

A photograph of a man in a boat working in a mangrove forest. The man is wearing a light-colored shirt and dark shorts, and is wearing green gloves. He is leaning over the side of the boat, which is on a body of water. The foreground is filled with dense mangrove roots. The background is a dense forest of mangrove trees. A large, semi-transparent circular graphic is overlaid on the upper part of the image, containing the title text.

**La formación en contextos interculturales:
lecciones aprendidas en diversos países**

Tessa Minter, Wen-Li Ke y Gerard Persoon

La formación en contextos interculturales: lecciones aprendidas en diversos países

Tessa Minter, Wen-Li Ke y Gerard Persoon

Autores

© Tessa Minter

© Wen-Li Ke

© Gerard Persoon

Traducción

© Catalina Vargas Tovar

Ilustración y fotografía

© Daniela Pinilla.
Con las concheras
ASOMAMOCUER (Consejo Comunitario
del Cuerval, Guapi, Cauca)

**Formación en gestión ambiental
y cadenas productivas sostenibles**

Coordinación del Convenio SENA-Tropenbos

Luis Carlos Roncancio B.

Equipo de trabajo Convenio SENA-Tropenbos

María Clara van der Hammen

Sandra Frieri

María Patricia Navarrete

Norma Zamora

Mauricio García

Javier Fernández

Daniela Pinilla

Asesores Tropenbos Internacional Colombia

Hans Vellema

Carlos A. Rodríguez

Coordinación editorial

Catalina Vargas Tovar

Corrección de estilo

Adriana Tobón Botero

Diseño

Oscar Sanabria y Luis Felipe Jáuregui Reyes

Impresión

Nomos

Bogotá D.C., 2012

Citación sugerida

Minter, Tessa; Ke, Win-Le; Persoon, Gerard. (2012) *La formación en contextos interculturales: lecciones aprendidas en diversos países*. SENA, Tropenbos Internacional, NUFFIC-NPT. Bogotá, Colombia.

ISBN 978-958-9365-21-2

La formación en contextos
interculturales:
lecciones aprendidas en diversos países

Tessa Minter, Wen-Li Ke y Gerard Persoon

Tabla de contenido

Reconocimientos	7
Lista de conceptos y acrónimos	8
Resumen	11
1. Introducción	15
2. ¿Por qué es importante la educación intercultural?	19
El sistema educativo general	20
Hacia una educación incluyente	24
<i>Prejuicios</i>	
<i>Una sólida identidad cultural significa resultados contundentes</i>	
La educación incluyente e intercultural en la práctica: estudios de caso	32
Casilla 1: <i>México</i>	38
Casilla 2: <i>Perú</i>	42
Casilla 3: <i>Bolivia</i>	46
Casilla 4: <i>Nicaragua</i>	52
Casilla 5: <i>Nueva Zelanda</i>	57
Aspectos clave de la educación intercultural	63
3. Desarrollo para el bienestar y educación de la población indígena	65
Dirección del desarrollo	66
Proyectos productivos: estudios de caso	70
Casilla 6: <i>La capacitación de campesinos indígenas para el manejo de empresas forestales comunitarias: México</i>	72

Casilla 7: <i>Desarrollo para el bienestar en la Reserva Forestal de Iwokrama: Guyana</i>	76
Casilla 8: <i>Apicultura: Zambia</i>	86
Casilla 9: <i>Desarrollo rural de mujeres: Guatemala</i>	89
Casilla 10: <i>Escuelas de campo para agricultores</i>	92
Elementos clave en el desarrollo para el bienestar	96
Relaciones de poder inequitativas	
Desarrollo desde arriba	
La capacitación responde pobremente a las necesidades locales	
4. El diseño de una educación intercultural para el bienestar	100
El diseño de intervenciones dirigidas al bienestar	100
El diseño de una formación para el bienestar	107
5. Conclusiones y recomendaciones	116
Brindar programas de formación interculturales	118
Contenidos de la formación	119
Temas de la formación	120
6. Referencias y materiales recomendados	122
Apéndice I: Lineamientos para el trabajo con comunidades	137
Apéndice II: Hojas informativas	140
<i>Sugerencias sobre cómo diseñar la formación</i>	140
<i>Sugerencias sobre contenidos para la formación</i>	143
<i>Sugerencias en temas para la formación</i>	145

Reconocimientos

El presente estudio se benefició enormemente de las sugerencias y contribuciones de Maarten Jansen, Mieke Lopes Cardozo, Rivke Jaffe, Lea Zuyderhoudt, Annette Kjærgaard, Marinus Kool, Jan van der Ploeg, Caroline Aretz y Araceli Rojas. Sin embargo, los puntos de vista expresados aquí, así como cualquier error que pueda contener este documento, son responsabilidad exclusiva de los autores.

Leiden, enero 23 del 2012.

Lista de conceptos y acrónimos

Conceptos

Educación bilingüe

Una educación en la que se usan dos lenguas, de manera más o menos equitativa, para la instrucción y para el currículo.

Cultura

El sistema de valores y creencias que subyace a la comprensión de cada quien, influyendo las propias experiencias y contribuyendo a la formación de la mirada sobre el mundo.

Educación

Todo el aprendizaje tanto formal como informal.

Educación incluyente

Una educación que apoya y promueve la diversidad entre aprendices.

Interculturalidad

La existencia de una interacción equitativa entre diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas.

Educación intercultural

Una educación que fortalece la lengua y cultura indígenas, a la vez que proporciona las herramientas y competencias necesarias para una mayor participación de la población indígena en la sociedad en su conjunto.

Estereotipo

Generalización sobre un grupo entero que resulta irrespetuosa y debilita la individualidad de los miembros de ese grupo.

Formación

Todo el aprendizaje tanto formal como informal.

Acrónimos**AIDSEP**

Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana

ECAs

Escuelas de campo para agricultores [*Farmer Field Schools*]

TAFE

Enseñanza Técnica y Superior [*Technical and Further Education*]

SENA

Servicio Nacional de Aprendizaje

UNESCO

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

URACCAN

Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense

Resumen

Este reporte responde a una solicitud de Tropenbos Internacional para apoyar al proyecto SENA-Tropenbos NUFFIC-NPT, el cual tiene como meta el desarrollo de un currículo que sirva a las comunidades indígenas y afrodescendientes de la costa Pacífica, la Orinoquia y la Amazonia colombiana. Al igual que muchos grupos indígenas en otros lugares del mundo, los indígenas y afrodescendientes colombianos sufren de una desventaja extrema en términos educativos (Kline 2002: 170). Este estudio explora las causas de esta brecha educativa entre estudiantes indígenas y no indígenas, a la vez que presenta una compilación de experiencias que tienen el objetivo común de terminar dicha disparidad. Presentamos, entonces, un sondeo de los elementos clave que pueden ayudar para la buena implementación del programa de formación en comunidades indígenas y afrocolombianas en el marco de referencia del convenio SENA-Tropenbos.

Después de una breve introducción en el primer capítulo, en el segundo indagamos las razones por las cuales el sistema educativo ha fracasado en brindar los beneficios adecuados a los estudiantes indígenas y de otras extracciones étnicas; a la vez señalamos algunas soluciones que existen para este problema. También reflexionamos brevemente sobre la manera en que los gobiernos coloniales y postcoloniales han usado la educación, esto es, como un medio para la asimilación de la población indígena en la sociedad convencional a través de la promoción de la homogenización lingüística y cultural. La negación de los aspectos distintivos de los pueblos indígenas no solo ha tenido efectos negativos sobre su identidad cultural, sino que también ha implicado un descuido en sus aspiraciones y necesidades específicas. Estos dos factores, las percepciones negativas sobre la cultura y lengua indígenas y la pobre aplicabilidad del currículo convencional sobre la realidad indígena, explican los pocos logros educativos de los estudiantes de estas poblaciones.

Ahora bien, estos logros mejoran significativamente cuando se introduce el bilingüismo en los sistemas educativos y cuando el currículo se muestra lo suficientemente flexible como para conectarse con los *mundos de vida* de los estudiantes. Esto es lo que Aikman llama educación intercultural: “una educación que fortalece la lengua y la cultura indígenas y, al mismo tiempo, proporciona las habilidades y competencias necesarias para una mayor participación en la sociedad en general” (Trapnell 2003: 167). Ilustramos las oportunidades y los retos de la educación intercultural con un número de estudios de caso en América Latina y otras regiones. Estos se presentan en la segunda parte del segundo capítulo. El capítulo cierra con un paneo sobre los aspectos clave en la educación intercultural a partir de la evaluación de los casos presentados. Las observaciones se resumen de la siguiente manera: por un lado, rara vez se logra una verdadera educación intercultural porque los docentes perpetúan las percepciones negativas de la lengua y cultura indígenas; por otro, la educación intercultural exitosa surge al interior de las comunidades indígenas.

En el tercer capítulo se discuten las características del desarrollo para el bienestar y los proyectos educativos en la población indígena. Se señala que, al igual que en la educación formal, dichos programas dirigidos al bienestar tienden a concentrarse en la integración de los indígenas a la economía nacional, con poca consideración de los elementos distintivos de sus propios sistemas económicos. En contraste, el convenio SENA-Tropenbos se enfoca en proyectos productivos que asumen que las comunidades locales pueden beneficiarse de alternativas económicas que usan el potencial de su propio medio ambiente y de las oportunidades del mercado que se encuentran efectivamente a su alcance. Esto no implica que la población indígena o afrodescendiente, deba regirse necesariamente por las metas de la economía nacional. A modo de ilustración, el capítulo tercero presenta una serie de ejemplos de proyectos educativos dirigidos al bienestar que resaltan los diferentes aspectos que se

deben tener en cuenta para lograr una educación intercultural exitosa y enfocada al buen vivir. Estos aspectos clave se resumen en el párrafo final donde se resalta la importancia de evitar las relaciones de poder inequitativas, el peligro de adoptar una visión vertical del desarrollo y la necesidad de dejar de formular programas que no se ajusten a las necesidades locales.

En el cuarto capítulo se funden las perspectivas de los capítulos anteriores y se presenta una revisión de algunas directrices relativas, por un lado, al diseño exitoso de intervenciones o proyectos para el bienestar, y por otro, a la formación para el bienestar. Estas dos convergen en el quinto capítulo, el cual presenta un resumen con los principales hallazgos de este estudio y donde se destacan tres campos de atención especial en el diseño de programas de formación intercultural con miras a un desarrollo para el bienestar.

El primer campo se relaciona con la manera como se formulan dichos programas de formación. En este aspecto se hacen sugerencias más que todo sobre el contexto y la atmósfera en la que tienen lugar la formación; sobre los supuestos que subyacen al diseño de la formación; y sobre la relación entre instructores y participantes. En el segundo campo se hace referencia a los contenidos de la formación. Aquí se enfatiza que los programas de formación no pueden ser paquetes estandarizados sino que deben tener una flexibilidad inherente de manera que se haga justicia a la especificidad de cada locación. Igualmente, se subraya la importancia de una formación práctica y empírica, así como la necesidad de ser realistas con respecto a las oportunidades y las limitaciones del mercado local. El tercer campo tiene que ver con la selección de temas para la formación. El mensaje más relevante aquí es que no se pueden predefinir los temas porque cada situación requiere de habilidades únicas y específicas, paralelamente se ofrecen algunos ejemplos de vacíos comunes en la selección de temas por parte de las entidades educadoras. Para cada una de estas tres áreas de atención se ofrece una Hoja Informativa más elaborada en el Apéndice II.

El estudio se concluye con la siguiente observación: la educación intercultural para el bienestar es exitosa si contempla dos aspectos. Primero, si tiene en cuenta que dichos programas necesitan ser tan diversos como lo son de diversas las situaciones de las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Segundo, las percepciones negativas y los estereotipos sobre los indígenas que todavía se encuentran en los sistemas educativos del mundo se deben terminar. Al asumir estos retos, Tropenbos y el SENA están tomando un paso importante hacia la oferta de mejores oportunidades de educación para los indígenas y afrodescendientes colombianos.

1. Introducción

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) es la institución de formación profesional para el trabajo más importante en Colombia. Su misión es garantizarle a todos los sectores económicos el acceso a la formación profesional para, de este modo, posibilitar la participación de toda la población en la economía nacional y el aprovechamiento de sus beneficios. El SENA se concentra en desarrollar actividades en los centros urbanos de las distintas regiones y en las áreas rurales que los circundan. Recientemente, en convenio con Tropenbos y *NPT*, el SENA inició un programa de formación dirigido específicamente a las comunidades indígenas y afrodescendientes que habitan la costa Pacífica, la Orinoquia y la Amazonia colombianas. Se trata de una apuesta especial porque los habitantes de estas regiones necesitan de una formación verdaderamente intercultural que se acople a sus costumbres y a su entorno.

Las comunidades indígenas y afrodescendientes representan un 13% de la población nacional y se distribuyen en 87 grupos étnicos distintos que habi-

tan, principalmente, áreas rurales del país ubicadas en las regiones naturales como la selva, las sabanas naturales de la Orinoquia, los Andes colombianos, en los valles interandinos y en la planicie del Caribe (DANE, 2005). Al igual que las minorías étnicas del resto del mundo, estas poblaciones viven en carne propia la marginalización, la pobreza, la violación de los derechos humanos y la discriminación racial sistemática (Cariño 2009: 28; Trask 2009: 227; McDougall 2011: 4-8; UN 2011: 11-12). Todo lo anterior también se manifiesta en la extrema desventaja educativa que sufren dichas poblaciones indígenas y afrodescendientes colombianas. Al diseñar programas profesionales interculturales, el SENA está dando un paso importante hacia la oferta de mejores oportunidades de formación profesional en estas poblaciones. Con este esfuerzo pedagógico también se responde a un problema más general: la extrema desigualdad en oportunidades para la educación entre centros urbanos y rurales de América Latina (Kline 2002: 170).

El diseño de programas profesionales interculturales no es un reto que enfrenta solamente el SENA: este es el tema focal de la educación y el desarrollo de instituciones educativas en el mundo desarrollado y el mundo en vía de desarrollo. Al sintetizar algunas experiencias en el diseño de programas de formación para poblaciones indígenas, este documento intenta apoyar la labor del SENA: aunque es evidente que la situación en Colombia exige soluciones e intervenciones colombianas, experiencias similares en otros países pueden servir como fuente de inspiración. La selección de los casos compilados en este volumen se hizo de manera que pudieran dialogar con la situación colombiana y así maximizar la relevancia de este estudio para el SENA. Esto significa que, en la medida en que fue posible, hicimos referencia al sector de la formación profesional desde una perspectiva latinoamericana. Igualmente, consideramos provechoso incluir ejemplos de educación primaria y secundaria en otras regiones. Esperamos demostrar que, a pesar de las particularidades de cada escenario específico, existen sorprendentes similitudes

en cuanto a los retos y las oportunidades que conlleva el proporcionar una educación intercultural para cualquier lugar del mundo y cualquier grupo de edad.

La bibliografía en este tema resalta dos problemas que se refuerzan el uno al otro. En primer lugar, los grupos indígenas de cualquier lugar, sin importar el país específico o el escenario en que se lleve a cabo el estudio, se quedan atrás en términos de logros en la educación si se les compara con las poblaciones no indígenas. En segundo lugar, el sistema educativo general es insuficiente para los estudiantes indígenas porque no se ajusta a la situación específica de sus comunidades. En consecuencia, los grupos indígenas, las poblaciones rurales, las minorías lingüísticas y las poblaciones nómadas se consideran los grupos más vulnerables en cuestiones educativas. Entre estos grupos las mujeres se encuentran en especial riesgo (UNESCO 2009: 5).

Las observaciones del SENA y Tropenbos confirman que una educación intercultural es necesaria. Su interés en este tema coincide con la implementación paralela de proyectos productivos en comunidades indígenas y afrodescendientes. Los proyectos productivos son intervenciones para el bienestar que intentan proporcionar alternativas económicas para las comunidades locales que tengan en cuenta (a) el potencial del ambiente natural y (b) las oportunidades que ofrece el mercado (comunicación personal Hans Vellema, 3-11-2010).

En octubre 2009, el SENA y Tropenbos hicieron una compilación de ideas, experiencias y buenas prácticas relacionadas con la formación para proyectos productivos en comunidades indígenas. Tal documento entregó una visión general de esas experiencias, estrategias e ideas a través de la presentación de una gama de diversos escenarios que pueden sumar, o desarrollar en mayor profundidad, las reglas básicas para una formación profesional exitosa en comunidades indígenas.

El siguiente capítulo introduce el concepto de educación intercultural y presenta casos de varios países. El tercer capítulo presenta, a través de diversos ejemplos, a la educación relacionada a los proyectos para el buen vivir de las comunidades indígenas. El capítulo cuatro resume las lecciones más importantes de las experiencias presentadas en el documento a la vez que proporciona una visión general de los principios rectores para el diseño de programas para la educación profesional intercultural. El quinto capítulo presenta los principales hallazgos de este estudio.

2. ¿Por qué es importante la educación intercultural?

El término ‘educación intercultural’ protagoniza este documento, por lo tanto, debemos comenzar por explicar qué significa y cuál es su importancia. Según Pasikale y Kumekawa (201: 4), usamos los términos ‘educación’ y ‘formación’ indistintamente haciendo referencia a todo aprendizaje tanto formal como informal. Definimos el término ‘cultura’ como el sistema de valores y creencias que subyace a la comprensión de cada quien, influyendo las propias experiencias y contribuyendo a la formación de la mirada sobre el mundo.

‘Interculturalidad’ se define como la existencia de una interacción equitativa entre diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo (UNESCO 2006: 17). La educación intercultural es una educación que fortalece la lengua y la cultura indígenas a la vez que proporciona las herramientas y competencias necesarias para una más completa participación en la sociedad en su conjunto (Aikman en Trapnell 2003: 167).

¿Por qué es importante la educación intercultural? Hay dos respuestas principales a esta cuestión. En primer lugar, respeta mucho más la diversidad cultural; en segundo, es mucho más efectiva puesto que los estudiantes muestran más logros de aprendizaje cuando su identidad cultural se respeta y se fortalece a través del sistema educativo (Zuyderhoudt 2004; Dockery 2009; Ke 2010). Elaboraremos con más detalle ambas observaciones en lo que sigue.

El sistema educativo general

Desafortunadamente, los sistemas educativos de corte colonial y postcolonial han tenido, en su mayoría, el efecto contrario al deseado: en lugar de impulsar la diversidad parecían contribuir a la homogenización cultural. Esto ocurrió debido a que se enseñaba solo en el idioma nacional prohibiendo el uso de otros idiomas, se promovieron únicamente un conjunto de valores nacionales, mientras se desacreditaban aquellos de las minorías culturales, y se defendieron un cierto tipo de habilidades estándar sin tomar en cuenta la situación local de los estudiantes. Esto es lo que Battiste (2004: 10-11) llama 'imperialismo cognitivo': el descrédito de las bases y los valores de otro conocimiento a través de la educación pública. El imperialismo cognitivo atenta contra la lengua y la integridad cultural de las personas además de establecer la legitimidad como cuestión posible solo con una lengua, una cultura y un solo marco de referencia. Esto no se debe a la falta de visión es una estrategia adoptada para la asimilación de las minorías culturales en la sociedad predominante. De este modo, los sistemas de educación han sido, y todavía son, unas instituciones poderosas en la tarea de moldear la composición cultural de un país, han servido para reprimir cualquier anomalía cultural y para determinar la norma cultural (ver también Chomsky en Meyer 2010: 42-47).

Dos de los ejemplos más trágicos de la represión cultural a través de los sistemas educativos se encuentran en Canadá y Australia donde los gobiernos

coloniales impusieron el sistema de internados. Los niños indígenas eran obligados a asistir a estos centros educativos para que vivieran separados de sus padres: de este modo garantizaban que no aprendieran a hablar su propio idioma ni su herencia y cultura. Irónicamente, en un comienzo, los poderes coloniales en Canadá respetaron los sistemas educativos indígenas haciendo uso de los idiomas indígenas, sus modos de construcción y sus conocimientos. Sin embargo, esta tendencia fue remplazada rápidamente por los sistemas eurocéntricos que promovían representaciones míticas estereotipadas y negativas sobre los indígenas y la sociedad indígena, todo lo cual menoscabó la socialización y las enseñanzas indígenas (Battiste 2004: 5-6). Tanto el gobierno canadiense como el australiano reconocen hoy en día el trauma que estas escuelas opresivas causaron y lamentan los efectos que perduran hasta el día de hoy. En el 2008, ambos gobiernos pidieron oficialmente disculpas por esta amarga historia (Harper 2008; ABC News 2008).

Estos sistemas represivos de educación no solo han causado enormes penas y lamentos a nivel personal, también han fracasado en obtener logros de aprendizaje a largo plazo. En el año 2000, los estudiantes de las Naciones Originarias de Canadá registraron resultados mucho menores que los de los estudiantes no indígenas. Asimismo, existe una amplia brecha entre los estudiantes indígenas y los no indígenas en Australia en términos de logros de aprendizaje. Este problema, por lo general, se explica de manera errada aduciendo que sucede porque estos aprendices *son* indígenas y no porque el sistema de educación haya fracasado. En consecuencia, estos estudiantes piensan negativamente sobre su cultura y sobre ellos mismos, lo que los pone en un lugar de mayor riesgo (Battiste 2004: 8, 10-11; NCVET 2009).

Sin embargo, no solo los estudiantes internos de las escuelas residenciales canadienses o aquellos niños indígenas australianos de la *generación despojada* sufren por una educación que no está a la altura de sus necesidades. De

hecho, es ampliamente reconocido que un gran porcentaje de la población mundial no se beneficia del sistema educativo general. La UNESCO (2009: 5-6) reporta que 75 millones de niños de la escuela primaria no se encuentran inscritos en institución alguna, mientras que 774 millones de adultos carecen de una alfabetización básica. Muchos de ellos son población indígena, por lo demás. Champagne (2009: 130) define esta brecha educativa de la siguiente manera: “[...] los estudiantes indígenas tienen una tasa baja de matrículas, una mayor tasa de deserción y resultados educativos más pobres que las personas no indígenas de los mismos países”. Las tablas 1 y 2 ilustran esta brecha educativa en varios países latinoamericanos y en algunos países de altos ingresos, respectivamente.

Tabla 1

Disparidad en años de escolaridad entre comunidades indígenas y no indígenas para América Latina (Hall y Patrinos 2006 en Champagne 2009: 132)

País	No indígena	Indígena	Disparidad en años de escolaridad
Bolivia	9.6	5.9	3.7
Ecuador	6.9	4.3	2.6
Guatemala	5.7	2.5	3.2
México	7.9	4.6	3.3
Perú	8.7	6.4	2.3

Tabla 2

Disparidad en graduaciones de la escuela secundaria, rango comparativo entre estudiantes indígenas y no indígenas en varios países de ingresos altos (Champagne 2009: 133)

País	Población total	Indígena	Porcentaje brecha
Australia	49	23	26
Canadá	65	37	28
Nueva Zelanda: Maorí	76	63	13
USA: Naciones originarias	80	71	9
USA: Nativos hawaianos/ Isleños del Pacífico	80	78	2

Como era de esperarse, la pobreza y la marginalización son las principales causas de exclusión. Menos conocido, pero igualmente pertinente para los propósitos de SENA-Tropenbos, es el hecho de que muchos niños y adultos desertan de la escuela porque lo que allí se enseña es considerado irrelevante para su vida (UNESCO 2009: 5-6). Por ejemplo, para muchos indígenas australianos que habitan áreas remotas, los grados de educación superior no son atractivos sencillamente porque hay muchas menos oportunidades de empleo en la Australia remota (NCVER 2009: 2). Del mismo modo, SENAR, el equivalente al SENA en Brasil, se enfrenta a altos índices de deserción en sus programas de capacitación vocacional en áreas rurales. Esto se le atribuye a que la naturaleza de la oferta de programas no hace juego con las expectativas y las necesidades de los participantes específicos (Gomes 2004: 34).

La UNESCO (2009: 25) hace mención de los siguientes defectos comunes en el sistema educativo general. En primer lugar, el currículo se enfoca

únicamente en las habilidades académicas. En segundo lugar, el currículo es prescriptivo e inflexible. En tercer lugar, dicha inflexibilidad también se aplica a los métodos de enseñanza utilizados que, por lo general, proponen solo un estilo de enseñanza. Por último, no existe contacto ni cooperación con las comunidades de los estudiantes. La suma de todas estas debilidades da cuenta del fracaso de los programas de educación formal para conectarse de manera útil con la vida de muchos estudiantes.

Hacia una educación incluyente

En respuesta a los resultados negativos, y con frecuencia dolorosos, de los sistemas educativos formales implementados por los gobiernos coloniales y postcoloniales, el concepto y las prácticas de la educación incluyente han cobrado importancia en los últimos años (UNESCO 2009). Su reconocimiento y posicionamiento internacional se muestra en la Tabla 3.

A nivel internacional, el término ‘educación incluyente’ se entiende como una reforma educativa que apoya y acoge la diversidad entre estudiantes. La educación incluyente es un proceso que conlleva la transformación de las escuelas, y demás centros de aprendizaje, para atender a todos los niños, jóvenes y adultos. Su objetivo es la eliminación de la exclusión que resulta de las actitudes negativas y de la falta de respuesta ante la diversidad de razas, de estatus económico, clase social, grupo étnico, lenguas, religión, género, orientación sexual y habilidades en general (Burnett 2009: 4).

