

Cuadernos Interculturales

Cuadernos Interculturales

ISSN: 0718-0586

cuadernos.interculturales@yahoo.es

Universidad de Playa Ancha

Chile

Fernández Droguett, Francisca
El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural
en la educación
Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 4, enero-junio, 2005, pp. 7-25
Universidad de Playa Ancha
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200402>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN*

Francisca Fernández Droguett**

RESUMEN

En este trabajo se exponen los fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, definiéndose las nociones de interculturalidad y bilingüismo. Se propone entender la EIB como una educación de y para la diversidad, considerando la diversidad en el ámbito lingüístico, cultural y étnico. Posteriormente, se analiza con profundidad el concepto de la dimensión cultural de la EIB con el objetivo de elaborar un currículum en EIB que se base en una educación equitativa, de calidad y pertenencia cultural. En último término, el artículo finaliza con la exposición de algunas conclusiones sobre la implementación de la EIB en Chile.

1) INTRODUCCIÓN

Desde mediados de la década de los setenta en toda América Latina se ha generado un proceso de emergencia indígena, que se ha expresado en una lucha por el reconocimiento al interior de cada uno de los Estados Nacionales de los diversos pueblos indígenas¹. En varios países de la región, esto ha significado fuertes conflictos y la elaboración de nuevas leyes y reformas constitucionales que garantizan una serie de derechos. Dentro de este marco, la reivindicación de una educación equitativa, de calidad y pertinente al contexto cultural de los distintos pueblos indígenas aparece como un elemento central para la construcción de una sociedad pluricultural y multilingüe.

En torno a este proceso surgen diversas experiencias de participación indígena como forma de reivindicar su cultura y su lengua, apelando a la reparación de la deuda histórica por parte de los Estados Nacionales. Uno de los principales bastiones de lucha ha sido la conformación de una educación intercultural bilingüe (EIB) como propuesta educativa, destinada a generar una transformación radical del sistema educativo imperante. Por ello cuando en América Latina hablamos de educación intercultural bilingüe nos referimos fundamentalmente a una educación de y para los pueblos indígenas.

Desde esta perspectiva, la educación intercultural bilingüe es percibida como un nuevo enfoque pedagógico de revalorización y rescate de las culturas indígenas, como un modo de convivencia entre las diferentes culturas, dentro de una lógica de una sociedad pluralista que aspira la concreción de un diálogo entre ellas.

* Recibido: diciembre 2004. Aceptado: marzo 2005.

** Antropóloga social, miembro del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), Grupo de Trabajo "Inclusión social, interculturalidad y educación". E-mail: franciscafernandez@esfera.cl

¹ Para una visión más general sobre la idea de emergencia indígena ver: Bengoa, J. (2000).

En la EIB se plantea en primer término el fortalecimiento de lo propio, del mundo indígena en este caso, para luego integrar la participación activa de ambas culturas, tanto de la indígena como de la no indígena, en la comprensión de la realidad.

En Chile, a fines de los años ochenta, la realización de un Encuentro Nacional Indígena en Nueva Imperial con el candidato presidencial de la Concertación Patricio Aylwin, marca el proceso de emergencia indígena. Los representantes de las organizaciones indígenas se comprometían a apoyar el proceso de democratización del país llevado a cabo por el conglomerado político del candidato, en tanto Patricio Aylwin se comprometía a apoyar el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, a través de la creación, por ley, de una Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, y a la constitución de una Comisión Especial de Pueblos Indígenas.

Asumido el gobierno de la Concertación, éste dictó, con fecha 27 de mayo de 1990, un decreto supremo (N°30) mediante el cual creó la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), encargada de elaborar un proyecto de legislación para los pueblos indígenas de Chile.

Finalmente, en 1993 se dicta la llamada Ley indígena número 19.253, donde se legitima jurídicamente la Cultura y Educación Indígena, mediante el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas, contemplado en el artículo 28:

- a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena.
- b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente.
- c) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior.

Por otra parte, en cuanto a la Educación Indígena, en las áreas de alta densidad indígena se desarrollará un sistema de EIB «...a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global»².

Así, entre los años 1995 y 1997 se crea una unidad especializada en EIB dentro del Programa de Básica Rural del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

En el año 2000, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) se institucionaliza como un programa focalizado, contando en el 2001 con la participación del Programa Orígenes, convenio entre el Estado Chileno y el Banco BID, para el establecimiento de una propuesta pedagógica en EIB en 162 escuelas con educandos indígenas aymaras, atacameños y mapuches³.

² En: www.mineduc.cl

³ En: www.peib.cl

2) LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE

Al analizar el PEIB, uno de los aspectos más evidentes es la casi nula definición de las nociones utilizadas en la EIB tales como identidad, cultura, interculturalidad y bilingüismo. Estos conceptos se dan por sabidos, por lo que se ha prescindido de toda problematización y reflexión acerca de ellos.

Actualmente no existe una sistematización del trabajo realizado en EIB a lo largo del territorio nacional, lo que limita la posibilidad de una elaboración conjunta, entre las diversas instituciones educativas, de una planificación común.

Las instituciones educativas concuerdan en la necesidad de desarrollar una pedagogía de la diversidad, fomentando el respeto mutuo entre culturas, a través principalmente de la enseñanza y el aprendizaje en dos lenguas, pero la enseñanza de una segunda lengua se ha basado exclusivamente en la enseñanza instrumental de la lengua indígena, incitando únicamente su uso en forma oral. En ningún programa de EIB se plantea la planificación funcional para la revitalización de las lenguas indígenas, lo que se contradice con la propuesta de un bilingüismo equilibrado sustentado por la EIB.

Asimismo se debe señalar que la EIB se plantea como un modelo educativo para todos los educandos, pero en Chile se habla de una EIB en zonas únicamente con alta concentración de población indígena, contradiciendo las bases de toda educación intercultural como modelo educativo para todas y todos.

