

Pertinencia cultural para mejorar los aprendizajes¹

T

Ricardo Hevia R.
Carolina Hirmas R.
Sergio Peñafiel J.

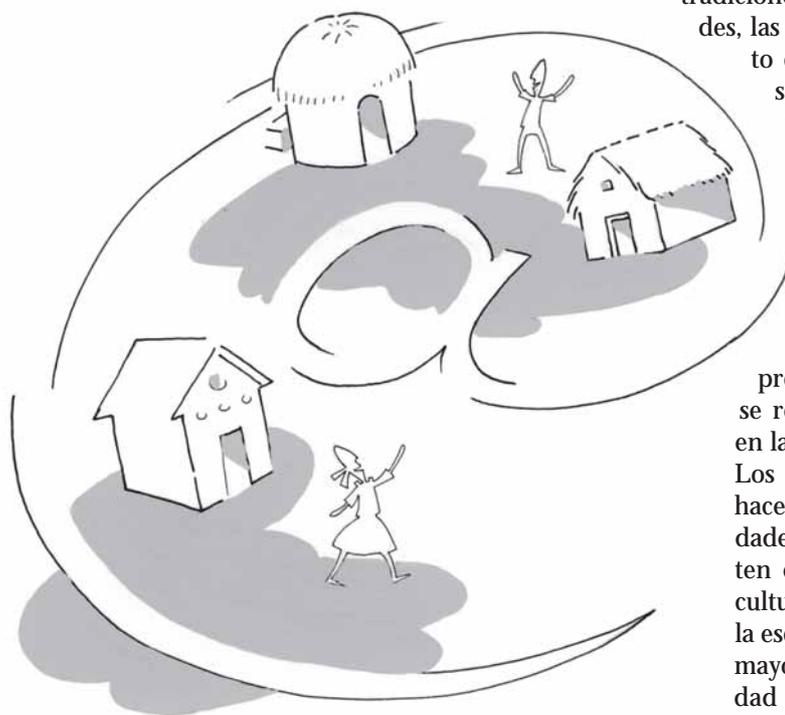
UNESCO
Santiago de
Chile

ranscurrida una década de transformaciones educacionales en Chile, continúa vigente la pregunta sobre cómo mejorar la calidad de los aprendizajes escolares, particularmente el que se da entre estudiantes de localidades apartadas y poblaciones vulnerables.² Una razón explorada en este artículo apunta a señalar como factor muy responsable de la baja calidad de los aprendizajes a la desconexión existente entre el currículo explícito y las motivaciones para estudiar que tiene gran parte del estudiantado que pertenece a grupos étnicos o que vive en zonas rurales apartadas. La principal hipótesis que orientó el análisis de esta propuesta fue que para que los aprendizajes resulten significativos éstos tienen que ser culturalmente pertinentes, es decir, deben originarse a partir de la cultura cotidiana de los estudiantes y de sus familias. La propues-

ta central de trabajo fue que, en la medida que la escuela se abra a la comunidad y que la cultura local impregne los contenidos y los modos de aprender que la escuela favorece, los aprendizajes escolares mejorarán significativamente. Esta propuesta toma en serio la óptica desde donde el niño aprende, lo que se relaciona con lo que éste siente, aprecia y considera más valioso para él, es decir, su entorno cultural.

A pesar de la precariedad social y material en que se desenvuelve la escuela, ésta es una de las instituciones que más influye en la construcción de las identidades culturales. En algunos casos ha contribuido a la construcción de la identidad cultural de la nación a costa de avasallar las identidades más genuinas de las etnias originarias. Pero en otros casos, la escuela ha llevado a cabo una formidable labor de rescate de las tradiciones culturales de sus comunidades, las que se han convertido en punto de partida de procesos de enseñanza y aprendizaje, y en un verdadero aval de los éxitos escolares de estas comunidades.

En un país que se abre a la globalización, se requiere generar en niños y jóvenes procesos de aprendizaje que partan de la valoración de lo propio y de lo cercano. Con ello se refuerza una formación basada en la autoestima de los estudiantes. Los nuevos currículos escolares se hacen más pertinentes a las necesidades de desarrollo local y permiten comprender los códigos de la cultura dominante. De este modo, la escuela abre sus puertas para una mayor integración con la comunidad y se aprende el respeto a la diversidad cultural.