Prejuicios

Se deduce de lo anterior que el sistema educativo formal mantiene altos índices de deserción de estudiantes indígenas principalmente debido a la *actitud negativa* que se tiene hacia la diversidad cultural. Esta actitud negativa está presente en el sistema educativo como tal, en los programas disponibles, en

los libros de texto y en los profesores e instructores que deben implementar el sistema. Por este motivo, la UNESCO (2009: 18) sostiene que la educación incluyente requiere de un cambio en la actitud y los valores de las personas, a la vez que advierte que dicho cambio toma tiempo e implica un significativo proceso de reevaluación de las concepciones y de los comportamientos.

En palabras más sencillas: significa que los prejuicios y estereotipos deben eliminarse de la educación. Esto toma tiempo, por cierto, especialmente debido a que ciertos miembros de la sociedad (indígenas, campesinos, indigentes, mujeres e individuos de las minorías religiosas) han sido menospreciados por los grupos sociales predominantes durante siglos. Los estereotipos hacia ciertos grupos de personas están arraigados muy profundamente en la sociedad, tan así que quienes reproducen esos prejuicios pueden no estar conscientes de ello. Los estereotipos son generalizaciones irrespetuosas sobre un grupo entero que socavan la individualidad de sus miembros. Los estereotipos pueden ser muy negativos y pueden hacer que el entendimiento entre grupos sea difícil (MORE 2009: 7). En el caso de la formación profesional, los instructores y los estudiantes suelen tener diferentes procedencias, lo que aumenta el riesgo de perpetuar dichos prejuicios y estereotipos. Por lo general, los instructores:

- › Proviene de centros urbanos.
- › Hablan únicamente el idioma oficial del país.
- › Pertenecen a la religión dominante del país.
- › Carecen de experiencia directa con áreas rurales.
- › Consideran a las personas de las áreas rurales como atrasadas, sucias, incapaces y perezosas.

Si los aprendices de una capacitación profesional viven en un área rural (como es el caso de aquellos del convenio SENA-Tropenbos), se distinguen de sus instructores en términos de cultura, idioma, religión y aspiraciones económicas. Esto puede resultar fácilmente en problemas de comprensión y de comunicación entre las partes, incluso en un conflicto.

Hemos mencionado que los estereotipos generalmente se muestran de manera inconsciente en los pensamientos y comportamientos de las personas. Una manera de comenzar a cambiarlos es hacerlos explícitos. El diálogo y la capacitación pueden ser muy efectivos en este respecto (ver el caso en MORE 2009). Sin embargo, este puede ser un proceso doloroso que aumenta la tensión sin llevar a cambios (inmediatos) en la relación intercultural. Por ejemplo, Battiste (2004: 8) señala que a pesar de los esfuerzos por impulsar conciencia social entre los profesores canadienses sobre sus estudiantes indígenas, los prejuicios y estereotipos sobre las Naciones Originarias aun tienen lugar en las escuelas y entre los estudiantes. Al presentar el doloroso pasado de injusticias con los indígenas canadienses, el profesor se encuentra con mucha resistencia emocional: esto afecta tanto a los docentes como a los estudiantes de las Naciones Originarias. Este ejemplo demuestra que no basta con hablar y hacer explícito el prejuicio para terminar con el mismo.

También se requiere que las sociedades que sustentan los sistemas educativos se vuelvan más tolerantes y comprensivas (UNESCO 2009: 18). El problema que subyace es que la educación pública hace parte de un sistema de gobierno que lucha por las metas convencionales, tales como el desarrollo económico. Dichas metas son bastante incompatibles con las economías híbridas de las poblaciones rurales y las comunidades que habitan los bosques (Altman 2005). En consecuencia, no solo se deben reevaluar las propias actitudes, se deben reevaluar el sistema de valores y las expectativas relativas a las rutas deseadas de desarrollo.

Una identidad cultural sólida significa resultados contundentes

Además de plantearse de una manera más respetuosa frente a la diversidad cultural, la educación intercultural es también mucho más efectiva. Cuando la educación triunfa en impulsar la diversidad, en lugar de socavarla, se obtienen mejores resultados educativos. Adicionalmente, si a los aprendices

se les infunde orgullo sobre su procedencia, la autoestima de ellos mejora, lo que se traduce, a su vez, en un aumento significativo de sus posibilidades de participación en la sociedad.

Por poner un caso, Dockery (2009: 9) explica que los indígenas australianos con una fuerte afiliación a su cultura están más inclinados a participar en los programas de educación técnica y en capacitaciones que aquellos sin dicho vínculo. Este descubrimiento va en contra del supuesto que el sentido cultural dificulta la participación en la sociedad y en la economía. En otras palabras, el estudio de Dockery demuestra que la participación en la educación no se obstaculiza sino que se estimula si se acompaña con un fuerte sentido de identidad indígena. De manera similar, Zuyderhoudt (2004) muestra que la integración de tradición oral *blackfoot* al currículo, en la década de los noventa, contribuyó al sentido de identidad de los estudiantes *blackfoot* y, de paso, a que tuvieran mejores logros educativos. Lo mismo sucedió con los estudiantes maoríes quienes mejoraron su rendimiento en la escuela cuando se incrementó el uso de su lengua en la competencia conversacional; esto comparado con el momento cuando no podían hablar el idioma maorí en clase (Ke 2010: 30).

La relación positiva entre la conservación de la lengua nativa, la identidad cultural y los procesos de aprendizaje explica el fuerte énfasis que hay en el debate en torno a la educación intercultural e incluyente sobre la educación bilingüe. Por lo tanto, el tema del bilingüismo es central en los ejemplos que se presentarán a lo largo de este capítulo. La educación bilingüe se entiende como un sistema educativo que usa dos lenguas, de una manera casi equitativa para la instrucción y para el currículo (comunicación personal M. Jansen 11-2-2011).

La UNESCO ha sugerido intervenciones específicas en la educación de los grupos más vulnerables como una manera para apoyar la educación intercul-

tural y educativa. Entre esos se incluyen las poblaciones rurales e indígenas, ambos grupos en los que se enfoca el proyecto SENA-Tropenbos.

Entre las intervenciones propuestas para los habitantes de las áreas rurales se encuentran las siguientes (UNESCO 2011a):

- › El currículo normativo tiene contenidos tanto comunes como locales.
- › El currículo se enseña usando recursos (humanos y materiales) de la comunidad.
- › Se apoya a los profesores usando técnicas de aprendizaje activas.
- › Se paga mejor a los profesores que trabajan en áreas rurales.
- › Se establecen premios de reconocimiento nacional a los profesores que trabajen en áreas rurales y remotas.

En lo que concierne a la población indígena, la UNESCO (2011b) propone:

- › Desarrollar lineamientos que sean relevantes para las necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas, que se acomoden a su cultura, lengua y estilo de aprendizaje.
- › Formular currículos y metodologías de enseñanza que tengan en cuenta los derechos de los pueblos indígenas, las perspectivas, experiencias y aspiraciones, idealmente involucrando a los pueblos indígenas en el diseño de los mismos.
- › Desarrollar programas educativos y de capacitación para los pueblos indígenas que se relacionen con sus derechos, sus tecnologías para la negociación y sus esquemas de liderazgo.

Además, puesto que muchos estudiantes de las áreas rurales y de los grupos indígenas suelen desertar de sus escuelas debido a que el currículo no resulta relevante para su vida, la UNESCO (2009: 10) señala que la calidad de la enseñanza se debe expresar en términos de relevancia. Esto significa que la educación debe responder a las necesidades y debe recurrir a los conocimientos y fortalezas de los aprendices.

Tabla 3

Convenciones y declaraciones relativas a la educación incluyente (versión adaptada de la UNESCO 2009)

Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la educación (1960)	Derecho de acceso a la educación y a la calidad en la educación.
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)	Derecho de acceso a todos los niveles de educación, incluyendo la educación técnica y profesional.
Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989)	Derecho a una educación que responda a la cultura y las necesidades de los pueblos indígenas. Eliminación de los prejuicios en los libros de texto y demás materiales educativos para asegurarse que provean un retrato justo, exacto e informativo de las sociedades y culturas de estos pueblos.
Declaración mundial por la educación para todos (1990)	Todas las personas (niños, jóvenes y adultos) podrán beneficiarse de oportunidades de educación que coincidan con sus necesidades básicas.
Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos (1997)	El Estado es el vehículo esencial para asegurar el derecho holístico a la educación, en particular de los grupos más vulnerables de la sociedad, tales como las minorías y los pueblos indígenas.

<p>Declaración en Coolangatta sobre los derechos indígenas a la educación (1999)</p>	<p>El derecho a sistemas de educación que reflejen, respeten y abarquen los valores culturales, la filosofía y la ideología indígenas.</p>
<p>Recomendación revisada relativa a la educación técnica y profesional (2001)</p>	<p>Los programas de educación técnica profesional deben ser diseñados como sistemas integrales e incluyentes para acomodarse a las necesidades de todos los aprendices.</p>
<p>Declaración de Beijing de los países E-9 (2001)</p>	<p>Acuerdo para reforzar los programas orientados a la acción para así satisfacer las necesidades de aprendizaje de grupos en desventaja como los niños con necesidades especiales, inmigrantes, minorías y pobres en áreas urbanas y rurales.</p>
<p>Convención para la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (2005)</p>	<p>Dignidad equitativa para todas las culturas y respeto por todas las culturas, incluyendo las personas pertenecientes a minorías lingüísticas.</p>
<p>Declaración universal de la diversidad cultural (2005)</p>	<p>Promoción de la diversidad lingüística y del respeto por las lenguas maternas en todos los niveles de educación.</p> <p>Incorporación, cuando sea apropiado, de las pedagogías tradicionales en el proceso educativo con miras a la preservación y el buen uso de los métodos apropiados a nivel cultural para la comunicación y transmisión del conocimiento.</p>

<p>Declaración en Tagum sobre la educación de los pueblos y los sistemas educativos (2005)</p>	<p>Derecho de los pueblos indígenas para la definición de los objetivos de la educación, para el registro y la trasmisión del sistema indígena de conocimiento y de prácticas, para mantener la educación como una acción comunitaria y al servicio de la lucha por sus derechos.</p>
<p>Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007)</p>	<p>Reconoce el derecho de las familias y comunidades indígenas para seguir compartiendo la responsabilidad en la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus niños en conformidad a su derecho para establecer y controlar sus propios sistemas de educación e instituciones, ofreciendo formación en su propia lengua y según sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.</p>

La educación incluyente e intercultural en la práctica: estudios de caso

A pesar del apoyo internacional que recibe la educación intercultural e incluyente, la implementación exitosa en un nivel nacional y local continúa siendo un reto mundial. En sus procesos de formación profesional con el componente de interculturalidad, el SENA puede aprender de las experiencias, tanto positivas como negativas, de otros lugares. Por este motivo, daremos algunos ejemplos de programas en educación intercultural en otros países de América Latina y el mundo. En el resto de este capítulo presentaremos una perspectiva general de todos los estudios de caso seleccionados; luego, en las cinco casillas siguientes, presentaremos un informe detallado de las experiencias anunciadas. Las conclusiones de este capítulo incluyen un sondeo sobre los elementos clave que se derivan de nuestro recorrido.

En México, la educación intercultural recibe atención tanto a nivel del Estado como a nivel de las organizaciones no gubernamentales. Desde 1978, el Ministerio de Educación tiene un subsistema denominado Educación indígena. Sin embargo, este sistema es limitado en varios aspectos. En primer lugar, solo

ubre (parcialmente) algunas escuelas de primaria y preescolar. En segundo lugar, dado que su objetivo principal es la integración de la población indígena a la sociedad mexicana predominante, tiene un efecto homogenizante sobre su cultura, su lengua y su organización económica. Como respuesta a estas dificultades, algunas iniciativas no gubernamentales han surgido bajo el lema de la *educación comunitaria*. En contraste, con la *educación indígena* promovida por el gobierno, la *educación comunitaria* parte de las realidades y las aspiraciones de los mismos indígenas buscando generar escenarios apropiados para ellos al interior de su comunidad (Márquez Nava 2004; Maldonado Alvarado 2010; Reinke 2004). Algunos ejemplos de dichas iniciativas se pueden ver en la Casilla 1.

Al igual que en México, el gobierno peruano reconoce la importancia de la educación intercultural pero muchos argumentan que el enfoque adoptado hasta el momento no es efectivo. El Ministerio de Educación comenzó con el diseño de un currículo intercultural en la década de 1990; cabe anotar que varios colegios estatales bilingües existían antes de esa fecha. Pues bien, se critica el fracaso del currículo para proporcionar una adecuada formación a los instructores y por el poco espacio para ajustar dichos programas educativos a las circunstancias específicas de las diferentes etnias. Mientras muchas de las escuelas andinas trabajan con el currículo oficial, las escuelas de la Amazonia peruana no lo aceptan y han desarrollado su propio programa de formación de maestros, el cual se adapta mejor a las necesidades de la población indígena amazónica. Su característica más sobresaliente es la inclusión de miembros de la familia y colegas en el sistema educativo indígena, además de la formación que reciben los instructores para la apreciación de la diversidad cultural pasando por encima del sistema predominante de la asimilación de la población indígena (Trapnell 2003) [ver la Casilla 2 para más detalle].

En Bolivia, la educación intercultural forma parte de un intenso debate político que se ha extendido por varias décadas (Casilla 3). Desde la década de 1950,

una serie de leyes para la educación han ido promoviendo, una tras otra, desde la asimilación cultural y lingüística de la población indígena (Código de la Educación 1955); el pluralismo cultural y bilingüismo (Reforma Educativa de 1994); hasta la autodeterminación sociocultural, territorial, política e ideológica de los pueblos indígenas (Nueva Acta de la Educación, 2010). La radicalización reciente de la educación indígena con el presidente Morales es una reacción a la permanencia de los prejuicios y a la discriminación en el sistema educativo, que sigue sucediendo a pesar de la Reforma Educativa de 1994. Al igual que en México y en Perú, esto se puede atribuir parcialmente a las dificultades asociadas con los cambios en el sistema educativo, pero también sugiere que los profesores han sido entrenados para promocionar la homogenización cultural y la asimilación (Howard 2009; Lopes Cardozo 2008; Servindi 2010).

En contraste con los países mencionados hasta el momento, Nicaragua ha llevado a la educación intercultural al nivel de la educación superior (Casilla 4). Aun si la educación monolingüe (en castellano) ha predominado en el país por más de un siglo, la Ley de Autonomía de 1985 prescribe que todos los nicaragüenses tienen el derecho a recibir educación en su lengua madre. Dichos programas educativos bilingües inicialmente se implementaban solo en la educación primaria e incluían el idioma indígena solo parcialmente. Sin embargo, a comienzo de la década de 1990, se estableció la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) con el objetivo de proporcionar una formación a los estudiantes indígenas en su propia lengua; además, en lugar de llevar a estos estudiantes a un campus central, los cursos tienen lugar en su propia comunidad. Con los mismos problemas que los presentados en los casos anteriores, URACCAN lucha por entregar un currículo verdaderamente multilingüe y multicultural, sin embargo, reconoce las falencias de sus programas y trabaja en el desarrollo de un nuevo currículo para profesores (Mc Lean 2006; Daniel 2001; Dennis y Herlihy 2003; Borchgrevink y Ramírez Rodríguez 2003).

Afuera de América Latina se encuentra el caso de Nueva Zelanda que suele emerger como un ejemplo sobre la implementación exitosa de la educación indígena (Casilla 5). Este sistema indígena funciona en paralelo al sistema educativo convencional de Nueva Zelanda y su éxito radica en el hecho de que surgió por iniciativa de la población maorí misma. Como resultado de los internados indígenas de la colonia británica, la lengua maorí casi desaparece en 1970. La población maorí respondió a esta condición histórica con el movimiento *Te Kohanga Reo* que promovió la inauguración de varias escuelas a nivel preescolar, primaria y secundaria; posteriormente también se fundó una escuela terciaria. Esto no solo ha revivido considerablemente la lengua e identidad maoríes, también ha significado un mejoramiento en los logros de aprendizaje de los estudiantes indígenas neozelandeses en todos los niveles de escolaridad. Y sin embargo, los retos persisten sobre todo en la educación convencional, pues los prejuicios y las bajas expectativas de los profesores frente a sus estudiantes maoríes llevan al irremediable cumplimiento de los vaticinios de fracaso de esta población (Ke 2010, 2011; Hornberger 2009; Sheriff 2010; Pasikale y Kumekawa 2001).

Vale la pena mencionar otros ejemplos, no tanto por su éxito como porque apoyan la postura según la cual, los medios financieros y las políticas no son suficientes para que funcione la educación intercultural. Por ejemplo, las políticas taiwanesas para impulsar la diversidad cultural y lingüística en el sistema educativo nacional, en la práctica, se traducen a tan solo cuarenta minutos de enseñanza de la lengua indígena a la semana (Ke 2010: 27). En Canadá, la brecha entre la población indígena y la no indígena permanece a pesar de la considerable inversión en reparar el daño hecho por el sistema británico de internados. Igualmente, la política canadiense frente a la educación indígena no ha logrado romper con los prejuicios y los estereotipos, como tampoco ha podido integrar las perspectivas indígenas, sus tradiciones y valores (Kirkness 1999; Battiste 2004; ACCC 2005; CEMC 2009, 2011). Lo mismo sucede, en términos gene-

rales, en Australia. Aun si este país cuenta con un sistema de escolaridad muy avanzado en términos internacionales, curiosamente muestra una amplia brecha en los logros educativos entre los estudiantes indígenas y los no indígenas (Cobbold 2010; Australian Government 2009: 4; ver también la Tabla 2).

Lo que todos estos ejemplos señalan es que, claramente, la educación intercultural no se logra con facilidad. Esto se debe a que busca cambiar una ideología y unos supuestos engranados muy profundamente, no solo en el sistema educativo, sino también en la sociedad en general. El último párrafo de este capítulo destaca algunas observaciones importantes que surgen después de la presentación de los detalles de estos estudios de casos en las casillas 1 a 5.

En México, en el campo de la educación intercultural, existe una diferencia sustancial entre lo que sucede por obra de la política del gobierno oficial y lo que sucede por iniciativa subnacional o no gubernamental. Aquí reflexionaremos brevemente sobre ambas, comenzando con lo relativo a la política nacional.

Después de la Revolución en 1910, se presentaron cambios significativos en el sistema educativo mexicano como respuesta a las demandas de los campesinos para tener un mayor acceso a la educación (Reinke 2004: 485). A partir de 1920 y en adelante, estas reformas a la educación incluyeron intervenciones específicas en relación a las comunidades indígenas. Una serie de instituciones del gobierno se han turnado la responsabilidad de sacar adelante dichas intervenciones, sin embargo, en 1978, la educación indígena se convirtió oficialmente en un subsistema del Ministerio de Educación. Incluso a ese nivel institucional el alcance de esta educación es limitado. El sistema solamente cubre los niveles de preescolar y de primaria, además, en el año 2000, solo había alcanzado el 44% de la demanda por este tipo de educación. Igualmente, como no se ofrece educación intercultural después de la escuela primaria, los pocos estudiantes indígenas que acceden a la secundaria, estudian en colegios que no corresponden a sus necesidades y expectativas (Márquez Nava 2004: 161-3; Maldonado Alvarado 2010: 333).

El sistema del gobierno de educación indígena no solo recibe críticas por su limitado alcance, también por la visión que subyace con respecto al lugar de las comunidades indígenas en la sociedad mexicana. Hasta hace muy poco, de hecho, el objetivo

oficial de la educación indígena era la integración y la fusión de los indígenas al desarrollo del resto de la nación, la promoción del cambio cultural y la enseñanza del castellano (Márquez Nava 2004: 161-2; Reinke 2004: 487). Por ende, lo que se conoce como educación bilingüe en México se refiere al sistema por medio del cual se le enseña el castellano a los niños indígenas con el propósito de que se vuelvan bilingües. Sin embargo, el sistema mismo de ninguna manera es bilingüe, pues emplea profesores que simplemente ayudan a la comunicación en los primeros estadios del proceso de aprendizaje. Esto es todavía más problemático, pues a los profesores indígenas con frecuencia se les asigna la tarea de trabajar en áreas donde no hablan el idioma (comunicación personal M. Jansen 11-2-2011).

Gracias a la presión de los movimientos indígenas de diferentes partes de país, se han reconocido gradualmente las fallas del sistema existente y la importancia de la diversidad cultural. Aunque esto ha llevado a cambios determinantes en la política educativa, sobre todo en los años setenta y ochenta, una exitosa implementación no ha tenido lugar hasta el momento (Reinke 2004: 487). De acuerdo con King (1994: 62), la historia de la educación indígena en México es, por lo tanto, la de una serie de proyectos que se han abandonado poco después en virtud, principalmente, de los cambios en la administración pública. Como resultado, podemos decir que, aunque surge un cambio en el discurso, esto no se traduce en un cambio en las prácticas en el salón de clases. Las concepciones y prácticas de los maestros siguen siendo dominadas por la idea de que la escuela sirve al propósito de la integración nacional y a la enseñanza del castellano. Igualmente, las ideas y opiniones de las comunidades indígenas con respecto

al currículo no se incorporan y ni siquiera se tienen en consideración (Márquez Nava 2004: 162).

En respuesta al fracaso del gobierno mexicano en proporcionar una educación que se adapte a las necesidades de la población indígena, han surgido diversas iniciativas no gubernamentales para la educación intercultural. Muchas de ellas son propuestas por organizaciones comunitarias y su propósito no es solo conseguir resultados académicos, sino también tener un impacto sobre la vida de la comunidad. Esta *educación comunitaria* busca generar escenarios apropiados para la población indígena y sus poblamientos (Maldonado Alvarado 2010: 333). En dichas iniciativas, los aportes de la comunidad se usan para integrar las formas tradicionales de aprendizaje a las prácticas pedagógicas contemporáneas. Así, en contraste con la educación indígena promulgada por el gobierno, estas iniciativas de base ponen las realidades y las expectativas de la comunidad en el corazón de sus programas educativos (Reinke 2004: 488).

Como ejemplo podemos hacer mención de la Telesecundaria Bilingüe e Intercultural Juan Francisco Lucas, una iniciativa que está documentada en detalle por uno de sus fundadores Márquez Nava (2004: 160-173). Esta escuela bilingüe se fundó en 1989 y sirve a los niños de séptimo a noveno grado de la comunidad San Andrés Yahuitlalpan (municipalidad de Zautla, Estado de Puebla). El currículo se basa en la cultura local e idioma (nahuatl) y tiene el objetivo de cubrir todas las necesidades en educación, además de mejorar las condiciones de vida de la comunidad. Desde su fundación, el programa ha incrementado los logros de los niños nahuatl en la escuela secundaria y en la universidad, hasta tal punto, que no presentan diferencias con los estudiantes no

indígenas. El currículo se desarrolló con la participación de estudiantes indígenas con grados universitarios. Ellos trabajaron en la identificación, la selección y los ajustes de los contenidos locales, así como en la sincronización de estos contenidos locales con el currículo nacional. Al igual que la formación de los profesores, este proceso implicó la participación de los ancianos y de los padres como fuentes de información, consejeros e instructores. Igualmente, los profesores contratados, en lo posible, provenían de la misma comunidad. El proyecto originalmente fue formulado por el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), que es una organización no gubernamental que surgió por iniciativa de los maestros locales. La propiedad del proyecto en manos de la comunidad, desde el diseño hasta la implementación, ha sido un factor decisivo para su éxito. Otro elemento clave ha sido la relación abierta y mutua entre la escuela y la comunidad. En lugar de ser un lugar para el aprendizaje, la escuela se ha convertido en un centro para el apoyo de la construcción de proyectos viables para todos.

Otro ejemplo con mayor trasfondo político, y relacionado con la educación comunitaria, puede encontrarse con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), más comúnmente conocidos como 'zapatistas'. Este movimiento de liberación formado por indígenas del Estado de Chiapas exige el fin de la política neoliberal acusándola de causar y mantener la pobreza, especialmente en las comunidades indígenas. Como parte de su lucha política, los zapatistas exigen de manera explícita una educación para todos los niños indígenas. En respuesta a los proyectos ejecutados verticalmente por parte del Estado, los zapatistas han desarrollado pedagogías alternativas de la educación definidas

y determinadas por las comunidades indígenas mismas. Esta aproximación incluye varios principios básicos. Primero, la enseñanza debe estar a cargo de profesores indígenas que hablen y usen la lengua indígena. Segundo, los profesores deben respetar a las comunidades y sus costumbres. Tercero, se deben enseñar los derechos que los indígenas y las comunidades tienen en calidad de ciudadanos. De suerte que, gracias al apoyo por parte de la sociedad civil internacional, comenzó el proyecto Escuelas para Chiapas. Esto incluye una institución secundaria en Oventic, una zona de autonomía maya, que ha avanzado en la formación de profesores indígenas locales. Las lecciones se llevan a cabo tanto en castellano como en la lengua indígena. Igualmente, se construyó un internado para facilitar la participación de estudiantes provenientes de escuelas remotas. Adicionalmente, se han instalado proyectos específicos y comités para la discusión de las prácticas pedagógicas utilizadas (Reinke 2004: 490-2).

