de **vinculación comunitaria**, atendiendo a una problemática educativa de la comunidad, para después ponerlo en práctica y evaluarlo.

Para empezar, es necesario reflexionar sobre las condiciones sociales y educativas de la comunidad donde se trabaja, por ello es preciso preguntarse:

- ¿Cuáles son los problemas sociales que afectan a la región donde trabajo como docente?
- ¿Qué parte de esos problemas están relacionados con la discriminación por alguna cuestión ligada a la etnia, cultura o lengua de mis estudiantes?
- ¿Cómo afectan estos problemas al desempeño de mis estudiantes?

Con las reflexiones derivadas de estas preguntas se puede hacer una lista con sugerencias de trabajo para que los padres y miembros de la comunidad tomen en cuenta estos problemas y sus posibles soluciones y con ello contribuir a mejorar la calidad de la atención a la diversidad que reciben los estudiantes en la escuela. El siguiente esquema puede ayudar en la realización de este diagnóstico. También es deseable que los padres de familia o adultos encargados de los alumnos ayuden en su construcción.

Problemas detectados	Posibles soluciones
1...	1. 2. 3...

Este listado sirve para identificar los problemas prioritarios que la escuela y la comunidad deben atender para mejorar la educación del estudiantado, y es la base para que se diseñe el proyecto de vinculación con la comunidad.

Con el problema definido, es preciso realizar una reunión comunitaria de acuerdo a las formas que se estilen en el lugar donde trabaja el docente. Se plantea el problema, así como algunas interrogantes en torno a los intereses y posibles compromisos de la comunidad al respecto. Se trata de llegar a algunos acuerdos sobre el objetivo que se quiere alcanzar y los compromisos que se pueden asumir a corto, medio y largo plazo, tanto por parte de la escuela como de la comunidad para resolver la problemática de interés; así como obtener los resultados que se esperan del desarrollo del proyecto.

Se puede presentar el cuadro de diagnóstico de problemas elaborado con anterioridad con los padres y se recomienda que estos ayuden en su exposición.

Es necesario registrar los compromisos o acuerdos de la reunión comunitaria respecto a la problemática de interés por resolver.

Con lo acordado en la reunión, los docentes están en condiciones de diseñar su proyecto de vinculación; a continuación, se sugiere una estructura básica que puede ajustarse a las necesidades del contexto.

- Nombre del proyecto. Es la problemática acordada en la reunión comunitaria.
- Diagnóstico. Son los datos respecto a la problemática acordada. Se recuperan aquí las herramientas para una aproximación diagnóstica, trabajadas en el apartado III de este volumen.
- Objetivo. Se recuperan los acuerdos de la reunión comunitaria y con ellos se redacta el objetivo del proyecto.
- Actividades. Se recuperan las acciones propuestas en la reunión comunitaria y se consignan las actividades que llevará a cabo la comunidad y la escuela. No hay que olvidar quién es el responsable de esas acciones y consignarlo.
- Resultados esperados. Se recuperan los acuerdos de la reunión comunitaria sobre los cambios que se esperan obtener a corto, medio y largo plazo.

Con el proyecto diseñado, es preciso ahora acudir a una siguiente reunión comunitaria y presentar el proyecto recuperando en una minuta los acuerdos sobre las acciones a realizar.

Para evaluar los avances del proyecto se sugiere elaborar una bitácora de seguimiento. Se puede tomar como referencia el siguiente cuadro:

Acción	Responsable	Observaciones sobre su realización
1.		

Este cuadro contiene información importante para analizar en profundidad el proyecto de vinculación, pues con los datos que contiene se puede reflexionar en torno a:

- ¿Se han cumplido en tiempo y forma las acciones acordadas?
 - Sí.¿Cómo?
 - No.¿Porqué?
- ¿Se están alcanzado los resultados esperados en el proyecto?
 - Sí.¿Cómo?
 - No.¿Porqué?
- ¿Cuáles son las dificultades a las que se ha enfrentado el proyecto?
- ¿Qué propuestas de solución se han implementado?