El proceso de globalización requiere que los ciudadanos se fortalezcan en sus propias tradiciones culturales, en su historia y en las expresiones que conforman su identidad. La mejor manera de aprender a vivir juntos en un mundo diverso y global es a partir de la valoración de la propia identidad cultural y del respeto por la cultura de los otros.³ El aprendizaje de la multiculturalidad permite crecer en el conocimiento y reconocimiento de la diversidad, genera ciudadanos activos y comprometidos con los valores democráticos, forma personas con una buena autoestima, y les otorga mayor competencia para actuar en la complejidad del mundo actual. Un aprendizaje pertinente es, pues, aquel que resulta culturalmente significativo para el sujeto que aprende. Las personas le dan significado y relevancia a sus aprendizajes a partir del contexto y tradición cultural donde están insertas y, desde allí, amplían su comprensión y su acción sobre el mundo.⁴

Ahora bien, desde la época de los pedagogos europeos de la Escuela Nueva, en la primera mitad del siglo XX, son muchos los profesores que han trabajado los más variados temas de la cultura local como una forma de establecer puentes entre los saberes previos de sus alumnos y los nuevos contenidos curriculares que debían aprender. Pero, al mismo tiempo, también son muchos los que trabajan en forma aislada, no tienen ocasión de compartir sus puntos de vista y desconocen lo que otros educadores están haciendo en temas parecidos a los suyos. La generación de conversaciones entre estos docentes en torno a sus experiencias,

A pesar de la precariedad social y material en que se desenvuelve la escuela, ésta es una de las instituciones que más influye en la construcción de las identidades culturales.

potencia el cambio educativo y favorece una toma de conciencia en las comunidades sobre la importancia de la cultura local en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

La reforma educacional en curso requiere fortalecer el encuentro entre maestros innovadores que trabajan en el ámbito de las culturas locales para sentar las bases de un cambio educativo fundado en aprendizajes culturalmente significativos. La introducción de las nuevas tecnologías en el sistema escolar, a través de la Red Enlaces del Ministerio de Educación, ofrece la posibilidad de conectar a los profesores que desarrollan actualmente proyectos innovadores en el ámbito del patrimonio cultural. La necesidad de avanzar en la reforma hacia la transformación de la calidad de los aprendizajes, por una parte, y la oportunidad que ofrece la conexión de las escuelas con Internet, por otra parte, justifican el esfuerzo por crear una red de profesores que compartan sus experiencias de trabajo en torno al patrimonio local, reflexionen sobre lo que hacen, superen los escollos que enfrenta una educación pertinente, generen

nuevos conocimientos y experimenten metodologías activas de aprendizaje.

La estrategia de la propuesta utilizada en el proyecto que describimos consistió en identificar a aquellos profesores que han tenido éxito en trabajar estos temas con sus alumnos y juntarlos en seminarios de formación para que compartan sus buenas prácticas con otros colegas. Una vez identificadas las experien-

- 1 Este artículo es fruto de un proyecto llevado a cabo entre junio del 2001 y mayo del 2002 por la Oficina Regional de Educación, UNESCO-Santiago, con apoyo de la Fundación Ford, titulado *Patrimonio y Cultura Local en la Escuela*. En él se analizaron más de 20 experiencias de innovación educativa llevadas a cabo por escuelas de las zonas de Valparaíso y Chiloé.
- 2 Se entenderá por calidad de la educación los procesos orientados a desarrollar y fortalecer lo que el *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, conocido como el *Informe Delors*, denomina los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.
- 3 FILP, Johanna, "Diversidad y Educación. Demandas a la formación inicial de docentes para la educación básica". En *Nuevas Formas de Aprender y Enseñar*. Santiago de Chile: UNESCO, 1996, pp. 165-180.
- 4 SEPÚLVEDA, G. "Diseño Participativo en Microcentros". Ministerio de Educación. Documento preparado para Jornada Nacional de Supervisores, Valdivia, 1996. "El hecho que las certezas científicas y morales hayan comenzado a perder pie, o se hagan menos creíbles o comprensibles para distintos grupos que manifiestan diferentes comprensiones de la realidad, impone la necesidad que la enseñanza desarrolle significados a partir de las situaciones que los alumnos viven, más que imponer "verdades" que vienen de fuera de sus dominios de actuación cotidiana y que no pueden conectar con las necesidades que surgen de ellos".

cias más exitosas y compartidas en los grupos de trabajo, éstas se sistematizaron y subieron a Internet para configurar un circuito interactivo, desde donde los profesores participantes iniciaron un intercambio de comentarios y opiniones sobre sus proyectos educativos. Este circuito, denominado "Educación y Cultura", forma parte de una Red de Innovaciones Educativas de América Latina llamada INNOVEMOS, que coordina la Oficina Regional de Educación, UNESCO-Santiago. La Red INNOVEMOS se compone de seis circuitos: Desarrollo Institucional, Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Desarrollo Profesional, Educación y Trabajo, Educación para la Diversidad y Educación y Cultura. El punto focal de esta Red en el Perú es Tarea.

