

DISEÑO CURRICULAR Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

MIGUEL SÁNCHEZ C.*

Resumen

Sosteniendo que las opciones curriculares no son neutras en tanto reflejan intereses, concepciones, creencias y valores, el presente artículo muestra una visión crítica acerca de las orientaciones curriculares que la escuela tradicional ha tenido respecto de la población indígena y vincula la actual reforma curricular al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, sosteniendo que los énfasis han estado más dirigidos hacia los aspectos lingüísticos que hacia los que dicen relación con la interculturalidad, la educación y el desarrollo curricular. Sobre esta base sostiene que la orientación curricular de la Educación Intercultural Bilingüe debe estar dirigida a la “articulación simbólica de mundos de vida”, explicitando los requerimientos que para ello existen.

Abstract

Curricular options are not neutral. They are the results of interest, conceptions, beliefs and values. The following article presents a critical vision of curricular orientations that have been developed for indigenous population. It relates the present Curricular Reform to the development of Bilingual Intercultural Education. Traditional education has emphasized linguistic over intercultural, pedagogical, and curricular aspects. Therefore, the curricular orientation of Bilingual Intercultural Education should be directed to the symbolic articulation and explanation of life styles.

El currículum como expresión de concepciones e intereses en juego

Quisiéramos partir señalando que el currículum, en cualquiera de sus acepciones, no es un instrumento neutro, carente de sentido, intenciones e intereses. Generalmente, no reparamos en la orientación que tienen las ideas que se expresan en los fundamentos de una propuesta, ni mucho menos en los intereses que éstas pueden estar

* Investigador, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.

expresando y que están en la base de cualquier propuesta curricular. Sin embargo, éstas, independientemente que estén explicitadas o no, expresan determinados valores e intereses, opciones políticas e ideológicas presentes en la sociedad, así como determinadas concepciones epistemológicas y pedagógicas que orientan tanto la selección de los contenidos como los principios y medios a través de los cuales esos contenidos van a ser enseñados. En tal sentido, todo diseño curricular dejará plasmado, explícita o implícitamente, el sustento teórico, político e ideológico que posee y sus opciones se sustentarán en las concepciones que se tengan acerca de la sociedad que se quiere construir, de la forma en que se concibe la producción del conocimiento, de la información cultural que se cree vale la pena o no seleccionar para convertirla en contenidos de estudio, así como también la forma en que se concibe la “transmisión” del mismo por medio del acto educativo.

Poner de manifiesto la naturaleza político-educativa del diseño curricular es de primera importancia cuando nos referimos a la Educación Intercultural Bilingüe en tanto las opciones que se hagan respecto del mismo tiene que ver con la percepción que tenemos de la sociedad y el conocimiento indígena, así como la forma en que concebimos nuestra relación con ellos.

Para sustentar lo anterior, nos referiremos brevemente a las relaciones que históricamente ha sostenido la sociedad chilena con la sociedad mapuche sobre la base de las percepciones que la primera ha construido en relación con la segunda y las consecuencias que ello ha tenido en el plano curricular. Al respecto, Milan Stuchlik ha sostenido que “como la sociedad global dispone de conocimientos limitados y derivados del sentido común (...) define la identidad mapuche no por una variedad amplia de rasgos, sino más bien por un conjunto limitado de ellos, concebidos en un momento histórico como lo más importante. Este conjunto de rasgos (...) se convierte en un estereotipo, es decir, en un principio de clasificación a través del cual el individuo o el grupo de individuos está automáticamente definido como mapuche y los miembros de la sociedad mayoritaria toman la

actitud apropiada hacia ellos”¹. En esta dirección, “...la imagen mapuche es un modelo construido por los chilenos, no para describir o comprender la cultura mapuche, sino para fundamentar y justificar las actitudes que tienen hacia ellos. Lo que importa no son realmente los rasgos de la cultura mapuche; lo que cuenta es la importancia y evaluación que los chilenos les dan a esos rasgos”².

