

EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD

Educate in and for diversity

SYLVIA SCHMELKES*

Resumen

Este artículo aborda la importancia de la diversidad en el mundo moderno y sus implicaciones para la educación. Sostiene que la pedagogía se basa cada vez más en la diversidad y en su potencial educativo, y lo ilustra con múltiples ejemplos. Transita a la importante transformación que ha sufrido la concepción del sistema educativo con la que se originaron los actuales en América Latina, y coloca el paradigma de la diversidad como explicación de fondo de esta transformación. El resto del artículo describe las implicaciones del paradigma de la diversidad sobre el trabajo del sistema educativo, de la escuela, y del docente en el aula, y termina haciendo una reflexión sobre la importancia de las competencias interculturales y de valoración de la diversidad para enfrentar el mundo actual.

Palabras clave: Educación intercultural, diversidad en educación, educación indígena, pedagogía y diversidad, diversidad cultural y educación.

Abstract

This article approaches the importance of diversity in the modern world and its implications for education. It describes how pedagogy is increasingly based on diversity and its educational potential by providing multiple examples. It then applies the paradigm of diversity to the conception of educational systems, and describes the transformation experienced by this since current systems in Latin America emerged. The rest of the article describes the implications of such paradigm upon the educational system, the school as an institution, and the classroom teacher. It concludes by reflecting on the importance of intercultural education as a tool to value diversity to properly face the modern world.

Key words: *Intercultural education, diversity in education, indigenous education, pedagogy and diversity, cultural diversity and education.*

* Socióloga, con Maestría en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana en México. Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe en la Secretaría de Educación Pública.

I. Del paradigma de la homogeneidad al paradigma de la diversidad

Durante muchos siglos la humanidad prefirió la homogeneidad. La escasa movilidad horizontal de la población hacía que por años enteros no se conocieran personas culturalmente diferentes. Cualquier pequeña variación en el comportamiento o en las actitudes respecto de la media del grupo se convertía –como aún ocurre en comunidades muy cerradas o aisladas– en materia de fuerte control social. Los encuentros culturales, fuera de aquellos que se realizaban por motivos fundamentalmente comerciales, y fruto principalmente de conquistas y guerras, las más de las veces llevaban consigo la opresión y la dominación cultural del ganador y de su gente y su cultura sobre el perdedor y su gente y cultura. La diversidad era mal vista. La homogeneidad era lo estético, o se consideraba como el punto de llegada de procesos diseñados con este fin.

a) *Diversidad biológica y diversidad cultural*

No hace mucho que esta situación comienza a cambiar. Los primeros pasos en este sentido, quizá, provienen de la biología, que descubre la relación entre la vida y la diversidad biológica. Más adelante, la ecología, como transdisciplina, relaciona diversidad cultural con diversidad biológica. La antropología plantea evidencias de que los pueblos originarios son, en general, más respetuosos de su entorno y, por lo mismo, de su propia diversidad biológica, que los pueblos colonizadores. Lo importante en este proceso es que la diversidad comienza a convertirse en virtuosa. Esto es claramente cierto de la diversidad biológica, pero poco a poco comienza a ser cierto también de la diversidad cultural, pues ésta se asocia con potencial de vida.

b) *Diversidad y pedagogía*

La diversidad es la base de la pedagogía. La diversidad primigenia es la de la experiencia. Es la que permite que se dé el hecho educativo. Es la que permite que haya un maestro que facilite el aprendizaje de uno o más alumnos. No es una diferencia de edad, pues no son los años los que explican que haya algo que pueda enseñarse a otros. Hay maestros más jóvenes que sus discípulos o alumnos. Es el diferencial de experiencia, muchas veces vinculada con la edad, la que permite que tenga lugar el hecho educativo.

Con el tiempo la pedagogía ha venido descubriendo la virtud educativa de otras diversidades. Quizás históricamente la primera en descubrirse para su aplicación masiva en el sistema educativo es la de género. Y de eso no hace mucho. Hasta hace dos generaciones, la educación se dividía en la que se ofrecía a los varones y la que se proporcionaba a las mujeres. Esto era cierto tanto de la educación informal –en la

que todavía mucho de esto sigue ocurriendo, aunque también en ella se observan cambios— como en la educación formal. Quien esto escribe fue a una escuela de sólo niñas. La diversidad de género se descubrió como una mejor manera de cumplir con la función socializadora de la escuela.

