

## Educación Intercultural y Curriculum: conflictos de racionalidades y tensiones en su implementación\*

*Pedro Fuenzalida Rodríguez\*\*.*

### Resumen

En la última década se ha avanzado en la generación de condiciones que posibiliten el reconocimiento de la multiculturalidad en el territorio nacional y el establecimiento de vínculos para construir una sociedad intercultural. Entre las intervenciones más relevantes se encuentra la Educación Intercultural Bilingüe. En su implementación, el curriculum constituye uno de los campos fenomenológicos que requiere especial atención. En su seno se enfrentan las racionalidades que subyacen a los conocimientos y saberes de las culturas que intentan establecer relaciones sociales simétricas. En este ámbito, este trabajo explorará los conflictos y tensiones que se generan en la dimensión política del curriculum, específicamente: a) los conflictos entre las significaciones culturales; b) los conflictos de legitimación de los conocimientos y saberes; c) el conflicto entre los procesos re-etnizadores y el proceso-resultado homogeneizador cultural; d) las tensiones en su diseño generadas por las resistencias ideológicas de los actores del proceso, y e) el conflicto entre escuela y comunidad.

### Palabras clave

Curriculum – Educación Intercultural – Conflicto de Racionalidades – Legitimidad

### Intercultural Education and Curriculum: rationality conflicts and tensions in its implementation

### Abstract

In the last decade there has been a progress in the creation of conditions that make possible both to recognize multiculturality in the country and to establish links to build an intercultural society. Among the most relevant developments is the Bilingual Intercultural Education. In its implementation, curriculum constitutes one of the phenomenological aspects that requires special attention. Within it, there is a confrontation among the rationalities underlying the different kinds of knowledge of the cultures trying to establish symmetrical social relations. In this context, this work will explore the conflicts and tensions produced in the political dimension of the curriculum, specifically: a) conflicts between cultural meanings;

---

\* Este trabajo se inscribe en las reflexiones realizadas en el marco del proyecto interno de investigación N° 0030472004-2005 denominado "Discursos y prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos en los Jardines Infantiles Étnicos en la Región de Los Lagos: Estrategias para la implementación de la Educación Intercultural." Financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de los Lagos. Osorno

\*\* Pedro Fuenzalida Rodríguez. Profesor de Estado en Biología y Ciencias Naturales. Postulado en Educación Intercultural Bilingüe. Licenciado en Educación. D.E.A. en Didáctica y Organización Escolar por la Universidad de Valladolid. Dr © en Diseño Curricular y Evaluación Educativa. Actualmente es Funcionario de la Universidad de Los Lagos. Puerto Montt. E-mail: pfuenzal@ulagos.cl

b) knowledge legitimization conflicts; c) conflict between re-ethnizing processes and the cultural homogenizing process-result; d) tensions because of its design produced by the ideological resistences of the process actors; and e) conflict between school and community.

### **Key-words**

Curriculum – Intercultural Education – Rationality Conflict – Legitimation

### **Presentación**

En Chile, en la última década se ha avanzado en el reconocimiento de la multiculturalidad en el territorio nacional y en el establecimiento de dispositivos jurídicos para construir, gradualmente, una sociedad intercultural, que en palabras del ex presidente Patricio Aylwin Azócar, sería una sociedad “más justa y solidaria”.

Entre las intervenciones más relevantes que se llevan a cabo desde el Estado y desde la Sociedad Civil (el movimiento indígena, organizaciones indigenistas y sectores progresistas del profesorado) destaca la Educación Intercultural Bilingüe, que puede ser entendida como aquel intento de concebir una escuela nueva, aquella que abre sus espacios a la negociación de significados culturales y que permite a sus alumnos, con una mirada más fresca, acercarse al mundo de vida del otro y el propio.

En la implementación de estas experiencias, el curriculum constituye uno de los campos fenomenológicos que requiere especial atención. En su seno se enfrentan las racionalidades que subyacen a los conocimientos y saberes de las culturas que entran en contacto y con las cuales se intenta construir relaciones sociales de carácter simétrico.

Al respecto, el presente trabajo, explora en primer lugar las relaciones entre el curriculum y la educación intercultural y luego, da cuenta de los conflictos de racionalidades y tensiones en la concepción e implementación del curriculum intercultural.

### **I. Curriculum y Educación intercultural**

Apple (1986: 89-90) señala que el control social y económico se produce en la escuela no sólo en las formas de disciplina que ésta tiene o en las disposiciones que enseña: las normas y rutinas para mantener el orden, el currículo oculto que refuerza las normas de trabajo, obediencia, puntualidad, etc. El control se ejerce también mediante las formas de significado que distribuye la escuela. Es decir, el cuerpo formal de conocimiento escolar puede convertirse en una forma de control económico y social.