Con todos estos antecedentes expuestos, podemos identificar un conjunto de elementos discriminatorios:

Se sigue pensando en los pueblos indígenas como "minorías", como sujetos carentes, sumisos, sin mayor capacidad propositiva. Los educandos indígenas son diferentes, desiguales a los alumnos "blancos", ya que no poseerían las mismas condiciones para el aprendizaje. Por ello la necesidad de un programa especial para ellos. De hecho, muchas veces la implementación de la EIB se ha justificado con el motivo de mejorar el rendimiento "bajo" de los escolares indígenas, como si la condición de indígena estuviese directamente relacionado con problemas de rendimiento. Todavía existe la idea de que la inteligencia es una condición natural, que se hereda o es innata.

El criterio de igualdad entre estudiantes todavía opera como "igualación". Los alumnos indígenas deben tener un programa especial para tener las mismas oportunidades que los alumnos chilenos, entendiéndose la idea de igualdad de oportunidades a "ser iguales" a los niños "normales", "los blancos". La promoción de la educación intercultural de cierta forma todavía se ciñe a procesos de asimilación de los indígenas a la sociedad nacional.

2.1. ¿De qué hablamos cuando decimos interculturalidad?

En la EIB, el concepto de interculturalidad se vincula con la capacidad de reconocer las diferencias, promoviendo una actitud de respeto hacia las diversas culturas, remitida a un conjunto de principios: la aceptación de la alteridad, la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el abandono del autoritarismo mediante la construcción de una relación dialógica entre

los distintos actores, el fomento de la comunicación y la flexibilidad en las relaciones sociales entre el mundo «occidental» y los pueblos indígenas:

«Se debe entender como interculturalidad el respeto y reconocimiento mutuo de las diferencias, la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, el diálogo respetuoso y permanente, la comunicación y la negociación para la búsqueda del bien común.»⁴

Podemos decir que este modelo educativo remite a una educación pertinente, a través del rescate de la lengua, la interacción y el diálogo de las diversas culturas existentes, llevando al alumno a reflexionar sobre su realidad más cercana, incentivando un proceso de identificación de los sujetos con la autoconciencia, autoestima y autodeterminación de constituir un pueblo indígena.

El lugar de la interculturalidad, más allá de ser una realidad objetiva, es un proyecto por construir de diálogo entre las distintas culturas, para fortalecer la justicia y la solidaridad en las relaciones interculturales, incitando a los educandos a descubrir las diferencias de su sociedad respecto a otras, y a la vez reconocer lo propio en estas otras sociedades, dando cuenta del carácter relacional de las culturas.

Se trata de valorizar la cultura dando acogida pedagógica a la identidad, por medio de la descentralización, flexibilidad y pertinencia de la educación, incorporando la diferencia como una constante en la vida social⁵.

La EIB debe poseer un carácter práctico y permanente en el aprender, contextualizando los contenidos curriculares al ámbito sociocultural en que se aplicará el programa. Al mismo tiempo debe favorecer el carácter democrático del saber, fomentando la participación activa de alumnos, profesores, familia y comunidad, en la elaboración del programa educativo institucional (PEI) de la escuela.

Por lo tanto, podemos decir que la educación intercultural bilingüe es, ante todo, un proceso que parte de la realidad observable, contemplando las múltiples relaciones con los diferentes mundos.

Desde la visión indígena, la EIB es un modo de convivencia entre las distintas culturas que contribuye a mejorar la calidad y la equidad de la educación, mediante la difusión del conocimiento y la valoración de los pueblos indígenas:

«En la concepción indígena la educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa pertinente a la realidad socio-cultural de los niños indígenas y más adecuada a las aspiraciones de desarrollo y liberación de los pueblos que permite acercar más la enseñanza a la realidad, el aprendizaje a la práctica, la humanidad a las salas de clase y la naturaleza a nuestras conciencias.»⁶

⁴ Cañulef, E. (1998:206).

⁵ López, L.E. (2000a).

⁶ *Ibid.*, p.202.

Se posibilita el acceso igualitario al conocimiento escolarizado, fortaleciendo el derecho a la participación política, a la recreación, a la autodeterminación y la autonomía, sobre la base de la reciprocidad, el respeto y el redescubrimiento mutuo entre culturas, generando un efecto movilizador en las poblaciones indígenas.

Para muchos dirigentes indígenas, la educación intercultural Bilingüe es concebida como un discurso reivindicativo para la recuperación, el rescate de múltiples identidades convergentes en diversos territorios del continente, por lo que la EIB se inscribe dentro de un proceso de articulación del movimiento indígena a nivel latinoamericano.

La EIB tiene relación con actitudes culturales reales de convivencia entre pueblos y naciones concretas, históricas, y no únicamente de respeto y tolerancia, sino de diálogo, conocimiento y reconocimiento entre culturas diversas. En este sentido la interculturalidad es un tema de pueblos y culturas en convivencia, que cruza las fronteras de lo rural y lo urbano, de lo indígena y lo no indígena.

2.2. ¿Podemos hablar de una educación intercultural no bilingüe?

Las lenguas indígenas en América Latina se han constituido históricamente en lenguas oprimidas por ser el medio de expresión de sectores sociales marginados y discriminados. Su situación de opresión deriva del hecho que sus propios hablantes sufren la misma condición. Por otra parte el principal instrumento de unificación lingüística ha sido la escuela, constituyendo un símbolo de la unidad nacional en desmedro de la diversidad cultural⁷.

Los largos siglos de opresión y marginación han situado a los pueblos indígenas en una situación de subordinación en casi todos los órdenes de la vida social y ésto se refleja en la situación de diglosia, en la que en una sociedad concreta, una o varias lenguas se ven subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social en las funciones que cumple. La lengua dominante y de prestigio es utilizada en todos los contextos y ámbitos y constituye un idioma de uso formal; la lengua oprimida y dominada es relegada al plano informal y doméstico.