Es importante la labor que se pueda hacer desde las instituciones escolares, ya sea introduciendo en su currículo actividades de aprendizaje en torno al patrimonio, o haciéndose institucionalmente cargo del rescate, conservación y difusión de las tradiciones culturales de su comunidad, o de algunos sitios patrimoniales de su entorno. En este sentido, las escuelas y liceos pueden llegar a constituir una red de centros que colabore positivamente, tanto en la formación de la conciencia ciudadana sobre su identidad cultural, como en la protección del patrimonio local.

Para llevar a cabo los objetivos de esta propuesta, en el proyecto Patrimonio y Cultura Local en la escuela se plantearon tres hipótesis básicas que orientaron la reflexión y el análisis sobre las innovaciones educativas en curso:

a) Para mejorar la calidad de

Es la comprensión del modo de ser en la cultura propia lo que abre la posibilidad de comunicación y entendimiento con otros.

los procesos de aprendizaje se requiere que éstos sean culturalmente pertinentes.

b) Para mejorar la calidad de los aprendizajes se requiere desarrollar en los estudiantes competencias sociales que valoren la propia identidad y la diversidad cultural.

c) Para mejorar la calidad de los aprendizajes se requiere modificar la manera de trabajar aislada de los docentes hacia formas cada vez más cooperativas y ligadas a la comunidad.

Calidad de los aprendizajes y pertinencia cultural

Para que los aprendizajes sean significativos no basta que los contenidos a ser enseñados tengan un adecuado ordenamiento y graduación (significatividad lógica), sino que deben corresponderse con las estructuras cognitivas de sus alumnos (significatividad psicológica) y, además, relacionarse con las experiencias significativas previas de quienes aprenden (significatividad cultural). Es decir, los contenidos a aprender deben ser potencialmente significativos, para lo cual se requiere que el material de aprendizaje sea

relevante y tenga una organización clara y, además, que existan, en la estructura cognitiva del alumno, elementos que se puedan relacionar con dicho material.⁵ De este modo, el aprendizaje que se genera a partir de la experiencia de quien aprende conduce a niveles más profundos de comprensión de lo que se aprende.

Pero para que los aprendizajes sean en última instancia significativos tienen que relacionarse con las experiencias de vida previamente importantes y valiosas para los alumnos; esto es, deben vincularse con su "patrimonio cultural" y tener, como punto de partida, los valores de la familia y el contexto cultural de la comunidad. La experiencia indica que las cosas tienen sentido y son significativas en la medida que se puedan conectar con las experiencias igualmente significativas que se hayan tenido con anterioridad. Si se hace aquella conexión, lo que se aprende se enraíza en los sujetos de manera más profunda. Se comprenden otros mundos a partir del reconocimiento y valoración del propio mundo y de las conexiones que se pueden establecer entre ambos. Es la comprensión del modo de ser en la cultura propia lo que abre la posibilidad de comunicación y entendimiento con otros.