En función de estos estereotipos han existido períodos en que los mapuche han sido valientes guerreros; bandidos salvajes; indios flojos y borrachos; campesinos pobres necesitados de ayuda para salir de la postergación; campesinos pobres que requieren educación como vía para superar el atraso y la pobreza. Sin embargo, bajo cualquiera de los estereotipos en que nos situemos, ha persistido una visión que concibe a la población mapuche como una minoría culturalmente atrasada, carente de conocimientos adecuados para vivir en el marco de la sociedad moderna e, incluso, que ha surtido efectos retardatarios para el desarrollo del país. A la par, en todo ellos ha persistido un presupuesto común consistente en que la cultura y el conocimiento occidental poseen un carácter civilizado y civilizador, de modo que siempre se ha partido de la premisa que los mapuche deben ser “integrados” a la sociedad nacional, a su modo de vida y a sus adelantos. Ello suponía el abandono de sus creencias y supersticiones para asumir el conocimiento científico y la religión fundada en el único y verdadero Dios.

La escuela ha sido el espacio institucional que más persistentemente ha sido requerido para los fines “integracionistas” y, en este marco, está inscrito el currículum que en diferentes períodos ha sido puesto a disposición de los alumnos de origen indígena en general y mapuche en particular.

Para comprender el papel que la escuela y el currículum han tenido y pueden jugar en el futuro de las relaciones entre ambas so-

¹ Stuchlik, 1974: 27-28.

² Stuchlik, 1974: 50.

ciudades es necesario comprender y asumir que ambos no operan aislados del conjunto de la sociedad y de los acontecimientos y fenómenos que en ella ocurren. Como ya hemos dicho, en la escuela y el currículum se plasman y manifiestan de manera concreta reglas y relaciones sociales, de modo que la organización de ellos obedece a fundamentos valóricos, ideológicos, pedagógicos y epistemológicos, determinando el tipo y el carácter de ambos. En este sentido, la educación y el currículum poseen un alto contenido político, de manera que no da lo mismo la opción curricular que se adopte para la Educación Intercultural Bilingüe, por cuanto ello marcará el tipo de relaciones que la sociedad chilena desarrollará con la sociedad mapuche y los pueblos indígenas en el futuro cercano.

Las orientaciones curriculares de la reforma y la EIB en Chile

La reforma educativa actualmente en marcha se sustenta sobre tres principios básicos referidos a calidad, equidad y pertinencia, los cuales estarían orientados a la construcción de una sociedad democrática. Entre los múltiples esfuerzos que se vienen realizando en el marco de esta reforma, destacan aquellos dirigidos a aumentar el financiamiento del sistema, mejorar los insumos y la gestión de los servicios educativos, así como las condiciones de trabajo de los docentes. Una de las labores de mayor trascendencia ha sido la actualización curricular en los diferentes niveles de educación general básica y media. El marco curricular de la reforma o, lo que es lo mismo, la actualización de los contenidos de estudios ha sido realizada mediante una selección de información cultural cuya matriz es eminentemente de carácter occidental. Este marco curricular presupone un cierto nivel de flexibilidad que permite a los establecimientos educacionales contar con sus propios planes y programas de estudio teniendo como base los OF-CMO establecidos por el Ministerio de Educación. Por otra parte, esta flexibilidad curricular abre espacios para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, un derecho legalmente reconocido por la Ley N° 19.253 que, en su artículo 32, define que la CONADI "...en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que corres-

ponda, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educando indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global...”. Sin embargo, la flexibilidad curricular a la cual hemos hecho referencia no ha sido lo suficientemente explorada en las posibilidades de desarrollar una propuesta curricular adecuada a las características que esta modalidad educativa debe tener. Desde nuestro punto de vista, la base de esta deficiencia ha radicado fundamentalmente en la opción que se ha tenido en orden a priorizar los aspectos que dicen relación con el bilingüismo respecto de los que se relacionan con la interculturalidad y la educación. Si miramos someramente la producción teórica en torno del tema, al menos en el ámbito mapuche, nos percataremos de la preponderancia de los estudios y publicaciones relacionados con los aspectos lingüísticos, como un esfuerzo para avanzar en la introducción de la lengua indígena a la sala de clases y, por otro lado, veremos la prácticamente inexistencia de investigaciones publicadas que nos puedan dar luz acerca del carácter y naturaleza del conocimiento indígena, de los medios, mecanismos y modos de producción, así como de los mecanismos de reproducción y transmisión del mismo. Por otra parte, pero en la misma dirección, no existen muchos esfuerzos sistemáticos o traducidos en propuestas curriculares, en torno de un corpus sistematizado de información cultural indígena susceptible de ser transformado en contenidos de estudio. En la misma línea argumentativa, los materiales de estudio producidos hasta el momento están fundamentalmente orientados al subsector de Lenguaje y Comunicación y a tratar ciertos elementos de la cultura.