Al descubrimiento de la diversidad de género como ventaja pedagógica, fundamentalmente para lograr la finalidad de socialización que tiene la actividad escolar, siguió el descubrimiento de la virtud pedagógica de muchas otras diversidades. Baste mencionar, por ejemplo, la diversidad de edades. El influjo del trabajo de Lev Vigotsky (1992), si bien tardó al menos en occidente, condujo a visualizar la importancia del trabajo en grupos heterogéneos en edades. La zona de desarrollo próximo se recorre con el andamiaje que puede armar muy bien un alumno un poco mayor que ya ha recorrido esa zona de manera autónoma para apoyar a un alumno que no la ha recorrido aún para que pueda hacerlo, primero con apoyo y después por cuenta propia. Muchas veces los alumnos con desarrollos más cercanos a los de otros pueden hacer esto mucho mejor que un maestro cuyo nivel está muy por encima del de los alumnos cuyos procesos se busca apoyar. Esto ha conducido a trabajos metodológicos muy productivos en escuelas multigrado a partir justamente del aprovechamiento de la heterogeneidad en edades o en logro de objetivos de aprendizaje por parte de los alumnos.

Muy importante son los desarrollos recientes en torno a la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Diversas investigaciones realizadas en varias partes del mundo descubrieron que el alumno con necesidades educativas especiales aprende mucho más en ambientes escolares regulares que en espacios segregados. Ello en parte se debe a que estos alumnos también pueden cumplir objetivos de socialización de manera mucho más natural y con mayor facilidad en ambientes integrados, y podrán como consecuencia desempeñarse en la vida social de manera más eficaz. Su desarrollo socioafectivo se ve fortalecido por la posibilidad de convivir de manera cotidiana con alumnos regulares. Pero también su desarrollo cognitivo resulta estimulado por las actividades realizadas por los alumnos “regulares”, y ello mismo amplía y mejora sus aprendizajes (Marchesi, 2004). Más aún, la integración educativa resulta de enorme valor educativo para los alumnos regulares, cuyo desarrollo socioafectivo se ve favorecido por el hecho de tener la oportunidad de sentirse útiles, de servir, y de descubrir también por esta vía la interdependencia humana y el valor de la diversidad (Schmelkes, 2000). No es el caso mencionar el hecho de que la integración educativa también resulta mucho más eficiente en cuanto a costos: al sistema educativo le resulta mucho más barato integrar que segregar, y ello le permite invertir más en calidad educativa para la atención de las escuelas y aulas integradas. Todos estos resultados de investigaciones mundiales cuidadosamente analizados condujeron a la propuesta realizada en Salamanca, que después se convirtió en Declaración signada por un conjunto de países, en relación a la integración educativa (UNESCO, 1994).

Estos pasos han permitido que muchas otras diversidades se vayan incorporando ya con mucho más naturalidad a la sala de clase. La diversidad de ritmos de aprendizaje, de talentos, de inteligencias (Gardner, 2000), de estilos de aprendizaje son ya lugares comunes en las aulas en las que se aplican las enseñanzas de la pedagogía moderna. El aprendizaje cooperativo, sobre todo llevado a cabo en grupos de alumnos heterogéneos, es el camino metodológico más propicio al aprovechamiento de la diversidad. Y si bien esto no es el caso aún de la inmensa mayoría de las escuelas públicas en América Latina, los nuevos programas de formación inicial de docentes y de superación profesional de docentes en ejercicio incorporan ya muchas de estas ideas que poco a poco van entrando al aula.

Desde luego, en este proceso de desarrollo histórico reciente de la ciencia de la enseñanza (como algunos le dicen a la pedagogía) (Meneses, 1976), no podía quedar fuera la diversidad cultural como especial ventaja pedagógica, dado que la educación es un asunto de cultura, o mucho mejor dicho, de culturas en plural. Además, no puede negarse la importancia que adquiere la educación intercultural en el mundo moderno globalizado, donde las migraciones producto del modelo de desarrollo económico imperante multiplican las ocasiones de convivencia entre miembros de culturas distintas y pueden volverse conflictivas. En el caso de muchos países de América Latina, en la que las poblaciones originarias también han incrementado su movilidad al interior y entre los países, la educación intercultural se vuelve fundamental para facilitar la convivencia entre connacionales cuyas culturas muchas veces son distintas. La educación intercultural es imprescindible para deconstruir el racismo imperante en nuestras sociedades y es un objetivo de la educación para toda la población, no solamente para los indígenas como equivocadamente le hemos llamado, en muchos de nuestros países, a la educación especial destinada a población indígena. Pero mucho más que eso, la educación intercultural permite aprender de otras culturas, pluralizar las visiones del mundo, ampliar los acervos de soluciones a los problemas que son de todos... En una palabra, enriquecernos mucho más como producto de la diversidad cultural. Educar en y para la diversidad cultural es tan importante que cuando no existe multiculturalidad en el aula es necesario importarla por la vía de los dilemas morales, de los ejercicios de asunción de roles, de las lecturas, de la investigación sobre la forma de vida de otros, los medios audiovisuales que nos introducen a cómo producen, conviven y piensan los miembros de otras culturas¹. Es algo de lo que ya no puede prescindir la educación actual. Desde