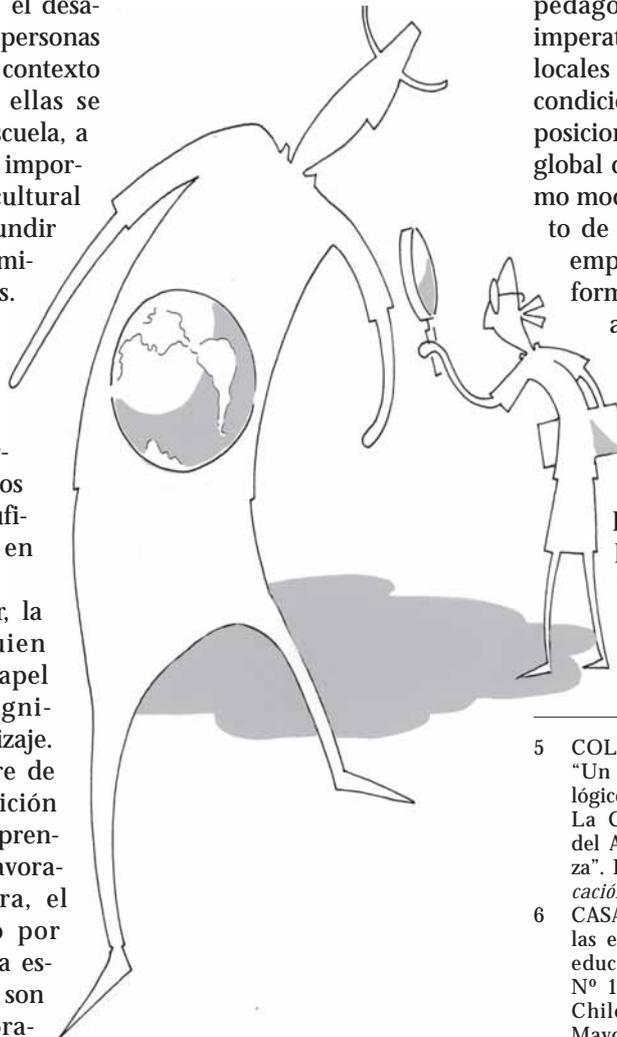
Los contenidos curriculares que se enseñen tienen que ser, pues, reconocidos como valiosos por los estudiantes, así como por sus familias y comunidad de origen. Por tanto, un proceso de enseñanza que considere el contexto cultural de quienes se educan, con sus raíces, costumbres, saberes construidos y visiones de mundo, favorece el mejoramiento de los aprendi-

zajes, los que pasan a ser culturalmente significativos para el sujeto. Esto es particularmente válido en las zonas rurales y apartadas, cuya rica tradición cultural no ha sido tomada por la escuela tradicional como referente principal de los procesos de aprendizaje que imparte.

Por esta razón, para mejorar no sólo la calidad, sino también la equidad de los aprendizajes, es de suma importancia la estrategia de considerar el patrimonio cultural como punto de partida o como el continente en el cual ocurren los aprendizajes escolares. Aprender no es recibir información, sino elaborar conocimiento. Y el desarrollo cognitivo de las personas se define a partir del contexto sociocultural en que ellas se desenvuelven. En la escuela, a veces se desconoce la importancia del contexto cultural porque se suele confundir aprendizaje con transmisión de conocimientos. Este desconocimiento provoca una verdadera brecha cognitiva que va en detrimento de los más pobres, porque es la cultura de los pobres la que no es suficientemente tomada en cuenta en la escuela.

Junto a lo anterior, la disposición de quien aprende, juega un papel decisivo en la significatividad del aprendizaje. El aprendizaje requiere de una adecuada disposición emocional de quien aprende. "Las emociones favorables como la apertura, el entusiasmo, el gusto por aprender, el orgullo, la esperanza de aprender, son todas emociones favora-

Es de suma importancia la estrategia de considerar el patrimonio cultural como punto de partida o como el continente en el cual ocurren los aprendizajes escolares.



bles al aprendizaje".⁶

Finalmente, también se debe reconocer el peligro de que los procesos de aprendizaje queden anclados en los saberes de las culturas tradicionales, porque con ello se produciría una suerte de aprendizajes de segunda categoría para los pobres, lo que no les serviría de mucho para enfrentar los desafíos del mundo moderno. Frente a este riesgo, es útil la reflexión de Gastón Sepúlveda sobre el concepto de "aprendizaje expansivo" que utiliza para dar cuenta de aquella forma de aprendizaje que permite a las personas ampliar sus moldes culturales tradicionales y que sirve de base para una pedagogía del desarrollo. "El imperativo de las comunidades locales pobres de mejorar sus condiciones de vida y lograr un posicionamiento en un mundo global que las excluye, del mismo modo como el requerimiento de prepararse para el desempeño en un mundo cuyas formas productivas cambian aceleradamente y se desplazan hacia el uso intensivo del conocimiento, requieren de sistemas educativos que no sólo aseguren un espacio en ellos para las personas. Los sistemas educativos, si quieren ser verdaderamente equitativos, requieren

5 COLL, César; PALACIOS, Jesús. "Un Marco de Referencia Psicológico para la Educación Escolar: La Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza". En *Revista Psicología de la Educación*. Madrid.