La diglosia no es otra cosa que el producto del desequilibrio resultante del conflicto social y político existente en una sociedad determinada. Como resultado de un conflicto tal, una de las lenguas se constituye como "lengua fuerte" y la otra queda relegada como "lengua débil"⁸.

En el caso chileno, la lengua fuerte es el castellano y las débiles son las lenguas indígenas como el mapudúgun y el aymara. El castellano es la lengua usada en las ciudades. El castellano cumple las funciones sociales institucionales más importantes (comercio, administración, justicia, información, educación, etc.) y las lenguas indígenas aquéllas políticamente menos importantes (vida cotidiana, familia, intimidad, amistad, etc.). El espacio social de la lengua indígena queda restringido a lo íntimo y cotidiano, mientras que el del castellano abarca lo institucional y formal.

⁷ López, L.E. (2000b).

⁸ Sarto Martin, P. (1997).

En este contexto, la implementación de una educación para la diversidad se ha pensado como una educación intercultural bilingüe, incitando el desarrollo del lenguaje de los alumnos a través de dos lenguas: a través del mejoramiento en la competencia de la lengua materna, así como con el aprendizaje de una segunda lengua. Específicamente, para el caso chileno la lengua materna es el castellano, en tanto las lenguas indígenas constituyen segundas lenguas.

Para los autores W.F. Mackey y M. Siguan la persona bilingüe ideal es quien posee una competencia comparable a su primera lengua de otra, capaz de utilizar una u otra lengua según las circunstancias y con la misma eficacia, en condiciones de manejar dos sistemas lingüísticos en situación de equilibrio⁹.

Pero más allá de esta situación ideal, para la EIB el bilingüismo es un proyecto colectivo de armonización entre dos o más grupos humanos y sistemas culturales que facilite la comprensión y solidaridad entre culturas diversas, mediante el reconocimiento de la identidad cultural de los grupos y de su mutua aceptación.

Este enfoque se sustenta en el derecho de los educandos indígenas a acceder a la lengua oficial y a mantener la lengua indígena, apelando a un bilingüismo igualitario, donde el uso de las dos lenguas sea activo, pero sobre todo donde la lengua indígena posea espacios de uso, tanto en el ámbito público como privado, reforzando así su valor social.

Desde la EIB, la lengua reforzaría la identidad del grupo, ya que puede fijar una serie de recuerdos mediante su ejercitación, siendo de suma importancia facilitar los medios para practicarla dentro y fuera de la escuela. La función de la narración, por ejemplo, integrando tanto la lengua indígena como el castellano, es resignificar una memoria histórica desde la transmisión de distintos saberes culturales, tanto escritos como orales.

El poder de la lengua no sólo se remite a una función comunicativa y expresiva, sino que también obliga a explicitar y a marcar la diferencia desde su uso, fortaleciendo la identidad étnica del alumno.

El lenguaje ante todo es un aspecto social, por ende forma parte de la cultura. Por lo tanto podemos decir que una lengua es un bien comunitario. Su origen y su razón de ser residen en la constitución de la comunidad, por lo que necesita para sobrevivir la existencia de una comunidad que la hable, la use cotidianamente:

“Es menester recordar que cuando se extingue una lengua se muere no sólo parte de la historia y del patrimonio de la humanidad sino también y, sobre todo, un conjunto de saberes y conocimientos desarrollados, acumulados y transmitidos a través de miles de años...”¹⁰

⁹ Mackey, W.F. y Siguan, M. (1986).

¹⁰ López, L.E. (2000b:11).

Los intentos de revitalización lingüística y de implementación de programas educativos bilingües que dan importancia a la lengua indígena, responden a la necesidad de recuperación de una identidad cultural sujeta a nuevas demandas, como por ejemplo recuperar su expresividad e instrumentalizar una comunicación diferente y para fines diversos. La revitalización del uso de las lenguas indígenas debe expresar no sólo contenidos emotivos y afectivos sino también servir de medio para la abstracción y la transmisión de un conjunto de conocimientos.

En este contexto, las políticas lingüísticas de la EIB debieran apuntar hacia un bilingüismo aditivo, desarrollando competencias lingüísticas y comunicativas en ambas lenguas (enseñanza de y en la lengua indígena). Por otra parte se debiera tomar conciencia del carácter oral de las lenguas indígenas, para así propiciar su literalización como una forma de revitalizar sus diversas funciones.

La muerte de una lengua no es algo natural, sino producido por acciones políticas dentro de un contexto histórico particular, y que, por medio de nuevas acciones podemos evitar su desaparición.

Con estas reflexiones resulta difícil pensar una educación intercultural "a secas", sin la dimensión de lo bilingüe, aunque no se debe excluir la posibilidad de la implementación de una educación intercultural no bilingüe, en contextos culturales indígenas donde la lengua de origen de las comunidades haya desaparecido.

3) PENSAR LA DIVERSIDAD EN LA EIB

Los pueblos indígenas han sido retratados como sujetos indigentes, por su situación generalizada de pobreza, y como carentes, por la falta de recursos económicos, materiales, de educación, y hasta idiomáticamente por no hablar el idioma oficial del Estado Nacional.

En este contexto, a los indígenas se les ha discriminado no solamente por su situación de pobreza, sino también por ser diferentes, siendo siempre "los otros".

Los sistemas educativos han integrado a los educandos indígenas a una educación igualitaria, pero no necesariamente equitativa. Por lo tanto, el pensar un proyecto educativo sensible a las diferencias culturales, debe estar basado en una educación que incorpore diversas dimensiones de esa diversidad.

Para el autor Díaz-Couder¹¹, la diversidad debe ser entendida desde tres dimensiones: la lingüística, cultural y étnica.

La diversidad como pluralidad lingüística ha sido una situación generalizada en los Estados Nacionales. Específicamente, en Latinoamérica, las lenguas indígenas están repartidas en numerosas familias lingüísticas, asentándose mayoritariamente en zonas rurales, siendo

¹¹ Díaz-Couder, E. (1998).

necesario diseñar un programa educativo con una metodología bilingüe, independiente del grado de conocimiento tanto del idioma indígena como del idioma oficial.