Es importante que la comunidad se entere de estos avances, por lo que es necesario presentarlos en una siguiente reunión comunitaria para exponer la evaluación de los mismos.

Un proyecto de vinculación convoca a actividades de diversa índole de acuerdo al problema a resolver; sin embargo, puede ser de utilidad:

1. Invitar a especialistas de la comunidad a impartir conferencias o pláticas sobre temas de interés: historia de la comunidad, realización de prácticas de medicina indígena, historia de la llegada de los afrodescendientes a la comunidad de la escuela en cuestión, factores que generan la migración en la comunidad...
2. Incorporar temas o contenidos de estudio sobre la comunidad en que se trabaja. Dicha incorporación supondrá la necesidad de que los alumnos entrevisten a sus vecinos para obtener información sobre el tema que estudien.
3. Generar espacios para compartir entre la escuela y la comunidad más allá de las actividades escolares; por ejemplo, que la escuela participe en las festividades comunitarias, además de analizarlas en el aula.
4. Generar estrategias de comunicación con los docentes que reciben a los niños que migran para que su atención sea pertinente y adecuada.

Como puede observarse, hay múltiples posibilidades de llevar a cabo acciones de mejora y con ello atender a los alumnos y alumnas de manera pertinente y equitativa, es decir, de manera intercultural.

Bibliografía

- Arnaiz, P. (2004), «La respuesta a la diversidad desde una propuesta intercultural», en E. Soriano, *La práctica educativa intercultural*, Madrid, La Muralla.
- Banks, J. (1997), «Multicultural education: Characteristics and goals», en J. Banks & C. Banks (eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, Boston, Allyn and Bacon.
- Bartolomé, M., y F. Cabrera (1999), «Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales», *Revista de Educación*, n.º extraordinario, pp. 33-56.
- Bello, A. (2009), «Derechos indígenas y ciudadanía diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación», en L. E. López (editor), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, FUNPROEIB-Plural Editores, pp. 57-77.
- Besalú, X. (2010), «La educación intercultural y el currículo escolar», I Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación «La educación intercultural en el siglo XXI: estrategias de intervención socioeducativa».
- Casanova, M. A. (2002), «Evaluación de programas interculturales: un camino hacia la calidad», en E. Soriano, *Fundamentos, programas y evaluación*, Madrid, La Muralla, pp. 173-202.
- CGEIB-SEP (2004), *Políticas y fundamentos de la educación intercultural*, México, SEP, CGEIB, CDI, pp. 33-34 y 47.
- De Alba, A. (1991), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gallardo, A. (2004), «El currículum intercultural. Tensión conceptual y metodológica sobre su constitución», *Educación* 2001, México.
- Hirmas, C. (2009), «Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), pp. 91-108, <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art6.pdf>. Consultado el 20 de noviembre de 2010.
- Hopenhayn, M. (2002), «Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 30, septiembre - diciembre 2002.
- López, L.E. (1998), *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón / Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- y W. Küper (1999), *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas* (Documento de Trabajo), *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 20, pp. 17-86.
- Marchesi, A., y E. Martín (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Editorial.
- Ravela, P. (2001), *Los próximos pasos: ¿cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?*, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Reveco, O. (2009), «Conclusiones y reflexiones respecto de la educación infantil ofrecida a niños y niñas de los pueblos originarios de América Latina», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, n.º 2, pp. 143-164, <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art9.pdf>. Consultado el 20 de noviembre de 2010.

Santos, T. (2014), «Estrategias para la enseñanza de lenguas indígenas», en A. Gallardo (coord.), *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria*, México, SEP-CGEIB.

Sartorelo, S. C. (2009), «Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes de Chiapas», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, septiembre 2009, n.º 2, vol. 3, *Escuela de Educación Diferencial*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile.

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, D.F., el 28 de septiembre de 2001.

Tiana, A. (1996), «La evaluación de los sistemas educativos», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 10, pp. 37-61.