6 CASASSUS, Juan. "El mundo de las emociones y el mundo de la educación". En *Revista Docencia* N° 16, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago de Chile, Mayo 2002.

aprendizajes expansivos que les asegure a las personas poder desempeñarse en la sociedad de un modo diferente a como lo habrían hecho sólo con la cultura de que disponen".⁷

Ahora bien, analizadas algunas innovaciones educativas de las zonas de Chiloé y Valparaíso, respecto a qué las había motivado y cómo se habían originado, se concluye que los tres principales motivos que impulsaron estas experiencias vinculadas al rescate de la cultura local, surgieron de la necesidad de transformar los modos de enseñar para mejorar los aprendizajes, de la necesidad de valorar lo propio y fortalecer la identidad y, por último, de la necesidad de elevar la autoestima, dar confianza y autonomía a los alumnos. Desde la perspectiva de los alumnos, los factores que potencian más sus aprendizajes dependen de la naturaleza afectiva de sus procesos de crecimiento: el sentido de pertenencia y la autoestima.

Además, al poner en práctica en estas innovaciones formas de enseñanza que rescatan los conocimientos previos y ponen en juego las capacidades potenciales de los alumnos, estas experiencias exitosas demuestran avances reveladores en la manera que tienen los alumnos de comprender y expresar sus propios procesos de aprendizaje. La labor de la escuela se redimensiona al comprender cabalmente la necesidad de darle a los estudiantes poder para conducir y participar de manera activa en la construcción de sus aprendizajes. La investigación y métodos de proyectos, que son los mayoritariamente utilizados en estas experiencias, permiten a los alumnos y alumnas desarrollar

Es en el reconocimiento de la diversidad donde se aprehende la propia identidad, y es en la aceptación de la alteridad donde se descubre el valor de la propia identidad.

integradamente sus capacidades, al tiempo que despiertan su interés y motivación por aprender.

Es necesario, sin embargo, dotar a estas experiencias de instancias evaluativas que permitan, tanto al alumno como al docente, tomar conciencia de cuáles son los aprendizajes y qué de valioso se produce con estas prácticas. Esto pasa por dejar de considerar estas iniciativas como figuras aisladas o complementarias al currículo escolar e incorporar este tipo de procedimientos a la estructura del sistema pedagógico completo.

Calidad de los aprendizajes, identidad patrimonial y diversidad cultural

El mundo globalizado al que se ha entrado permite que los seres humanos cada día más se reconozcan como diversos. En la "aldea global" las diferentes culturas se aproximan, personas de distintas razas y credos forman parte de un paisaje crecientemente cercano. Pero, desde un cierto punto de vista, la diversidad se presenta como problema. Muchos consideran el contacto intercultural perjudicial y amenazante para las culturas tra-

dicionalmente hegemónicas. Otros ven la globalización como amenaza de los valores tradicionales que han sostenido culturas milenarias.

No cabe duda que la globalización conlleva amenazas, pero también ofrece la enorme oportunidad de fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia a un espacio cultural definido, y crecer así en el aprecio a las diferencias y en el diálogo intercultural, porque es en el reconocimiento de la diversidad donde se aprehende la propia identidad, y es en la aceptación de la alteridad donde se descubre el valor de la propia identidad.

La identidad es un concepto próximo al de patrimonio cultural. Tener identidad cultural equivale a valorar la propia historia de la comunidad, su origen y sentido. El patrimonio, como todo bien cultural, es algo que se puede tener o perder. Por eso el patrimonio se presenta como conquista, es fruto del esfuerzo colectivo y se construye de generación en generación. El patrimonio es la memoria del futuro y es responsabilidad social construirlo en diálogo permanente y respetuoso con las demás culturas. Desde este punto de vista, las sociedades con un vasto patrimonio cultural son las que tienen mayor diversidad cultural, y pueden convertir esa diversidad en un "activo" que posibilite mayor innovación, creatividad y adaptación a los cambios sociales y culturales del futuro.

Ahora bien, todo aprendizaje significativo se produce a través del diálogo, en un marco de interacciones culturales en que los sujetos se relacionan entre sí reconociéndose como iguales y diferentes a la vez.⁸

Cuando en el proceso de aprendizaje no hay diálogo, se niega al sujeto de aprendizaje. Es sólo en el diálogo interpersonal, a través del cual se comparte la cultura y negocian significados, donde el aprendizaje se vuelve significativo. "El concepto de aprendizaje se hace así solidario de una concepción de la mente humana como residente en el mundo de lo intersubjetivo (Piaget, Vigotsky, Mead, Bruner, Gardner, Maturana). El concepto de aprendizaje se hace así también solidario de la argumentación epistemológica moderna para la cual la verdad científica misma se sustenta en una validez intersubjetiva (Pierce, Appel)".⁹