Lo anterior ha significado que la Educación Intercultural Bilingüe ha transitado básicamente por talleres de lengua y cultura, manteniendo los planes y programas de estudio propuestos por el Ministerio de Educación, postergando de este modo el desarrollo de una propuesta curricular que atienda las peculiaridades de quienes estudian bajo ella. Al parecer, no se toma en consideración que lo que en realidad se está haciendo es mantener el conocimiento indígena en una condición de subordinación respecto del conocimiento que tradicionalmente ha enseñado la escuela. Dicho de una manera más di-

recta, mantener la situación descrita es, en la práctica, continuar aseverando que el conocimiento indígena no sirve para que los niños de este origen puedan movilizarse por la vida, de manera que lo que hay que hacer es enseñar conocimiento occidental contextualizándolo al medio sociocultural y geográfico en el cual viven los niños y procurar identidad por medio de talleres de lengua y cultura. En otras palabras, el conocimiento indígena, bajo esta premisa, continúa siendo un conocimiento no válido por no ser científico o, por lo menos, inservible para que los niños puedan desplazarse eficientemente por la vida.

Algunas ideas a considerar al momento de pensar el currículum intercultural bilingüe

El diseño curricular de la Educación Intercultural Bilingüe debe hacerse cargo del hecho evidente de que en la escuela coinciden elementos constitutivos de dos mundos de vida y, en este marco, confluyen dos tipos de conocimientos y dos formas de producirlo sobre la base de orientaciones cognoscitivas particulares, hecho que plantean requerimientos especiales a esta modalidad educativa.

Entenderemos por orientaciones cognoscitivas “a aquellas regularidades que un determinado grupo humano adquiere como propias y distintivas de otros, y se refieren a formas particulares de aprehender el mundo, al dominio lingüístico que media la acción entre ellos, a las formas de percibir y conocer la realidad que los circunda, al desarrollo preferente de ciertas facultades mentales, más útiles que otras, para desenvolverse en el medio en el cual desarrollan la vida material”³.

Por “mundos de vida” entenderemos lo que Habermas definió para referirse a “...aquellos objetos simbólicos que generamos cuando hablamos y cuando actuamos –y que van– desde las manifestaciones inmediatas (como son los actos de habla, las actividades teleológicas, etc.) pasando por los sedimentos de tales manifestaciones

³ Sánchez, 1997.

(como son los textos, las obras de arte, las teorías, los objetos de la cultura material, los bienes, las técnicas, etc.) hasta los productos generados indirectamente, susceptibles de organización y capaces de establecerse a sí mismos (como son las instituciones, los sistemas sociales y las estructuras de la personalidad)”⁴. En pocas palabras, el concepto de mundo de vida hace referencia a la conformación de la realidad de los individuos que viven en él, transformándose en el marco desde el cual las personas comprenden lo propio y lo ajeno; desde otro ángulo, los mundos de vida, en tanto sistemas, son unidades autónomas en las que “todo estado de actividad llevará a otro estado de actividad en la misma unidad porque su operar es circular”⁵.

Continuando con la argumentación, afirmaremos que las orientaciones cognoscitivas están íntimamente relacionadas a los mundos de vida desde el punto de vista que las primeras se construyen al interior del segundo, mientras que los “elementos simbólicos” que existen en los mundos de vida, a su vez, son construidos sobre la base de las orientaciones cognoscitivas existentes en los mundos de vida. Esta estrecha relación entre mundos de vida y orientaciones cognoscitivas hace que los mundos de vida posean clausura operacional en tanto las estructuras cognoscitivas y los elementos simbólicos que en ellos han sido construidos orientan las posibilidades de comprensión de los individuos. Desde este dominio explicativo, la clausura operacional de los mundos de vida implica, por un lado, que la forma de ser y actuar de una persona sólo sea comprensible en y desde su propio mundo de vida y, por otro, también implica que su modo de ser es constitutivo de su comprensión y su posibilidad de comunicarse. En este sentido, la posibilidad de comprensión de otros mundos u otras culturas sólo es posible desde el mundo de vida o cultura propios. Es, en otras palabras, prácticamente imposible comprender más allá de la propia comprensión, toda vez que nuestra comprensión está determinada por las orientaciones cognoscitivas de nuestra cultura y por los significados que en ella se generan.