Otro ejemplo de un país donde la educación intercultural se encuentra con graves limitaciones a un nivel práctico y operativo, a pesar de la atención que el gobierno pone a la cuestión, lo encontramos en Perú. La historia de la educación bilingüe en comunidades indígenas peruanas se remite a mediados de la década de los cincuenta, cuando el Instituto Lingüístico de Verano (una organización religiosa estadounidense) graduó a la primera generación de maestros bilingües para la escuela primaria. En la década de los setenta, la organización perdió su monopolio sobre la educación indígena en la medida en que varias instituciones nacionales, entre otras, introdujeron la educación intercultural bilingüe en la región amazónica y la región andina. Desde entonces, el desarrollo de programas de formación para maestros ha pasado por varios ciclos de experimentación, implementación y adaptación; paralelamente, el número de colegios del Estado formalmente comprometidos con dichos programas se ha duplicado desde los comienzos de la década de los ochenta hasta la primera década del siglo veintiuno (Trapnell 2003: 166, 181).

Sin embargo, el acercamiento del gobierno hacia el desarrollo de una educación intercultural efectiva ha presentado fallas principalmente por dos razones. La primera, cuando el Ministerio de Educación comenzó el diseño del currículo para la educación intercultural en 1990 fracasó en la provisión de una adecuada formación para los profesores involucrados en el proceso. El Ministerio pasó por alto el hecho de que la mayoría de estos profesores no sabían qué significado tenía la educación bilingüe y carecían de las herramientas conceptuales e instrumentales necesarias para el desarrollo del nuevo currículo. La segunda razón da cuenta de que la política de diversificación del currículo del Ministerio de

Educación se ha hecho cada vez más restrictiva. Esto quiere decir que, aun si se reconoce que el currículo debe ser adaptado a la realidad específica en la cual será implementado, el margen de maniobra es muy limitado (Trapnell 2003).

Existen dos posturas sobre este tema al interior del Perú. El grupo mayoritario, representado principalmente por los colegios estatales andinos, ha aceptado las normas de diversificación del Ministerio. Este grupo se enfoca en la inclusión de competencias que les permitan a los maestros trabajar con sus estudiantes en su lengua materna y en su segunda lengua. También le prestan atención a la formación de profesores con el fin de que desarrollen su comprensión sobre lo que es *conocimiento cultural* y, por tanto, promuevan el reconocimiento de la diversidad cultural. En contraste, las escuelas amazónicas consideran que las normas del Ministerio limitan seriamente la esencia de la educación intercultural. Su argumento es que el programa de formación de maestros es insuficiente para responder a las necesidades de la población indígena amazónica (Trapnell 2003: 176-8).

Con este último grupo se desarrolló una aproximación alternativa que cuestiona la limitada interpretación del gobierno sobre la diversificación de la educación. Surge entonces el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana: una apuesta de la confederación de naciones indígenas Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y el Instituto Superior Pedagógico Loreto (ISPL). Esta iniciativa se enfoca en el diseño de una formación alternativa para profesores que considera la misma estructura y duración que el programa nacional, pero adiciona elementos importantes entre los cuales se pueden destacar algunos para el proyecto SENA-Tropenbos (Trapnell 2003: 179-80).

El currículo de AIDSESEP/ISPL establece que los maestros deben desarrollar:

- › Una sensibilización crítica de la aproximación civilizatoria y hegemónica que todavía domina la educación formal.
- › Una toma de conciencia del rol que la educación puede tener en el desarrollo de los derechos de los pueblos indígenas.
- › Un concepto general de educación que reconozca la importancia de la familia y de la educación comunitaria para la transmisión de la herencia cultural.
- › Una concienciación de la naturaleza social y cultural del conocimiento y el aprendizaje, además de una apertura al desarrollo de prácticas pedagógicas que incorporen los saberes indígenas al conocimiento y el aprendizaje.
- › La capacidad de promover una conciencia sobre la diversidad cultural y lingüística.
- › La capacidad de tratar los conflictos que puedan surgir de las relaciones interculturales.
- › Competencias lingüísticas que les permitan a los maestros promover el uso de la lengua materna entre sus estudiantes.

A la luz de lo anterior, una de las características distintivas del currículo de formación de profesores de la Amazonia peruana es que no solo se enfoca en lo que sucede en los escenarios de la educación formal. Más bien asume que la educación formal debería complementar (no sustituir) a la educación familiar y comunitaria. Por lo tanto, el currículo promueve en los profesores la conciencia sobre el conocimiento, las habilidades y los valores que los estudiantes indígenas deben aprender de sus parientes y compañeros (Trapnell 2003: 180).

El currículo de la AIDSESEP/ISPL fue diseñado para entrenar profesores con miras a cambiar un sistema de educación dirigido a *civilizar* e integrar la población indígena, por uno que promueva el respeto por la diversidad cultural. Esta es una tarea difícil dado que los profesores del futuro son, sin excepción, producto de una escuela civilizatoria y han interiorizado muchas de las ideas negativas sobre la cultura indígena. El programa responde a este reto con la exposición de los futuros maestros a experiencias personales que les permita revisar esas ideas enraizadas y construir nuevos referentes desde los cuales puedan desarrollar miradas alternativas sobre la sociedad. Por ejemplo, los maestros en formación evalúan los efectos del primer sistema de educación bilingüe implementado por SIL desde la década de los cincuenta. Igualmente, investigan sobre la educación indígena y cómo ha sido influenciada por la escolarización formal. Adicionalmente, los futuros maestros se quedan por periodos de tiempo en las comunidades indígenas de modo que puedan profundizar su comprensión de la realidad social y física. Finalmente, los especialistas en cultura, que son los ancianos, juegan un papel central en el programa de formación de maestros (Trapnell 2003: 168-9).

CASILLA 3 BOLIVIA

Los debates sobre la educación intercultural en Bolivia se han acalorado en las últimas dos décadas y están estrechamente vinculados a las luchas políticas y sociales vigentes al interior de este país (Howard 2009: 584; Lopes Cardozo 2008). Recientemente, el 20 de diciembre del 2010, el presidente Evo Morales promulgó la Nueva Ley de Educación (Ley 070). Esta ley surge como una medida para *descolonizar* la educación boliviana, para hacerla multicultural e impulsar un respeto por el medio ambiente natural (Servindi 2010). El hecho de que esta ley fuese redactada en el 2006 y aprobada solo hasta hace poco, nos dice mucho sobre la controversia que la rodea. Evidentemente, no podemos evaluar la efectividad de esta naciente Ley de la educación, pero resulta relevante e informativo mirar la historia que precede su aprobación.

La Nueva Ley de Educación es la respuesta del gobierno de Evo Morales a la Reforma a la Educación (Ley 1565) que fue aprobada durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1996). La Reforma a la Educación de 1994 reemplazó, a su vez, el Código de la Educación de 1955 que fue impulsado por un gobierno revolucionario nacionalista cuyas políticas frente a las comunidades indígenas se enfocaron en la homogenización cultural y lingüística de los bolivianos. La Reforma a la Educación era parte de una serie de reformas constitucionales que, por primera vez, reconocieron el carácter multiétnico y pluricultural de Bolivia (Howard 2009: 584).

Uno de los rasgos principales de la Reforma a la Educación era la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para los hablantes de las lenguas indígenas. Al introducir la EIB, la Reforma a la Educación implicó una nueva apreciación de la

anteriormente oprimida diversidad cultural. La EIB se promovió primero entre los grupos indígenas del altiplano (hablantes de las lenguas aymara y quechua), luego se extendió hacia las planicies del sureste (hablantes de guaraní) y finalmente llegó a los grupos amazónicos. En el 2002, la EIB se adoptó en el 22% de las escuelas primarias con una cobertura de un rango de 6 años de aprendizaje continuo (Howard 2009: 584).

Sin embargo, el éxito del programa era limitado al menos en dos aspectos. En primer lugar, bajo esta Reforma, aunque la educación bilingüe se definió como una educación brindada en dos idiomas (la lengua madre indígena y el castellano), las prácticas de los profesores seguían enfocadas en modelos anteriores al bilingüismo. Como explicamos en el caso de México, dichos modelos parten del supuesto que el estudio de la lengua materna indígena sirve únicamente para facilitarles el aprendizaje del castellano a los estudiantes: una vez ellos desarrollan un conocimiento básico del castellano, la enseñanza en la lengua materna se abandona. En segundo lugar, los profesores generaron mucha resistencia al nuevo programa de formación de maestros que acompañó a la EIB. Muchos de ellos no estaban preparados para exponerse a idiomas y culturas que no eran las suyas, lo cual interpretaron como una amenaza a su posición dominante en la estructura social vigente (Howard 2009: 584-5).

Este segundo aspecto se debe, al menos en parte, a las limitaciones que surgen cuando se cambia un sistema desde su raíz. Como el sistema educativo tradicional reproduce las estructuras de dominación colonial, quienes se encargan de la tarea de modificarlo son, inevitablemente, producto de esa doctrina. Por otra parte, las condiciones desventajosas del contexto no promueven la adaptación de los maestros a los nuevos estilos de enseñanza. La mayoría de los profesores bolivianos viven en condiciones de pobreza por lo que se dedican a la enseñanza junto con otros trabajos adicionales. Por tanto, la motivación para convertirse en maestro no radica en el deseo de enseñar, sino en el interés de encontrar un trabajo seguro, por mal pagado que pueda estar (Lopes Cardozo 2009: 14; Howard 2009: 585).

El fracaso de la Reforma a la Educación de 1994 en reemplazar las ideas asimilacionistas con una verdadera apreciación del multiculturalismo hace que el prejuicio y la discriminación perduren en el sistema educativo. Lopes Cardozo (2009: 17) demuestra que muchos profesores desacreditan explícitamente el conocimiento indígena llamándolo retrógrado. Adicionalmente, se encuentran testimonios de profesores que dicen que los niños de la ciudad son más inteligentes que los niños del campo, y que la inteligencia de cada quien depende de la raza. La analista proporciona un ejemplo de un profesor que siembra ideas negativas en sus estudiantes preguntándoles: "¿Ustedes quieren ser indígenas o inteligentes?" (D'Emilio en Lopes Cardozo 2009: 16). En contraste, los colegios para la formación de profesores se dirigen a entrenar una nueva generación de maestros que puedan romper con las miradas y prácticas discriminatorias (Howard 2009: 585). Gracias a esto, en varios institutos de formación hay, al menos,

reconocimiento y un diálogo sobre el problema de la discriminación. Igualmente, profesores indígenas entrenados recientemente parecen estar más orgullosos y conscientes de su procedencia cultural que los de generaciones anteriores (Lopes Cardozo 2009: 20).

Un segundo elemento de la Reforma a la Educación de 1994 que sale mejor librado es la formación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs). Estos consejos fueron instalados para representar los cuatro grupos lingüísticos principales que recibieron cobertura del programa de la EIB. Según Nucinkis (en Howard 2009: 586), dicha comisión se convirtió en el eslabón esencial entre las bases, las organizaciones indígenas y el sector de la educación en el gobierno. La creación de las CEPOs permitió una mayor participación de la población indígena en los procesos legislativos y un mayor acceso a las oficinas de gobierno, también contribuyó considerablemente al fortalecimiento del movimiento indígena boliviano (Howard 2009: 587).

No obstante, en la segunda administración de Gonzalo Sánchez de Lozada (2002-2003) comenzó a cambiar la postura del gobierno sobre la EIB y las CEPOs. La Estrategia Nacional para la Educación de 2004-2005 solo se comprometió al desarrollo oral de las lenguas indígenas abandonando su uso escrito. Además, la estrategia no hizo mención alguna del rol de las CEPOs en el futuro (López en Howard 2009: 587). Entre la población indígena y los sectores de la izquierda, un sentimiento generalizado denunciaba que los retrocesos del gobierno en la Reforma a la Educación se debían al estrecho vínculo, sin precedentes hasta el momento, entre su implementación y el empoderamiento indígena a nivel político. La administración comenzó a ver este fortalecimiento como una amenaza a su dominio permanente, mucho más evidente en ese

momento de agitación social e inestabilidad política (Howard 2009: 587).

Desde ese momento en adelante, se incrementó el disgusto entre las CEPOs en lo relativo al nuevo direccionamiento de la EIB. Dado que el Congreso Nacional de Educación se pospuso repetidamente en virtud de los cambios frecuentes en los líderes del país, las diversas organizaciones indígenas y las CEPOs establecieron su propio congreso en el 2004. Como resultado de dicho encuentro surgió un llamado por la radicalización de la educación indígena. No solo se apoyó la EIB, pero también se abogó por la autodeterminación en términos socioculturales, territoriales, políticos e ideológicos. La propuesta del 2004 hizo un llamado, entre otras cosas, para que la educación tomara en consideración los modelos sociales y económicos de las organizaciones indígenas; por ejemplo, solicitando que el año escolar se organizara en torno a los calendarios agrícolas locales (Howard 2009: 588).

En el 2006, el proyecto de la Ley para la Reforma a la Educación, creada solo un poco después de la elección de Evo Morales a finales del 2005, hizo énfasis sobre estos aspectos fundamentales e ideológicos de la educación indígena. El proyecto de Ley buscaba facilitar la creación de un currículo que ante todo surgiera y respondiera a las necesidades de las comunidades locales. El valioso sistema de conocimientos locales se considera más como un punto de partida que como un aspecto de segunda categoría. La discusión sobre la educación indígena ha adquirido, de este modo, un marcado tinte ideológico y ha perdido su carácter pedagógico (Howard 2009: 592; Lopes Cardozo 2009: 20). Ahora que la Nueva Ley de Educación ha entrado en vigor, será interesante ver si contribuye o no a la descolonización de la educación como Evo Morales la vislumbra.

CASILLA 4 NICARAGUA

Los ejemplos anteriores ilustran cómo la educación intercultural tal y como la proporcionan los gobiernos, aun si su mera existencia ya es un logro, tiende a limitarse a la educación primaria. El caso de Nicaragua resulta excepcional en este respecto, pues también impulsa la educación intercultural a nivel superior. La Constitución de este país reconoce el carácter multiétnico de su territorio y la Ley de Autonomía de 1985 (Ley 28) permite la creación de varias regiones autónomas, entre las cuales se encuentra la Región Autónoma de la Costa Atlántica. Gracias a la densidad del bosque y a las montañas del centro del país, la costa atlántica ha estado históricamente aislada del resto de las regiones. La Región Autónoma de la Costa Atlántica cubre el 50% del territorio nacional pero acoge solamente al 10% de la población. Es la región más pobre de Nicaragua y sus niveles de alfabetización son los más bajos del país (Mc Lean 2006: 2-3; Daniel 2001: 2).

El idioma oficial de Nicaragua es el castellano, que es la primera lengua de la mayoría de la población. La educación monolingüe ha sido la norma por más de cien años, pero la Ley de Autonomía prescribe que todas las personas tienen el derecho a usar y recibir educación en su lengua materna. Pues bien, al interior de la Costa Atlántica, existen seis grupos etnolingüísticos que se traslapan parcialmente (ver Tabla 4). Poco después de la promulgación de la Ley de Autonomía se estableció un programa de educación intercultural que sirvió a 6.000 niños de las escuelas primarias de esta región atlántica (Daniel 2001: 2). Es importante hacer la salvedad de que este programa se dirigió únicamente a los estudiantes miskito, los cuales forman parte del grupo indígena dominante en la región. Además, el programa resultó exitoso en brindar educación bilingüe solo parcialmente, pues siguió siendo dominado por el currículo nacional (Freeland 1995: 256).

Tabla 4.
 Grupos etnolingüísticos de la
 Costa Atlántica de Nicaragua
 (adaptación de Daniel 2001)

Grupo etnolingüístico	Descripción	Población
Mestizo	Hispano hablantes de la costa Pacífica presentes en toda la región	120.000
Miskito	Indígenas mezclados con otras poblaciones y presentes principalmente en la parte norte	70.000
Creole	Afrocaribes mezclados con descendientes europeos que pueblan principalmente la parte sur	50.000
Mayangna	Indígenas que pueblan la parte norte	12.000
Garifuna	Indígenas mezclados con afrocaribes	3.000
Rama	Indígenas que pueblan la parte norte	1.000

Con la promulgación de la Ley de Autonomía surgió la demanda por el acceso a la educación intercultural a nivel superior, además de aquella ya existente para la educación primaria (Mc Lean 2006: 7). Como respuesta, a comienzos de la década de los noventa, se fundó la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), una institución que fue reconocida por el Consejo Nacional Nicaragüense de Universidades en 1995 (Dennis y Herlihy 2003: 1). Entre sus objetivos

tiene el propósito doble de fortalecer las distintas identidades étnicas y culturales y de servir como un referente académico para la educación intercultural (URACCAN en Daniel 2001: 3).

La URACCAN trabaja bajo el principio que la universidad debe garantizar el acceso a la educación a cualquiera que aspire a ella. Por ello, en lugar de llamar a los estudiantes a un campus central, trabaja con un sistema de campus descentralizado que le permite a las personas incorporarse a ella desde sus comunidades. La Universidad ofrece programas de Licenciatura en Sociología, Sistemas Agroforestales, Administración de Empresas y Educación; igualmente un grado de Maestría en Salud Pública. Adicionalmente, URACCAN ofrece unos cursos intensivos en formato de módulos, para trabajadores y líderes de la comunidad. La URACCAN también cuenta con cuatro centros de investigación, entre los cuales están el Instituto de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible y el Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario, dos de los más relevantes para el SENA-Tropenbos. En el 2003, la Universidad contaba con alrededor de 2.500 estudiantes y 200 profesores con sus respectivos cursos. Al igual que en Bolivia, el número de maestros de tiempo completo es limitado: muchos de ellos combinan su trabajo de docente con otros teniendo solo una dedicación parcial a la enseñanza (Dennis y Herlihy 2003: 2-3; Daniel 2001: 3; McLean 2006: 7).

Como pionera en la educación intercultural profesional, la URACCAN hace énfasis en la importancia del diálogo de modo que el conocimiento lleva a la comprensión, al respeto, la armonía, la solidaridad y al intercambio equitativo entre culturas (Mc Lean 2006: 3). Sin embargo, este ideal aun no se ha traducido en

una educación bilingüe totalmente exitosa. El castellano, creole, inglés, miskito y mayangna son los idiomas principales que hablan los estudiantes de URACCAN: los letreros en las paredes de la Universidad están escritos en los cinco idiomas (Dennis y Herlihy 2003: 2), pero el idioma para la instrucción sigue siendo el castellano en todos los distintos campus universitarios, a pesar de haber variaciones en la composición etnolingüística de cada uno (Daniel 2001: 3). En consecuencia, aun si las comunidades locales fundaron URACCAN para ellos mismos, los idiomas coloniales siguen dominando la instrucción, mientras que la lengua y visión del mundo indígena siguen subrepresentados en las actividades y el currículo de la Universidad (Dennis y Herlihy 2003: 2).

Daniel (2001: 8-9) resalta los muchos retos pendientes en relación al objetivo de establecer un currículo verdaderamente intercultural en la URACCAN. Un factor externo importante es el cambiante ambiente político. Al igual que en Bolivia, el apoyo político a la educación intercultural se debilitó en el curso de los años noventa cuando la nueva administración derechista estaba echando para atrás los derechos otorgados a la Costa Atlántica bajo la Ley de Autonomía (Daniel 2001: 9). Igualmente, la implementación de una educación profesional intercultural se dificulta, a nivel interno, debido a problemas con el cuerpo docente. Muchos profesores carecen de formación en metodologías relacionadas con la interculturalidad y el bilingüismo; además de que existe una resistencia a cambiar los estilos de enseñanza. Esto en parte se debe a la falta de voluntad de la administración central de la Universidad para poner a su disposición los recursos apropiados para promover el cambio pedagógico. Resulta interesante que esta situación negativa tiende a reforzarse a sí misma: como la

pedagogía intercultural y bilingüe no se implementa tal y como se vislumbra, entonces el apoyo que recibe en la comunidad comienza a decrecer. Esto luego se usa como una excusa para traer de la Costa Pacífica a profesores que hablan castellano y reemplazar a los profesores locales de las comunidades indígenas. Reconociendo este problema, URACCAN se encuentra trabajando en el desarrollo de un nuevo currículo para profesores bilingües (Daniel 2001; Borchgrevink y Ramírez Rodríguez 2003: 25). El seguimiento de este nuevo desarrollo resultará interesante para el SENA-Tropenbos en el futuro pues queda por ver qué tiene para ofrecer el nuevo currículo para profesores bilingües de URACCAN a la situación colombiana.

CASILLA 5 NUEVA ZELANDA

Aunque no se encuentra en América Latina, el caso del maorí resulta una fuente de inspiración, pues este grupo étnico desarrolló un exitoso sistema de educación propia. Este sistema funciona en paralelo al sistema educativo regular de Nueva Zelanda, y aunque atiende principalmente a niños de preescolar y primaria, también es activo en los niveles secundarios y superiores.

Al igual que en Canadá y Australia, los colegios residenciales formaron parte de la historia colonial de Nueva Zelanda. Desde 1823 en adelante, los niños maoríes eran obligados a vivir en internados localizados en misiones. Allí eran sujetos a una doble conversión: a la conversión religiosa y a la integración a la sociedad colonial británica. Como resultado, el inglés comenzó a reemplazar al *te reo maorí*, hasta el punto que en 1970 esta lengua indígena dejó de ser el principal vehículo de comunicación en sus comunidades. La población maorí respondió a esta situación con la fundación del movimiento *Te Kohanga Reo* que buscaba la conservación de la lengua maorí y de su herencia cultural. Esto resultó en la inauguración de la primera escuela *Te Kohanga Reo* en 1982. Al interior de estas escuelas de preescolar la terminología de enseñanza e instrucción tiene lugar en *te reo maorí*; igualmente, el conocimiento maorí tradicional se incorpora al currículo siguiendo los sistemas de enseñanza tradicionales, donde los padres y los ancianos juegan un papel central, posibilitando a los niños más pequeños aprender su lengua madre y su cultura en una atmósfera familiar (Ke 2010: 27-30).

Para garantizar la continuidad a los estudiantes que asistían a este sistema preescolar en el estudio de la lengua maorí, en

1985, se inauguró la primera escuela primaria *Kura Kaupapa Maorí*. Para el año 2007, existían 68 escuelas atendiendo a más de 6.100 estudiantes (Ke 2011: 110). Los programas *Kura Kaupapa Maorí* ofrecieron un currículo ciento por ciento en lengua y uno parcialmente en *te reo maorí* para niños hasta el grado octavo. Cuatro escuelas *Whare Kura* (escuelas secundarias maorí) continúan con este programa bilingüe hasta el grado treceavo. Entre los años 2002 y 2007, el porcentaje de los niños maoríes que completaron la escuela secundaria *Whare Kura* se duplicó pasando de un 21% a un 43%, llegando a una cifra muy similar a la del sistema educativo general de los estudiantes no-maorí. El sistema tiene un último estadio de educación universitaria llamado *Whare Wānanga*, del cual existen tres sedes (Education Counts 2011; Sheriff 2010: 21).

Este sistema de escolarización *de los maoríes para los maoríes* ha implicado el resurgimiento de su lengua e identidad (Hornberger 2009: 203). La primera encuesta nacional sobre la lengua maorí que tuvo lugar en 1973 estimaba que la proporción de hablantes *te reo maorí* era del 18%; este porcentaje aumentó al 25% en 1996 y se mantuvo en ese nivel hasta el 2001. En el censo del 2006, se pudo constatar que el 24% de los maoríes tiene la capacidad de conversar sobre las cosas cotidianas en *te reo maorí* (Ke 2011: 123). Sin embargo, estas cifras también demuestran que dicha habilidad es más común entre los ancianos que entre los niños menores de 15 años (Estadísticas de New Zelanda 2011a).

Además, el censo del 2001 muestra una relación entre la competencia conversacional en *te reo maorí* y los logros educativos: entre más altos eran los resultados académicos de los estudiantes maoríes, mayor era la posibilidad de que hablaran en *te reo maorí*

(Ke 2011: 123). Ya hemos mencionado la influencia positiva del fortalecimiento de la identidad cultural sobre los resultados académicos. Muchos padres maoríes, sin embargo, todavía tienen dudas a la hora de promover un fuerte trabajo en la lengua y cultura indígenas, pues consideran que tiene un impacto negativo sobre la posibilidad de que sus niños participen en la sociedad. Esto también se refleja en el hecho de que la mayoría de los estudiantes que desean continuar estudiando *te reo* en el nivel secundario, escogen estudiar en los cursos bilingües de la escuela media en las cuales se dedica solo una parte del tiempo a los cursos en lengua madre (Ke 2011: 125).

A pesar de que los resultados positivos del sistema de educación indígena son incuestionables, aun existe una brecha considerable entre los logros académicos de los maoríes y los no maoríes. En cada generación de estudiantes maoríes que ingresa a la escuela secundaria, el 60% abandona la escuela antes de finalizar la formación (Sheriff 2010: 2-3). En consecuencia, en el 2006, 40% de los maoríes de 15 años carecían de títulos formales. Esta situación es peor entre los hombres maoríes que entre las mujeres (Estadísticas de New Zelanda 2011b).