Una mejor convivencia en la diversidad se favorece considerando el contexto cultural propio de los estudiantes, llevándolos a conocer y valorar sus propias raíces para que, desde allí, entren en diálogo con otras culturas; y ofreciéndoles herramientas culturales que les permitan incorporarse a ese diálogo sin perder su propia identidad. De este modo se recupera el carácter dialógico de la educación y se supera la concepción dominante de la educación como "transmisora" de información. Como afirma Víctor Molina, "el buen aprendizaje tiene lugar en procesos y contextos transaccionales, no en procesos meramente transmisivos, en los cuales el alumno logra intercambiar (negociar diría Bruner) sus hipótesis, sus ideas, sus significados, con lo que aparece en el libro, con lo que dice el profesor, con

La escuela es un espacio donde no sólo se reproduce la exclusión y la discriminación social, sino donde también se ensayan y anticipan interacciones de reciprocidad, de igualdad y entendimiento entre las personas.



lo que plantea el otro alumno. Esto significa que los sujetos funcionan como entes interpretativos, incluso, yo agregaría, los sujetos que participan en el proceso educativo están funcionando en un ámbito interaccional, transaccional, dialógico, negociador".¹⁰

Todo esto posibilita desarrollar en los estudiantes las competencias sociales necesarias para aprender a vivir juntos reconociendo al otro como un legítimo otro.¹¹ En la escuela no sólo se requiere "aprender a ser", "aprender a conocer", "aprender a hacer", sino también "aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz."¹² Y esto es posible por-

7 SEPÚLVEDA, Gastón, "¿Qué es aprendizaje expansivo?". Ponencia presentada al Encuentro Nacional de Educación y Patrimonio, CPEIP, Lo Barnechea, Agosto, 2001.

8 TOURAINE, Alain. *Vivir con otros*. D.F. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

9 MOLINA, Víctor. "Presentación del módulo de autoaprendizaje del Seminario de Investigación del Aprendizaje y Prácticas Pedagógicas". Programa de Magister en Investigación Educativa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, 2000.

10 MOLINA, Víctor, "La actividad que permite el aprendizaje es acción acompañada de pensamiento". En Revista *Docencia* N° 12, Colegio de Profesores de Chile. Santiago. Diciembre, 2000.

11 M A T U R A N A , Humberto. *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile : Editorial CED, 1992.

12 DELORS, Jacques. *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: UNESCO, 1996.

que la escuela es un espacio donde no sólo se reproduce la exclusión y la discriminación social, sino donde también se ensayan y anticipan interacciones de reciprocidad, de igualdad y entendimiento entre las personas.

Si se trabaja el tema de la identidad cultural en la escuela se prepara mejor a los estudiantes en las competencias que se requieren para vivir en un mundo plural y culturalmente diverso. A mayor identidad cultural, se da mejor convivencia en la diversidad. La mayor identidad permite conocer, apreciar y convivir mejor en diversidad. Pero esto supone propuestas pedagógicas que hagan de las diferencias culturales no una realidad tolerable, sino un objetivo deseable.

Esto implica la elaboración de políticas y proyectos educativos que incorporen una conceptualización de la cultura y del trabajo intercultural más interactivo que estático. Según una concepción más tradicional de cultura, a ésta se la considera como el conjunto de producciones que una comunidad ha generado históricamente. Desde esta conceptualización se establece una relación con la cultura en función de su posesión. Es decir, una persona "tiene" más cultura en la medida que "posea" más bienes o saberes culturales. De aquí se deriva una concepción jerárquica y, por tanto, desigual de la relación entre las culturas basada en el mayor prestigio social o, simplemente, en el poder de unas sobre otras.¹³

Frente a esta concepción más cuantitativa de cultura es posible oponer otra de carácter más cualitativo: la cultura como un "conjunto de categorías simbólicas que dan sentido o filtran el significado de la "realidad"

De este modo, la figura del docente se asocia no a la de un técnico ejecutante de planes y decisiones en las que no ha tenido participación, sino al de un profesional reflexivo, crítico y transformador.

física, social y aún metafísica".¹⁴ Este conjunto de significados compartidos se configuran como valores y permite a las personas relacionarse con el mundo e interpretarlo, dándole identidad al sujeto como individuo y como miembro de una comunidad. La cultura se constituye así en un mecanismo dinámico y cambiante de comprensión e interpretación del mundo que adquiere significación instrumental, flexible y adaptativa.¹⁵ Lo intercultural pasa a ser constitutivo de lo cultural.¹⁶

Una tal concepción de cultura subraya la necesidad de interacción para adquirir y tomar conciencia de la propia identidad. La identidad es producto de la interacción y del reconocimiento de la diversidad. La identidad no es, por tanto, un hecho estable sino un proceso dinámico donde lo sustantivo es la constante interacción con otras personas, otras comunidades, otras realidades y otras maneras de vivir, con el objeto de ir modificando y enriqueciendo las propias visiones de mundo. Desde este ho-

rizonte, el esfuerzo por llevar adelante una educación intercultural aparece como una oportunidad de crecimiento y, por tanto, una realidad agradable y deseable.