¹ La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública en México ha producido, junto con Videoservicios Profesionales, S.C., una serie de videos denominados "Ventana a mi Comunidad". En ellos, niños y niñas de los diversos pueblos indígenas de México –son 62 distintos– le muestran a los niños de otras comunidades cómo es la suya: su producción, sus fiestas, su entorno, su vivienda, su comida, sus cuentos y leyendas... Como

luego, cuando la multiculturalidad existe en el aula y en la escuela, como cada vez más ocurre en las escuelas del mundo y también en las de nuestros países, ella se convierte en un extraordinario recurso para el aprendizaje tanto cognitivo como socioafectivo, sobre todo aquel encaminado a la convivencia democrática en sociedades cada vez más diversas culturalmente.

Educar para la diversidad es asunto de toda la educación. Debe ocurrir en las escuelas homogéneas y en las multiculturales, en las indígenas y las no indígenas. Desde luego, debe estar presente en la educación básica, comenzando desde la educación preescolar. Pero su lugar también está, de manera muy importante, en las escuelas formadoras de docentes, en las instituciones de educación superior, y en las actividades educativas no formales con jóvenes y adultos.

II. La diversidad y el sistema educativo

Muchos de los sistemas educativos en el mundo, ciertamente los de América Latina, nacieron una buena parte de ellos a principios del siglo XX, aunque otros como el de Argentina, Chile, Uruguay y Costa Rica, con antelación de algunas décadas, como instrumento para la consolidación de los estados nacionales. En todos ellos, el estado nacional se consideraba frágil. La unidad cultural permitiría consolidarlo, y de ahí la importancia de la educación. En países multiculturales como México, Bolivia, Ecuador, Perú, Guatemala y muchos otros latinoamericanos, aunque en menor escala que estos primeros, la diversidad cultural resultaba una amenaza. La escuela representaría la puerta de entrada al manejo de una lengua común y a la cultura dominante. Su propósito fue, desde sus inicios, homogeneizador.

Partieron también de supuestos acerca de los sistemas educativos nacionales. En primer lugar, suponían que todas las escuelas o eran iguales o debían llegar a ser iguales. Para ello, bastaba que desde algún centro –casi siempre desde la capital del país– se definieran un conjunto de instrucciones, entre ellas las curriculares, que debían seguirse al pie de la letra en todas las escuelas del país. Ello, se suponía también, aseguraría calidad, pues las instrucciones serían ilustradas e informadas y estarían a la vanguardia del conocimiento pedagógico. Y también aseguraría equidad, pues si todas las escuelas hacían lo mismo, se lograrían los mismos resultados. Sería necesario, para asegurar que esto sucediera, montar un sistema de vigilancia y supervisión que permitiera controlar

consecuencia de ver y trabajar reflexivamente estos videos en el aula, hemos podido constatar que los alumnos logran conocer otras culturas, adquieren respeto por sus miembros –en este caso niños– y terminan apreciando a estos sujetos que con tanta frescura y generosidad les hicieron aprender cosas nuevas. Ello, nos parece, contribuye a deconstruir el racismo y a generar actitudes de valoración de la diversidad.

que efectivamente en cada escuela se siguieran las instrucciones, y para corregir o sancionar a las que no lo hacían.

Corolario de estos supuestos estaba la concepción del personal docente como quienes debían seguir instrucciones. En efecto, en muchos de nuestros países la profesión docente no fue tal sino hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. Pero no fueron, en sus inicios, concebidos como profesionales de la educación, capaces de tomar decisiones.