Un estudio sobre los maoríes en el sistema educativo general descubre que las relaciones entre profesores y estudiantes es clave en los logros académicos de los maoríes. La investigación revela que, entre menores sean las expectativas de los profesores sobre sus estudiantes maoríes, mayor es la posibilidad que se cumpla la profecía del fracaso de estas poblaciones. Muchos aprendices dicen que ser maorí en el sistema educativo general es una experiencia negativa. Este sentimiento es causado por muchos aspectos como, por ejemplo, no tener el permiso de usar los orna-

mentos corporales maorí (*taonga*); ser ignorado cuando se está haciendo *lo correcto* (los profesores solo se enfocan en la interacciones negativas); la mala pronunciación de sus nombres y el uso encubierto de estereotipos negativos racistas por parte de los profesores (Bishop y Berryman en Sheriff 2010: 26-7).

En respuesta a estos hallazgos, en el 2003, se comenzó el proyecto *kaupapa maorí* llamado *Te Kotahitanga*. Este proyecto, financiado por el gobierno, logró incrementar significativamente los resultados académicos de los estudiantes maoríes en doce escuelas del sistema educativo general. Este programa comprende el desarrollo profesional y el apoyo a los profesores en terreno para mejorar y mantener buenas relaciones y desarrollar habilidades pedagógicas adecuadas mientras trabajan con estudiantes maoríes (Sheriff 2010: 26-7).

Para los jóvenes neozelandeses que abandonan la escuela sin títulos, *Skill New Zealand* proporciona una oportunidad de educación profesional. Desde 1994, los maoríes se han convertido en el grupo étnico más amplio matriculado en estos programas de formación y, al interior de la institución, por lo general, escogen participar en el programa de Perfeccionamiento de Competencias [*Skill Enhancement*] (Blick 2001: 11). Este último programa comenzó en 1959 con el Sistema de Aprendizaje de Oficios Maoríes [*Maorí Trade Training Scheme*], administrado en ese momento por el Departamento de Asuntos Maoríes. Su principal objetivo era proveer oportunidades de educación vocacional a los jóvenes rurales maoríes en los principales centros urbanos. En 1993, el Sistema de Aprendizaje de Oficios Maoríes se transfirió a *Skill New Zealand* y comenzó a conocerse como el programa Perfeccionamiento de Competencias. Esta versión actual ofrece una diversidad de opcio-

nes para la educación profesional y entrena tanto a estudiantes rurales como urbanos. El componente cultural del programa se manifiesta en cinco aspectos (Pasikale y Kumekawa 2001: 1-5):

- › La inclusión de su propio contenido como el conocimiento cultural, la lengua, la historia y los valores
- › El escenario, por ejemplo, tener clases en las *marae* (casas comunales maoríes o lugares sagrados con propósitos sociales y religiosos)
- › La integración de protocolos culturales como aquellos relacionados a las prácticas en las *marae*
- › El uso del enfoque maorí en la enseñanza y aprendizaje
- › El uso de recursos culturales que incluyen la asociación con las comunidades maoríes y el reclutamiento del personal administrativo perteneciente a la comunidad

Esta aproximación ha tenido mucho éxito con sus resultados. El programa de Perfeccionamiento de Competencias muestra mejores resultados académicos que cualquier otro programa de educación vocacional en el que se matriculan estudiantes maoríes. Muchos de sus graduandos, de hecho, continúan luego sus estudios en institutos técnicos o universidades. Una evaluación del programa de Perfeccionamiento de Competencias en el periodo 1995-2000 muestra que los aprendices estaban satisfechos con lo que el programa les ofreció. En especial, valoraron mucho la sensibilidad hacia los diversos estilos de aprendizaje de los aprendices, la diversidad de métodos de enseñanza y el interés y cuidado demostrado por sus instructores. En comparación con los profesores de la escuela secundaria, los aprendices encontraron a sus instructores mucho más accesibles, solidarios y comprometidos en ayudarlos a sacar adelante sus cursos (Pasikale y Kumekawa 2001: 4-6).

Al mismo tiempo, la evaluación muestra que el programa de Perfeccionamiento de Competencias es relativamente desconocido para las comunidades étnicas a las que se dirige. Lo mismo sucede con las escuelas secundarias. En consecuencia, los programas se enfrentan a unos índices de matriculas menores a los deseables. Sin embargo, los evaluadores también destacan que esos índices pueden explicarse si se considera que no todos los estudiantes maoríes prefieren inscribirse en programas que se enfoquen tan fuertemente en la identidad cultural. De hecho, parecen menos interesados, e incluso incómodos, con la idea de un ambiente de aprendizaje cultural, especialmente si la identidad cultural de estos individuos es menos destacada o desarrollada que la convencional (Pasikale y Kumekawa 2001: 6-12).

Aspectos clave de la educación intercultural

Los casos expuestos en este capítulo subrayan una serie de aspectos que pueden contribuir al éxito o al fracaso de los programas de educación intercultural. Resulta interesante que muchos de estos aspectos son relevantes en todas las regiones, escenarios políticos y sistemas educativos. Podemos resumirlos de la siguiente manera.

Los programas de educación intercultural enfrentan los siguientes retos:

- › Los prejuicios y el racismo en contra de la población indígena siguen presentándose en las instituciones de enseñanza a pesar de las reformas aprobadas
- › Los profesores no tienen una formación adecuada para comprender la importancia de la educación intercultural ni para hacer una transición efectiva
- › Los profesores se resisten a cambiar el estilo de enseñanza y a adoptar un currículo intercultural y bilingüe
- › La educación bilingüe muchas veces se comprende como el uso de la lengua indígena para facilitar el aprendizaje de la lengua nacional en lugar de promover el uso de ambas lenguas con igual intensidad
- › Los programas bilingües de los gobiernos tienden a implementarse únicamente en las escuelas primarias y rara vez en la educación superior
- › Los profesores reciben bajos salarios y deben tener varios empleos para llegar a final de mes
- › A las comunidades no les gusta la educación bilingüe porque temen que reduzca sus posibilidades de participar exitosamente en la vida nacional
- › La agitación política y los frecuentes cambios en la administración debilitan el apoyo del gobierno a la educación intercultural (aunque las luchas políticas también pueden brindar apoyo a este tipo de educación)

Las iniciativas en educación intercultural tienden a ser más exitosas si:

- › Surgen al interior de las comunidades (con apoyo de organizaciones externas en lo posible)
- › Son propiedad de la comunidad y administradas por ella misma
- › Toman la lengua y cultura locales como puntos de partida para el diseño curricular
- › Tienen programas de formación de profesores que despiertan la conciencia de maestros sobre su propio contexto asimilacionista y le ofrecen otras visiones sobre la sociedad
- › Incluyen a los ancianos como especialistas culturales en los programas de aprendizaje
- › Invierten en la explicación de las ventajas de la educación bilingüe en la comunidad
- › Vislumbran la educación formal como complementaria más que como superior a los sistemas de enseñanza de la familia y la comunidad
- › Se enfocan en más cosas aparte de la educación cumpliendo con un rol constructivo en el desarrollo de la comunidad
- › Pueden contar con un apoyo constante del gobierno

3. Desarrollo para el bienestar y educación para los pueblos indígenas

En el capítulo anterior se explicó que los sistemas educativos coloniales y post-coloniales apuntaban, por lo general, a una integración social y cultural de los grupos minoritarios a la sociedad convencional. También se mostró que, aun si las más recientes políticas de la educación abogan por una apreciación de la diversidad cultural, en la práctica las ideas e ideales integracionistas siguen predominando. De manera similar, el desarrollo de las políticas coloniales y postcoloniales buscó integrar a las poblaciones remotas en la economía nacional. Es evidente que ambas tendencias se relacionan: la educación es percibida generalmente como un medio para preparar a los ciudadanos para su posterior participación en la vida económica nacional. Consecuentemente, los currículos están diseñados, en parte, para uniformar los conocimientos y las habilidades que se anticipa pueda necesitar una persona en el futuro de la sociedad vista de un modo convencional.

Las personas de las comunidades remotas, que viven lejos de los centros de gobierno, siempre han sido consideradas por los Estados como problemáticas

en este aspecto (Scott 1998). Esto se debe a que las actividades de subsistencia de estas comunidades, usualmente no coinciden con las metas de desarrollo nacional. Las metas de desarrollo nacional suelen ser una combinación de exportaciones orientadas a la industrialización y programas de agricultura bajo parámetros capitalistas. Sin embargo, las poblaciones remotas viven de ser agricultores para la subsistencia, pescadores, cazadores y recolectores, o una combinación de todas las anteriores.

La respuesta general de los gobiernos ha sido sacar del supuesto aislamiento a estas poblaciones remotas e intangibles y ponerlas bajo el control de las agencias estatales. Supuestamente esto traería los frutos del desarrollo, siendo la educación uno de ellos. Las principales estrategias para la consolidación de este control han sido el diseño de programas de reasentamiento (forzoso) y la promoción de la agricultura sedentaria. Sin embargo, muchas de estas estrategias no han resultado exitosas. Peor aun, al igual que las políticas del sistema educativo general, estas estrategias incurren en violaciones de los derechos humanos y en la negación de la diversidad cultural y la dignidad (Persoon 1989; Scott 1998; Murray Li 1999; Sivini 2007; Minter 2010).

Como respuesta al fracaso de esas políticas de desarrollo, a partir de la década de los ochenta en adelante, se ha prestado mayor atención a las aproximaciones de base que hacen un llamado a paradigmas de desarrollo adaptados a lo local. En el así llamado ‘desarrollo endógeno’, las aspiraciones, ideas y opciones locales guían las intervenciones del desarrollo. Esta es una manera de tomar distancia del diseño vertical del desarrollo que se plantea desde las oficinas de gobierno urbanas (Willis 2005).

La dirección del desarrollo

Mientras esta aproximación desde la base gana terreno a nivel ideológico, en la práctica, los ideales de desarrollo convencionales dominan el curso de las acciones para el desarrollo. Esto también es cierto en los programas que se

diseñan para las comunidades rurales remotas y aquellas que viven en los bosques, incluyendo la población indígena. Altman (2005: 5) establece, en relación a los indígenas australianos, lo siguiente: todos quieren resolver ‘el problema de desarrollo de los aborígenes’. No obstante, hay una diversidad de miradas sobre cómo hacerlo y una reticencia, puede ser deliberada, para definir lo que se entiende por ‘desarrollo económico’ y cómo se puede lograr con estrategias concretas y medibles. Ciertamente, la definición misma de la palabra ‘desarrollo’ es la que determina, en gran medida, cuál es la forma que debe adoptar el desarrollo para el buen vivir y los programas de educación de las minorías.

Las intervenciones en estas áreas se pueden clasificar en dos categorías (aunque ambas se influyen la una a la otra). Por un lado, están los programas de desarrollo y capacitación que toman como punto de partida la idea de que la asimilación es el objetivo central. Por ejemplo, Kral y Schwab (2010: 1) ponen en evidencia que, en Australia, el debate de estas políticas se enfoca cada vez más en la necesidad de comprometer más a las comunidades remotas con la ‘economía real’; lo que de paso implica que sus propias economías no son ‘reales’. Esto suele llevar a programas que se dirigen a la preparación de estas comunidades para la transición de su economía rural, o basada en el bosque, a una economía urbana basada en la industrialización. La idea que subyace a esta tendencia es que, mientras las personas permanezcan con su agricultura de subsistencia y su economía basada en los bosques, no podrán escapar de la pobreza. Es más, las agencias de desarrollo asumen que las economías indígenas no tienen cabida en los objetivos de la economía nacional asociados al mercado capitalista y que, por lo tanto, estas economías deben transformarse (Altman 2005: 4-5). Bajo esta categoría, la educación vocacional ofrece a los estudiantes nuevas habilidades para nuevos trabajos que tienen lugar fuera de su propia comunidad y que exige que se trasladen a una nueva área (ver, por ejemplo, Giddy, Lopes y Redman 2009).

Por otro lado, existen programas de desarrollo y capacitación que, en lugar de promover opciones de bienestar completamente alternativas, se enfocan en fortalecer las actividades económicas en las que las personas ya se encuentran trabajando. Estos programas no consideran que las economías indígenas sean incompatibles con la economía oficial. Por el contrario, señalan que se trata de economías híbridas que combinan los componentes consuetudinarios, los de mercado y los del estado; los cuales pueden ser integrados perfectamente en la economía capitalista moderna tanto a nivel nacional como a nivel global (Altman 2005: 6). Estos programas también consideran que las economías indígenas se han diversificado, reconociendo que esto implica un mayor grado de resiliencia a las fluctuaciones estacionales y del mercado (Griffiths y Anselmo 2010: 3; Minter 2010).

Esta segunda categoría de los programas de desarrollo y formación considera que la población indígena desea, de hecho, quedarse en sus propias comunidades en lugar de trasladarse a un nuevo escenario social y económico. Como ejemplo, Kral y Schwab (2010: 1) señalan que muchos indígenas jóvenes australianos no tienen la intención de abandonar sus comunidades, sino que prefieren desarrollar oportunidades de empleo locales que contribuyan a la cohesión social y económica. De igual manera, Griffiths y Anselmo (2010: 6) citan a las comunidades amerindias que solicitan un desarrollo de oportunidades de empleo a nivel local para detener la desintegración de la comunidad. Mientras que esta observación hace un llamado a modelos de desarrollo que estén en línea con dichas aspiraciones, se debe tener presente una importante consideración. Cuando la población indígena anuncia que prefiere quedarse en su comunidad en lugar de buscar empleo en otra parte, se puede entender como una respuesta a la discriminación y la explotación a la que se enfrentan en manos de sus empleadores o colegas no indígenas. Por tanto, es preciso indagar las motivaciones que subyacen a este reclamo y discutir las abierta-

mente, de manera que se pueda encontrar una solución para que los programas dirigidos al bienestar local contribuyan a un cambio social positivo.

Ya hemos sugerido que estas dos categorías de los programas de desarrollo y de capacitación no se excluyen el uno al otro. Esto resulta especialmente relevante ya que cada vez es más evidente que, a pesar de que la mayoría de indígenas viven en áreas rurales, forman parte de la tendencia mundial hacia la urbanización. Por ejemplo, la mayoría de indígenas de Bolivia, Brasil y Chile viven en áreas urbanas. En México, casi una tercera parte de la población indígena vive en ciudades. De igual manera, en Nueva Zelanda, los maoríes se han urbanizado notablemente con más de un 80% de la población habitando los centros urbanos; mientras que en Canadá más de la mitad de la población indígena vive en ciudades (Trask 2009: 231; Habitat 2009: 1).

En consecuencia, es necesario asesorar los modelos basados en las necesidades locales para acomodarlos a esta gran tendencia que se observa en la población indígena a nivel mundial. Un mensaje clave que se repite en la bibliografía sobre este tema es que no hay una solución única que resuelva los problemas de desarrollo.

En el caso de las comunidades que habitan territorios como el bosque tropical, tal y como sucede con varias de las etnias indígenas y comunidades afrodescendientes colombianas, es importante comprender los elementos que las distinguen en términos de lengua, historia de asentamiento y organización social y cultural. Más aun, es imprescindible reconocer que su dependencia del bosque también presenta variaciones ya que las actividades generadoras de ingresos basadas en el mercado de los productos del bosque pueden ser estacionales, ocasionales o permanentes a lo largo del año (Byron y Arnold 1997: 2-4). Finalmente, es importante tener en cuenta las aspiraciones individuales con respecto al futuro. Pues bien, las medidas para la educación y el desarrollo que se tomen deben reflejar esta diversidad si quieren ser exitosas.

Proyectos productivos: estudios de caso

El programa de SENA-Tropenbos proporciona una educación para el desarrollo del buenvivir en comunidades indígenas y afrodescendientes. Funciona con el diseño y la implementación de proyectos productivos, son intervenciones dirigidas al bienestar que buscan proporcionar alternativas económicas a las comunidades locales que tengan en cuenta lo siguiente:

- › El potencial del medio natural.
- › Las oportunidades ofrecidas por el mercado.

En un seminario taller que tuvo lugar en octubre 2009, el SENA y Tropenbos hicieron una compilación de ideas, experiencias y buenas prácticas relacionadas con la formación en proyectos productivos en comunidades indígenas y afrodescendientes (ver Apéndice I). En ella se incluyó la importancia de tener una buena articulación del problema; un reconocimiento y respeto por el contexto local y su diversidad; actividades adaptadas a los contextos locales más que a planos abstractos; una configuración pequeña y realista de las propuestas; alianzas y relaciones a largo plazo; y programas de capacitación. El objetivo del este capítulo es alimentarse de las experiencias en otros países para destacar y complementar dichos lineamientos. Con esta finalidad, se presenta una selección de casos que se desarrollan con detalle en las casillas 6 a 10.

El primer caso reflexiona sobre el manejo forestal comunitario a cargo de agricultores en México que resulta de una formación empírica ajustada a las necesidades de cada comunidad y cada empresa (Casilla 6). El segundo, presenta el caso de la Reserva Forestal Iwokrama en Guyana, en donde se incluyen ejemplos de desarrollo de productos no maderables del bosque, la formación de guardabosques, la distribución de beneficios y el desarrollo turístico. Aun si este proyecto genera buenos resultados, sus ejecutores reconocen la necesidad de mejorar la comunicación intercultural con un uso

más extendido de la lengua indígena makushi (Casilla 7). El tercer caso tiene lugar en Zambia y documenta la importancia de la recolección y el comercio de la miel para los hogares rurales de este país. Con este ejemplo se subraya que existe una sobreoferta en las comunidades de formación en aspectos tecnológicos relacionados con la actividad apícola, pero se deja de lado la necesidad de integrar la comercialización y las competencias emprendedoras en dicho proceso formativo (Casilla 8). En cuarto lugar, se presenta el caso de un proyecto de desarrollo rural en Guatemala que se dirige específicamente a mejorar la situación económica de las mujeres indígenas para así garantizar su participación en los programas de desarrollo (Casilla 9). El quinto caso reflexiona sobre el concepto de las Escuela de campo para agricultores y la importancia de un aprendizaje a pequeña escala basado en la experiencia y en la práctica que tengan lugar en un escenario donde los participantes se sientan cómodos (Casilla 10). Finalmente, la tabla 5 proporciona una mirada sobre varios proyectos productivos en Guyana, incluyendo los factores de éxito y los retos que proponen. Al final de este capítulo se presenta una reflexión general sobre los aspectos clave, inspirados en todos estos casos, que influyen en el desarrollo del bienestar en las comunidades.

La capacitación de campesinos indígenas para el manejo de Empresas Forestales Comunitarias

Este caso tiene lecciones positivas y negativas de las cuales aprender, y se inspira en la descripción del proyecto hecha por López Arzola (2004: 177-185). Documenta un proyecto de educación técnica comunitaria que considera 2.000 comunidades en el Estado mexicano de Oaxaca. Las comunidades involucradas en este proyecto pertenecen a las etnias zapoteca, chantino y zoque. El proyecto se implementó con Asesoría Técnica a Comunidades Oaxaqueñas.

Oaxaca es uno de los Estados más pobres de México. Tiene unos índices de analfabetismo altos, especialmente en las áreas rurales. Los campesinos, por lo general, tienen un contexto educacional de cuatro a seis años de escuela primaria. Este proyecto tiene el objetivo de brindar a estos campesinos la oportunidad para que tengan la capacidad de dirigir una empresa independiente. Dichas empresas están encaminadas a un manejo sostenible de los recursos a través de las estructuras culturales existentes en las comunidades indígenas. El proyecto proporciona formación a los adultos en administración y competencias técnicas, al igual que en competencias comunitarias. Entre 1982 y el 2000, el proyecto formó a 1.000 adultos en actividades emprendedoras y técnicas; a 1.680 estudiantes en competencias comunitarias; y a 600 mujeres en microgestión (López Arzola 2004: 177-8).

Como parte del exitoso movimiento en contra de los malos manejos de la tala de árboles comercial, las comunidades indígenas de Oaxaca lograron la protección legal de sus bosques en 1982.

Dado que el recurso forestal comenzó a regenerarse, el Gobierno Federal comenzó, a través de Programa de Desarrollo Forestal, la promoción y la organización de empresas forestales comunitarias como una alternativa para la tala por parte de corporaciones. En este marco, se comenzaron las Empresas Forestales Comunitarias (EFC), las cuales eran administradas por miembros de la comunidad de acuerdo a su uso, costumbre, estructura política y mecanismos de nombramiento. De acuerdo con López Arzola (2004: 180), más de 70 de estas empresas forestales comunitarias operan al año en Oaxaca. Las EFC son administradas por líderes comunitarios elegidos según los sistemas políticos indígenas.

El proyecto de capacitación, descrito en lo que sigue, tiene como objetivo lograr que los miembros de la comunidad dirijan la parte administrativa, financiera, contable y el marketing de las EFC. El programa de capacitación se ajusta al contexto educativo de los participantes e incluye las siguientes áreas: informática, administración, contabilidad y auditoría, normatividad y leyes, manejo de bosques (viveros, reforestación y manejos de plagas); aserrios y diseño de carreteras. La capacitación cuenta con una metodología aplicada: se le enseña a los participantes exponiéndolos directamente a practicar sus competencias. El proyecto comienza con un equipo de profesionales del gobierno que les brinda una introducción de cada tema a sus aprendices indígenas y luego los supervisan en sus tareas. Se usan libros de texto de lo más elementales, pero el nivel de complejidad se incrementa gradualmente hasta que los participantes se inician en su especialización. Por ejemplo, los estudiantes que eventualmente van a trabajar en la contabilidad de las EFC, deben escalar hacia el análisis de estados financieros y el control de ventas. El proyecto utiliza un modelo de

auditoría comunitaria en el cual a los jóvenes se les confía la adquisición de competencias para la auditoría. Al mismo tiempo, estas personas reciben formación como futuros dirigentes de las EFC. Esto según el funcionamiento del sistema local, en el cual se establece que desde los dieciocho años de edad los hombres deben encargarse de algunas tareas comunitarias en forma de servicio gratuito a la comunidad (López Arzola 2004: 181-2).

Los implementadores del proyecto consideran que el éxito del proceso radica en que muestra cómo, con poco contexto educativo de fondo, se pueden formar efectivamente a las personas para que dirijan empresas forestales comunitarias. La clave del éxito está en el diseño de una capacitación flexible que sea adecuada para cada situación. Esto significa que la formación es individualizada, de comunidad a comunidad y de empresa a empresa, en lugar de ofrecer cursos masivos y seriados. Aunque es indiscutible que esto requiere de una inversión considerable en finanzas y en personal por un largo periodo de tiempo, se puede argumentar que no hay otra alternativa que sea igual de efectiva y más eficiente financieramente. Los costos de capacitación y asesoría provienen de distintas fuentes según el periodo. Inicialmente, el proyecto recibía el apoyo del Gobierno Federal y, consecuentemente, por las empresas forestales mismas. A esto le ha seguido un periodo en el que los costos los cubre el Banco Mundial en llave con el Gobierno Federal (López Arzola 2004: 183-5).

Una debilidad mencionada por los implementadores del proyecto proviene de los retos que supone el sistema político indígena. Los líderes en las comunidades de Oaxaca cambian cada dos o tres años, y la transferencia de los conocimientos y la experticia de los líderes ya capacitados a los nuevos líderes es más bien

pobre. Como resultado de esto, parece existir la necesidad de una inversión indefinida en capacitación. Otra debilidad es que resulta difícil formar a dirigentes que se adapten a los cambios (tanto internos como externos) que dicta el mercado. Esto tiene implicaciones en la sostenibilidad económica de las empresas (López Arzola 2004: 184).

Se deben hacer dos comentarios adicionales en relación a este caso específico. En primer lugar, la capacitación tiene lugar en castellano ya que se argumenta que "... en muchas comunidades la lengua nativa no se habla más" (López Arzola 2004: 181). Esto llama la atención ya que, en otra parte de la descripción del proyecto, se menciona que una porción significativa de mujeres indígenas (más del 39%) hablan su lengua nativa y 24% de ellas son monolingües, lo que significa que son incapaces de comprender o hablar en castellano (López Arzola 2004: 179). Puede ser, por lo tanto, beneficioso para los proyectos de este corte el invertir en programas de formación bilingües, especialmente si se desea involucrar de manera más efectiva a las mujeres. En segundo lugar se encuentra algo cercano a lo ya mencionado: el enfoque de este proyecto de capacitación en particular parece recaer sobre los hombres más que sobre las mujeres. Aun cuando, se menciona repetidamente, un número específico de mujeres sí se encuentra involucrado en este proyecto (López Arzola 2004: 178, 183), no es claro cómo se tratan los temas de género en relación al manejo de empresas.

Desarrollo para el bienestar en la Reserva Forestal de Iwokrama

La Reserva Forestal Iwokrama se ubica en el distrito Rupununi Norte en el centro de Guyana. La reserva es una de las cuatro principales áreas protegidas y cubre hasta 3.600 kilómetros cuadrados. Desde el año 2004, catorce comunidades, con una población mixta de 3.500 personas, dependen de los recursos de esta área. De estas comunidades, una se ubica en el Bosque Iwokrama, las demás en la parte sur del área protegida. La población es predominantemente amerindia (91%): la mayoría son de la etnia makushi (77%), mientras que los grupos más pequeños pertenecen a las etnias wapishana (11%) y arawak (3%). Las catorce comunidades están representadas en la Junta de Desarrollo Distrital de Rupununi Norte (NRDDB) fundada en 1996. La NRDDB facilita las comunicaciones entre la Reserva y las comunidades, además de ser una plataforma para la discusión y la toma de decisiones (Wolfangel 2004: 19, 23-4).