Ahora bien, tras el análisis de las experiencias exitosas realizado se constató que es efectivo que los alumnos aprenden más y mejor cuando se consideran los rasgos de su identidad cultural y el contexto en que viven como factores estructurales en la construcción de los aprendizajes. Los estudiantes desarrollan no sólo una mejor comprensión del mundo en que habitan, sino también adquieren competencias sociales necesarias para aprender a vivir juntos y desenvolverse con seguridad en la vida. Todo esto se ha logrado al fortalecer los lazos que unen a la comunidad y la escuela, al rescatar fiestas, historias, lugares y costumbres que conforman su imaginario cultural, y al ligar el quehacer de la escuela a la animación cultural de su comunidad.

Calidad de los aprendizajes, transformación del rol docente y de la cultura de la escuela

Una tercera mirada que ha privilegiado esta propuesta con respecto a cómo mejorar la calidad de los aprendizajes se relaciona con el cambio en las modalidades de trabajo de los docentes. Esto apunta a una transformación de la cultura de la escuela en uno de sus puntos más sensibles, cual es el cambio de una forma más individual de trabajo hacia una forma más cooperativa, en especial con las familias de los estudiantes y el entorno cultural de la escuela.

Esta mirada surge de un conjunto de necesidades. Por una parte, cada día se aprecia más la conveniencia de estimular la comunicación y la creación de redes entre profesores. Por lo general los docentes trabajan en forma aislada, aún cuando el centro educativo esté conformado por muchos profesores. No es costumbre analizar colectivamente los problemas que cada uno enfrenta; como tampoco es costumbre preparar proyectos con responsabilidades compartidas para apoyarse mutuamente en su gestión; y tampoco es usual compartir las experiencias exitosas de cada cual, y menos estudiar las condiciones que permitieron el éxito o el fracaso de tal o cual proyecto. El aislamiento de los profesores se acrecienta cuando se trata de escuelas uni, bi o tridocentes, ubicadas en zonas rurales apartadas. Surge, pues, la necesidad de generar espacios de conversación entre profesores para que puedan comunicarse entre sí y compartir sus experiencias exitosas.

Esto va aparejado a una necesidad de reflexionar críticamente sobre las prácticas pedagógicas para convertirlas en fuente de experiencias y de nuevos aprendizajes. Los educadores juegan un rol de "mediadores" en el aprendizaje. Son ellos quienes crean las condiciones para que alumnos y alumnas puedan acceder a los contenidos culturales necesarios para vivir en sociedad y a los instrumentos de significación que les proporciona la cultura. La manera como asuman su trabajo pedagógico de-

Es el receptáculo de la propia cultura el que contiene las virtudes y aprendizajes que los docentes intuyen harán de la escuela un agente potente y efectivo en los procesos de inserción en un mundo globalizado.



terminará en niños y jóvenes aprendizajes más o menos significativos. Son ellos quienes, sobre la base de procesos de mediación permiten a los sujetos que aprenden recorrer su "zona de desarrollo próximo" (Vigotsky).¹⁷

Se aprecia la conveniencia, entonces, de un colectivo de docentes que, superando el aislamiento, asuma relaciones cooperativas con otros profesores en una actividad de reflexión que los lleva a resignificar su práctica, avanzando hacia mayores niveles de profesionalización y mejoramiento de las formas de enseñar.

De este modo, la figura del docente se asocia no a la de un técnico ejecutante de planes y decisiones en las que no ha tenido participación, sino al de un profesional reflexivo, crítico y transformador.¹⁸ Ahora bien, la transformación del rol docente orientada a una mayor profesionalización y a la práctica sistemática de una reflexión colectiva en torno a la propia experiencia, no sólo mejora las maneras como el profesor enseña sino que, necesariamente, conduce a una transformación

13 LUCH I BALAGUER, J.; SALINAS C., J. *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

14 JORDÁN, J., A. *Leducación multicultural*. Barcelona: CEAC, 1992.

15 LUCH I BALAGUER, J.; SALINAS C., J. Op. cit.

16 TODOROV, S. y otros. *Cruce de Culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Júcar Universidad, 1992.

17 NIEDA, J. Y MACEDO, B. "Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años". En *Biblioteca Digital de la OEI*, Coedición UNESCO, Santiago, 1997

18 GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Editorial Paidós, 1997.

del conjunto de la institución escolar y de la relación que ésta establece con la comunidad.