⁴ Habermas, 1989.

⁵ H. Maturana, F. Varela (1992: 111-113).

El planteamiento expuesto en los párrafos anteriores nos lleva a extraer cuatro conclusiones generales que debieran incidir en nuestra manera de relacionarnos con lo ajeno y, muy específicamente, con el mundo indígena. La primera de ellas es que mi mundo de vida, mi operar y mi comprensión son absolutamente legítimos, incuestionable bajo ningún punto de vista. Ahora bien, si ello es así, debemos extraer una segunda conclusión y, dice relación con el hecho de que el mundo de vida, el operar y la comprensión de un individuo perteneciente a otra sociedad y cultura es tan incuestionablemente legítimo como el mío. Desde este dominio, lo que más podríamos hacer sería constatar la existencia de diferencias, pero, en última instancia, habremos de reconocer la legitimidad del mundo de vida ajeno, así como el actuar y las comprensiones de los individuos que pertenecen a él. Este hecho plantea un problema que debe ser enfrentado y resuelto correctamente si se quiere un desarrollo más armónico de esta modalidad educativa. Este problema consiste en superar lo que hasta el momento ha estado ocurriendo en términos de que la escuela, aun con reforma educativa e incluso aún en programas de EIB, sigue trabajando sólo con un tipo de comprensión, con un tipo de orientación cognoscitiva, con un tipo de información cultural disponible para los niños en términos de contenidos de estudio y sigue creyendo que el mundo de vida criollo es, o debiera ser, lo mismo que el mundo de vida mapuche.

Una tercera consecuencia es que queda sometido a cuestionamiento el asumir la educación como mera transmisión de información y la educación intercultural en términos de una comunicación simple, de transmisión o transferencia de contenidos culturales entre dos culturas. En otras palabras, la “metáfora del conducto”⁶ no sirve,

⁶ J. Wertsch, 1993: 91-93. Wertsch habla de “la metáfora del conducto” para referirse al modelo de comunicación empleado por la escuela tradicional, el cual tuvo su principal impulso desde la teoría matemática de la información y presupone la existencia de un emisor que, por medio de una señal, transmite información, un canal o conducto, por medio del cual se transmite la señal conteniendo información y, finalmente, presupone también la existencia de un receptor que es quien recibe la

y no sirve porque la mente humana y el operar cognoscitivo de los individuos no funcionan como almacenadores y procesadores de información y, además, porque información no es exactamente lo mismo que conocimiento.

Desde esta perspectiva, la acción educativa debe ser trasladada desde la información al conocimiento por cuanto la educación basada en transmisión de información entendida como conocimiento, ya producido e inalterable, exige un esfuerzo consistente en repetir lo más fidedignamente posible lo que se ha “aprendido”, mientras que la educación para el conocimiento supone un proceso de transformación, tanto de la información que se recibe como de la estructura cognoscitiva que la interpreta. En otras palabras, el conocimiento requiere la movilización de la estructura cognoscitiva de las personas, de tal manera que al incorporar información esta estructura la modifique al mismo tiempo que se modifica ella misma. En esta perspectiva, incorporar información implica una construcción de conocimiento, en tanto ésta se incorpora mediante un particular proceso de interpretación y comprensión, cuyas bases son las orientaciones cognoscitivas y el mundo de vida de quien las incorpora. Así, el conocimiento “se redefine, no como una información objetiva y descontextualizada, sino como expresión de un tipo particular de interpretación y comprensión de la realidad”⁷.

La cuarta consecuencia nos dice que la educación intercultural debe ser entendida como articulación simbólica de mundos de vida en dominios de construcción de conocimientos. Esta definición tiene claras consecuencias al encarar el diseño curricular, en tanto nos pone ante una definición mayor, no sólo en términos de cómo debe llevarse a cabo la acción educativa, sino también respecto de qué es lo que deben aprender los niños.

señal y la información que ésta contiene, el cual puede o no decodificar el mensaje, pero decodificar no significa necesariamente comprender.