En las últimas décadas, estos supuestos han ido mostrando su falsedad. A un siglo, con sus más y sus menos, de haber instalado nuestros sistemas educativos, ni podemos estar satisfechos de la calidad alcanzada ni podemos afirmar que hemos logrado equidad en educación. Por el contrario, tenemos sistemas educativos altamente segmentados con calidades desiguales y con fuertes mayorías de alumnos cayendo por debajo de nuestras propias expectativas (UNESCO-OREALC, 2001) y del dominio de las competencias internacionalmente consideradas como indispensables como consecuencia de la educación básica para enfrentar las demandas del mundo actual (OCDE, 2005).

Tampoco es cierto que los profesores y los directivos de las escuelas no tomen decisiones. Esto lo hacen todos los días, y para bien o para mal, estas decisiones que se toman en las escuelas y en las aulas día con día y hora con hora, explica una buena parte de las diferencias en los logros de escuelas que atienden a alumnos con características socioeconómicas y culturales similares.

Lo que la investigación reciente ha descubierto a nivel mundial, y que se corrobora con gran nitidez en los países de América Latina, es que todas las escuelas son diferentes entre sí, que cada escuela es distinta, que no existe la escuela típica. La etnografía educativa, iniciada en América Latina por Elsie Rockwell y colaboradores (1994) en los años 80, comenzó a mostrar esto con toda claridad. Lo hicieron también los estudios procedentes del movimiento de escuelas efectivas, nacido en Inglaterra a mediados de esta década, impulsado por maestros convencidos de que la escuela era capaz de hacer una diferencia frente a los resultados de estudios de corte sociológico y económico (el clásico es el de James S. Coleman, 1959) que mostraban un aparente determinismo del origen social de los alumnos sobre sus logros educativos. Estos estudios lograron identificar escuelas que, trabajando en idénticos contextos socioeconómicos y culturales, obtenían resultados de aprendizaje entre sus alumnos muy diferentes (Sammons, Hilmore and Mortimore, 1995). Cuando estudios similares comenzaron a realizarse en América Latina, encontraron lo mismo. Schmelkes (1998) demostró en un estudio realizado en Puebla, México, que si bien las escuelas indígenas, rurales y marginales obtenían resultados de aprendizaje muy por debajo de las escuelas urbanas de clase media, había escuelas excepcionales –una indígena y una marginal urbana de las 77 de su estudio – que lograban obtener resultados de aprendizaje entre sus alumnos estadísticamente

equivalentes a los que lograban los alumnos de clase media urbana. Rama (1991), en Uruguay, descubre escuelas capaces de crear lo que él llama “mutantes culturales”, es decir, que recibiendo alumnos de familias con primaria incompleta, logran egresarlos con los niveles de quienes asisten a escuelas cuyos alumnos cuentan con niveles de escolaridad más elevados de los padres. Y más recientemente la UNESCO (2001) descubre, a partir de un estudio sobre la calidad de los aprendizajes en trece países de América Latina, que una de las variables que mejor explican las diferencias en el rendimiento de los alumnos es el gusto por ir a la escuela. Nuevamente, hay escuelas capaces de generar un clima de respeto, afecto y aprendizaje tal que los alumnos van a la escuela con gusto.

Así, las escuelas son distintas. Los directivos y los maestros toman decisiones. Y pueden hacer una diferencia. A pesar de que se conoce el peso que los factores socioeconómicos que caracterizan a la demanda por educación tienen sobre la trayectoria escolar de los alumnos y sobre su rendimiento, la forma en que operan las escuelas tiene la capacidad de mitigar estos efectos y, por lo mismo, de lograr resultados más allá de los esperables, dado el origen socioeconómico.

Ahora entendemos por qué eso es así. Cada escuela es distinta porque trabaja en contextos distintos, porque reúne una agrupación especial de talentos e intereses entre su personal docente, porque existe una historia de relación con la comunidad, porque en su accionar cotidiano y en sus relaciones va generando una cultura propia que le da imagen hacia fuera e identidad hacia dentro. Incluso suponiendo que todas las escuelas tuvieran que asegurar puntos de llegada, puesto que los puntos de partida son distintos, es necesario que cada escuela siga distintos caminos para alcanzarlos. Y sin negar que, al menos en la educación básica, hay objetivos que son comunes a todos, es también cada vez más evidente que cada escuela debe poder proponerse, de manera legítima, puntos de llegada propios en función de las necesidades y sobre todo de las expectativas y aspiraciones de la comunidad a la que sirve.