Es así como se comienza a producir una sintonía fina entre la escuela y la comunidad local. La escuela se abre a un diálogo con la cultura circundante y la comunidad comienza a aparecer, no como problema a resolver, sino como fuente de recursos de aprendizaje. Cuando la escuela amplía su disposición de interactuar con la comunidad, no existen entornos pobres. En todas las comunidades aparece una riqueza humana que se torna urgente poner al servicio de la formación de los alumnos. Se rompen los muros y así como la comunidad se vuelve un recurso para la escuela, la escuela se vuelve un espacio para la comunidad. La escuela ya no está en la comunidad; es de la comunidad. En este mutuo diálogo, ambos se enriquecen y complementan: los padres se vuelven profesores de los niños y los docentes maestros de la comunidad, y la escuela se transforma, de este modo, en un lugar donde todos aprenden.¹⁹

Finalmente, esta modificación del rol docente, de la cultura de la escuela y la transformación de las relaciones entre la escuela y la comunidad se desarrollan en el contexto de un avance asombroso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC). Cada día son las más las escuelas que se incorporan a la Red Enlaces que ofrece a los profesores la posibilidad de conectarse entre ellos a través de Internet. La misma Red Enlaces se ha ido transformando con el tiempo de un instrumento de difusión de información a un espacio de comunicación inte-

***Cada vez
comprometen a
más personas en
la tarea de
transformación de
la escuela y de la
comunidad.***

ractiva, de formación horizontal y de producción de conocimientos. Todavía la Internet no ha logrado incidir significativamente en el cambio de cultura de los maestros, pero no cabe duda que, de aquí a corto tiempo, se constituirá en un instrumento muy potente de profesionalización docente que transformará las relaciones laborales entre profesores y entre los centros educativos.

Ahora bien, el análisis cualitativo llevado a cabo sobre estas experiencias ha mostrado con claridad que el camino iniciado por estas escuelas innovadoras en sus comunidades es el de la apertura a su propia identidad y el de generar espacios de acogida y confianza, que dan sustento a una autoimagen fortalecida. Esta ruta de múltiples entradas es también una base sólida de cambio educativo y una fuente de proyectos que cada vez comprometen a más personas en la tarea de transformación de la escuela y de la comunidad. Es el receptáculo de la propia cultura el que contiene las virtudes y aprendizajes que los docentes intuyen harán de la escuela un agente potente y efectivo en los procesos de inserción en un mundo globalizado. Desde un enfoque sistémico, la cultura local con sus propios valores, historia y tradiciones puede apare-

cer como la palanca del cambio, pero lo que ocurre, tanto en el imaginario docente como en el devenir de la escuela y su comunidad, es que las necesidades confluyen hacia un replanteamiento de la misión de la escuela y la misión de los profesores como agentes de transformación social.

Tal vez estas experiencias apuntan a que se necesita entrar a un tercer ciclo de reformas educativas. Las reformas de los años ochenta, que algunos las llaman "hacia afuera", se preocuparon del ordenamiento institucional al centrarse en la administración del sistema, la descentralización y el financiamiento. Las reformas de los noventa, llamadas también "hacia adentro", enfatizaron sobre todo los cambios en el currículo, en la evaluación, en la pedagogía y en los insumos. Las experiencias que se han analizado en este proyecto parecen prefigurar, sin embargo, la necesidad de pasar a otra fase de reformas donde la atención se centre en una nueva articulación del "adentro" de la escuela con su "afuera" más inmediato; donde la escuela se haga cargo de las transformaciones culturales que ha traído la globalización, como la desarticulación y ruptura de vínculos entre las personas; y donde la escuela procure una nueva conectividad con la comunidad, con otras escuelas cercanas y con los docentes del sector, de modo que los actores sociales puedan participar de mejor manera en los procesos de su propia transformación.

Santiago, Octubre de 2002.

19 UNICEF - MINEDUC. *Cada Escuela es un Barco: cartas de navegación de comunidades que aprenden*. Santiago, Chile, 1999.