Por otra parte, las lenguas indígenas han sido excluidas de las funciones comunicativas públicas, relegándose su uso al ámbito de lo privado, por lo que es fundamental la creación de una norma estandarizada que permita su uso masivo.

La diversidad lingüística debe entenderse tanto en su aspecto pedagógico como político. Se debe mejorar el aprendizaje y ampliar la funcionalidad de los idiomas indígenas, junto con considerar los aspectos etnopolíticos de subordinación y exclusión que han afectado el uso de estos idiomas. Si se piensa revitalizar las funciones comunicativas de un idioma se debe necesariamente estandarizar para su uso institucional, funcionando como lengua de instrucción en las escuelas.

Las diferentes lenguas pueden ser representativas de tradiciones culturales semejantes, o por el contrario, una misma lengua puede relacionarse con diversos referentes culturales, por lo que para entender la diversidad cultural, debemos utilizar otros criterios que el lingüístico.

Por lo tanto, una segunda dimensión a considerar es la cultural. Existen múltiples definiciones de cultura desde las distintas disciplinas sociales, como la Antropología por ejemplo, que dificultan la implementación y sistematización del concepto en los programas de EIB, pero esta dificultad también constituye una potencialidad, ya que posibilita una multiplicidad de formas de pensar y aplicar este concepto.

Siguiendo con la reflexión de Díaz-Couder, la noción de cultura se basa en diferentes niveles (material, saber tradicional, entre otros). La cultura material se refiere a los objetos tangibles, producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales, condicionada por el entorno ambiental, ya que manifiesta la adaptación al entorno natural. La cultura como saber tradicional se relaciona con los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles. La cultura como instituciones y organización social se refiere a las instituciones que rigen la vida colectiva, no dependiendo del entorno natural. La cultura como visión de mundo remite a los principios que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad. En tanto la cultura como práctica educativa se refiere a las prácticas comunicativas que permiten entender la producción de los significados dentro de una interacción social y culturalmente situada. Como señala el autor "Dependiendo de cómo se conceptualiza la cultura, así serán las estrategias educativas que se sigan"¹².

La aplicación que comprende la noción de cultura aquí propuesta para la educación, responde a distintos niveles (anteriormente señalados). Los aspectos de la cultura material pueden ser usados para la elaboración de materiales didácticos, en tanto los conocimientos sobre el aprovechamiento del entorno natural pueden ser parte de los planes de estudio. Las instituciones sociales deberían ser consideradas para el funcionamiento de la escuela dentro la

¹² Ibid., p.20.

comunidad, y no exclusivamente como plan de estudio. Del mismo modo, los sistemas de valores y las cosmovisiones deberían formar parte del currículum oculto. Finalmente, la cultura como práctica educativa debe guiar la adecuación de la escuela a un diálogo intercultural entre los patrones de interacción sociocultural locales y la cultura de la escuela.

Una tercera dimensión de la diversidad, es la diversidad étnica. La mayoría de las veces, se piensa que una etnia se caracteriza por poseer una lengua y una cultura distintas, por lo que al asumir las particularidades lingüísticas de un pueblo indígena se cree que se atiende a sus particularidades culturales, reforzando la identidad étnica. Las identidades étnicas no responden necesariamente a una unidad cultural y lingüística. En una cultura determinada podemos encontrar diversas identidades étnicas, del mismo modo que una misma lengua puede ser compartida por varios grupos étnicos. Por ello se debe pensar una educación intercultural que atienda las diferentes particularidades lingüísticas, culturales y étnicas existentes. La etnicidad es un tipo, entre tantos otros, de identidad posible.

Tradicionalmente, lo étnico se ha relacionado con lo no occidental, por ende con lo indígena. Se le ha definido como un conjunto de elementos culturales fundamentales, esenciales, compartidos por un grupo humano determinado que se autopropetúan en el tiempo. Por lo tanto este concepto remitiría a la idea de unidades culturales, con una determinada territorialización, una determinada lengua, compartiendo una historia, un pasado común.

Una de las principales críticas que se le hace a esta noción de etnicidad es que no incluye la posibilidad de transformación de las identidades, asumiendo que la identidad cultural de un pueblo está dada, naturalizando los procesos sociales¹³.

Posteriormente autores como Barth, han definido que lo que caracteriza a un grupo étnico no son sus características manifiestas, como la lengua, la vestimenta, sino la demarcación de fronteras étnicas, las diferencias que los propios actores definen como significativas en la categorización de sí mismos y de los otros. Por lo tanto, la etnicidad se relacionaría con la autoadscripción a un grupo étnico y la adscripción étnica de los otros¹⁴. Lo étnico se construye desde la propia significación que hacen los sujetos, de cómo se ven a sí mismos y a los demás, en torno a qué los diferencia y los asemeja.

Pensar la diversidad étnica hoy en día, es pensar en la construcción, la reelaboración y hasta la adjudicación de identidades étnicas. Nos encontramos con la emergencia en América Latina de nuevas identidades étnicas, que no remiten necesariamente a un pasado común, o a un territorio determinado. Por ejemplo, la presencia de indígenas en las grandes urbes ha generado la conformación de identidades étnicas en torno a su condición de indígena y no necesariamente en torno a su comunidad de origen, conformando nuevas redes sociales de comunalidad¹⁵.

¹³ Bello, A. (2004).

¹⁴ Barth, F. (1976).

¹⁵ Maldonado, A. (2002).

El término comunalidad remite a una forma de entender el colectivismo entre los pueblos indígenas como articulación de la vida social, generando la sensación de pertenencia a una comunidad a partir de la reciprocidad y la participación de los sujetos en las actividades del diario vivir¹⁶.