⁷ Sepúlveda, 1996: 97.

Diseño curricular orientado a la articulación simbólica de mundos de vida

Profundizando un poco más la línea argumentativa que hemos venimos siguiendo, precisaremos el enfoque desde donde encaramos el problema. Al respecto, nos afirmaremos en Bourdieu (1988)⁸ para afirmar que las individuos actuamos de una manera relativamente regular, en tanto nuestra conformación personal va generando en nosotros un habitus que se constituye en orientador práctico de nuestra práctica, generando un sistema de disposiciones durables y transferibles que operan como una base de prácticas estructuradas y estructurantes y que hace que el pensamiento sea producido libremente pero enmarcado dentro de los esquemas del habitus. En este sentido, la comprensión, que como ya hemos visto está delimitada por el mundo de vida y las orientaciones cognoscitivas del mismo, es un entretejido de biología y cultura en tanto expresa el modo que un organismo tiene de vivir el habitus y las prácticas estructuradas por él. Esta idea nos refiere a la noción heideggeriana sobre el ser o el estar en el mundo, la cual expresa la idea de que el ser humano, “su ser más recóndito es tal que tiene una comprensión de ese ser, y en cada caso se mantiene en un estado de cierta interpretatividad de su ser”⁹. A esta capacidad de interpretarse a sí mismo él la denomina “existencia”.

Desde esta perspectiva, la forma que tenemos de comprendernos y comprender a los demás, así como nuestra forma de hablar, de comer, de relacionarnos con otros individuos, de pensar y actuar, expresa una experta comprensión de la cultura a la cual pertenecemos y de nosotros mismos, de modo que nuestra existencia, o nuestra comprensión de nosotros mismos, se constituye en nuestro modo de ser o nuestra forma de estar en el mundo. Lo mismo ocurre con las culturas y las instituciones.

⁸ Bourdieu, P. (1988). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

⁹ Heidegger, citado por Dreyfus, 1996: 16.

Estas dos nociones nos permiten sintetizar el accionar de la escuela y el currículum en relación con los pueblos indígenas. En tal sentido, afirmaremos que las prácticas estructuradas por y estructurantes del habitus de la escuela han sido producto de una historia de dominación y de imposición de arbitrariedades culturales tenidas como superiores, de modo que es posible afirmar que el habitus de la escuela tradicional chilena está estructurado y ha estructurado prácticas de aculturación, de imposición de arbitrariedades culturales, de inculcación de conocimientos tenidos como civilizados y civilizadores y, por lo anterior, de despliegue permanente de violencia simbólica ligada a su práctica cotidiana.

¿Podríamos afirmar que el habitus y la forma de estar en el mundo que la escuela ha tenido respecto de los pueblos indígenas se ha transformado con la reforma educativa? Sin mucho temor a equivocarnos, debiéramos decir que ello no ha ocurrido, pero también debiéramos concluir que hoy existen bastante más posibilidades para que ello ocurra. Ahora bien, si efectivamente pretendemos que la educación transite por caminos de calidad, equidad y pertinencia no nos cabe sino concluir que la mejor manera, la única manera posible de que la escuela y el profesor cumplan este cometido es que desarrollen una práctica educativa que tenga su punto de arranque en el habitus y en la comprensión que los alumnos tienen de sí mismos. Lo anterior debe estar antecedido por comprender que la práctica pedagógica es orientada desde el diseño curricular, de modo que para que la práctica pedagógica tenga su punto de arranque en la cultura, el modo de ser o estar en el mundo que los alumnos poseen debe existir información cultural indígena seleccionada como contenidos de estudios para ser enseñados sistemáticamente por medio de una acción educativa particular.