La escuela permite reproducir, controlar y crear significados. En este proceso se va distribuyendo un tipo de conocimiento que pertenece a grupos específicos que, desde su posición de prestigio y poder, utilizan la institución escolar para legitimarlo como el conocimiento único, verdadero e infalible que todos debemos poseer. La capacidad que tiene un grupo para convertir su conocimiento en conocimiento para todos está en relación con el poder que posee en la arena política y económica más amplia.

En un sentido analógico, la escuela, como la mosca en la telaraña se encuentra atrapada en un tejido de poder y relaciones de dominación-subordinación de fuertes hebras que no puede romper. Por más que sus actores –principalmente el profesorado y planificadores progresistas– cuestionen e intenten resignificar su sentido, los esfuerzos son muchas veces ineficaces, por cuanto, a pesar de su flexibilidad, siempre tiende (con escasos cambios) volver a su condición original. Es decir, como manifiesta Apple (Op.cit), la escuela existe mediante su relación con otras instituciones más poderosas, las cuales se combinan de tal modo que generan desigualdades estructurales de poder y de acceso a los recursos. Esas

desigualdades son reforzadas y reproducidas por la escuela (aunque, evidentemente, no sólo por ella) a través de los diversos dispositivos reglamentarios, de evaluación, curriculares y de ordenamiento interno.

En los territorios indígenas, el proceso de reproducción y recreación de significados que desarrolla la escuela se impone con una mayor violencia simbólica a través de los contenidos que representan el conocimiento que “debe ser de todos” y que no pertenece a las comunidades objeto de esta intervención.

De ahí, que la implementación de las experiencias educativas interculturales no ha estado exenta de conflictos. Este proceso ha evidenciado la presencia de prácticas, estereotipos, ideologías y actitudes discriminatorias hacia los pueblos indígenas. En ellas subyace la idea de superioridad del mundo y modo de vida occidental. Estos problemas se manifiestan con mayor fuerza en el campo del currículum: aquí se reproducen los procesos sociales de discriminación transmitidos históricamente<sup>1</sup> a través de la escuela, las representaciones y actitudes del profesorado y las ideologías oficiales que superan la permanente preocupación por el discurso políticamente correcto.

En términos educativos, el currículum corresponde a los planes y programas de estudio, o el conjunto de contenidos que, organizados en una secuencia, el sistema escolar se compromete a transmitir y reproducir. Al mismo tiempo, el currículum es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador de la experiencia futura (Cox: 2001, 214).

En este sentido, es relevante tener cuenta que el currículum “... expresa 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” (Sánchez: 2001,2).

El Currículum como proceso intencionado tiene como objetivo la selección, organización, transmisión y evaluación de la cultura. Es un efectivo dispositivo de poder, que mediatiza los intentos deliberados de orientar las posibles conductas y pensamiento de los sujetos en formación. No hay que olvidar que quien toma la iniciativa de la interacción determina los ritmos de la comunicación, fija las reglas de la ejecución pedagógica (Magendzo: 1986, 115-16), decide qué significados transmitir y qué sistema epistemológico legitimar. Por tanto, el poder y la cultura [en el campo del currículo] han de ser vistos no como entidades estáticas sin conexión entre sí, sino que atributos de las relaciones económicas existentes en una sociedad (Apple: 1986, 89-90).

---

1- Al respecto, véase el “Reglamento para maestros de las primeras letras” del 18 de junio de 1813. Artículo IV, que señala “No se podrá ejercer en el territorio de Chile el magisterio de primeras letras sin previo examen sobre “doctrina Cristiana”, e información de tres testigos sobre el patriotismo, vida i costumbres, con certificado de la justicia del lugar donde ha residido el interesado”. Al respecto, bajo esta norma ¿qué posibilidades tendrían los Pueblos Indígenas, de que su cultura (conocimientos y saberes) sea incluida en los contenidos de esta escuela?. Citado por Nelson Campos. Historia de la Educación En Chile 1810-1997. Análisis de un paradigma educacional. Tesis Doctoral. Fundación Claude Bernard. <http://biblioteca-digital.ucecentral.cl/documentos/academicos/pdf/campos.pdf>

En esta perspectiva, es importante que el curriculum intercultural asegure que el proceso de construcción curricular no incluya dispositivos deslegitimadores de las manifestaciones culturales alternas, ni desarrolle mecanismos que las subordinen a la oficial. Por el contrario, debe instituirse en el primer espacio de negociación de significados, pese al conflicto de significados y racionalidades que en el espacio educativo se presentarán.