Cuando hablamos de comunalidad en la construcción de identidades étnicas en la urbe, se hace referencia a las redes sociales sobre las que se conforman nuevas formas de identidad. Hablamos de una "nueva comunidad", una forma de organización que le da sentido colectivo de pertenencia, sobre la base de un conjunto de reivindicaciones como pueblo indígena, y no sobre la base de un territorio o una estructura social específica. Por ejemplo, en las principales ciudades de Chile (Arica, Iquique, Santiago, Temuco, Valdivia, entre otras) se encuentran diversas organizaciones sociales y políticas indígenas que aglutinan a personas indígenas de diversas comunidades de origen, y hasta de distintos pueblos indígenas¹⁷.

La construcción de estrategias educativas responde a una forma de entender la EIB, representando formas distintas de cómo llevar un proyecto de nación. Por una parte, nos encontramos con un multiculturalismo "liberal" que reconoce la existencia de grupos lingüísticos y culturales distintos, conservando su herencia cultural como derechos privados. El Estado contribuye a la preservación de las lenguas y las culturas desde el reconocimiento de los derechos culturales, pero no políticos, apoyando actividades basadas en el folklore. El apoyo a programas de educación bilingüe es de carácter transicional, para la adquisición de habilidades lingüísticas mínimas de los educandos que permitan continuar con su educación en la lengua oficial.

Por otro lado nos enfrentamos con otra noción de interculturalidad, concebida como pluralista, que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a tener un estatuto político diferenciado dentro de la nación, siendo sujetos de derecho público. El uso de las lenguas y la práctica de las culturas indígenas son un asunto público, siendo un derecho y una obligación de los ciudadanos. El Estado debe promover y desarrollar programas bilingües no transicionales.

Estas distinciones son fundamentales para pensar todo proyecto educativo, porque:

"...claramente las políticas y estrategias educativas que se adopten dependerán directamente del tipo de nación, el tipo de democracia -liberal o plural- que esas políticas y estrategias construyan."¹⁸

Quisiera destacar algunos elementos anteriormente expuestos, Por una parte, la incorporación de una noción de cultura integrada por diversos niveles, y por otra, la diversidad lingüística como un aspecto no sólo pedagógico sino también, y sobre todo, político. En torno a estos dos ejes quisiera reflexionar.

¹⁶ *Ibíd.*

¹⁷ Ver el caso de la organización CONACIN en Santiago en la página web: www.encuentroindigena.cl

¹⁸ Maldonado, A. (2002:29-30).

Es en el ámbito de las relaciones y prácticas sociales donde se produce y se transforma toda cultura, por lo que la escuela, como un lugar para la producción cultural, debería potenciar la reflexión crítica de autocomprensión para la aceptación de la diversidad.

La escuela es un elemento de socialización de primer orden, pero no olvidemos que nuestras escuelas están preparadas más bien para la «normalización» desde una visión «occidental», con métodos que cierran las puertas a la creatividad y a la diversidad. Si la escuela desarrolla una labor de homogeneización, en función de la cultura dominante, ¿cómo podemos visualizarla como un espacio de reconocimiento y diálogo intercultural?

4) EL CONCEPTO DE CULTURA EN LA EIB

Retomando la discusión anterior, por lo general, en el diseño de programas en EIB se posee una visión un tanto etnocéntrica en cuanto a la conceptualización de «cultura» en los distintos modelos formales educativos, relacionándose diversidad cultural con «desigualdad». En esta analogía, implícitamente, se nos dice que no todas las culturas son válidas, que existen culturas «mayores» y «menores», debiendo ser estas últimas sustituidas por la cultura hegemónica y dominante.

En esta visión tradicional nos encontramos con culturas «deficitarias», donde las diferencias se asumirían desde una idea estática de lo que son las culturas. En este sentido, las desigualdades serían justificadas culturalmente.

Si analizamos más profundamente las prácticas sociales vinculadas a la educación, nos damos cuenta que los grupos dominantes son quienes delimitan una imagen de quienes son ellos, expresando claramente las diferencias que los separan de los demás, validando su discurso de poder:

“No son culturas en sí las que combaten por el espacio del poder en la sociedad, sino determinados grupos que, la mayoría de las veces, invocan en sus discursos una supuesta cultura que les respalda y concede legitimidad.”¹⁹

En cuanto a los discursos teóricos de la educación, el concepto de cultura no ha sido central para la construcción de éstos, ni tampoco ha sido considerado como un factor relevante para los educadores. A la vez, su definición dentro de las Ciencias Sociales se ha limitado a una mera generalización descriptiva. En tanto, desde la educación existe un uso esencialista del concepto²⁰, entendiéndose como un conjunto de rasgos (lengua, vestimenta, costumbres, creencias, entre otros) permanentes en el tiempo que constituyen a los sujetos como parte de una cultura determinada.

¹⁹ García, J., Pulido, R.A. y Montes, A. (1993:5).

²⁰ Batallán, G. y Campanini, S. (2002).

Como primera aproximación al término, se debe señalar que toda persona posee su propia versión de la cultura a la cual pertenece, emergiendo de ello versiones diferentes pero equivalentes desde un reconocimiento mutuo. Por otra parte, se vive en una sociedad como realidad multicultural, por lo que siempre se desarrollan competencias en varios ámbitos culturales según el posicionamiento de los sujetos.

Es en el ámbito de las relaciones y prácticas sociales donde se produce y se transforma toda cultura, por lo que la escuela, como un lugar para la producción cultural, debería potenciar la reflexión crítica de autocomprensión para la aceptación de la diversidad.