Para que lo anterior sea posible –que cada escuela busque y siga los mejores caminos para llegar desde donde está hasta donde debe y hasta donde quiere estar–, es necesario que gocen de cierta autonomía que les permita tomar, legítimamente también, sus propias decisiones. Desde luego, será necesario cumplir con una normatividad mínima que garantice el piso a partir del cual esto puede darse: aulas y maestros suficientes, cumplimiento de un calendario y de un horario de clases, puntualidad y asistencia de docentes y alumnos... Y desde luego habrá que poder rendir cuentas a la comunidad y a los superiores de los resultados. Pero necesariamente este nuevo modelo exige una mayor diversidad de rutas y procesos, así como de propósitos más allá de los que todos los niños y jóvenes de un país comparten. El sistema educativo deja de cumplir su función de vigilancia y control. Ahora su función, aún más exigente, es la de apoyo. La función evaluativa también es esencial, pero el uso de los datos de evaluación también

ha de ser fundamentalmente para apoyar con mayor intensidad a aquellas escuelas que están mostrando mayores dificultades para alcanzar los objetivos que son de todos e incluso los que les son propios.

Desde estos supuestos, los docentes y los directivos se vuelven claramente profesionales capaces de tomar decisiones socialmente responsables y de rendir cuentas sobre las mismas. En ese contexto cobra sentido la superación profesional. Los maestros que se han planteado el logro de objetivos antes no logrados, o que no están teniendo los resultados que ellos mismos se propusieron, requieren, seguramente, modificar sus formas de enseñar. Para ello es necesario innovar –hacer cosas que ese docente no había hecho antes–. Y para innovar, es necesario seguirse formando, pues una de las causas de la rutinización del trabajo docente es el temor y la incertidumbre ante lo desconocido. Para vencer este temor hay que adquirir certezas. Y éstas las da la formación y la capacitación profesionales.

El sistema tendrá que atender la diversidad de escuelas. Al contrario de lo que se pensó en algunos países, notablemente en Inglaterra y en Chile, de que el sistema podía adelgazarse, pues ya se había demostrado que las escuelas podían solas y que el sistema sólo debía existir para evaluarlas, este modelo requiere de un sistema más fuerte, más profesional, más cercano a las escuelas, más oportuno en sus apoyos. Pero requiere de un sistema que se defina en la diversidad y que sea capaz de atenderla para lograr equidad y justicia en educación. Un sistema así existe en función de las escuela, de cada escuela con sus especiales necesidades a partir de sus procesos, que son únicos. Es un sistema que posee mecanismos institucionales para promover y facilitar la innovación, si bien también para evaluarla. Es un sistema a la vez flexible y exigente, tanto de los directivos y docentes como de los alumnos. Y es un sistema capaz de aprender de la diversidad y de lograr que otros aprendan de la misma, porque sabe convertir esta diversidad de procesos en una ventaja sistémica. Es una organización que aprende.

III. La diversidad en la escuela y en el aula

a) La escuela

En toda escuela, por definición, tanto los docentes como los alumnos son diversos. Hay diversidad de edades, de experiencia, de talentos, de intereses, de personalidades entre los docentes. Y entre los alumnos estarán presentes, en mayor o menor grado, todas las diversidades a las que ya nos hemos venido refiriendo. El entorno de la escuela también es diverso, y esto abre innumerables oportunidades para su aprovechamiento. La escuela tiene que saber aprovechar esta diversidad. Y debe prepararse para enfrentarla.

La escuela debe saber que la diversidad puede ser fuente y causa de desigualdad e injusticia. Y debe proponerse de manera explícita evitar que esto suceda. Mediante la

planeación colegiada, y partiendo de un diagnóstico de la situación actual, la escuela debe plantear las formas de lograr los objetivos con todos los alumnos, partiendo del supuesto de que son diversos. Para ello puede hacer varias cosas. Una muy evidente es proponerse, entre todos, evitar la reprobación y la deserción. Se trata de que todos los niños aprendan, y que lo hagan, ojalá, en el tiempo previsto para ello. Pero como también entre ellos hay puntos de partida diferentes, lograrlo implicará muchas veces ofrecer una atención especial a los que más lo necesitan. Evitar la reprobación significa estar en contacto con la comunidad y con los padres de familia, conocer sus expectativas y aspiraciones, entablar diálogo con ellos para llegar a acuerdos sobre lo que puede hacerse en la escuela, y establecer pactos de apoyo mutuo y de prevención de la deserción. El fruto de estos acuerdos se da a conocer mediante claras señales a la comunidad toda de lo que en esa escuela se permite y no se permite, se favorece o se disuade, se tolera o francamente se prohíbe.