En los procesos de planeamiento curricular, sus actores deben tener en cuenta que la interculturalidad hace mención a los esfuerzos que debe realizar la sociedad para deconstruir un conjunto de teorías, representaciones sociales, prejuicios, ideologías, estereotipos y respuestas revestidas de cientificidad que justifican políticas, leyes y prácticas de discriminación que han instituido la relación subordinante - subordinado. La interculturalidad se construye con la conceptualización de dos mecanismos: el primero, expresa la crítica a la existencia de relaciones sociales asimétricas, intolerantes, discriminatorias, excluyentes y racistas; el segundo, consciente de la crítica intenta superar las relaciones desiguales, genera instancias y dispositivos de convivencia, respeto y reconocimiento de derechos políticos, económicos, lingüísticos y culturales colectivos consubstanciales a la naturaleza humana tanto de unos como de otros (Fuenzalida: 2003, 244).

En este sentido, plantear la necesidad de avanzar sostenidamente hacia la construcción de una sociedad intercultural implica asumir que "... mi mundo de vida (Sánchez: 2001, 6-7)<sup>2</sup>, mi operar y mi comprensión son absolutamente legítimos, incuestionables bajo ningún punto de vista. Ahora bien, si ello es así, debemos concluir 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 (Op. cit., 8)<sup>3</sup>".

Lo anterior, supone una transformación profunda en la particular forma de conocer, aprehender, interpretar e interactuar con la realidad y el entorno de los distintos grupos socio-culturales, tanto los subordinantes como los subordinados. Los primeros deben deponer los privilegios y el poder que han ostentado por siglos para compartirlos y los segundos superar los estados de conformismo, resignación y mentalidad disglósica que, en las esferas de la marginalidad, permiten la reproducción de la dominación y la discriminación.

Un fórmula efectiva para ello puede ser la Educación Intercultural que en palabras de Teresa Aguado (1991,4) es "...una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales. La que está referida a los programas y prácticas educativas diseñadas e implementadas para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios". La Educación Intercultural intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en una sociedad dada.

---

2- Sánchez, citando a Habermas indica que mundos de vida son "...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 telecológicas, etc.) pasando por los sedimentos de tales manifestaciones (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)".

3- Sánchez Miguel: Diseño Curricular y Educación Intercultural Bilingüe. 2001. Ponencia Presentada al Congreso Internacional de Universidad Católica. Chile Santiago. 2001. P 8.-[http://www.redeib.org/modules/Downloads/articulos\\_documentos/Curriculum\\_y\\_educación\\_intercultura.pdf](http://www.redeib.org/modules/Downloads/articulos_documentos/Curriculum_y_educación_intercultura.pdf), 29 de Agosto de 2004.

Juan Carlos Godenzi (1999: 19-30) sostiene que "... la educación intercultural propicia la construcción y la valoración de la propia identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otras identidades, individuales y sociales. Igualmente, la educación intercultural favorece la formación en valores de alto contenido democrático, como el respeto mutuo, la tolerancia, la justicia y la paz".

Por otra parte, una investigación sobre representaciones sociales acerca de la Educación Intercultural Bilingüe realizada en la primera cohorte de profesores alumnos del Postítulo en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad de Los Lagos (2002), concluye que estos docentes elaboran un concepto de Educación Intercultural que articula cuatro dimensiones. Este tejido conceptual está conformado por: a) la dimensión pedagógica que se sustenta en cuatro postulados, a saber: i) la pertinencia y contextualización de los procesos de enseñanza aprendizaje, ii) el mejoramiento de la autoestima de los niños y niñas en proceso de aprendizaje, iii) el tratamiento holístico de los contenidos y de la enseñanza, y iv) en el protagonismo de los alumnos y alumnas en sus aprendizajes; b) la dimensión culturalista que se construye sobre la base del rescate y sistematización de las manifestaciones culturales vigentes y la recreación y vitalización de la racionalidad indígena; c) la dimensión política que se articula en los procesos de cuestionamiento y de proposición-acción etnopolítica; y d) la dimensión axiológica que se construye a partir de la necesidad de generar condiciones sociopolíticas de la interacción social pacífica y en la práctica del cuerpo valórico que poseen las comunidades indígenas (Fuenzalida: 2003, 246-250).

Así como poder y cultura están estrechamente ligados, currículum y educación intercultural semejan el vínculo madre-hijo/a, esto es, el enfoque de uno condiciona la mirada del otro.