Uno de los puntos centrales es considerar el carácter dinámico y cambiante propio de toda cultura, por lo que los contenidos curriculares debieran integrar la visión de las propias comunidades, fomentando por esta vía la discusión y reflexión constante de los pueblos indígenas en torno a su situación actual:

“Interesa a la educación intercultural bilingüe identificar una cultura indígena contemporánea sobre la cual pueda sustentarse una identidad indígena más actual y más real, que tenga en cuenta la evidente posibilidad de convivencia de diferentes contenidos culturales en una misma persona y en una misma sociedad, sin que esto conlleve, necesariamente, a una pérdida de identidad. Esto implica una concepción de cultura indígena elaborada desde el propio mundo indígena, basada en la conciencia colectiva de que la cultura es dinámica y recibe influencias extraculturales.”²¹

5) CURRÍCULUM: EQUIDAD, CALIDAD Y PERTENENCIA CULTURAL

Sylvia Schmelkes ha definido por calidad de la educación el logro del aprendizaje relevante para la vida, relacionándose con la concepción de equidad, definida como la distribución de oportunidades educativas en el sistema educativo en conjunto, dotando de insumos para el logro de un aprendizaje relevante (adquisición de habilidades) en los alumnos²².

Los conceptos de calidad y equidad se relacionan también con el concepto de pertenencia cultural, entendido como la adecuación, la articulación entre las formas de aprendizaje y los conocimientos culturalmente determinados, las capacidades y valores de los educandos con los métodos y contenidos usados por el docente, construyéndose los conocimientos desde una perspectiva situada, dentro de un contexto de multiculturalidad.

Desde esta perspectiva, una propuesta curricular intercultural debiera basarse en una serie de contenidos que relacionen ámbitos culturales diversos. Se debe partir con la construcción de un currículum que incorpore no sólo contenidos específicos, sino como visión general de la educación; la cosmovisión de las comunidades atendidas sobre la labor educativa.

²¹ Cañulef, E. y Galdames, V. (2002:37)

²² Schmelkes, S. (2001).

Para abordar el tema del currículum de la EIB, debemos, en primer lugar, definir este concepto, lo que nos permitirá posteriormente analizar las distintas propuestas existentes hoy en día.

El currículum se define como “el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias del alumnado en la escuela. El currículum va más allá de un simple listado de temas o del programa de contenidos”²³.

El currículum condiciona la percepción sobre las otras personas, el tipo de interacciones y relaciones que se favorecen y la forma de participación, siendo el medio fundamental por el cual las personas construyen y reconstruyen el significado de sus experiencias.

En este sentido es fundamental diferenciar dos modalidades del currículum: el currículum declarado y el oculto.

El currículum declarado es el “conjunto de materias que son enseñadas por una escuela para las cuales existen planes y programas inscritos como partes constituyentes del proyecto educativo reconocido por el Ministerio de Educación”²⁴. En cambio el currículum oculto se define como el “conjunto de materias que son enseñadas por la escuela y que cruzan transversalmente todas las asignaturas y actividades extraprogramáticas”²⁵, por lo que se puede entender como el conjunto de representaciones sociales presentes en la actividad pedagógica.

En este sentido el criterio para elaborar políticas culturales y contenidos curriculares de educación intercultural bilingüe, como currículum oculto, debe ser el de la interculturalidad, que exprese un movimiento relacional entre una y otra cultura, por medio del cual éstas entran en relación, otorgándose sentido mutuamente. La diversidad cultural es el vértice en el cual debemos ubicar nuestro punto de vista analítico a la hora de pensar las políticas culturales y contenidos curriculares educativos.

Estamos hablando del respeto a las diferencias culturales existentes, y del otorgamiento de derechos para su libre ejercicio.

Otro criterio fundamental para la elaboración de un currículum en EIB es el de la erradicación de nociones esencialistas acerca de los pueblos indígenas, su cultura y su identidad, aquéllos que postulan pueblos escogidos y que pueden llevar a prácticas fundamentalistas de intolerancia.

²³ Varios autores (1999). Enciclopedia General de la Educación.

²⁴ Cañulef, E. (1998:221).

²⁵ *Ibid.*, p.221.

Todo currículum que pretenda acceder a una EIB debe tener como principal finalidad la configuración de una sociedad multicultural, considerando los fundamentos de la cosmovisión indígena para su elaboración:

“El currículum no es intercultural por juntar o mezclar lo endógeno y lo exógeno, sino por dar cuenta de la red de conocimientos, capacidades y actitudes que son necesarios hoy y mañana para enfrentar el desarrollo y el futuro de los pueblos.»²⁶

En el diseño curricular, los contenidos deben considerar la historia local, la tradición oral, la medicina tradicional; con una formación en el aula que incentive una práctica educativa ancestral, recuperando espacios didácticos de los pueblos indígenas y metodologías de aprendizaje indígena que enriquezcan el material pedagógico.

Los objetivos del currículum en EIB son el crecimiento y la autoafirmación personal de los niños indígenas, el potenciar la relación con otras personas y con el mundo, desde una formación ética-valórica de un pensamiento crítico y activo que considere estas particularidades.

Los contenidos presentes en el diseño curricular deben revalorizar la sabiduría indígena, aprovechando los espacios pedagógicos naturales, con la utilización de los elementos naturales en el proceso educativo.

La construcción de un currículum en EIB es una forma de organizar prácticas educativas en una relación pedagógica. Esta interpela a un sujeto alumno, a una familia, a una comunidad, a un proceso de enseñanza y aprendizaje y al lenguaje como una mediación relevante, siendo la pedagogía un componente constitutivo en la producción social y cultural del sujeto.

En este proceso se debe considerar la educación en relación con la escuela, con la organización y composición de la sociedad en la vida cotidiana.

Se debe tener claro qué imagen de cultura se quiere proponer y trabajar, para luego establecer un conjunto de objetivos, como por ejemplo:

- Favorecer una relación dialógica y equitativa entre las culturas y entre sus miembros
- Conectar el capital cultural de la comunidad con el desarrollo nacional e internacional
- Desarrollar proyectos educativos con orientación intercultural
- Integrar a la comunidad como fuente de experiencias educativas

Posteriormente se debe desarrollar procesos y etapas que involucren un currículo de tipo auto-determinado, donde las comunidades educativas desarrollen su propio currículo en función de la realidad de la comunidad, con la participación de todos los actores.