Lo anterior significa reconocer que, al igual que todos los niños, los alumnos de origen indígena llegan a la escuela cargados de experiencias, con valores y creencias, con percepciones y conocimientos, pero asumiendo que éstos han sido construidos sobre la base de la cultura del pueblo al cual pertenece el niño y no exclusivamente so-

bre la base de la cultura de origen occidental. En otras palabras, se trata que la Matriz Curricular reconozca este hecho y establezca que la acción pedagógica, en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, tiene su punto de partida no en la información cultural (contenidos de estudio) de origen occidental, sino en la información que conforman el bagaje cultural del pueblo al cual pertenece el niño y que constituyen el marco desde el cual le otorgará significado al conocimiento y a las experiencias que el profesor puede aportar, que ya no transmitir.

La afirmación del párrafo anterior no puede ser concebida en términos de una estrategia metodológica cuya finalidad sea integrar conocimientos, experiencias, intereses, expectativas y contextos socioculturales más “potentes” que los de la tradición de los alumnos y que, desde nuestra óptica, es lo que, inconsciente pero persistentemente, se ha estado haciendo mediante el diseño de contextualización del currículum nacional, con incorporación de talleres de lengua y cultura indígena, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe.

Fundamentando lo anterior señalaremos que, si aceptamos que en las escuelas con población indígena confluyen dos tipos de comprensiones que provienen de dos mundos de vida diferentes, debemos aceptar que los individuos se expresan a partir de los significados que les aporta su cultura y, ellos se manifiestan por medio de lo que M. Bajtin denomina “voz, personalidad hablante o conciencia hablante”¹⁰. En esta perspectiva, la “voz o conciencia hablante” posee horizonte conceptual, intenciones y visiones de mundo construidas en sus respectivos mundos de vida. Por otra parte, si la escuela tradicional chilena silenció la “voz o conciencia hablante” de sus alumnos debemos concluir que también clausuró la expresión del horizonte conceptual, las intenciones y visiones de mundo de sus alumnos para dar cabida a una sola visión. Desde esta experiencia, la

¹⁰ Wertsch, 1993: 72.

Educación Intercultural Bilingüe si quiere ser expresión de calidad, equidad y pertinencia, debe asumir que la acción pedagógica no puede sino desarrollarse dentro de los ámbitos de comprensión que poseen los alumnos como una vía para abrir espacios que permita la expresión de la “voz, la conciencia hablante” o, lo que es lo mismo, el horizonte conceptual y visión de mundo de los niños y su mundo de vida. Esto desde ningún punto de vista puede ser asumido como una mera estrategia metodológica, sino que debe asumirse como una nueva forma de ser o estar en el mundo de la escuela. Sólo partiendo de la cultura de los niños, el profesor puede presentar otra forma de comprensión, otra perspectiva, otro horizonte conceptual y visión de mundo de manera que éstos sean interpretados desde la comprensión de los alumnos. Esto significa que lo que el profesor aporta en términos de conocimientos, experiencias y contextos socioculturales ajenos a la tradición tienen el carácter y el objetivo de complementar los conocimientos, las experiencias y los contextos socioculturales que la tradición cultural de los alumnos no contempla. Este carácter de complementación que adquiere lo ajeno en relación con lo propio permite a las sociedades indígenas adquirir para sí la capacidad de decidir el carácter y el ritmo de los cambios. En este sentido podemos interpretar la afirmación de que “las sociedades indígenas, desde el momento del contacto fueron afectadas y cambiaron; estos cambios a veces se dan en una dirección que no es definida desde los deseos propios; se trata entonces de controlar esos cambios y darle dirección; tal dirección estará determinada por lo que fuimos, lo que somos y lo que queremos ser y por esto hay que conocer la lógica y la cultura de la sociedad indígena”¹¹.

Finalmente, en la línea argumentativa que hemos venido siguiendo, señalaremos que para que el diseño curricular de la Educación Intercultural Bilingüe sea encarado como “articulación simbólica de mundos de vida” debemos remitirnos también a los conceptos de cultura y lenguaje. En tal sentido, el concepto de cul-

¹¹ Abadio Green, 1993: 152.

tura es entendido en la acepción que le da C. Geertz como un “concepto semiótico” por cuanto el hombre vive su vida inmerso en una “trama de significaciones que él mismo a urdido”¹² de manera que la cultura debe ser “entendida como un sistema de interacción de signos interpretables” y “denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de acepciones heredadas en formas simbólicas por medio (de) los cuales los hombres comunican y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida”¹³.