Es esencial que la escuela conozca las expectativas y las aspiraciones de los padres. Estas serán una fuente invaluable de la definición de objetivos propios de la escuela —que tendrán sus implicaciones en cada una de las aulas y para cada uno de los docentes—. La escuela también puede aprovechar la diversidad de talentos en su contexto y en su personal para los propósitos de definir o ajustar los objetivos propios de la escuela.

Entre culturas minoritarias, es especialmente importante que la escuela haga lo posible por lograr que la comunidad la sienta propia. Tradicionalmente, como ya indicábamos, la escuela ha operado como un injerto en estas comunidades, como la puerta a una cultura nacional que les es ajena. Desde el paradigma de la diversidad, ahora es necesario que la escuela también cumpla objetivos de fortalecimiento de la cultura y de la lengua de la población a la que está sirviendo, y que lo haga siguiendo las indicaciones y con la activa participación de las autoridades tradicionales y de la comunidad toda. Sin duda ello contribuirá a que la escuela sea más acogedora y atractiva, a que lo que en ella se aprenda tenga más sentido en la vida cotidiana, y a que más alumnos asistan con gusto a la escuela, aprendan más en ella y la abandonen menos. En zonas indígenas, la calidad pasa por la capacidad de la escuela de atender la diversidad.

Lo anterior es válido no sólo para culturas minoritarias. El acercamiento al contexto, a los intereses, necesidades, aspiraciones de la comunidad hacen que la escuela sea sensible a su entorno, abierta a la participación comunitaria, y más capaz de vincular lo que se enseña con la vida cotidiana de sus alumnos.

La escuela debe asegurar una convivencia adecuada entre alumnos que son diversos. Para ello, no basta con que mejoren las relaciones entre los docentes y los alumnos. Es indispensable regular y cuidar las relaciones **entre** los alumnos, pues lo que los docentes ganan en autoestima de sus alumnos en el aula puede ser destruido en unos cuantos minutos por los compañeros del salón o de otros grados si estas relaciones no se

cuidan. Así, la escuela debe establecer **reglas de convivencia**, privilegiando el respeto al otro desde sus diferencias, que ojalá puedan ser elaboradas, con todo y sus sanciones, de manera participativa con los alumnos, de forma que ellos las sientan propias y comprendan las razones (siempre valorables) detrás de las reglas. Estas reglas deben ser pocas, claras. Sus sanciones deben aplicarse **siempre** que las reglas sean violadas y **con cualquiera** que las viole. El secreto de la utilidad de las reglas escolares es la consistencia en su aplicación. Estas reglas deben regir en el aula. Pero también en los pasillos y en el recreo. Y también, ojalá, en la convivencia entre los alumnos fuera de la escuela y en sus hogares. La claridad hacia fuera, especialmente con los padres, generalmente ayuda para que, desde el hogar, lo que la escuela busca en convivencia se vea hasta cierto punto reforzado.

La formación en valores, tan importante para la valoración de la diversidad y para la convivencia respetuosa, es asunto de toda la escuela. De poco sirve que un buen maestro tenga un excelente programa de formación valoral si en los grados subsiguientes o en los pasillos y en el patio de recreo, estos valores no se viven. La escuela toda tiene que armar un programa colegiado de formación en valores, que incluya lo formal (las implicaciones para el trabajo en el aula de cada maestro –para cada uno serán diferentes según la edad de los alumnos o la asignatura que le corresponda–) y lo informal (el currículo oculto que educa a través de las relaciones y de la forma en que se toman las decisiones en la escuela como un todo). La formación en valores incluye la formación para la participación y en valores de la democracia, y le exige a la escuela vivir en su cotidianeidad estos valores.

Sobre la escuela quiero decir, para terminar, que ésta debe cuidar la enseñanza, porque en una escuela la enseñanza refleja la intencionalidad educativa que esperamos produzca los aprendizajes deseados. Esto no siempre es así. La enseñanza no siempre conduce al aprendizaje, o al menos no necesariamente de todos los alumnos, que es lo que interesa. Y el aprendizaje no necesariamente se deriva de enseñanza intencionada. Pero si lo que buscamos es que esa enseñanza produzca aprendizajes, la escuela ha de proteger la enseñanza (el tiempo destinado a ella) y asegurar su mejora continua (formación docente y apoyo del director y del colegiado).

b) *El aula*

Toda aula es diversa. Lo primero es que el docente sea consciente de esta realidad y descubra la diversidad en su aula para poderla aprovechar. De este tema ya nos hemos ocupado al referirnos a la diversidad en la pedagogía.