Desde 1996, la Reserva Forestal de Iwokrama es administrada por el Centro Internacional Iwokrama. Su misión principal es "promocionar la conservación y el uso sostenible y equitativo del bosque tropical a través de la investigación, la capacitación y el desarrollo y la difusión de tecnologías, de manera que se garantice un beneficio económico y social duradero para la población de Guyana y el mundo en general".¹ Como parte de un programa de distribución de beneficios, este centro busca consolidar un rango de actividades relacionadas con las comunidades indígenas que viven allí y en los alrededores del área protegida (Wolfan-

1. Para mayor contexto sobre este centro visite la página:

<http://www.iwokrama.org/wp/>

gel 2004: 38). Aquí nos concentramos en reflexionar acerca de los proyectos que se enfocan en el desarrollo económico local. Esto incluye la capacitación para los miembros de la comunidad en competencias para formarse como guardabosques o guías turísticos, así como talleres en contabilidad y estrategias para el desarrollo de pequeñas empresas. Los participantes de estas capacitaciones suelen contar con tan solo unos pocos años de educación primaria. Además, su educación es de baja calidad pues, en casi todas las aldeas que tienen escuelas de primaria, la mayoría del cuerpo docente carece de o tiene muy poca formación (Centro Internacional Iwokrama 2000 en Wolfangel 2004: 24).

Los miembros de la comunidad han recibido formación para convertirse en guardabosques por parte de Iwokrama desde 1999. El programa de formación tuvo una duración de dos años y varios cursos más cortos le han seguido. Incluyó módulos para enseñar monitoreo, participación comunitaria, ecoturismo, arqueología, regulaciones legales y manejo de sitios. Adicionalmente, dado que el ecoturismo manejado por la comunidad es una de las actividades clave para generación de ingresos en Iwokrama, desde 1998 el Centro ha proporcionado talleres en turismo para los habitantes de esta área. Igualmente, una comunidad completa y dos compañías de turismo comenzaron a operar el Sendero de Canopy Iwokrama bajo la supervisión del Centro (Wolfangel 2004: 45-6). Alrededor del 70% de los empleados de tiempo completo y de tiempo parcial son miembros de comunidades amerindias (casi 50 personas). Esta fuente de trabajo ofrece empleos con bajos salarios en empresas no-amerindias, tales como guías turísticos, guardabosques, cocineros, mecánicos y barqueros (Griffiths y Anselmo 2010: 15, 20).

Tabla 5.

Resumen de proyectos productivos en la Guyana basados en Griffiths y Anselmo 2010

Tipo de proyecto	Agrícola y agroforestal
Elementos específicos	Venta de cultivos que restan después de la subsistencia Cría de ganado a pequeña escala Agricultura comercial Industria artesanal de alimentos hechos en la comunidad (ejemplo: industrias de mantequilla de maní en el programa de alimentación de las escuelas y barras de cacao)
Lecciones	Las mujeres y el manejo financiero son una buena combinación La réplica de proyectos de agricultura en otras comunidades no funciona al menos que las condiciones sociales, económicas y ambientales sean las correctas
Factores de éxito	Construir sobre los cultivos que ya existen, sobre el conocimiento y las competencias agrícolas locales Los cultivos procesados son más valiosos Proporcionar buen apoyo técnico y de formación Hacer bien el mercadeo Asegurar un apoyo a largo plazo de un coordinador amerindio bilingüe comprometido
Retos	Dificultades para la suplir grandes pedidos debido a la capacidad limitada para producir

Tipo de proyecto	Productos no maderables del bosque y artesanías
Elementos específicos	Extracción y comercio a pequeña escala de <i>bush foods</i> (alimentos silvestres del monte/recolectados), medicina y materiales para artesanía
Lecciones	<p>Los ingresos son muy pocos a menos que se le sume valor con el procesamiento</p> <p>La distancia del mercado aumenta el riesgo de los productores</p> <p>Los productos de alta calidad por lo general requieren de trabajo de tiempo completo lo que implica una dedicación casi absoluta</p> <p>Recolección excesiva</p>
Factores de éxito	<p>Procedimientos de recolección sostenible</p> <p>Valorización con procesamiento</p> <p>Control de calidad</p> <p>Buen respaldo a las actividades de comercialización</p>
Retos	<p>Falta de títulos legales sobre los territorios de recolección</p> <p>Uso intensivo de la mano de obra para la extracción</p>

Tipo de proyecto	Cultivo de maderas en comunidades
Elementos específicos	<p>Cosecha a pequeña escala y venta de madera</p> <p>Iniciativa forestal de la comunidad y venta en mercados locales</p> <p>Talleres de trabajo en maderas locales para la industria de pequeños muebles</p>
Lecciones	<p>Se requiere de mucha formación en silvicultura para minimizar la dependencia de profesionales y consultores externos</p> <p>Algunas comunidades no están de acuerdo con la cosecha y venta de maderas y tienen reglamentación que prohíbe esas actividades</p>
Factores de éxito	<p>Los objetivos sociales necesitan ser centrales en estas empresas</p> <p>Las reglas de manejo necesitan tener un amplio apoyo de la comunidad</p> <p>Se puede sumar valor al procesar las maderas en muebles, barcos y otros elementos</p>
Retos	<p>Un enfoque estrecho en la extracción de maderas puede socavar otras actividades para el bienestar, los valores culturales y generar conflictos</p> <p>La certificación internacional de maderas es costosa y puede generar dependencia de un consultor externo</p>

Tipo de proyecto	Fauna
Elementos específicos	<p>La pesca y la venta de pescado seco y salazones de pescado además de peces ornamentales</p> <p>Captura y venta de animales vivos como pájaros, reptiles e insectos</p> <p>Venta de carne de monte</p>
Lecciones	<p>La captura exige una mano de obra intensiva a cambio de poco (el mayor ingreso lo tienen los comerciantes)</p> <p>El mercadeo es esencial</p>
Factores de éxito	<p>Reglas para la cosecha sostenible deben acordarse de manera colectiva</p> <p>Soporte técnico para el transporte de los animales vivos</p> <p>Buen apoyo legal y administrativo</p>
Retos	<p>El manejo comunitario de los recursos es limitado por los títulos legales</p>

Tipo de proyecto	Turismo
Elementos específicos	<p>Turismo comunitario con énfasis en la fauna salvaje y el turismo de aventura</p> <p>Trabajo como guías, cocineros, conductores, etcétera para empresas no indígenas</p> <p>Venta de artesanías, comidas y otros bienes a los turistas</p>
Lecciones	<p>El turismo comunitario puede generar trabajos de tiempo parcial duraderos</p> <p>Los trabajos en empresas no indígenas también valen la pena pero es preferible el comunitario</p> <p>¡No todas las comunidades desean comercializar y vender hospitalidad!</p> <p>El turismo puede verse como una entre varias actividades económicas</p>
Factores de éxito	<p>Asegurar la tenencia de la tierra</p> <p>Distribución de los beneficios al interior de las comunidades y entre comunidades</p> <p>Amplios acuerdos en el mandato y las reglas del negocio del turismo</p> <p>Buena formación para garantizar un buen servicio</p> <p>Inclusión de objetivos sociales y culturales (junto con los objetivos económicos)</p>
Retos	<p>Desarrollo de políticas nacionales enfocadas en actividades agrícolas, silvicultura y minería que afectan el turismo</p> <p>Impactos negativos a nivel social y cultural</p> <p>Proyecciones demasiado optimistas despiertan expectativas inalcanzables</p> <p>Conflictos en la distribución de ganancias</p>

Tipo de proyecto	Acuerdos de distribución de beneficios
Elementos específicos	<p>En el negocio del turismo: repartir los trabajos y los aportes de los turistas</p> <p>Propiedad conjunta de <i>Iwokrama Timber Inc (ITI)</i> y acuerdos con firmas privadas silvicultoras</p> <p>Asociaciones con la firma de piña orgánica <i>Amazon Caribbean Ltd (Amcar)</i></p>
Lecciones	<p>La sostenibilidad de dichos acuerdos no se ha demostrado</p> <p>Los beneficiarios y la manera de distribuir los beneficios no son claros</p> <p>Cuando se generan empleos son por lo general mal pagados (cocineros, mecánicos, aseadores, guías y barqueros)</p>
Factores de éxito	<p>Los términos de los acuerdos deben ser negociados en reuniones con la comunidad y basados en el consenso de la comunidad</p> <p>CLPI* sirve como guía</p> <p>El acceso a consultores independientes es necesario</p> <p>Los acuerdos deben ser flexibles y contar con cláusulas de finalización justas</p>
Retos	<p>Algunos acuerdos de distribución de beneficios no se han cumplido por parte de las compañías silvicultoras</p>

* *Consentimiento libre, previo e informado*

En 1997, se inició un proyecto en apicultura con el objetivo de desarrollar un ingreso asociado al uso sostenible de los recursos naturales. En la primera fase, los apicultores del proyecto en Zambia entregaron unas colmenas a los residentes de Rupununi. Este intercambio inicialmente no tuvo éxito debido a que las condiciones del clima eran desfavorables pero, en el año 2000, los miembros de la NRDDDB solicitaron más formación en apicultura. A esto le siguió la formación práctica de la Asociación de Apicultores de Guyana en la que participaron 13 comunidades. La primera miel extraída de manera exitosa salió en el 2002 y se vendió al interior de la comunidad, en exposiciones en Iwokrama y a los turistas. Sin embargo, el cultivo de miel del 2003 no se vendió debido a la falta de mercados (Wolfangel 2004: 41-4). En una evaluación de Iwokrama del proyecto de apicultura, *Griffiths* y *Anselmo* (2010: 7) hicieron referencia a un participante de las capacitaciones que decía que el Centro Internacional de Iwokrama proporcionaba capacitación pero no hacía lo suficiente para asegurarle un mercado para la miel extraída. Este informante apunta correctamente que, para el éxito del proyecto, son esenciales los canales apropiados de mercadeo y la competencia para explorar y acceder a los mercados.

Al reflexionar sobre sus proyectos en conservación y desarrollo, el Centro Internacional de Iwokrama reconoce la importancia vital de una comunicación cultural apropiada y, en especial, del uso de la lengua materna. La mayoría de los miembros de la comunidad son bilingües que hablan makushi e inglés; y aunque el inglés es el idioma que más se habla en las escuelas, makushi es el idioma que se habla en el hogar y el que se usa en las conversaciones diarias (Wolfangel 2004: 24). Pues bien, la comunicación entre

el Centro y las comunidades es en inglés. Iwokrama reconoce, no obstante, que “una comunicación efectiva solo tendría lugar en makushi” (Centro Internacional de Iwokrama 2002 en Wolfangel 2004: 49). Por este motivo, Wolfangel (2004: 107) recomienda promocionar el uso de la lengua makushi en las reuniones además de “... revisar la práctica de enseñanza unilateral en los talleres”, pues ella sugiere que el personal de Iwokrama puede recibir lecciones en makushi.

Apicultura

El caso documentado anteriormente, de la Reserva Forestal de Iwokrama, menciona la introducción de las colmenas a los residentes de Rupununi en Guyana por parte de los apicultores zambianos. Esto no es sorprendente ya que la apicultura y la recolección de miel forman una parte importante de las dietas de Zambia y se consideran una fuente de ingreso para los hogares rurales de este país. Basados en un análisis de Husselman (2008), reflexionaremos brevemente sobre los factores de éxito de la apicultura zambiana así como las limitaciones actuales de los programas de capacitación ofrecidos a los apicultores.

La miel salvaje se ha recolectado y consumido en todo el país desde tiempos inmemoriales y se desconoce el comienzo del uso de paneles. La apicultura se convirtió en una actividad comercial en Zambia cuando los comerciantes portugueses provenientes de Angola llegaron en busca de cera de abejas en el año 1890. El comercio de la miel y de la cera, hoy en día, suma el 25% del ingreso total de 20.000 hogares rurales en Zambia. La mayoría de los apicultores también son agricultores que se comprometen a la recolección de miel y a la producción apícola cuando el trabajo agrícola disminuye. Con la venta de la miel y la cera incrementan el ingreso anual de sus hogares entre US\$100 y US\$400. Esta miel, que se vende comercialmente, es producida por una abeja africana nativa (*Apis mellifera*). Alrededor de 600 toneladas métricas de esta miel se exportan al año, especialmente al Reino Unido y Alemania, y mucha de ella se puede vender como miel orgánica. El tamaño del mercado doméstico es desconocido, así como el número de personas involucradas en el comercio local de

la miel. Además de esta miel comercialmente valiosa, la miel para uso doméstico es producida por un grupo de insectos conocido como las 'abejas sin aguijón' (que incluyen a la *Meliponula*, *Trigona* y *Melipebeja*). Esta miel también contribuye a la dieta de alrededor de 250,000 hogares.

Mientras la miel es predominantemente producida en la Provincia Noroccidental, recientemente los campesinos del resto del país se han interesado en la producción apícola. Se adoptan, entonces, tecnologías apícolas según la circunstancia socioeconómica o ambiental de cada quien. El gobierno, y otros proyectos financiados por donantes, promueven el uso de madera keniana en las barras superiores de las colmenas, lo cual las hace más sencillas para usar y permiten cosechas más abundantes si se comparan con los maderos tradicionales de las colmenas. Sin embargo, debido al elevado precio de las colmenas, muchos campesinos no pueden costearlas. Una alternativa a esta inversión que resulta efectiva es la colmena de barro que ha demostrado muy buenos resultados en algunos distritos. Algunas organizaciones no gubernamentales compran la miel de los productores en sus áreas de operación y al mismo tiempo le ofrecen formación a los campesinos. Por ejemplo, la Empresa de Apicultores de Mpongwe y Zambia Medio Ambiente y Desarrollo entrena campesinos y les ofrece insumos como las colmenas, los velos y los ahumadores. Los apicultores pagan estos insumos en miel.

Husselman (2008) concluye que los programas de capacitación actuales se enfocan fuertemente en nuevas formaciones a campesinos en la competencia de apicultura. Al mismo tiempo, las tecnologías y el conocimiento tradicionales se encuentran disponibles para esos procesos, así como una amplia gama de servicios

del Departamento de Bosques y de las ONG. Sin embargo, los productores de miel no tienen información sobre el mercado ni competencias emprendedoras. De modo que son incapaces de encontrar insumos y créditos, de contactar compradores o negociar precios más justos (ver también SNV 2008: 21). Además, la capacitación es fragmentaria, a veces se repite y se enfoca en los principiantes.

Desarrollo rural de las mujeres

El Programa de Desarrollo Rural para Las Verapaces (PRODEVER) en Guatemala comenzó en el 2002 con una duración de ocho años y con el objetivo de generar beneficios directos a 16.000 hogares rurales indígenas. Las principales etnias indígenas involucradas en el proyecto son los q'eqchies, pocomchis y los achis del Departamento de Las Verapaces. Basados en la descripción del proyecto por parte de la Red Interinstitucional sobre la Mujer y la Igualdad de Género (IANGWE 2006: 10-12), haremos un resumen de las características más importantes de este proyecto.

La meta de PRODEVER es reducir la pobreza de las familias que viven en los municipios más pobres de Las Verapaces. Sus objetivos son:

- › Aumentar el ingreso de los hogares por medio de la promoción de las actividades generadoras de ingreso a nivel agrícola y no agrícola.
- › Promover y consolidar las organizaciones locales para que se conviertan en instituciones comunitarias sólidas.
- › Mejorar el acceso a servicios financieros rurales.
- › Conservar y fortalecer la base de recursos naturales.
- › Promover la integración a la economía nacional.
- › Introducir un modelo con conciencia de género en todas las actividades del programa.

Al poco tiempo de lanzar PRODEVER, una evaluación reveló que la participación de mujeres en el desarrollo de las actividades

del programa tenía varios obstáculos estructurales. Para poder atender las actividades, las mujeres debían, o bien contratar a alguien para que cuidara los niños e hiciera las tareas domésticas, o bien debían sacar a su hija mayor de la escuela para que se hiciera cargo de esas labores. Además, se señaló que, como las mujeres reciben menos años de educación, el grado de analfabetismo (80%) resulta más preocupante, tienen menos habilidad para hablar el idioma nacional (castellano), más carga de trabajo doméstico, menor conocimiento de sus derechos, una débil participación en la comunidad y una baja autoestima. Basado en estos factores, y en línea con el objetivo de construir actividades con una mirada sensible al género, el programa incluyó varias actividades dirigidas especialmente a mujeres.

Se le ofreció a la población femenina capacitaciones, asistencia técnica y educación bilingüe. De este modo, se buscaba fortalecer su capacidad para actuar efectivamente en las organizaciones locales y su posición en la toma de decisiones. El currículo que se implementó incluía formación en competencias simples para negocios de emprendimiento a pequeña escala. Los módulos de análisis de costos y beneficios, distribución del ingreso, competencias gerenciales y la consecución de información pertinente, son algunos ejemplos de dichas competencias. Para facilitar la asistencia de las mujeres a estas capacitaciones, éstas tuvieron lugar en la comunidad. Igualmente, se alivió un poco la carga de las mujeres con la siembra de árboles de rápido crecimiento en parcelas comunitarias y con la simultánea promoción del uso de estufas de madera. Más aun, a las mujeres se les enseñó cómo convertirse en las representantes de las organizaciones comunitarias que formulen y dirijan sus propios proyectos de desarrollo.

En pocas palabras, los intereses y las prioridades de las mujeres eran integrales al diseño de las actividades del proyecto.

Como reflexión sobre este proyecto, IANGWE (2006: 12) hace un listado de las siguientes lecciones, fortalezas y debilidades, que resultan especialmente relevantes. En primer lugar, se aprendió que la alfabetización debe ser bilingüe (se debe usar tanto la lengua materna como el castellano). En segundo, se deben encontrar soluciones realistas a los problemas: el que las mujeres pudieran hacer un intercambio de experiencias en su propio espacio físico resultó ser esencial. En tercer lugar, se encontró que, si el objetivo es el empoderamiento de las mujeres a través de acciones de formación, se debe poner especial atención a los asuntos relativos a la autoestima y a la capacidad de liderazgo. Adicionalmente, la llave del éxito se encuentra en que las actividades se basen en las necesidades que las mujeres mismas hayan identificado y en horarios que tengan en cuenta sus jornadas. Finalmente, una limitación surge en los casos en que los miembros de la familia masculinos se resisten a permitir que sus mujeres participen en el desarrollo de las actividades.

Escuelas de campo para agricultores (ECAs)

Las Escuelas de campo para agricultores (ECAs) son un formato para la educación dirigida a adultos que se practica en 30 países a nivel mundial. Comenzó con la idea que los campesinos aprenden de manera visual, a través de la observación en campo y la experimentación. La primera ECA se desarrolló en Indonesia en 1989 para ayudar a los campesinos a reducir su dependencia en pesticidas para el cultivo del arroz. Los tomadores de decisiones y donantes se impresionaron con los resultados y el programa rápidamente se extendió por otros países asiáticos. Desde mediados de los noventa, la experiencia asiática se usó para iniciar las ECAs en otras partes del mundo. Nuevos servicios se sumaron y se promovió la adaptación local e institucionalización de los programas (van den Berg 2004: 4).

Las ECAs no tienen muros y se basan en el principio del aprendizaje a través de la práctica (Pretty 2002: 161; Palis 2006: 492). El proceso de instrucción se desarrolla en grupo y los campesinos llevan a cabo actividades de aprendizaje basadas en la experiencia que les ayuda a comprender la ecología de sus terrenos. A través de experimentos simples, observaciones de campo regulares y análisis en grupo, los campesinos adquirieron conocimientos que luego pueden usar para tomar decisiones específicas sobre el manejo de cultivos a nivel local. Esta aproximación es radicalmente diferente a los programas anteriores de agricultura expansiva por medio de los cuales los campesinos adoptaban las recomendaciones formuladas por expertos externos. Los siguientes elementos son esenciales para las ECAs (Wikipedia 2011; Gallagher 2003: 5-6; FAO 2011: 4-7).

La clave de las ECAs es formar pequeños grupos, de hasta cinco personas, con un interés común. Este grupo puede mezclar hombres y mujeres al mismo tiempo, dependiendo del tema y del escenario cultural. Usualmente, muchos de estos pequeños grupos operan simultáneamente al interior del programa de ECAs. En cada ECA, el ambiente de aprendizaje es el terreno del agricultor. Esto se debe a que la ECA no se concentran en temas teóricos, pero se orientan hacia lo práctico, al campo y a la experiencia. Además, los agricultores se sienten mucho más cómodos en su propio terreno que en un salón de clase. El terreno provee los materiales para la formación como son las plantas, las plagas y los problemas reales. También se puede identificar un área sombreada (bajo un árbol o en una construcción de la comunidad) donde llevar a cabo las reuniones preparatorias y las discusiones de seguimiento.

Cada ECA necesita de un facilitador técnico competente para liderar a los demás miembros a través de ejercicios prácticos. No hay lecciones como tal pues se trata de un aprendizaje práctico. Los facilitadores provienen de todo tipo de contextos pero, en la mayoría de los programas, un objetivo importante es trabajar con facilitadores agricultores. Son los más capacitados para este tipo de tarea porque conocen la comunidad, hablan el mismo idioma, son reconocidos por los demás miembros como un colega y, además, conocen bien el área. Más aun, resulta más económico trabajar con facilitadores locales: sus honorarios y gastos de transporte son menores que los de los extensionistas externos. Todos los facilitadores necesitan una formación intensiva en terreno, por un largo tiempo, para desarrollar y mantener las competencias técnicas, facilitadoras y organizacionales.

El currículo de las ECAs sigue el ciclo natural de su materia sea éste el cultivo, las gallinas, el pescado, los suelos o las artesanías. Por ejemplo, en una ECA sobre manejo de pestes, el ciclo puede darse de semilla a semilla. Esta aproximación por largos ciclos permite que se cubran todos los aspectos del cultivo del maíz en conjunto con lo que está sucediendo en el terreno del miembro de la ECA.

Como mencionamos anteriormente, las ECAs han expandido su campo de acción desde el manejo integral de pestes en los cultivos de arroz, a una amplia gama de temas y usos. Por lo general, las ECAs consisten en grupos de personas con un interés común que se reúnen a estudiar, con cierta regularidad, el tema que les interesa. Al lado del manejo de pestes se encuentran temas como la agricultura orgánica y la cría de animales y de suelos, además de proyectos para la generación de ingresos tales como la producción de artesanías y el comercio (Gallagher 2003: 5).

A pesar de que el modelo de las ECAs se ha extendido rápidamente, su eficacia es discutible. Dos publicaciones comisionadas por el Banco Mundial han cuestionado la efectividad en costos de estas escuelas. Un estudio que se basa en datos provenientes de las Filipinas concluye que, mientras que los graduados de las ECAs tienen mayores conocimientos que los que no se gradúan de una ECA, este conocimiento no se difunde entre los otros miembros de la comunidad (Rola et al. 2002). Otro artículo, que se basa en datos de Indonesia, concluye que la participación en los programas de ECA en el manejo integral de pestes no mejora el desempeño de los graduados de las ECAs, ni el rendimiento de sus vecinos (Feder et al. 2004). En contraste, un estudio comparativo de las evaluaciones de 25 proyectos de ECAs comisionado

por la FAO concluye que, a pesar de los problemas metodológicos asociados con la evaluación del impacto de las ECAs, la mayoría de los estudios midieron tanto el impacto inmediato como el impacto de desarrollo. Los inmediatos tomaron la forma de reducciones sustanciales y consistentes en el uso de pesticidas. Los impactos de desarrollo incluyeron el ímpetu que las ECAs han inyectado a la educación continuada y su efecto fortalecedor en las competencias sociales y políticas (van den Berg 2004; Pretty 2002: 161; Palis 2006).

Aun cuando el concepto de ECA se originó en el manejo integrado de pesticidas, la iniciativa contiene elementos que pueden ser de interés y que pueden usarse para diferentes propósitos. La relevancia para el proyecto SENA-Tropenbos consiste en el énfasis que tiene sobre la formación práctica y en terreno; el aprendizaje en grupos pequeños; el aprendizaje a través de la experiencia; el aprendizaje en un entorno familiar y cómodo; los horarios flexibles propuestos por los participantes mismos y la propiedad de la comunidad del proceso de formación, del currículo y de sus resultados.

Elementos clave para el desarrollo del bienestar

Varios elementos emergieron transversalmente cuando se hizo referencia al desarrollo del buen vivir. Los resumiremos en esta sección antes de pasar a la discusión sobre las reglas para un diseño exitoso de una educación para el bienestar en el siguiente capítulo.

Características comunes de proyectos productivos y empresas indígenas

Los casos presentados señalan que los proyectos productivos para las comunidades que habitan los bosques, por lo general, adoptan la siguiente forma:

- › Agricultura y agroforestería.
- › Cosecha de productos del bosque no maderables y artesanía.
- › Explotación de fauna.
- › Industria artesanal para mercados locales.
- › Silvicultura comunitaria.
- › Acuerdos de distribución de beneficios.
- › Desarrollo de programas de turismo.

Un factor común en dichos proyectos es que buscan o bien fortalecer las iniciativas existentes, o bien crear nuevas empresas. Dichas empresas funcionan con una estructura donde la sostenibilidad surge a largo plazo. Podría decirse que las empresas que resultan exitosas suelen ser o familiares o autónomas; en otros casos son propiedad de cooperativas, asociaciones o usuarios pertenecientes a la comunidad (Griffiths y Anselmo 2010; Wallace 2008; Flamsteed y Golding 2005; Kral y Schwab 2010).