²⁶ Mena, F. (2000:102).

Luego, se debe hacer operativo lo estudiado y seleccionado, realizándose un estudio en profundidad de la realidad sociocultural de la comunidad, definiendo los factores del currículum y su implementación y las formas que asumirá la pedagogía.

La metodología de trabajo en el aula dependerá de las concepciones educativas de la comunidad, pero siempre y cuando sea una pedagogía que considere la triada desarrollo-enseñanza-aprendizaje, y que integre conocimientos disciplinares y experiencias con distintos tipos de interacciones.

En mi caso, he trabajado con comunidades aymaras del Norte de Chile, que habitan en sus comunidades de origen, como en contextos semiurbanos.

Desafortunadamente, el supuesto currículum intercultural incorpora elementos folclorizados de la cultura aymara. No existe un eje transversal intercultural, sólo encontramos materias aisladas, como por ejemplo, un curso de lengua aymara dos veces a la semana, un taller de cocina intercultural, un curso de música aymara, entre otros.

Estamos todavía ante una práctica educativa donde los docentes no han logrado integrar una visión de conjunto y dinámica de la cultura aymara. Se piensa en los aymaras como indígenas de antaño, y la cultura como un conjunto de elementos estáticos (tradiciones, vestimenta, lengua, etc.), y no como un proceso de elaboración y reelaboración constante.

Pensar un currículum intercultural es, necesariamente, pensar una forma de aprendizaje que incorpore en su totalidad la visión de la comunidad indígena de su realidad.

Uno de los elementos pilares en torno a la forma de relacionarse socialmente entre las comunidades aymaras es la idea del trabajo colectivo, de cooperación y de solidaridad. En este sentido, es impensable una educación que base sus logros en términos personales del educando. Los logros deben ser del conjunto de los educandos, del mismo modo que la evaluación. Sería interesante ver la posibilidad de la creación de un sistema de evaluación no personalizado, donde se evalúe al colectivo, desde una perspectiva integral.

Toda propuesta curricular debe ser entendida como una extensión de la vida cotidiana de los educandos, y no como un quiebre, que es lo que sucede actualmente. La escuela debe ser un espacio que se relacione con el modo de vida de sus alumnos.

Como estrategia de aprendizaje, se debiera pensar en la posibilidad de incorporar el juego de roles. Ya es bastante sabido que una de las formas de aprender de los niños indígenas es a través de la imitación de las labores de los adultos. El docente es un sujeto a quien imitar, que debe "hacer" más que "decir".

En este sentido, no debemos olvidar que el punto de partida del conocimiento es lo concreto, lo práctico. Si tenemos una materia sobre naturaleza, flora y fauna (algo así como Ciencias Naturales), lo más comprensible sería que el docente mostrara, en el propio medio natural de los educandos, los fenómenos naturales. Si se va a hablar sobre los movimientos del sol, se debiera observar el sol y cómo inciden sus movimientos en la cotidianidad de la comunidad.

Hasta el momento he hablado que la propuesta curricular intercultural debiera incorporar contenidos basados en el trabajo colectivo, en una visión concreta y práctica del conocimiento, a través de la imitación de roles. Pero todavía falta mucho por integrar. Por ejemplo, en las comunidades andinas uno de los principios vectores de sociabilidad y relación con el entorno natural es el de reciprocidad (ayni).

¿Cómo podemos pensar la reciprocidad dentro de los marcos educativos curriculares?

Tengo más preguntas que respuestas. Sería interesante ver cómo este principio puede actuar en la relación alumno-docente, o en torno a la relación alumno-prácticas educativas.

6) COMENTARIOS Y CONCLUSIONES

Actualmente se han llevado a cabo nuevas experiencias educativas en torno a la EIB. A mi modo de ver, las más rescatables han sido las que han incentivado un trabajo conjunto de la comunidad educativa (alumnos, escuela, familia), con indígenas y no indígenas, donde la EIB no se concibe únicamente dentro de la sala de clase, sino muy por el contrario, se enseña en contacto con la naturaleza, al aire libre, conversando con los sabios de las comunidades, conociendo la historia local a través de sus propios actores.

Aún falta mucho por hacer, sobre todo en el plano de la construcción de la diferencia, que se sigue pensando como desigualdad, como rechazo al otro, bajo un fuerte etnocentrismo. Estas últimas experiencias nos muestran que la educación intercultural bilingüe puede ser pensada como una nueva producción de conocimiento, de respeto ante la diversidad cultural, social y lingüística.

Frente a estas reflexiones, surgen como prioridades fundamentales para una aplicación integral del programa de EIB, el impulso de diseños pedagógicos con la participación de los pueblos indígenas en el proceso de construcción de la EIB y, la elaboración de un diseño programático más integral que relacione la EIB con los procesos de cambio tanto de las culturas de referencia como del sistema educativo.

La EIB no debe necesariamente equipararse únicamente con la sala de clases, más bien es una mirada que involucra al conjunto de actores que rodean al niño, por lo que se debe favorecer la creación de espacios de encuentro con personas de la comunidad, contando con monitores permanentes que promuevan la aceptación social de la EIB.

La apropiación de otras formas de registro (por ejemplo el video), la recuperación de la tradición oral, las formas de aprendizaje y enseñanza propias de los pueblos indígenas son fundamentales para una reelaboración del actual sistema educativo, incorporando a la familia y a la comunidad en la gestión pedagógica, siendo de suma importancia operacionalizar y concretizar la interculturalidad en el ámbito de lo cotidiano, desde la enseñanza de la lengua indígena y el trabajo cooperativo, como forma de aprendizaje de los pueblos indígenas.

La construcción del currículum debe ser imaginada como posibilidad, como una realidad cercana, palpable, basándose en la experiencia y en la práctica de toda la comunidad educativa. No se remite sólo a los contenidos, abarca métodos de enseñanza, visiones de mundo, prácticas educativas, espacios de aprendizaje que promuevan la diversificación curricular. Se requiere una actualización continua en la formación, tanto del profesorado como de los educandos, fomentando una nueva práctica pedagógica de encuentro entre las necesidades del alumno y las acciones del maestro.