El aula también responde a contextos diversos. Atiende a niños con características específicas. Y es necesario que cada aula y cada escuela puedan vincular lo que ocurre en ella con esos contextos.

Quisiera en este espacio referirme de manera especial al currículum y su adecuación a la diversidad. También a este respecto hay cambios paradigmáticos importantes que a la vez abren oportunidades para hacer de la educación una actividad más relevante a la enorme diversidad de contextos en donde opera el sistema educativo nacional. Las decisiones a tomar para lograr esta relevancia son de cada escuela y, de manera muy importante, de cada maestro.

Durante mucho tiempo lo más importante en la escuela fue la transmisión de conocimientos. Se entendía que una de las principales funciones de la escuela era la de transmitir la cultura (en singular) de los mayores a los menores. Entonces, lo que se consideraba “básico” de esta cultura se colocaba, dosificado, en un currículum y se le transmitía a los alumnos. Los alumnos se aprendían los contenidos y egresaban de la escuela con la seguridad de que esos conocimientos les servirían de por vida.

Ya no es así. Durante el siglo XX se multiplicó la velocidad con la que se producen nuevos conocimientos. También se agravó su obsolescencia. Los nuevos conocimientos rápidamente vuelven obsoletos conocimientos anteriores. La inmensa cantidad de conocimientos producidos por la humanidad hace imposible que siquiera una mínima fracción de los mismos quepa en algún currículum. Seleccionar esa mínima fracción para definir un currículum obligatorio resulta cada vez más arbitrario e insensato. Por eso ahora la transmisión de conocimientos deja de ser lo más importante en la escuela. Ahora lo importante es el desarrollo de habilidades y valores, es decir, de competencias.

No quiero decir con lo anterior que los conocimientos ya no sean necesarios. Por el contrario, son indispensables. Sin ellos es imposible desarrollar habilidades y valores. Lo que ya no es cierto es que tengan que trabajarse conjuntos determinados de conocimientos decididos por algún centro. Y mucho menos que tengan que transmitirse. Ahora, como los conocimientos son tantos y no se puede desde la educación básica abarcar ni una mínima parte de ellos, de lo que se trata es de desarrollar habilidades, básicas y superiores, para poder, entre otras cosas, acceder al conocimiento cuando se requiere o cuando el que se utiliza cambia. Estas habilidades son: la capacidad de leer con comprensión y de expresarse oralmente y por escrito; la capacidad de resolver problemas matemáticos y de otro tipo y, hacia los 10-11 años, la capacidad de análisis, de síntesis, de pensamiento hipotético, de pensamiento lógico, de pensamiento holístico; de acceder, discriminar y ordenar información, y de aprender a aprender a lo largo de la vida. Igualmente importante al menos resultan los valores de convivencia. Aquellos que nos permiten valorar la vida y la salud propia, de los demás y de las futuras generaciones, respetar al otro desde su diferencia, defender la justicia, ponernos en el lugar de otros, profundizar la democracia y solidarizarnos con aquellos que se encuentran en mayor desventaja. Estos son los objetivos que son de todos.

Para hacer lo anterior, sin embargo, es necesario trabajar con contenidos. Pero como los contenidos ya no son los que nos dicta el currículum, pueden ser los que proceden

del medio, los propios de la cultura, los que parten de los saberes que ya traen consigo nuestros alumnos, los que despiertan el interés de los niños, los que responden a los intereses de la comunidad y, desde luego, aquellos que, como la historia del país al que se pertenece y los estudios cívicos sobre el tipo del país en el que se vive y sobre los derechos y garantías que sus habitantes disfrutan, escuela y docentes consideran importantes. Partir de lo cercano para volver a lo cercano le da significado a lo aprendido, lo que no significa que no se pueda acceder a otro tipo de conocimientos más distantes pero igualmente fascinantes capaces de enganchar a nuestros alumnos y de despertar en ellos la pasión por aprender. Este nuevo paradigma nos permite atender mejor a la diversidad.