Adicionalmente, al igual que Flamsteed y Golding (2005) lo señalan para Australia, muchas de las empresas indígenas difieren del resto de las empresas no indígenas en varios aspectos. Por lo general:

- › Se conectan a una actividad comunitaria subsidiada o no comercial.
- › Tienen una historia de manejo y de control financiero no indígena.
- › Son dirigidas de manera colectiva más que privada.
- › Se concentran en la utilidad y los empleos que generan para los miembros de la comunidad más que en las ganancias.
- › Se enfocan en productos comercializables pero tienen muchas menos capacidades para acceder al capital necesario para desarrollar su negocio que los propietarios de negocios no indígenas.

Relaciones de poder inequitativas

Las relaciones de poder inequitativas caracterizan a muchos de los proyectos para el buen vivir. Wallace (2008: 9) anota que: “Cualquier capacitación dirigida al desarrollo de empresas se enmarca en asociaciones de aprendizaje social que atraviesan diversos sistemas de conocimiento y estructuras de poder inequitativas”. Medina et al. (2008: 4) ilustra este punto diciendo que las agencias de desarrollo que trabajan en las comunidades amazónicas, por lo general, asumen que los expertos externos saben más y, de esa manera, silencian las voces de la comunidad misma. Como resultado, las relaciones entre las comunidades del bosque y las agencias de desarrollo se vuelven paternalistas, lo que a la final lleva a que los miembros de la comunidad se encuentren agradecidos frente a las empresas proveedoras y, por lo tanto, adopten las ideas de desarrollo de esas agencias como suyas propias. Los proyectos presentados en este capítulo intentan cambiar estos esquemas de poder al promover que las comunidades indígenas asuman el liderazgo del diseño de los proyectos destinados a su bienestar.

Desarrollo desde arriba

En relación a este tema, se preguntó cuál es la dirección del desarrollo. Hay un riesgo de que las agencias de desarrollo externo, dada la relación inequitativa de poder que caracteriza las interacciones entre los extensionistas y los miembros de la comunidad, lleven hacia una dirección que pueden no beneficiar a los locales. Un miembro anónimo de una comunidad amazónica ilustra esto con la siguiente cita (de Griffiths y Anselmo 2010: 5):

Todavía existe un prejuicio en contra de los sistemas de cultivo rotativos...; [al mismo tiempo] las agencias de gobierno todavía tienen la visión obsoleta que si no se encuentra cultivada la tierra significa que los amerindios no usan la tierra. Estas agencias no logran *ver* el territorio y el uso de recursos de una manera no agrícola [...] Algunos donantes no comprenden la cultura y economía amerindia y tienden a hacer intervenciones sin ningún diagnóstico previo... De modo que lo que se ha hecho es superficial y no representa ninguna diferencia, incluso puede causar conflictos. Esto es especialmente cierto en el caso de proyectos que emplean consultores de la región de la costa en donde las personas tienen poco respeto por lo tradicional y el conocimiento local.

Cuando se les pregunta a los indígenas sobre sus aspiraciones de desarrollo, por lo general, se muestran en contra de la asistencia para el desarrollo vertical que busca cambiar o *transformar* la economía tradicional indígena. Hacen énfasis en la importancia de iniciativas económicas que generen empleo a nivel local y que valoren y construyan sobre la riqueza del sistema económico indígena; que protejan su identidad y su cultura; que mejoren las competencias locales, la salud y la educación; que construyan sobre la autoestima (Griffiths y Anselmo 2010; Wallace et al. 2008; Minter et al. 2005). Algunos de los proyectos productivos más exitosos son aquellos que generan una variedad de actividades emprendedoras de tiempo parcial que se adaptan a las prioridades locales y a los recursos disponibles (Griffiths y Anselmo 2010: 29).

La capacitación responde deficientemente a las necesidades locales

Resulta que la capacitación responde pobremente, y en algunas ocasiones ni siquiera responde, a las necesidades locales. Dado que las oportunidades para generación de oportunidades requieren de competencias técnicas y de gestión particulares, así como de acceso al capital y al crédito (Byron y Arnold 1997; Griffiths y Anselmo 2010), el desarrollo de estas competencias podría ser el enfoque de los programas de formación profesional.

Sin embargo, los programas de formación para poblaciones indígenas suelen trabajar con un modelo deficitario que se repite, año tras año, sin reconocer la cantidad de conocimiento y de competencias que los participantes tienen. Estas capacitaciones fallan al no incorporar o relacionarse con el conocimiento, la lengua y las prácticas indígenas; y si llegaran a tener en cuenta las competencias, se enfocarían en las debilidades más que en las fortalezas. Una frustración comúnmente expresada en el diseño de programas de formación es que no se hace una discriminación de los niveles de competencia entre los miembros de la comunidad. Además, dichos programas se enfocan en los procesos generados por los proveedores: los cursos se eligen según los profesores disponibles y el diseño curricular se basa en modelos fundantes más que en modelos positivos de enseñanza (Wallace et al. 2008: 3, 8). Medina et al. (2008) señalan, además, que la productividad de los proyectos tiende a fracasar en parte debido a que los participantes conciben la formación y los talleres como una carga. Esto no solo porque la formación les quita mucho tiempo a las personas, pero también gracias a que las agencias tienen el control sobre todo el concepto y las actividades relacionadas, mientras que la comunidad tiene pocas oportunidades para desarrollar sus propias ideas.

En el siguiente capítulo daremos algunas sugerencias para evitar estos comunes escollos del desarrollo de la educación para el bienestar en escenarios interculturales.

4. Diseño de una educación intercultural para el bienestar

En este capítulo proporcionaremos un resumen de las directrices que surgen a partir de los casos y las discusiones presentadas en los capítulos anteriores. Las hemos organizado en dos categorías (que se traslapan parcialmente): el diseño de intervenciones relativas al bienestar y el diseño de una educación intercultural relativa al medio de subsistencia. Las dos confluyen en el capítulo conclusivo.

El diseño de intervenciones relativas al bienestar

Los siguientes factores contribuyen a un exitoso diseño de intervenciones para el bienestar en las comunidades indígenas.

La inversión en la confianza mutua, el respeto y las buenas relaciones

La importancia de la confianza, el respeto mutuo y las relaciones genuinas es un factor decisivo en el éxito de los proyectos para el bienestar. Contribuyen significativamente, en especial, la duración de las relaciones que se construyan

y el compromiso a largo plazo en el futuro (Miller 2005; Giddy, López y Redman 2009; Wallace et al. 2008). El prestar atención a la naturaleza de la relación ayuda a tratar el problema de las relaciones inequitativas de poder que se discutió en el capítulo anterior.

Poner a la comunidad en el corazón del diseño del proyecto

Cualquier proyecto debe conectarse con y fortalecer a la cultura en la cual se aloja (Griffiths y Anselmo 2010; Kral y Schwab 2010: 3). Aun si las intervenciones económicas suelen imponerse desde afuera, Kral y Schwab (2010: 1) expresan que las empresas exitosas a nivel económico pueden surgir a partir de los jóvenes y demás miembros de la comunidad local. Para lograr que esto suceda, y que sea exitoso, los participantes deben ser el centro del desarrollo del programa para el bienestar. Lo que quiere decir que los programas no pueden ser concebidos por los actores externos ni importados de otras regiones: deben diseñarse a partir de un diálogo cercano con los participantes y uno en el cual ellos tengan autoridad sobre los contenidos, la administración y la implementación del proyecto. Esto significa que los participantes del proyecto deben participar en las posiciones de toma de decisiones, de administración, en las juntas, en los grupos de asesores y en el equipo de trabajo (Wallace et al. 2008; Griffiths y Anselmo 2010; Giddy, López y Redman 2009).

El siguiente ejemplo proviene de una zona fronteriza en el Amazonas y sirve para ilustrar esta observación. En el análisis de los sistemas productivos comunitarios de manejo del bosque en Bolivia, Perú y Brasil, Medina et al. (2008: 4-5, 8) demuestran que todo lo que resultaba exitoso en los esquemas para el manejo de recursos era propuesto por las comunidades mismas. En contraste, los esquemas de manejo externos presentaron peores resultados. Es más, las iniciativas exitosas de la comunidad surgieron como una necesidad de la comunidad para proteger sus recursos de los actores externos (en particular

de las compañías silvicultoras, los agricultores a gran escala y los pescadores comerciales). Los sistemas de manejo emergentes han servido para regular el acceso y el uso de los recursos por parte de actores externos y por parte de las mismas familias. Entre estos se incluyen acuerdos en la recolección de nueces en el Brasil, la extracción de caucho, la pesca y la explotación de maderas.

Respetar la diversidad

No existe un modelo para el diseño de iniciativas para la generación de ingresos. Esto se debe a que los beneficiarios, aun si son todos indígenas o habitantes del bosque, son muy diversos entre sí. Cada situación es específica y, por lo tanto, cada comunidad o grupo de comunidades necesita identificar el escenario que prefiere para la organización de actividades económicas. Esto requiere de una evaluación detallada de cada situación por parte de las personas implicadas (o al menos incluyendo a dichas personas). Esta evaluación necesita prestar singular atención a la diversidad de aspiraciones y prioridades de la población (Byron y Arnold 1997; Battiste 2004; NCVÉR 2009; Wallace et al. 2008; Griffiths y Anselmo 2010).

Además de respetar la diversidad de situaciones, la diversidad también debe ser una característica *al interior* del diseño del proyecto. Las intervenciones exitosas dirigidas al bienestar deben permitir una base de ingresos diversa y brindar un equilibrio entre las actividades empresariales y las actividades para la subsistencia. Los proyectos más exitosos generan oportunidades económicas de tiempo parcial que les permiten a las personas cambiar de actividad según las circunstancias (Griffiths y Anselmo 2010).

Byron y Arnold (1997: 12) anotan que es importante, al proporcionar apoyo a las iniciativas de producción forestal a pequeña escala, reconocer que hay diferentes grupos, diferentes necesidades y diferentes oportunidades. Quienes se encuentran en proceso de comenzar tienen problemas y limitaciones diferentes a aquellos que están buscando expandirse. Quienes dependen de

las fuerzas de la oferta enfrentan factores distintos a quienes responden a las oportunidades del mercado. Entre las empresas que se encuentran en crecimiento, están aquellas que buscan expandirse a partir de la experiencia de una persona con necesidades particulares de asistencia y aquellas que aspiran a acoplarse a una escala de operación más grande.

Construir sobre lo existente

Los programas necesitan construir sobre lo que ya existe en términos de conocimiento, competencias, prácticas y demás recursos (Griffiths y Anselmo 2010; Giddy, López y Redman 2009). Para generar proyectos exitosos es esencial reconocer las fortalezas de los grupos indígenas (Wallace et al. 2008: 3). Cualquier proyecto debe, por lo tanto, comenzar con la recolección de la información de base sobre los medios de vida existentes y debe explorar las maneras de construir sobre esos cimientos en línea con las aspiraciones de la población.

Ser realistas

Muchos proyectos para el bienestar fracasan porque prometen cosas que resultan no ser realistas. Es, por lo tanto, esencial recordar que lo pequeño es hermoso. Las iniciativas a pequeña escala, construidas cuidadosamente durante muchos años, suelen ser mucho más exitosas a la larga que aquellas intervenciones demasiado ambiciosas. Los éxitos pequeños tienen un efecto multiplicador al generar una demanda en el mercado local de productos agrícolas, mano de obra y competencias (Griffiths y Anselmo 2010).

Considerar el mercado

Uno de los principales prerequisites para el diseño de una intervención generadora de ingresos sostenible consiste en recolectar la información de base respecto a la viabilidad en el mercado. Griffiths y Anselmo (2010:7)

demuestran que el mercado es un elemento crucial en dos aspectos:

- › Proyectos prometedores pueden estar destinados al fracaso si no hay una demanda del producto generado.
- › Las comunidades, por lo general, no tienen competencias en marketing ni acceso a créditos.

El problema es que muchos de los productos del bosque no se pueden comercializar fácilmente. Aunque muchos productos tienen una amplia estabilidad, diversificada y estable, otros tienen unos mercados volátiles o tienen una demanda fluctuante y están sujetos a variaciones del precio. Por ejemplo, la producción de algunos de los productos extractivos para mercados industriales es más susceptible a cambios considerables en la demanda del mercado, y puede quedar sujeta a cambios por el suministro de fuentes domesticadas o sintéticas. Los mercados domésticos de productos del bosque pueden generar vías más estables para el desarrollo (Byron y Arnold 1997: 6). Es importante, de nuevo, no generar falsas expectativas entre los participantes porque muchos proyectos fracasan cuando las personas se desaniman al constatar que no se presentan compensaciones inmediatamente (Griffiths y Anselmo 2010).

Muchos autores (Griffiths y Anselmo 2010; Giddy, López y Redman 2009; Byron y Arnold 1997) sugieren que los proyectos productivos responden mejor a los mercados si:

- › Suman valor al producto al procesarlos (ver Tabla 5).
- › Proveen la asistencia (técnica) necesaria para el procesamiento exitoso.
- › Exploran los nichos de mercado y las oportunidades para una gestión de marca registrada.
- › Apoyan el desarrollo de los centros artesanales de las comunidades con apoyo técnico y respaldan a largo plazo a las actividades de comercialización (por ejemplo, talleres en cestería, marroquinería, trabajos en madera y carpintería).

- › Respaldan las iniciativas de comercio justo con el apoyo a un centro artesanal y una oficina de comercialización indígenas.
- › Prestan asistencia en el desarrollo de centros de investigación comunitarios para poner a prueba las tecnologías apropiadas, en el ensayo de las iniciativas emprendedoras y en el lanzamiento de las empresas artesanales para el procesamiento, la conservación, el empaque y la comercialización de un producto agrícola, de ganadería o demás productos forestales.
- › Asisten a las comunidades en el acceso a créditos (confiables).
- › Proporcionan una formación continua en oportunidades para los miembros de la comunidad que responda al desarrollo de competencias según sus necesidades específicas (por ejemplo, en comercialización, planeación y administración, TICS y tecnología relevante, métodos de investigación y contabilidad).

Tomar en cuenta las necesidades no económicas de la población

Se debe prestar atención al apoyo de los objetivos no monetarios que resultan relevantes para los participantes. Estos pueden incluir la protección de recursos para la subsistencia, instalaciones para la comunicación al interior de la comunidad o la recuperación de prácticas tradicionales (Griffiths y Anselmo 2010; Kral y Schwab 2010: 3).

Ser cuidadoso con las políticas comunitarias y las divisiones internas

El término ‘comunidad’ aparece con frecuencia en un contexto de intervenciones relativas al medio de subsistencia y del bienestar. Después de todo, esta es la unidad social visualizada como beneficiaria de estos proyectos. Sin embargo, la ‘comunidad’ suele considerarse como un fenómeno igualitario y armónico cuando la realidad de la vida en comunidad es lo opuesto: rivalidad política, inequidad social, la envidia, los chismes y los conflictos; todos estos son la norma más que la excepción a la regla.

Para diseñar intervenciones para el bienestar es importante considerar, desde el comienzo, que el proyecto se va a politizar mucho si no se plantea sabiamente frente a las condiciones reales. Esto hace que sea necesario, por ejemplo, conversar con una amplia variedad de miembros de la comunidad y no solo con unos pocos. Esto también significa que los representantes de la comunidad y los líderes necesitan ser libremente elegidos en la comunidad, en un proceso que tenga el apoyo de la mayoría (Griffiths y Anselmo 2010).

Ser sensibles a los factores de género

No se puede exagerar con respecto a la importancia del género al interior de la comunidad. Cualquier proyecto que busca hacer intervenciones para el bienestar debe ser evaluado con mucho cuidado para identificar las diferentes maneras en que puede afectar a los hombres y a las mujeres, y a la relación entre ambos géneros.

Por lo general, las actividades de desarrollo planeadas se plantean como una carga más a las que ya tienen las mujeres, en lugar de reemplazar algunas de ellas: un hecho es que los niños y las tareas domésticas no dejan de requerir su atención. Esto significa que, o bien las mujeres no pueden participar ni beneficiarse de estas intervenciones, o bien deben contar con uno de sus parientes para que las reemplacen en estas tareas, o bien deben duplicar su ya pesada carga de trabajo.

En algunas regiones, las mujeres pueden ser sujetas a la violencia doméstica o a otras formas estructurales de represión y exclusión. En esos lugares, esto complica la posibilidad que tienen ellas para participar en las actividades de desarrollo. Resulta esencial ser sensibles a los indicadores de abuso y, llegado el caso, involucrar a organizaciones que tengan experiencia en este aspecto.

Ser reflexivo y estar abierto a nuevas ideas

El éxito se incrementa cuando los programas reflexionan acerca de su progreso, de su visión y objetivos, y hacen las modificaciones necesarias. Igualmente, los programas exitosos exploran activamente los modelos que usan los demás, están atentos a otras ideas innovadoras y comparten ideas con programas afines (Giddy, López y Redman 2009).

Encontrar la financiación adecuada

Los programas tienden a ser más exitosos cuando combinan varias fuentes de financiación y no dependen exclusivamente del apoyo del gobierno. Esto reduce el riesgo de que sea la financiación la que dictamine la visión del programa, y permite que haya flexibilidad a la hora de ensayar distintas iniciativas y de tomar riesgos. Algunos ejemplos incluyen la combinación de diferentes fuentes de financiación del gobierno con becas de organizaciones no gubernamentales, organizaciones benéficas e ingresos generados por visitas guiadas, venta de artesanías o trabajos artísticos (Giddy, López y Redman 2009; Miller 2005; Wallace et al. 2008; TAFE 2009).

El diseño de una formación para el bienestar

Los siguientes son algunos factores clave asociados a resultados positivos en la formación profesional y a la capacitación de poblaciones indígenas sin importar su localización, tiempo y contexto.

Poner a la comunidad en el corazón de la formación

Las instituciones educativas no deben visualizarse a sí mismas como las únicas expertas en educación (UNESCO 2009: 18). La TAFE² (2009) muestra

² TAFE (Educación Técnica y Continua) es el equivalente al SENA en Australia. Su historia se remonta al siglo XVIII y proviene de un instituto para la preparación de convictos sin educación para la nueva sociedad. TAFE ofrece cursos a clientes indígenas de New South Wales y sobresale por tener el más alto número de matrículas que cualquier otro centro de formación australiano (ver: www.tafensw.edu.au/about/our_history.htm).

mejores resultados de formación cuando a los aprendices no se les dicta qué deben aprender, sino cuando tienen cierto control sobre su aprendizaje. Esto significa que la autoridad indígena es de central importancia en todos los aspectos de la implementación del programa. Se requiere que el conocimiento y los valores indígenas se integren en el diseño del programa de formación (Miller 2005; Wallace et al. 2008; Langton et al 1998).

Prestar atención a los prejuicios

TAFE (2009) anota que, en Australia, las experiencias negativas con la educación del pasado, la baja autoestima y la imagen negativa de sí mismos que resultan de dichas experiencias, dificultan la participación de los indígenas en la educación. Los resultados positivos se encuentran cuando el cuerpo docente tiene un mayor entendimiento de los valores culturales y de las prácticas tradicionales, así como de los factores que impactan a los indígenas como aprendices. De hecho, el problema de los prejuicios lo tratamos repetidamente en capítulos anteriores y se demostró que es uno de los factores que explican la permanente brecha educativa entre los estudiantes indígenas y los no indígenas. La UNESCO (2009: 16) sugiere que el desarrollo de una educación incluyente implica un cambio de visión donde el aprendiz deja de ser considerado como un problema para aceptar que el sistema educativo *es* el problema. Esto implica terminar con los estereotipos negativos en los libros de texto y en las actitudes y expectativas de los maestros. Significa que los principios de la no discriminación, de la apreciación de la diversidad y de la tolerancia deben ser impulsados en todo el currículo (UNESCO 2009: 18, 25).

Identificación de las necesidades de formación y aspiraciones locales

Los modelos de formación necesitan ser tan diversos como las comunidades y los participantes involucrados; además, necesitan respetar y ser sensibles

hacia los intereses de la cultura indígena y el desarrollo comunitario (Wallace et al. 2008; UNESCO 2009; Langton et al. 1998).

En proyectos exitosos, la formación no se ofrece por el bien de la formación misma. Es decir, el objetivo no es la calificación (o el diploma), lo que realmente interesa son los resultados en empleo y a nivel personal. Las necesidades a largo plazo del estudiante son, por lo tanto, lo primero a considerar; luego cómo se va a lograr y qué se va a entregar y quién va a entregarlo (Wallace et al. 2008; Giddy, López y Redman 2009). Esto significa que los entrenamientos deben diseñarse de acuerdo a lo que las personas mismas indiquen son las competencias que desean aprender y de acuerdo a las metas en desarrollo de la comunidad (Griffiths y Anselmo 2010; TAFE 2009). Aparte de las competencias específicas, la formación debe contribuir a la construcción de la confianza (Giddy, López y Redman 2009).

Los proveedores de un programa de formación exitoso deben estar preparados para escuchar las necesidades de las organizaciones indígenas y de los clientes indígenas; igualmente deben trabajar en colaboración hacia una solución. Deben estar dispuestos a intentar algo nuevo, a usar materiales para la enseñanza abiertos a que se puedan adaptar a las necesidades locales (TAFE 2009).

Construir sobre competencias, conocimiento y prácticas económicas existentes

Las necesidades en formación deben hacer juego con los tipos de trabajo existentes, con los que están en vía de desarrollo en la comunidad o con los que son impulsados por los negocios de la comunidad. Los modelos de formación deben conectarse a los contextos de emprendimiento indígena y penetrarse con la realidad a través de proyectos o negocios. Igualmente, una formación efectiva en emprendimiento reconoce la importancia de trabajar con el conocimiento de la comunidad local acerca de la gobernanza, el conocimiento

cultural, la propiedad del territorio y las prioridades de los propietarios en los negocios y en sus vidas. Una formación efectiva en emprendimiento se desarrolla a través del conocimiento y la confianza compartidos, asume que la población indígena tiene una cantidad considerable de conocimiento y de habilidades para ser tenidos en cuenta en los procesos de formación y busca enfocarse en elementos y resultados positivos (Wallace et al. 2008; Langton et al. 1998).

Trabajar con instructores indígenas y con lenguas indígenas

La educación intercultural comienza con el sistema cultural indígena y lucha por una situación en la que el currículo sea enseñado en la lengua materna por profesores indígenas locales (UNESCO 2009: 16, 25; TAFE 2009; Langton et al. 1998; Wallace et al. 2008; Giddy, López y Redman 2009). Además de reclutar a instructores indígenas, muchos proyectos se benefician de la participación de ancianos como conferencistas invitados en el programa de formación. Parte esencial del éxito radica en que estos invitados decidan sobre los contenidos de sus aportes al proceso educativo (Zuyderhoudt 2004; Langton et al. 1998; Wallace et al. 2008; TAFE 2009).

Sin poner de lado la importancia de trabajar con instructores de las comunidades, en este caso resulta especialmente importante prestar atención al tema de la 'política de la comunidad' que se trató con anterioridad. No todos los miembros de la comunidad, ni siquiera los ancianos, son intachables o respetados por los demás miembros de la comunidad. Por lo tanto, a la hora de seleccionar instructores, es importante tener en cuenta los sentimientos de la comunidad hacia los candidatos.

Determinar con cuidado el rol de los instructores

Se necesita que los instructores adopten una posición no dominante. En programas exitosos para el buen vivir de las comunidades no es tarea del tutor el

generar las ideas sino, más bien, debe despertar conciencia sobre las diferentes opciones, pues el enfoque general debe provenir de la comunidad misma. Esto reduce el énfasis sobre la categoría de experto que recibe el instructor (Wallace et al. 2008: 7-8).

Igualmente, los instructores y las organizaciones que trabajan con comunidades indígenas necesitan ser mucho más que expertos en temas técnicos. Los instructores deben ser capaces de proveer un apoyo integral y una actitud comprometida (Wallace et al. 2008; Miller 2005: 5; Giddy, López y Redman 2009). Necesitan:

- › Responder a una amplia gama de cuestiones que la población indígena enfrenta y trabajar con ellos como mentores, durante y después de la formación, para superar las barreras.
- › Tomar la determinación de ayudar a la población a cambiar sus vidas y tener un fuerte sentido del compromiso y responsabilidad frente a su rol.
- › Preferiblemente deben haber trabajado por largo tiempo con la organización.
- › Mostrar respeto: tratar a sus cliente como les gustaría que los trataran a ellos y cumplir con lo que prometen que van a hacer.
- › Proporcionar un apoyo intensivo y práctico a sus clientes, con frecuencia deben ir más allá del simple consejo profesional.

Finalmente, si se les brinda la oportunidad a los profesores e instructores para que continúen con su aprendizaje después de terminar con su grado, esto contribuye a su desarrollo profesional y a sus motivaciones (UNESCO 2009: 20).

Diseñar un currículo flexible y abierto

El currículo requiere de flexibilidad a su interior y debe poder ajustarse a las necesidades de los estudiantes. Esta flexibilidad tiene que ver con el tiempo

que los estudiantes le dedican a cada materia y con la libertad de los profesores para escoger sus propios métodos de trabajo; también debe estimular a los maestros a buscar soluciones que puedan estar a la altura de las necesidades, competencias y estilos de aprendizaje de cada estudiante (UNESCO 2009; Miller 2005; Langton et al. 1998).