Por su parte, el lenguaje es una herramienta simbólica que, por un lado, sirve como herramienta mediadora en la interacción social entre los hombres y, por otro, como herramienta que permite explicitar otras construcciones simbólicas, entre las cuales podemos mencionar el amor, la opresión, el trabajo, la pasión, la autoridad, la violencia, el prestigio, las concepciones sobre lo trascendente, la fe y la religión, sobre el cosmos y el mundo que nos circunda, sobre la mujer y el hombre, sobre la enfermedad y la sanación, los gestos, los colores, las banderas, entre muchos otros campos.

Lo anterior nos lleva a afirmar que cuando hablamos de articulación simbólica nos estamos refiriendo a la posibilidad de que las construcciones simbólicas de dos mundos de vida diferente puedan interactuar en un espacio de encuentro al interior de la escuela utilizando la construcción simbólica del lenguaje como una herramienta que permite negociar y construir significados compartidos, en donde construir significado es simultáneamente una construcción de conocimiento por cuanto la información cultural que se pone a disposición de los alumnos, pertenecientes a dos mundos de vida, es interpretada movilizandolos esquemas mentales para una apropiación crítica de una y otra.

¹² Geertz; 1987: 20.

¹³ *Op. cit.*, 88.

¿Cuáles son las consecuencias de esta propuesta?

Prevedemos dos tipos de consecuencias. Un primer tipo respecto de la forma en que la sociedad chilena encararía sus relaciones futuras con las sociedades indígenas. En efecto, asumir las relaciones en términos de articulación presupone abandonar la idea de “integración” de la sociedad indígena con la sociedad chilena por cuanto ésta ha presupuesto históricamente que existe un “integrado” y un “integrador”, para encarar las relaciones desde una perspectiva de respeto y diálogo entre dos sociedades que tienen y pueden convivir en ámbitos de reconocimiento y respeto mutuo.

Una segunda consecuencia estaría relacionada precisamente con el diseño curricular en tanto éste debería ser encarado en términos que estén presentes dos variantes de información cultural seleccionados como contenidos de estudio para ser enseñados sistemáticamente en la escuela. Al respecto, debemos señalar que por todo lo anteriormente dicho, los contenidos de estudio que deben ser considerados en primer lugar son los que provienen del conocimiento del pueblo indígena al cual pertenecen los niños y, en segundo lugar, como complemento o para cubrir un área del conocimiento no contemplando por la tradición del niño, el currículum intercultural debe contemplar información cultural de origen occidental.

Deberemos establecer que ésta no es una idea original por cuanto la complementación de los saberes de la tradición por conocimientos ajenos a ella es una práctica que ha venido realizando el pueblo Tule o Kuna en Colombia. Experiencias como ésta, en que la Educación Intercultural Bilingüe parte de la cultura indígena y se complementa con aportes ajenos a ella, nos parecen de la mayor relevancia. A modo de ejemplo señalaremos que el currículum Tule¹⁴ enfrenta la

¹⁴ El Currículum Tule es un Proceso Comunitario de Construcción Curricular realizado por el pueblo Tule de Ipkikuntiwala con participación de un equipo conformado por Abadio Green, Marta Cardozo y Reinaldo Ochoa. Documento sin pie de imprenta.

enseñanza de las matemáticas desde “sus estructuras clasificatorias, de seriación, topológicas, operatorias, métricas, geométricas, lógicos y relacionales”, complementándolas con la matemática occidental “desde sus manejos operatorios y desde los sistemas métricos, geométricos, lógicos y relacionales”¹⁵. Esta complementación ocurre en todas las áreas del conocimiento que contempla el currículum.

En Chile, la experiencia desarrollada en Tirúa en torno del diseño de una Matriz Curricular Básica Intercultural Bilingüe para la comuna es también una experiencia a rescatar, aun con las falencias que pudiera presentar. Ésta, fue una experiencia enmarcada en un proyecto piloto financiado por el Ministerio de Educación que consideraba un diseño participativo en el plano curricular y que culminó con un documento en el cual, tanto los Objetivos Fundamentales Verticales como los Contenidos Mínimos Obligatorios son considerados contemplando información cultural de ambas sociedades. Gráficamente podríamos presentarlo así:

SUBSECTORES DE APRENDIZAJE	
Lenguaje y comunicación	Kimeldungun
Kimeltun Rakiwe	Educación Matemática
Lof Mapu Kimün	Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural
Kimeltun Küdaw	Educación Tecnológica
Kimeltun Pepiliwün	Educación Artística
Kimeltun Awkantun	Educación Física

A contrapelo de lo que se pueda decir, creer o prejuzgar, buena parte de los contenidos de estudio contemplados en el currículum nacional en cada uno de los subsectores de aprendizaje tienen su contraparte en el saber mapuche. En este sentido, no existe explicación claramente justificable para seguir operando como si los pueblos indígenas no tuvieran nada que enseñar a sus hijos.