IV. Reflexiones finales

Nos hemos referido a cambios importantes en la manera de entender la pedagogía, el sistema educativo, el currículum y, como consecuencia, al papel de la escuela y del aula en la atención a la diversidad. Edgar Morin (2000), al referirse a los saberes necesarios en el siglo XXI, nos habla de la dificultad que tenemos quienes nos educamos en la escuela del siglo XX para enfrentar con mayores capacidades los desafíos del futuro. Entre ellos nos habla de la necesidad del pensamiento complejo. Este es necesario para entender el mundo como diverso, la realidad como heterogénea, de desconfiar de las soluciones únicas y de estereotipos tajantes. Esto se refiere a todo: a las personas, a las culturas, a la biología, a las instituciones, a los procesos, a las soluciones a los problemas... La diversidad es otra forma de ver el mundo. Significa una ruptura epistemológica con una concepción del mundo que identificaba lo bello con lo uniforme y que temía lo diferente. Ahora la diversidad es parte de nuestra vida. Es vida. Debemos apreciarla, valorarla, protegerla, aprovecharla para aprender.

Morin también nos dice que una característica del mundo moderno es el cambio. El cambio produce incertidumbre, nos impide planear, nos exige adaptaciones rápidas y ciertas capacidades de prospectiva, de definición de escenarios posibles. El cambio en el conocimiento es una parte importante de este proceso, y afecta profundamente la educación. Tenemos que educar para enfrentar el cambio, incluyendo el cambio de los propios conocimientos.

Y, entre otras cosas, Morin también nos habla del conflicto. El conflicto, desde la perspectiva de la diversidad, es necesario. Es connatural a la heterogeneidad. Y, bien entendido, es virtuoso. El conflicto es lo que nos hace cuestionar nuestras visiones, ampliar nuestros horizontes, reconocer que hay otras formas de ver y vivir en el mundo. Lo peligroso del conflicto es que, si no lo sabemos manejar, se convierte en violencia. Por eso, y puesto que ahora estamos llamados a valorar y a fortalecer nuestras diversidades, tenemos también que aprender a aprovechar el conflicto y a manejarlo de tal manera que

no permitamos que se convierta en violencia. A evitar que se convierta en violencia. Los conflictos más graves de la humanidad hoy en día, los que provocan guerra, terrorismo, levantamientos desesperados de minorías son los culturales.

Las investigaciones sobre el cerebro nos indican que lo importante para el aprendizaje son las sinapsis, las conexiones y articulaciones entre las neuronas, más que el número de neuronas con las que cuenta el área específica del cerebro en cuestión. Cuando se produce aprendizaje, se producen sinapsis (OCDE, 2002). Algo similar sucede con las sociedades. Cuando se producen conexiones y articulaciones entre poblaciones diversas, que tienen cosmovisiones distintas y también soluciones distintas a problemas urgentes de la humanidad, las sociedades crecen.

La educación para la interculturalidad y la educación en la diversidad se vuelve esencial para ver el mundo como diverso y para valorarlo, para poder enfrentar los cambios mediante una diversidad (cultural) de soluciones, y para aprovechar (y ojalá evitar) los conflictos propios de la convivencia entre diversos. Es, necesariamente, una característica de la educación para el futuro.

Bibliografía

- Coleman, James S.** (1959). *Equality of Educational Opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gardner, Howard** (2000). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- Marchesi, Álvaro** (2004). *Qué Será de Nosotros los Malos Alumnos*. Madrid: Editorial Alianza.
- Meneses Morales, Ernesto** (1976). *Pedagogía y Educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Morin, Edgar** (2000). *Los Siete Saberes para una Educación del Futuro*. París: UNESCO.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Centre for International Research and Education** (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) PISA** (2005). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Rama, Germán** (1991). *¿Qué Aprenden y Quiénes Aprenden en las Escuelas de Uruguay?* Montevideo: CEPAL.
- Rockwell, Elsie** (1994). "La Etnografía como Conocimiento Local. La Trayectoria del DIE", en M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo. *La Etnografía y la Educación: Panorama, Prácticas y Problemas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y University of New Mexico, pp. 55-72.

- Sammons, G.; J. Hillman y P. Mortimore** (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Londres: International School Effectiveness and Improvement Center. Institute of Education. University of London.
- Schmelkes, Sylvia** (1998). *La Calidad de la Educación Primaria: Un Estudio de Caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, Sylvia** (2000). “Diversidad, Integración y Transformación Educativa”, en *Educativa*. Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México. Año 7, N° 14 (enero-marzo), pp. 5-8.
- UNESCO** (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm
- UNESCO-OREALC** (2001). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Vigotsky, Lev** (1992). *Educational Psychology*. Florida. St. Lucie Press.