De hecho, cada programa de entrenamiento debe estar hecho a la medida. De acuerdo con Wallace et al. (2008), solo después de tener una idea clara sobre los objetivos de los estudiantes a nivel empresarial puede el profesor negociar con ellos el plan de capacitación, aun si es el caso en que el profesor no se encuentre de acuerdo con la evaluación local. Los programas de formación más exitosos comienzan con lo que los individuos quieren alcanzar y luego plantean el sistema de formación que requieren, decidiendo cuáles son las unidades apropiadas, cuáles deben ser hechas en conjunto, cuándo deben tener lugar y quién más debería involucrarse. Este modelo *a la medida* para desarrollar planes de formación tiende a tardar más que cualquier programa estándar, genera unas asociaciones más fuertes para el aprendizaje y presenta mejores resultados para los socios.

Es necesario que haya espacio para revisar con regularidad el currículo con el fin de evaluar la aplicación de nuevas visiones y consideraciones (UNESCO 2009).

Hacer que los métodos de aprendizaje sean flexibles, abiertos y no discriminatorios

De acuerdo con la UNESCO (2009) y TAFE (2009), y como hemos visto en los diferentes ejemplos que hemos presentado, los programas de formación son mejores cuando:

- › Se alternan diferentes métodos de enseñanza.
- › Los métodos de enseñanza son interactivos (implican discusiones, demostraciones y ejemplos concretos).

- › Se trabaja en grupos de pocos participantes (el tamaño ideal de grupo es de máximo 12 personas).
- › El aprendizaje es cooperativo.
- › El aprendizaje es relevante para la vida cotidiana.
- › Los aprendices adquieren una mejor comprensión de los recursos disponibles en su comunidad y aumentan las posibilidades de usarlos en el futuro.

Además, los procedimientos y métodos de enseñanza deben diseñarse de manera que sean respetuosos de la diversidad y del género. La siguiente lista de verificación (adaptada de Daniel 2001: 14) puede servir de apoyo para lograr esto:

¿Establecí las reglas de juego en el grupo para asegurar el respeto mutuo?

- › No usar lenguaje racista o machista.
- › Permitir que todos expresen sus opiniones.
- › No permitir que alguien domine sobre los demás.

¿Tengo planeado apelar a todos los recursos que tienen disponibles mis estudiantes?

- › ¿Tengo planeado apelar a las experiencias de mis estudiantes?

¿Me he asegurado que mis recursos usen imágenes positivas y modelos a seguir positivos al interior de un grupo pluriétnico?

- › ¿Tengo planeado señalar lo que resulte tendencioso y explorarlo como enseñanza?

¿He considerado la metodología?

- › El uso de preguntas abiertas.
- › Brindarle igual atención y tiempo a todos los estudiantes.
- › Proponer problemas para encontrar soluciones colaborativas en las que los estudiantes deban tomar turnos, deban escucharse y apoyarse unos a otros.

¿Tengo planeadas estrategias de evaluación con los estudiantes que proporcionen retroalimentación a todo lo anterior?

Proporcionar formación para el trabajo

Como demostró el ejemplo de las escuelas de campo para agricultores, la formación práctica es esencial para proporcionar una educación vocacional o profesional (Flamsteed y Golding 2005; Giddy, López y Redman 2009; TAFE 2009; Wallace et al. 2008). Su éxito se debe al hecho de que establece una relación directa entre el aprendizaje y la práctica, además que refuerza la confianza sobre algunas competencias específicas. Las excursiones, la visita a industrias y las salidas de campo pueden ayudar a disparar las curvas de aprendizaje (TAFE 2009).

En una evaluación de expertos de más de 65 proyectos para la población indígena en Australia, Wallace et al. (2008) concluyen que “el aprendizaje y la evaluación en contextos prácticos de trabajo” es la llave para un aprendizaje exitoso. En los proyectos exitosos, el aprendizaje se basa en los requerimientos laborales de la comunidad indígena. El programa de formación se implementa de acuerdo a las necesidades individuales de los estudiantes y, de esa manera, se adapta para reflejar las necesidades de los clientes indígenas. Las actividades de instrucción y los recursos se desarrollan con suficiente tiempo. Los resultados de la formación y de la evaluación que resultan más relevantes y exitosos se hacen patentes en un trabajo concreto, en particular si hablamos de áreas remotas.

Hacer que la formación sea confiable y cómoda

Con frecuencia las personas que participan en programas de formación lo hacen por razones prácticas (TAFE 2009). Por ejemplo, la participación en la educación es limitada porque las mujeres deben cuidar a los niños, por la falta de medios de transporte para asistir a las clases, los conflictos de otras actividades con el horario de clases o con un sentimiento de incomodidad en el ambiente de enseñanza. Problemas similares se presentaron con el caso de las mujeres rurales en Guatemala. Los programas de formación efectivos

identifican dichas barreras en una etapa temprana y buscan soluciones que puedan, o proporcionar el servicio de guardería y transporte, o planear la formación en horarios que respeten el equilibrio de las vidas y los trabajos a nivel local.

La formación también debe llevarse a cabo en un escenario que sea cómodo para los participantes. Esto se ejemplificó con la mención del uso del terreno de un agricultor como ambiente de aprendizaje en las escuelas de campo para agricultores y con el uso de la *marae* en la educación maorí. Otros ejemplos incluyen salones de formación decorados con trabajos artísticos indígenas, expediciones con los participantes y profesores o salidas de cacería que les permitan conocerse unos a otros.

5. Conclusiones y recomendaciones

En este reporte hemos explorado principalmente dos temas. Primero, profundizamos en las razones por las cuales la población indígena se beneficia poco de los programas de educación formal. Resulta que los índices bajos de matrículas y la alta deserción no se pueden explicar simplemente a partir de la pobreza y la marginalización. Algunas falencias en el sistema de educación contribuyen a los bajos resultados a nivel educativo de la población indígena. Los prejuicios y los estigmas que prevalecen y que subsisten en la educación formal tienen un rol determinante; también influyen el énfasis en el idioma y la cultura oficial, además de la poca relevancia del currículo para la realidad de la población indígena.

El concepto de educación intercultural, una educación que fortalece la lengua y cultura indígena a la vez que proporciona competencias y habilidades necesarias para su mayor participación en la sociedad, fue introducido como un modelo alternativo pedagógico. La bibliografía muestra que, a diferencia de la educación formal convencional, una educación intercultural lleva a mejores resultados en aprendizaje por parte de los estudiantes indígenas. Esto se debe

en gran medida a que con ella se aprecia la diferencia y, por lo tanto, se cultiva la autoestima, además de que genera vínculos con la realidad de los estudiantes indígenas y sus aspiraciones.

Un segundo tema en este estudio se relaciona con la exploración de iniciativas de desarrollo para el buen vivir de las poblaciones que habitan los bosques. Esta exploración comenzó al observar que los gobiernos coloniales y postcoloniales en el mundo han buscado la integración, a toda costa, de las comunidades de los bosques a la economía nacional. Esto implica que las intervenciones dirigidas a generar bienestar se han enfocado en sustituir los sistemas económicos locales por alternativas agrícolas o industriales que vulneran los sistemas del buen vivir existentes. Como una alternativa a estos modelos de desarrollo verticales, desde 1980 se ha incrementado el apoyo a las iniciativas que se gestan a nivel local y que llaman a la apreciación de las características específicas de la locación, las necesidades y las aspiraciones de las comunidades que habitan los bosques.

El interés del convenio SENA-Tropenbos por la formación profesional basada en proyectos productivos se inserta en este paradigma de desarrollo endógeno. Las intervenciones de los proyectos productivos dirigidos al desarrollo del buen vivir buscan proporcionarle, a las comunidades locales, alternativas económicas que tengan en cuenta, tanto el potencial de su entorno a nivel ambiental, como las oportunidades del mercado que estén al alcance. Estos proyectos adoptan, por lo general, la forma de industrias forestales comunitarias; o abordan temas como la agricultura, la agroindustria forestal, el desarrollo de productos del bosque no maderables, el desarrollo del turismo y la distribución de beneficios. Los ejemplos señalan que dichos proyectos son más exitosos cuando se construyen sobre el conocimiento, las competencias y los recursos disponibles localmente; cuando el proyecto se adapta a las circunstancias y necesidades locales y cuando la comunidad tiene derechos de propiedad sobre el diseño del proyecto y su implementación.

El objetivo general de este estudio es combinar las visiones relativas a la educación intercultural con una mirada similar sobre los proyectos productivos, de manera que se puedan formular unos lineamientos básicos para el diseño exitoso de la educación para el bienestar de las comunidades indígenas. Estas se presentaron con detalle en el cuarto capítulo. Haciendo referencia a las experiencias presentadas en los capítulos anteriores, sugerimos tres áreas de atención y algunas recomendaciones para cada una de ellas. A continuación se presenta un resumen de estas recomendaciones, para mayor detalle consulte el Apéndice II.

Brindar programas de formación

Una primera observación que surge de la bibliografía es que es importante ser conscientes de las relaciones inequitativas de poder que suelen presentarse en los proyectos de desarrollo para el bienestar y en la formación profesional. Sin poner en duda las buenas intenciones que animan este tipo de programas, es preciso reconocer que trabajan bajo el supuesto implícito de que los expertos externos están más preparados que los locales. Los siguientes principios básicos sobre cómo brindar programas de formación pueden contribuir a una sensibilización en este tema y a la construcción de relaciones más equitativas que reconozcan que los indígenas también pueden ser considerados como expertos.

- › Invertir en alianzas con la comunidad genuinas y a largo plazo.
- › Poner a la comunidad en el corazón del proyecto y del diseño curricular
- › Apoyar la diversidad cultural.
- › Ser conscientes de los prejuicios y formar a los instructores para que lidien con ellos.
- › Trabajar con los instructores que comprendan y hablen la lengua indígena.

- › Ofrecer programas en lengua indígena.
- › Diseñar un currículo y una metodología de enseñanza flexibles.
- › Asegurarse que los materiales y métodos de enseñanza no sean discriminatorios.
- › Tomar en consideración las necesidades no económicas de las personas a la hora de proponer un cronograma de actividades.
- › Tener en cuenta las aspiraciones, necesidades, oportunidades y limitaciones de las mujeres.
- › Usar una locación que resulte cómoda para los participantes del programa de formación.

Contenidos de la formación

Una segunda observación, relacionada con lo anterior, nos dice que, si le preguntamos a la población indígena sobre sus aspiraciones en materia de desarrollo, por lo general se muestran precavidos con la asistencia al desarrollo que tiene como objetivo cambiar o transformar la economía indígena existente. En su lugar, hacen referencia a iniciativas que valoren y construyan sobre la riqueza del sistema económico local. Esto significa que las comunidades indígenas no se benefician de la transición hacia un enfoque económico completamente nuevo, sino que más bien buscan consolidar una serie de actividades complementarias, de tiempos parciales, que estén de acuerdo a las prioridades locales y a los recursos disponibles. Este principio se refleja en los siguientes lineamientos para los contenidos de la formación:

- › Estar consciente de que cada situación es única y necesita un modelo específico.
- › Construir sobre las competencias, conocimientos y actividades económicas existentes.
- › Identificar las necesidades de entrenamiento y aspiraciones locales.

- › Ser realista sobre las oportunidades y las limitaciones del mercado.
- › Incluir cursos de formación de habilidades para la vida como el autoestima; lidiar con los prejuicios y negociar las capacidades.
- › Proporcionar una formación empírica y práctica.
- › Formar equipos con organizaciones profesionales que tengan experiencia en temas de género y buscar su asesoría.

Temas de la formación

En tercer lugar, podemos decir que es abundante la bibliografía que habla de la baja calidad de los programas de formación que ofrecen paquetes de enseñanza estandarizados sin consideración de las necesidades específicas de los estudiantes. Igualmente, la formación tiende a enfocarse en competencias técnicas que, por lo general, ya se encuentran en las comunidades. Se presta muy poca atención a la comercialización, la cadena de valor, las técnicas de negociación y la administración de empresas; todas ellas competencias esenciales para que los proyectos tengan éxito a largo plazo. En resumen, las necesidades de formación cambian de una comunidad a otra, e incluso al interior de la comunidad misma. El siguiente listado de temas relevantes para la formación se debe entonces entender como meras sugerencias, pues no son ni relevantes universalmente ni conclusivas.

- › Competencias para la vida como la autoestima, el lidiar con los prejuicios y las capacidades de negociación.
- › Competencias (técnicas) para agregar valor a los productos, por ejemplo, el procesamiento de productos no maderables del bosque.
- › Fundraising (obtención de fondos).
- › Escritura y formulación de proyectos.
- › Búsqueda de fuentes de créditos.
- › Marketing (comercialización).

- › Planeación de negocios.
- › Administración de negocios.
- › Contabilidad.
- › Computación.
- › Métodos de investigación (por ejemplo, monitoreo local del uso de recursos).

A modo de cierre, podemos formular dos conclusiones. La primera se relaciona con la enorme diversidad de pueblos indígenas y con los efectos de esa diversidad: es preciso desarrollar programas dirigidos al bienestar que estén a la altura de cada situación específica, que respondan a las necesidades y las aspiraciones que se presentan a nivel local.

La segunda es la siguiente: a esta gran diversidad la subyace el reto universal de cambiar las percepciones negativas y los estereotipos frente a la población indígena que todavía existen en los sistemas educativos del mundo y, sobre todo, entre los profesionales que trabajan en estos sistemas. La superación de dichos prejuicios asegura una educación para el bienestar exitosa.

6. Referencias y material recomendado

ABC News (2008) 'Apology to stolen generations.' [*Disculpas a la generación despojada*] ABC News. <http://www.abc.net.au/news/events/apology/text.htm>

ACCC (2005) 'Meeting the needs of aboriginal learners. An overview of current programs and services, challenges, opportunities and lessons learned.' [*Satisfaciendo las necesidades de los aprendices aborígenes. Una mirada sobre los programas y servicios actuales: los retos, las oportunidades y las lecciones aprendidas.*] Ottawa: Association of Canadian Community Colleges.

Altman, J. C. (2005) 'The indigenous hybrid economy. A realistic sustainable option for remote communities?' [*La economía híbrida indígena. ¿Una opción realista y sostenible para comunidades remotas?*] Centre for Aboriginal Economic Policy Research. Topical Issue 2006 (2): 1-6.

- Australian Government (2009) 'Closing the gap on indigenous disadvantage. The challenge for Australia.' [*Cerrando la brecha de las desventajas indígenas: Los retos de Australia*] Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs. Commonwealth of Australia [*Departamento de Familia, Vivienda, Servicios Comunitarios y Asuntos Indígenas*]. Para descargar en: www.fahcsia.gov.au/sa/indigenous/pubs/general/documents/closing_the_gap/default.htm
- Battiste, M. (2004) 'Animating sites of postcolonial education: Indigenous knowledge and the humanities.' [*La animación de los sitios de la educación postcolonial: el conocimiento indígena y las humanidades*] Sesión plenaria en la reunión de CSSE meeting. May 29 2004. Manitoba: CSSE.
- Berg, H., van den (2004) 'IPM Famer Field Schools. A synthesis of 25 impact evaluations.' [*Una síntesis de las 25 evaluaciones de impacto*] Preparado por Global IPM Facility. Wageningen: Wageningen University.
- Blick, G. (2001) 'Skill training for school leavers with no qualifications.' [*Formación de competencias para desertores sin calificaciones*] Social Statistics Division, Statistics New Zealand.
- Borchgrevink, A. and A. Ramírez Rodríguez (2003) 'Evaluation of Fadcanic's teacher training program in Nicaragua's Southern Autonomous Region of the Atlantic Coast.' [*Evaluación del programa de formación de docentes de Fadcanic en la Región Autónoma de la Costa Atlántica del Sur de Nicaragua*] Norwegian Institute of International Affairs. Paper no. 654. Oslo: NUPI.
- Burnett, N. (2009) 'Foreword' En: UNESCO Policy guidelines on inclusion in education. [*Prólogo. Lineamientos para la política de inclusión en la educación*] Paris: UNESCO.

- Byron, N. and M. Arnold (1997) 'What futures for the people of the tropical forests?' [¿Qué le espera a las personas de los bosques tropicales?] CIFOR Working Paper no. 19. Bogor: CIFOR.
- Cariño, J. (2009) 'Poverty and well-being.' [La pobreza y el bienestar] En: UN Secretariat of the Permanent Forum on Indigenous Issues (ed.) State of the world's indigenous peoples . [Secretaría del Foro Permanente de Asuntos Indígenas de las Naciones Unidas. Estados de los Pueblos Indígenas del Mundo] Pp. 13-50. New York: UN.
- Champagne, D. (2009) 'Contemporary education.' [La educación contemporánea] En: UN Secretariat of the Permanent Forum on Indigenous Issues (ed.) *State of the world's indigenous peoples*. [Secretaría del Foro Permanente de Asuntos Indígenas de las Naciones Unidas. Estados de los Pueblos Indígenas del Mundo] Pp.130-154. New York: UN.
- CMEC (2008) 'Backgrounder on the CMEC Aboriginal Education Action Plan' [Contexto para el Plan de Acción en Educación Aborigen del Consejo de Ministros para la Educación Canadiense] Council of Ministers of Education Canada. Para descargar en:
www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/71/BackgrounderAboriginalEducation.en.pdf
- CMEC (2009) 'Strengthening aboriginal success. Summary report on the CMEC Summit on Aboriginal Education, [Fortalecimiento del éxito aborigen. Un resumen del reporte del Foro del Consejo de Ministros para la Educación Canadiense en Educación Aborigen] February 24-25 2009. Council of Ministers of Education Canada. Para descargar
www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/221/aboriginal_summit_report.pdf

- Cobbold, T. (2010) 'Closing the achievement gaps in Australian schools.'
 [Cerrando las brechas en los resultados de las escuelas australianas]
 Presentación en la conferencia anual de Académicos Independientes
 de Australia. Biblioteca Nacional de Canberra, 14-15 October 2010.
 Para descargar en: www.saveourschools.com.au
- Daniel, P. (2001) 'Towards designing an intercultural curriculum. A case study
 from the Atlantic Coast of Nicaragua.' [Hacia el desarrollo curricular
 intercultural. Estudio de caso de la Costa Atlántica nicarguense]
Journal of Teaching and Learning 1: 1-16.
- Dennis, P. and L. Herlihy (2003) 'Higher education on Nicaragua's multicul-
 tural Atlantic Coast' [La educación superior en la multicultural Costa
 Atlántica nicaraguense] *Cultural Survival* 27(4): 1-9. Para descargar en:
www.culturalsurvival.org
- Dockery, A. M. (2009) 'Cultural dimensions of indigenous participation in
 education and training.' [Dimensiones culturales de la participación
 indígena en la educación y la formación] Adelaide: NCVER.
- Education Counts (2011) 'Statistics. Maori Medium Education' [Estadísticas.
 La educación media maorí] Acceso 1-8-2011:
[www.educationcounts.govt.nz/statistics/maori_education/
 schooling/6040](http://www.educationcounts.govt.nz/statistics/maori_education/schooling/6040)
- FAO (2011) 'Farmer Field Schools in the Agricultural Extension Component
 (2006-2012). Integrated crop management: Learning by doing; Learning
 by Experience.' [Las escuelas de campo para agricultores en el
 Componente de Extensión Agrícola (2006-2012) El manejo integral de
 cultivos. Aprender haciendo; aprender por experiencia] AEC Agricultu-
 ral Sector Programme Support (phase 2). Rome: FAO.

- Feder, G., R. Murgai and J.B. Quizon (2004) 'Sending farmers back to school. The impact of Farmer Field Schools in Indonesia.' [*Los agricultores en las escuelas. El impacto de las Escuelas de campo para agricultores en Indonesia*] Review of Agricultural Economics 26(1): 45-62.
- Flamsteed, K. and B. Golding (2005) 'Learning through indigenous business. The role of vocational education and training in indigenous enterprise and community development.' [*Aprendiendo de los negocios indígenas. El rol de la educación vocacional y la formación en el emprendimiento indígena y el desarrollo de las comunidades.*] Adelaide: NCVER.
- Freeland, J. (1995) 'Why go to school to learn Miskitu? Changing constructs of bilingualism, education and literacy among the Miskitu of Nicaragua's Atlantic Coast.' [*¿Por qué ir a la escuela para aprender Miskitu? Cambiando los constructos del bilingüismo, la educación y el alfabetismo entre la etnia miskitu de la Costa Atlántica nicaraguense*] Educational Development 15: 245-261.
- Gallagher, K. (2003) 'Fundamental elements of a Farmer Field School.' [*Elementos fundamentales de las Escuelas de campo para campesinos*] LEISA Magazine March 2003: 5-6.
- Giddy, K., J. López and A. Redman (2009) 'Guide to success for organizations in achieving employment outcomes for Aboriginal and Torres Strait Islander people' [*Guía para el éxito de organizaciones en el logro de resultados de empleo para los aborígenes y las comunidades isleñas de Torres Strait*]. Cultural and Indigenous Research Centre Australia. Adelaide: NCVER.
- Gomes, C. A. (2004) 'Training for rural development in Brazil: SENAR' [*Formación para el desarrollo rural en Brasil: SENAR*] Roma and Paris: FAO and UNESCO-IIEP.

- Griffiths, T. and L. Anselmo (2010) 'Indigenous peoples and sustainable livelihoods in Guyana: An overview of experiences and potential opportunities.' [*Los indígenas y el desarrollo sostenible para el bienestar en Guyana. Un sondeo en las experiencias y oportunidades sustanciales*] Bourda Georgetown/ Moreton-in-Marsh/Ottawa: APA/FPP/North-South Institute.
- Habitat (2009) 'Housing indigenous peoples in cities. Policy guide to housing for indigenous peoples in cities.' [*Viviendas para los indígenas de las ciudades. Una guía de la política de vivienda de los indígenas en las ciudades*] Nairobi: UN Habitat.
- Harper, S. (2008) 'Statement of apology to former students of Indian Residential Schools.' [*Declaración de rectificación ante los estudiantes de los Internados Indígenas*] June 11, 2008. *Gobierno de Canadá*.
- Hornberger, N. H. (2009) 'Multilingual education policy and practice. Ten certainties (grounded in indigenous experience).' [*Política y puesta en práctica de la educación multilingüística. Diez certezas desde la experiencia indígena*] *Language Teaching* 42(2): 197-211.
- Howard, R. (2008) 'Education reform, indigenous politics, and decolonisation in the Bolivia of Evo Morales.' [*La reforma educativa, la política indígena y la descolonización de Bolivia con Evo Morales*] *International Journal of Educational Development* 29: 583-593.
- Husselman, M. (2008) 'Beekeeping in Zambia.' [*La apicultura en Zambia*] *Forest Livelihood Briefs No. 7*. Bogor: CIFOR.
- LANGWE (2006) 'Indigenous women and the United Nations system. Good practices and lessons learned.' [*Mujeres indígenas y el sistema de las Naciones Unidas. Buenas prácticas y lecciones aprendidas*] New

York: United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues. [*Foro Permanente en Asuntos Indígenas de las Naciones Unidas*]

Ke, W. L. (2011) Indigenous education and heritage revitalization. [*Educación indígena y la revitalización de la herencia*] PhD dissertation. Leiden: Leiden University.

Ke, W.L. (2010) 'A new juncture in indigenous language education. The impact of the experience of Maori education.' [*Una nueva coyuntura en la educación lingüística indígena. El impacto de la experiencia de la educación maorí*] *Us- China Education Review* 7(9): 25-33.

King, L. (1994) *Roots of identity. Language and literacy in Mexico.* [*Las raíces de la identidad. Lenguaje y alfabetismo en México*] Stanford: Stanford University Press.

King, L. and S. Schielmann (2004) *The challenge of indigenous education. Practice and perspectives.* [*Los retos de la educación indígena. Prácticas y perspectivas*] Paris: UNESCO.

Kirkness, V. J. (1999) 'Aboriginal education in Canada. A retrospective and a prospective.' [*La educación aborígen en Canadá. Una retrospectiva y una proyección*] *Journal of American Indian Education* 39(1): 14-30.

Kline, R. (2002) 'A model for improving rural schools. Escuela Nueva in Colombia and Guatemala.' [*Un modelo para mejorar las escuelas rurales. Escuela Nueva en Colombia y Guatemala*] *Current Issues in Comparative Education.* 2(2): 170-181.

Kral, I. and R. G. Schwab (2010) 'Enterprise and organisational learning.' [*Emprendimiento y aprendizaje organizacional*] Canberra: ANU, Centre for Aboriginal Economic Policy Research.