En el ámbito lingüístico de la EIB, toda planificación, buena o mala, para la enseñanza de y en lengua indígena tiene que partir de la situación real de los educandos indígenas, según el nivel de manejo de la lengua por parte de la comunidad. Por eso debemos identificar las necesidades y aspiraciones de la comunidad en torno a la revitalización de la lengua indígena. Además se debe considerar las variantes orales del castellano, que traslucen rasgos fonológicos, morfosintácticos, textuales e incluso discursivos de la lengua indígena, para el uso de un castellano pertinente a la realidad social.

Además, debemos ser capaces de situar la transmisión de la lengua y la cultura al ámbito familiar, instancia por excelencia de socialización primaria y de transmisión intergeneracional de saberes y conocimientos.

Cuando las personas se desligan de su responsabilidad de la pérdida de la lengua, se desligan de la recuperación de ésta, por lo que se debe propiciar una alianza, una complicidad entre la escuela, la familia y la comunidad para el rescate de la lengua indígena.

Cuando hablamos de planificación lingüística, no nos estamos refiriendo a una planificación que parte desde el Estado, sino más bien a un proceso que concierne esfuerzos comunales. Se debe identificar lugares, actores y metas para que la comunidad tome conciencia que hay algo que nos preocupa, siendo fundamental definir ámbitos de acción. Por lo que planificar implica trabajar con palabras, frases en los ámbitos de interacción que se quiere reconquistar (por ejemplo: mercado, fiestas, etc.).

En el ámbito de la diversidad cultural en la EIB, podemos observar un uso del concepto de cultura esencialista; se apela a un respeto por la diversidad cultural, rescatando diversas tradiciones culturales pero concebido a la cultura como una entidad pasiva, restringida al pasado y no como producto de una constante reelaboración. Por otra parte existe un uso poco específico del término diversidad, por lo que se requiere primeramente el reconocimiento social de la realidad pluricultural del país.

Para la elaboración de una EIB más integral estamos ante la necesidad de reconstruir colectivamente los contenidos curriculares, incorporando en los programas educativos personas preparadas por las propias organizaciones indígenas. Se debe definir la implementación del término "diversidad" a partir de una perspectiva múltiple pero clara, donde se explicita y sistematice la aplicación de este término.

No debemos olvidar que una educación intercultural bilingüe no puede limitarse a la formulación y ejecución de programas educativos ni a actividades esporádicas desvinculadas de otros ámbitos del actuar de los educandos, sino más bien debe plantearse el desarrollo de valores y aptitudes para la consolidación de sociedades pluriculturales.

La EIB es, como se ha señalado antes, un proceso a alcanzar, y por esta misma razón toda propuesta debe suponer una elaboración secuencial y gradual, delimitando objetivos a corto, mediano y largo plazo, articulando las diversas propuestas educativas en una planificación conjunta.

La educación intercultural bilingüe, como modelo educativo, no se debe restringir únicamente a planes y programas específicos. Toda educación debiera ser intercultural ya que nos encontramos ante una realidad multicultural, donde conviven diversas formas de pensar y actuar.

Desde esta perspectiva la planificación de la EIB debiera estar enmarcada dentro de una gran Reforma de la Educación formal y no sujeta exclusivamente a la Ley Indígena.

Podemos crear nuevas metodologías, nuevas actividades didácticas, pero seguiremos en un contexto de desvaloración de los pueblos indígenas si seguimos pensando en la EIB como un modelo únicamente para indígenas.

7) BIBLIOGRAFÍA

- BARTH, Fredrik
1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica, México
- BATALLÁN, G. y CAMPANINI, S.
2002 *Comunidades educativas y democracia plural: el problema de la interculturalidad en los currícula de la educación argentina. X Simposium Interamericano de Etnografía e Investigación Cualitativa en Educación*, Universidad de Nuevo México, Albuquerque, USA
- BELLO, Álvaro.
2004 *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción de los pueblos indígenas*. Serie CEPAL
- BENGOA, José
2000 *La emergencia indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica, Santiago
- CAÑULEF, Eliseo
1998 *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Temuco
- CAÑULEF, Eliseo y GALDAMES, V.
2002 *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Santiago

- DÍAZ-COUDER, Ernesto
1998 Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°17, Biblioteca Digital de la OEI, pp.11-30, www.campus-oei.org/oeivirt/rie17.htm
- GARCIA, J; PULIDO, R. A. y MONTES, A.
1993 *La educación multicultural y el concepto de cultura*. Revista Iberoamericana de Educación, N°13, Educación Bilingüe Intercultural, OEA
- LÓPEZ, Luis Enrique
2000 La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de Perspectivas de la Educación en América Latina*, UNESCO, Santiago de Chile
- LÓPEZ, Luis Enrique y KÚPER, W.
2000b *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Biblioteca PROEIB Andes, Cochabamba, Bolivia.
- MENA, Fernando
2000 La situación de la Educación Intercultural Bilingüe a través de un estudio de casos. En: *Educación y Pueblo aymara*, pp.97-111, Instituto de Estudios Andinos Isluga, Universidad Arturo Prat, , Iquique
- SARTO MARTIN, P.
1997 *El bilingüismo: una aportación a las necesidades educativas lingüísticas*. Amarú Ediciones, Salamanca, España
- SCHMELKES, Sylvia
2001 *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. Fondo de Cultura Económica, México
- MACKEY, W.F y SIGUAN, M.
1986 *Education et bilinguisme*. UNESCO-Delachaux et Niestlé, Paris
- MALDONADO, Benjamín
2002 *Autonomía y Comunalidad India. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Carteles editores, Oaxaca, México
- VARIOS AUTORES
1999 *Enciclopedia General de la Educación*. Océano Grupo Editorial, Barcelona