¹⁵ *Op. cit.*, pág. 45.

Cuáles son los requerimientos para desarrollar la opción curricular propuesta

No cabe duda de que la opción curricular que aquí se presenta impone una serie de requerimientos que deben ser encarados con ciertos niveles de urgencia. Entre estos requerimientos habremos de mencionar como los más urgentes aquellos que dicen relación con el desarrollo de investigaciones que den cuenta de los modos, mecanismos y vías por las cuales se produce, reproduce y transmite el conocimiento indígena. Por otro lado, se requiere el desarrollo de investigaciones que den cuenta de un trabajo de sistematización de la información cultural indígena disponible, así como la búsqueda de consenso en torno de ellos. En este punto, quisiéramos aclarar que la información cultural indígena está sistematizada al interior de la cultura, pero se requiere sistematizarla en tanto se requiere transformarla en contenidos de estudio, lo cual representa requerimientos específicos. Por otra parte, también se requiere el desarrollo de un diseño pedagógico intercultural que dé cuenta de las particularidades de esta modalidad educativa y pueda ser traducido en un diseño de práctica de aula concordante con las particularidades que presenta esta modalidad educativa. Así mismo, no es menor el problema que debe ser enfrentado en torno de los profesores presentes en los espacios de densidad poblacional indígena, en tanto la mayoría no es mapuche, desconoce la cultura y, en no pocos casos, la enfrenta con prejuicios. Esto presenta requerimientos que podrían ser encarados incorporando lo que Moll y Greenberg¹⁶ denominan “fondos de conocimiento” presentes en la comunidad, lo cual implica un diseño de práctica de aula que considere más sistemáticamente la participación comunitaria en la acción educativa. Lo anterior se engarza con la necesidad de desarrollar una gestión educativa más democrática y participativa que abra espacios a la comunidad para su participación en la acción educativa de la escuela.

¹⁶ Luis Moll, James Greenberg, 1993, pp. 371-402.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P.** (1988). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Dreyfus, H.** (1996). *Ser-en-el-mundo. Comentarios de la división I de Ser y Tiempo de Martín Heidegger*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Freire, P.** (1983). *Alfabetización: Lectura de la Palabra y Lectura de la Realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P.** (1963). *Pedagogía del Oprimido*. Santiago: sin referencia editorial.
- Geertz, C.** (1987). *La Interpretación de las Culturas*. México D.F: Gedisa.
- Green, A.** (1993). *La Educación desde la Cultura, una alternativa. En presencia y ausencias culturales*. Bogotá: Corprodix.
- Habermas, J.** (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara.
- Maturana, H. & Varela, F.** (1992). *El Árbol del Conocimiento*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Moll, L. & Greenberg, J.** (1993). "Creación de Zonas de Posibilidades: Combinación de Contextos Sociales para la Enseñanza". En: *Vygotsky y la Educación: Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en Educación* (pp. 371-402). Buenos Aires: Aique.
- Pueblo Tule y asesores.** *Currículo Tule*. Sin pie de imprenta.
- Sánchez, M.** (1997). *Interculturalidad como Construcción de Conocimientos*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación, Universidad de la Frontera. Temuco.
- Sepúlveda, G.** (1996). *Interculturalidad y construcción de conocimientos*. En: *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Godenzi, J. (Compilador), Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Stuchlik, M.** (1974). *Rasgos de la Sociedad mapuche Contemporánea*. Santiago: Nueva Universidad.
- Wertsch, J.** (1983). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Madrid: Paidós.
- Wertsch, J.** (1993). *Voces de la Mente: Un enfoque Sociocultural para el Estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.