- Lopes Cardozo, M.T.A. (2009) 'Teachers in a Bolivian context of conflict. Actors for or against change?' [*Los profesores en el contexto conflictivo boliviano. ¿Actores a favor o en contra del cambio?*] Education and Development Working Paper no. 9. Amsterdam/Den-Haag: AMIDSt, IS Academie, University of Amsterdam.
- Lopes Cardozo, M.T.A. (2008) 'De onechte wereld van het schoolboek.' *Heilige Huisjes: Anders kijken naar Internationale Samenwerking*. Den-Haag: Dutch Ministry of Foreign Affairs.
- López Arzola, R. (2004) 'Mexico. Training of indigenous farmers to run community forestry enterprises' [*México. Formación de agricultores indígenas para la dirección de empresas en sivilcultura*] En: L. King, and S. Schielmann (eds.) The challenge of indigenous education. Practice and perspectives. [*Los retos de la educación indígena. Prácticas y perspectivas*] Paris: UNESCO. Pp. 177-185.
- Meyer, L. (2010) 'Resistance and hope. The future of *comunalidad* in a globalized world. Interview with Noam Chomsky.' [*Resistencia y esperanza. El futuro de la comunalidad en un mundo globalizado. Una entrevista con Noam Chomsky*] In: L. Meyer and B. Maldonado Alvarado (eds.) New world of indigenous resistance. Noam Chomsky and voices from North, South, and Central America [*El mundo nuevo de la resistencia indígena. Chomsky y las voces de América del Norte, Central y del Sur*]. Pp. 41-62. San Francisco: City Lights Books.
- Maldonado Alvarado, B. M. (2010) 'Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto.' PhD thesis. Leiden: Leiden University. Para descargar en: <https://openaccess.leidenuniv.nl/dspace/bitstream/1887/15950/2/fulltext.pdf>

- Márquez Nava, U. (2004) 'Mexico: the bilingual and intercultural telesecundaria 'Juan Francisco Lucas' of San Andres Yahuitlalpan, Zautla, Puebla.' [*México: la Telesecundaria bilingüe e intercultural Juan Francisco Lucas*] En: L. King, and S. Schielmann (eds.) The challenge of indigenous education. Practice and perspectives. [*Los retos de la educación indígena. Prácticas y perspectivas*] Paris: UNESCO. Pp. 160-176.
- Mc Lean, G. (2006) 'The University of the Autonomous Regions of the Nicaraguan Caribbean Coast (URACCAN)' [*La Universidad de la Región Autónoma de la Costa Caribe Nicargaguense*] *Presentación en PowerPoint de la Conferencia 'Hacia la práctica de la interculturalidad en el escenario multicultural de la Costa Caribe nicaraguense'*. Oslo, March/April 2006. IPILC-URACCAN.
- McDougall, G. (2011) 'Report of the independent expert on minority issues.' [*Reporte de los expertos independientes sobre asuntos de las minorías*] New York: UN.
- Medina, G., B. Pokorny and B. Campbell (2008) 'Favouring local development in the Amazon. Lessons from community forest management initiatives.' [*Favoreciendo el desarrollo local en la Amazonia. Lecciones de una comunidad en iniciativas de manejo forestal.*] Forest Livelihood Briefs. Bogor: CIFOR.
- Miller, C.(2005) Aspects of training that meet indigenous Australians' aspirations. A systematic review of research. [*Aspectos en la formación para satisfacer las aspiraciones de los indígenas australianos*] Adelaide: NCVER.
- Minter, T. (2010) 'The Agta of the Northern Sierra Madre. Livelihood strategies and resilience among Philippine hunter-gatherers.' [*Los Agta de la Sierra Madre del Norte. Estrategias para el bienestar y resiliencia entre*

los cazadores-recolectores de Filipinas] PhD thesis. Leiden: Leiden University. Para descargar en: <https://openaccess.leidenuniv.nl/dspace/handle/1887/15549>

Minter, T., M.C. Cureg, J. van der Ploeg, A.M. Bagunu, M.T.R. Aggabao, J.G. Valencia, D.M. Aquino and M.L. Ranay (2005) 'Ako ay Agta, ako ay Pilipino. Proceedings of the Agta workshop.' [*Ako ay Agta, ako ay Pilipino. Procedimientos en los talleres de Agta*] Cabagan: CVPED.

MORE (2009) 'Multi-cultural education training workshop'. [*Taller en formación de educación multicultural*] Phnom Penh: Minority Outreach in Education Program and Kampuchean Action for Primary Education.

Murray Li, T. (1999) 'Compromising power: Development, culture, and rule in Indonesia.' [*Compromisos del poder. Desarrollo, cultura y poder en Indonesia*] *Cultural Anthropology* 14(3): 295-322.

NCVER (National Center for Vocational Education Research- Centro Nacional de Investigación en Educación Vocacional) (2009) 'Research overview. Cultural dimensions of participation in education and training.' [*Las dimensiones de la participación en la educación y la capacitación. Reseña de la investigación*] NCVER: Department of Education, Employment and Workplace Relations: Commonwealth of Australia.

Palis, F.G. (2006) 'The role of culture in farmer learning and technology adoption. A case study of farmer field schools among rice farmers in central Luzon, Philippines.' [*El rol de la cultura en el aprendizaje de los agricultores y en la adopción de tecnologías. Estudio de caso de las Escuelas de campo para agricultores en Luzón, Filipinas*] *Agriculture and Human Values* 23: 491-500.

- Pasikale, A. and E. Kumekawa (2001) 'Skill Enhancement Programme. An opportunity for cultural inclusion.' [*Programa para el fortalecimiento de capacidades. Una oportunidad para la inclusión cultural*] Paper presented at the NZARE Conference. Skill New Zealand: Pūkenga Aotearoa.
- Persoon, G.A. (1989) 'The Kubu and the outside world. The modification of hunting-gathering.' [*Los kubu y el mundo externo. La modificación de la cacería-recolección*] *Anthropos* 84:507-19.
- Pretty, J. (2002) *Agri-culture. Reconnecting people, land and nature.* [*Agri-cultura. Reconectando a las personas, la tierra y la naturaleza*] London: Earthscan.
- Reinke, L. (2004) 'Globalisation and local indigenous education in Mexico.' [*Globalización y la educación local indígena en México*] *International Review of Education* 50:483-496.
- Rola, A.C., S. B. Jamias and J. B. Quizon (2002) 'Do Farmer Field School graduates retain and share what they learn? An investigation in Iloilo, Philippines.' [*¿Recuerdan y comparten lo que aprenden los graduados de las Escuelas de campo para agricultores?*] *Journal of International Agricultural and Extension Education* 9(1): 65-76.
- Scott, J. (1998) *Seeing like a State. How certain schemes to improve the human condition have failed.* [*La mirada de un Estado. Cómo ciertos esquemas para mejorar la condición humana han fallado.*] New Haven and London: Yale University Press.
- Servindi (2010) 'New education act enacted to decolonize education' [*El acta de la nueva educación en busca de la descolonización de la educación*] Acceso 16-2-2011:
<http://indigenouseoplesissues.com>

- Sheriff, J. (2010) 'Investigating factors influencing the retention of Maori students within secondary education in Aotearoa – New Zealand.' [*Investigando los factores que influyen la retención de estudiantes maorí en las escuelas secundarias de Aotearoa – Nueva Zelanda*] MA thesis. Unitec Institute of Technology New Zealand.
- Sivini, G. (2007) Resistance to modernization in Africa. Journey among peasants and nomads [*Resistencia a la modernización en África. Un viaje entre los campesinos y los nómadas*] New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- SNV (2008) 'Enhancing the competitiveness of the Zambia apiculture industry, Honey Value chain development.' [*Fortaleciendo la competitividad en la industria apícola de Zambia. Desarrollo de la cadena de valor de la miel*]

www.bdsknowledge.org/dyn/bds/docs/765/SNVZambiaApiculture.pdf
- Statistics New Zealand (2011a) 'Quick Stats About Maori - Language.' [*Estadísticas rápidas de los maoríes*] Acceso 17-5-2011:

www.stats.govt.nz/Census/2006CensusHomePage/QuickStats/quickstats-about-a-subject/maori/language-ko-te-reo.aspx
- Statistics New Zealand (2011b) 'Quick Stats About Maori - Education.' [*Estadísticas rápidas de los maoríes*] Acceso 1-8-2011:

www.educationcounts.govt.nz/statistics/maori_education/schooling/6040/57547
- TAFE (2009) 'Case studies reflecting best practice in indigenous vocational education and training'. [*Estudios de caso de buenas prácticas en la educación vocacional y formación indígena*] Occasional Paper. Canberra: TAFE Directors.

Trapnell, L.A. (2003) 'Some key issues in intercultural bilingual education teacher training programmes, as seen from a teacher training programme in the Peruvian Amazon Basin.' [*Algunos aspectos clave en los programas de formación de docentes para la educación intercultural bilingüe de la Amazonia peruana*] *Coparative Education* 39(2): 165-183.

Trask, M. (2009) 'Emerging issues.' [*Asuntos emergentes*] En: *Secretaría del Foro Permanente de Asuntos Indígenas de las Naciones Unidas*. (ed.) *State of the world's indigenous peoples*. [*Estado de los pueblos indígenas del mundo*] Pp. 220-238. New York: UN.

UNESCO (2011a) 'Inclusive education: Rural people' [*Educación incluyente: población rural*] Acceso 25-2-2011:

www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/rural-people/

UNESCO (2011b) 'Inclusive education: Rural people' [*Educación incluyente: población indígenas*] Acceso 25-2-2011:

www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/indigenous-people

UNESCO (2009) *Policy guidelines on inclusion in education*. [*Lineamientos para la política de la inclusión en la educación*] Paris: UNESCO.

UNESCO (2006) *UNESCO guidelines on intercultural education*. [*Lineamientos para la educación intercultural*] Paris: UNESCO.

UNESCO (1990) *World Declaration on Education for all*. [*Declaración mundial de la educación holística*] Paris: UNESCO.

UN Human Rights Council (2011) 'Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the situation of human rights in

Colombia.' [Reporte del Alto Comisionado para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia] New York: UN.

Wallace, R., C. Curry and R. Agar (2008) 'Working from our strengths. Indigenous enterprise and training in action and research.' [Trabajando nuestras fortalezas. Emprendimiento indígena y formación en la acción y la investigación] Presentado en la Onceava conferencia de la Asociación de Investigadores sobre la Educación Vocacional y la Formación en Australia, Adelaida Australia.

Wikipedia (2011) 'Farmer Field School.' [Escuelas de campo para agricultores] Acceso 5-8-2011:
http://en.wikipedia.org/wiki/Farmer_Field_School

Willis, K. (2005) Theories and practices of development. [Teorías y prácticas del desarrollo] London and New York: Routledge.

Wolfangel, C. (2004) 'Nature conservation and the rights of indigenous peoples. A case study from Iwokrama, Guyana' [La conservación de la naturaleza y los derechos de los pueblos indígenas. Estudio de caso de Iwokrama, Guyana] Tesis de grado 'Diplom in Landschaftsökologie und Naturschutz'. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität

Zuyderhoudt, L. (2004) 'The emergence of Blackfoot storytelling in educational programs.' [La emergencia de la tradición oral Blackfoot en los programas educativos] En: J. Jansen, H.M.J. Maier (eds.) Epic adventures. Heroic narrative in the oral performance traditions of four continents [Aventuras épicas. Narrativa heroica en las tradiciones de performance oral en cuatro continentes] Münster: Lit Verlag.

Lecturas recomendadas y sitios web

King, L. and S. Schielmann (2004) El reto de la educación indígena. Prácticas y perspectivas [*The challenge of indigenous education. Practice and perspectives*]. París: UNESCO. Este libro es económico, muy legible y contiene una gran cantidad de información práctica que consideramos puede ser muy útil para el SENA. También tiene las direcciones de contacto de instituciones y personas involucradas en proyectos de educación intercultural. Se puede comprar en la página web de la UNESCO (<http://www.unesco.org>).

URACCAN página web:

<http://www.uraccan.edu.ni/>

TAFE página web:

<http://www.tafensw.edu.au/>

Apéndice I:

Lineamientos para trabajar con comunidades

Los siguientes lineamientos se han formulado a la luz de los resultados del taller *Intercambio de experiencias de proyectos productivos en comunidades indígenas y afrocolombianas* organizado por SENA-Tropenbos el 22 y 23 de octubre de 2009 en Bogotá.

1. Para trabajar con comunidades indígenas y afrodescendientes, las instituciones de formación deben asociar sus proyectos de formación a los planes de vida y planes de manejo de las organizaciones de la región, ya que éstos contienen elementos de su propio contexto.
2. Para lograr programas de formación relevantes para el SENA en estos escenarios, resulta necesaria una consulta previa con las organizaciones indígenas y campesinas de la región. Estas consultas, en el caso de las comunidades indígenas, deben hacerse con las Asociaciones de Autoridades Indígenas Tradicionales (AATIs) y con las autoridades locales (curaca o líder de la comunidad, gobernadores, capitanes); en el caso de las comunidades afrodescendientes, con los Consejos Comunitarios.
3. Los centros de formación deben estar relacionados con las organizaciones regionales a través de acuerdos, de tal modo que éstas últimas puedan brindar apoyo y seguimiento a los proyectos una vez el SENA haya terminado su intervención.
4. Los centros de formación deben tener en cuenta las tecnologías específicas de la Amazonia, el Pacífico y el Orinoco, pues son diversas en cada región. Se recomienda que los modelos locales y tradicionales que han existido por siglos se fortalezcan y renueven.
5. Se debe tener en cuenta, para la planeación de los cronogramas de los instructores, el calendario productivo local que se basa en el conocimiento tradicional para la siembra, la cosecha, la pesca, la recolección y la cacería.
6. La formación se debe basar en el ambiente cultural y organizativo de cada región: debe tener en cuenta el conocimiento local. Los ancianos de las comunidades deben

reforzar esta formación con los rituales y las ceremonias tradicionales en los que el conocimiento se trasmite.

7. La educación del SENA debe incorporar la caracterización de las comunidades de manera que el proceso de aprendizaje resulte más relevante para la realidad social, cultural, ambiental, económica de la región.
8. La formación en las comunidades debe estimular el desarrollo de la autonomía y de las competencias para la negociación, estableciendo acciones dirigidas a la autorregulación en los proyectos productivos sostenibles y evitando la dependencia de los aprendices de sus instructores.
9. Los programas formativos y productivos deben tener como objetivo el desarrollo a pequeña escala. Esto facilita el control de la comunidad sobre la implementación de los proyectos y la medida de su impacto y sus alcances.
10. La duración de la formación debe ser lo suficientemente amplia como para lograr una verdadera coordinación entre las actividades del proyecto productivo y los contenidos de la formación.
11. Los procesos para el diseño curricular y su desarrollo deben adaptarse a las condiciones sociales, culturales, económicas, políticas y ambientales de la región en que se emprende la formación. Esto conlleva una mayor flexibilidad y un enriquecimiento del currículo con las experiencias que genera su aplicación.
12. El proceso de formación debe incorporar metodologías participativas que faciliten el autodiagnóstico productivo, de manera que los proyectos de producción correspondan a las necesidades reales de las comunidades.
13. El conocimiento local debe aportar al desarrollo curricular y a la formulación de los proyectos productivos, solo así los modelos espirituales, la visión del mundo y la experiencia de cada región serán respetados.

14. La formación en el marco de los proyectos productivos debe considerar, en su metodología, el conocimiento previo de los aprendices; esto es, todo el conocimiento que ya tienen ellos y que proviene de la interacción cotidiana con la naturaleza, además de todo lo relativo a las actividades productivas, las prácticas culturales y económicas, etcétera.

Apéndice II: Hojas informativas

HOJA INFORMATIVA *Sugerencias sobre cómo diseñar la formación*

Los modelos de asimilación e integración han dominado la historia de la educación indígena. Esto quiere decir que los sistemas de educación han intentado homogenizar la cultura y la economía nacional para, de ese modo, preparar a la población indígena para participar en la sociedad en general. A este ideal de desarrollo lo acompañan percepciones negativas sobre los sistemas culturales y económicos indígenas, así como una relación inequitativa de poder entre los profesores y aprendices de extracción étnica. Un elemento clave es que los sistemas educativos tradicionales suelen ser monolingües, mientras que el idioma nacional (con frecuencia colonial) ha sustituido el uso de las lenguas nativas.

Al brindar programas de formación para indígenas, un reto importante es romper con los patrones de poder inequitativos existentes y las percepciones negativas. Esto supone, en primer lugar, hacer conciencia sobre estos patrones; y en segundo, transformarlos en patrones más constructivos. Resulta que el uso del idioma indígena en la educación regular y en la formación profesional es un elemento central para mejorar los logros de aprendizaje de los aprendices. A continuación se pueden ver algunas sugerencias adicionales sobre cómo diseñar programas de formación para la población indígena que ayuden a la construcción de relaciones más equitativas.

La formación funciona mejor cuando (UNESCO 2009 y TAFE 2009):

- › Se alternan varios métodos de enseñanza.
- › Se usan metodologías interactivas (tales como discusiones, demostraciones y ejemplos concretos).

- › Se establecen pequeños grupos de participantes (el tamaño ideal para un grupo es de doce personas).
- › El aprendizaje es cooperativo.
- › El aprendizaje es relevante para las experiencias de la vida real.
- › El aprendizaje se orienta a la solución de problemas (basados en la vida real).
- › Los aprendices adquieren una mejor comprensión de los recursos de su comunidad y se inclinan a hacer uso de estos en el futuro.

Los procesos de la enseñanza y los métodos deben ser respetuosos con la diversidad cultural y el género. El siguiente listado (adaptado de Daniel 2001: 14) puede ayudar a garantizar esto:

¿Establecí las reglas de juego en el grupo para asegurar el respeto mutuo?

- › No usar lenguaje racista o machista.
- › Permitir que todos expresen sus opiniones.
- › No permitir que alguien domine sobre los demás.

¿Tengo planeado apelar a todos los recursos que tienen disponibles mis estudiantes?

- › ¿Tengo planeado apelar a las experiencias de mis estudiantes?

¿Me he asegurado que mis recursos usen imágenes positivas y modelos a seguir positivos al interior de un grupo pluriétnico?

- › ¿Tengo planeado señalar lo que resulte tendencioso y explorarlo como enseñanza?

¿He considerado la metodología?

- › El uso de preguntas abiertas.
- › Brindarle igual atención y tiempo a todos los estudiantes.
- › Proponer problemas para encontrar soluciones colaborativas en las que los estudiantes deban tomar turnos, deban escucharse y apoyarse unos a otros.

¿Tengo planeadas estrategias de evaluación con los estudiantes que proporcionen retroalimentación a todo lo anterior?

Una formación viable a nivel práctico

Con frecuencia, a las personas se les dificulta participar en los programas de formación por motivos prácticos: la educación se ve obstaculizada porque las mujeres deben atender a los niños, por la falta de medios de transporte hasta los lugares de formación, por el conflicto de los horarios de la formación con los de otras actividades generadoras de ingresos, o por una sensación de incomodidad con el ambiente de las reuniones. Los programas de formación efectivos identifican dichas barreras en un primer estadio, y proponen alternativas. Las soluciones pueden incluir la provisión de servicio de guardería o de transporte y la programación de la formación en horas convenientes.

Escoger lugares cómodos para la formación

La formación se debe llevar a cabo en un escenario que sea cómodo para los participantes. Como ejemplos de esto tenemos los terrenos de los campesinos que se usan como aulas de formación en la *Escuelas de campo para agricultores*, el uso de las *marae* (áreas comunales) en la educación maorí, la decoración de las aulas con trabajos artísticos indígenas en Australia y las expediciones de campo o las jornadas de cacería para que los docentes y los aprendices se conozcan los unos a los otros.

Listado de sugerencias sobre cómo diseñar programas de formación

A continuación se presenta un resumen con las sugerencias principales sobre cómo diseñar programas de formación:

- › Invierta en relaciones genuinas y a largo plazo con las comunidades.
- › Ponga a la comunidad en el corazón del proyecto y del diseño del programa de formación.

- › Apoye la diversidad cultural.
- › Sea consciente de los prejuicios y brinde herramientas a los instructores para que lidien con ellos.
- › Trabaje con instructores que entiendan y que hablen la lengua indígena.
- › Ofrezca la formación en lengua indígena.
- › Diseñe un currículo y una metodología de enseñanza flexibles.
- › Asegúrese que los métodos y materiales para la enseñanza no sean discriminatorios.
- › Tenga en cuenta las necesidades económicas de las personas al hacer la programación de la formación.
- › Tenga en cuenta las aspiraciones, las necesidades, las oportunidades y las limitaciones de las mujeres.
- › Ofrezca la formación en una locación que sea cómoda para los participantes.

HOJA INFORMATIVA *Sugerencias en los contenidos de la formación*

Cuando se le pregunta a los indígenas sobre sus propias aspiraciones de desarrollo, por lo general se muestran prevenidos frente a la asistencia para el desarrollo que busca cambiar o transformar su economía local. En cambio, suelen solicitar iniciativas que valoren y que construyan sobre la riqueza de los sistemas económicos indígenas. Estas aspiraciones necesitan verse reflejadas en programas de formación. Lo anterior sugiere que las comunidades indígenas, en gran parte, no se benefician de las transiciones a un enfoque económico nuevo, como sí ganan con la adopción de una serie de actividades, de tiempo parcial, acordes a las prioridades locales y a los recursos disponibles (Griffiths y Anselmo 2010; Wallace et al. 2008; Minter et al. 2005).

Otro reto central es la necesidad de construir sobre el conocimiento y las competencias disponibles. Desafortunadamente, la literatura nos muestra que los programas de formación para las poblaciones indígenas remotas suelen

funcionar con modelos de déficit en los cuales las formaciones se repiten tal cual, año tras año; donde los cursos se seleccionan basados en los profesores disponibles; y el diseño curricular se define por las oportunidades de financiación más que por modelos de aprendizaje positivos. Dichos programas de formación no logran incorporar, o siquiera relacionarse, con el conocimiento indígena, su lengua y sus prácticas. Más aun, una frustración comúnmente expresada es que el diseño del curso no toma en cuenta las competencias que distinguen a los miembros de la comunidad de otras personas (Wallace et al. 2008: 3, 8).

Otro escollo es que los participantes a menudo consideran los cursos y los talleres como una carga. Esto se debe no solo a que la formación requiere mucho tiempo de las personas, pero también porque las organizaciones que ofrecen los cursos mantienen el control total sobre el concepto y las actividades relacionadas, mientras que las comunidades tienen pocas oportunidades para desarrollar sus propias ideas (Medina et al. 2008).

Una formación empírica es mucho más efectiva que una formación en un aula de clase (Flamsteed y Golding 2005; Giddy, López y Redman 2009; TAFE 2009; Wallace et al. 2008). Su éxito radica en el hecho de que establece una conexión directa entre el aprendizaje y la práctica, a la vez que genera confianza con ciertas competencias específicas. Las excursiones, visitas a industrias y salidas de campo contribuyen al aumento de las curvas de aprendizaje (TAFE 2009).

Las siguientes sugerencias sobre los contenidos de la formación pueden ayudar a proporcionar una formación más efectiva:

- › Sea consciente de que la situación es única y que necesita una aproximación específica.
- › Construya sobre competencias, conocimiento y actividades económicas ya existentes.
- › Identifique las necesidades y aspiraciones de formación.
- › Sea realista sobre las oportunidades y las limitaciones del

mercado.

- › Incluya temas no económicos que sirvan de apoyo al desarrollo de competencias para la vida (ver abajo).
- › Proporcione una formación práctica y empírica.
- › Busque asesoría de organizaciones profesionales que trabajen asuntos clave (incluido el tema de género).

HOJA INFORMATIVA *Sugerencias sobre los temas de la formación*

Si hay una palabra que caracteriza la situación de la población indígena en todo el mundo, se trata de la palabra ‘diversidad’. Para hacerle justicia a esta diversidad es imperativo diseñar programas de formación para el bienestar a la medida de cada cual. Esto significa que la selección de temas para la formación no se puede generalizar y debe siempre basarse en las características económicas y culturales, las necesidades y las aspiraciones de los participantes.

No obstante, es posible identificar una serie de vacíos que comúnmente se presentan en programas de formación. La enseñanza de competencias técnicas suelen ser el factor dominante de la formación y éstas, a menudo, ya se encuentran en las comunidades (parcialmente). Al mismo tiempo, aun si muchos programas de formación para el bienestar se enfocan en la creación de pequeñas empresas, se presta muy poca atención a la comercialización, a la cadena de valor y a las competencias en administración de empresas. Igualmente, el lanzamiento y la dirección de estas empresas requieren, en varias etapas del proceso de producción, una negociación efectiva con comerciantes y acreedores. Muchos indígenas tienen pocas herramientas para esos procesos de negociación, y dado su pobre contexto educativo, la discriminación y los prejuicios, suelen encontrarse en situaciones de desventaja en las relaciones comerciales. Para hacer proyectos exitosos a largo plazo es preciso adquirir competencias para lidiar con esas exigencias; desarrollarlas pobremente resulta, por su parte, en la principal razón para el fracaso de un proyecto productivo y formativo.

Las sugerencias a continuación contribuyen a determinar los temas más relevantes para proyectos productivos:

- › Competencias para la vida como la autoestima, el lidiar con los prejuicios y las capacidades de negociación.
- › Competencias (técnicas) para agregar valor a los productos, por ejemplo, el procesamiento de productos no maderables del bosque.
- › Fundraising (obtención de fondos).
- › Escritura y formulación de proyectos.
- › Búsqueda de fuentes de créditos.
- › Marketing (comercialización).
- › Planeación de negocios.
- › Administración de negocios.
- › Contabilidad.
- › Computación.
- › Métodos de investigación (por ejemplo, monitoreo local del uso de recursos).

Se debe tener en cuenta, sin embargo, que estas sugerencias no están completas y no son universalmente relevantes, pues cada escenario de formación requiere de temas basados en las necesidades, oportunidades y aspiraciones locales.



Organizaçào
dos Estados
Ibero-americanos
Para a Educaçào,
a Ciéncia
e a Cultura



Organizaçào
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educaçòn,
la Ciéncia
y la Cultura



Formación en gestión ambiental y
cadenas productivas sostenibles