## **I. Conflictos de racionalidades y tensiones en el currículum intercultural**

Siempre que se intente desarrollar alguna experiencia educativa intercultural, el diseñador y ejecutor se encontrará con una serie de interrogantes que visibilizarán las múltiples tensiones que se generan desde su concepción hasta la fase final de su implementación. Estos conflictos se producen cuando se intentan articular y negociar contenidos y significados que provienen de dos mundos de vida diferentes (mi mundo y el mundo del otro), dos sistemas epistémicos distintos, dos racionalidades divergentes, dos entidades cosmogónicas que intentan dialogar en los espacios de la escuela, una en condición de prestigio y la otra en una situación de subordinación. Es en este campo fenomenológico que el presente trabajo explorará algunos de los conflictos y tensiones que se generan en la dimensión político-ideológica del currículum, a saber:

### **a) Conflicto entre las significaciones culturales**

Una situación de formación Intercultural al incluir el saber indígena y sus formas de conocer e interpretar la realidad en el currículo escolar oficial, genera una serie de tensiones que el/la maestro/a debe resolver en el espacio pedagógico. La interacción significativa<sup>4</sup> entre los saberes indígenas y occidentales expresa una red de significados que revelan conflictos de racionalidades y de representaciones que los actores de la interacción pedagógica intercultural poseen.

---

4- Se entenderá como interacción significativa aquella relación generada entre los saberes y la negociación de significados culturales que se da en el espacio pedagógico intercultural. Esta interacción genera tensiones y significaciones relevantes en los procesos de construcción de conocimiento de los actores del espacio pedagógico.

Hay que entender que la Educación Intercultural implica un cuestionamiento a los ya legitimados discursos y prácticas pedagógicas de exclusión que genera la escuela. Precisamente, en estos discursos y prácticas se fundan las relaciones sociales asimétricas que se dan entre la sociedad subordinante y las sociedades indígenas, las subordinadas. En este sentido Dolores Juliano (1993:13) citando a Carlos Lerena, afirma que "... la función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas".

El contexto y el tejido ideológico en los que interacciona el profesorado van paulatinamente configurando en él actitudes, prejuicios y representaciones sociales sobre los grupos sociales y los significados culturales que expresan a través de sus prácticas.

Las significaciones culturales son elaboraciones cognitivo-simbólicas que están presentes en los diferentes tipos de colectividades sociales (p. ej. el magisterio y los Pueblos Indígenas), en los que el discurso social puede comunicar las diversas miradas sobre los diferentes aspectos de interés de un colectivo. Bajo sus múltiples aspectos dominan esencialmente el entorno social (profesional para el caso de los profesores y comunitario sociopolítico para las poblaciones indígenas), le permiten comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan y construyen sus prácticas sociales, la interacción entre la escuela y la comunidad, la relación de simetría o asimetría entre los saberes occidentales legitimados por la escuela y los de los Pueblos Indígenas.

Estas construcciones cognitivas son comunicadas, transmitidas y reproducidas, esencialmente, a través de un tipo de práctica social conocida como discurso. Este, es una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sean orales o escritos. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. En este sentido las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo –real o imaginario– (Casalmiglia y Tusón:1999, 15).

El discurso es una acción comunicativa, donde los actores no sólo expresan el uso del lenguaje, sino que también el registro de experiencias que viven, las prácticas sociales a las que adscriben, las actitudes que poseen, las representaciones de las que son tributarios como miembros de un colectivo, las ideas y filosofías que sustentan y divulgan, en fin, las significaciones culturales que otorgan a esas experiencias, a esas prácticas sociales y a esas representaciones sociales. Así, el discurso que poseen las personas indígenas y el profesorado está provisto de todas las propiedades y características de una acción comunicativa que se posiciona política e ideológicamente en, con y para su mundo de vida. En este sentido, "la diversidad étnica y cultural de las sociedades humanas se refleja en el lenguaje, en el discurso y en la comunicación. Normalmente, los miembros de un grupo étnico hablan con, o sobre, miembros de otros grupos. Cada grupo puede tener sus propias normas, valores, lengua, modos de hablar, pero para entenderse y trabajar juntos, los grupos tienden a adaptarse, en mayor o menor grado, a los demás" (Van Dijk: 2000, 213).

En una condición discursiva es necesario un contexto de interacción entre dos o más sujetos sociales. La interacción social nos contextualiza en la sociedad por cuanto es en ella donde se crean e interpretan los significados y sentidos que el profesorado otorga a sus discursos, a sus representaciones y a su experiencia.

De esta manera, el "...significado no es un reflejo transparente del mundo en forma de lenguaje, sino que surge a través de las diferencias existentes entre los términos y categorías en función de la cadena de significantes en que se incluye el término" (Morabes: 2000, 7).

De ahí que actores y actrices relevantes del proceso educativo (profesores y profesoras) y de la constitución de lo hegemónico antepongan unos sentidos a otros. Van construyendo

un mapa de significados preferentes dentro de lo cual se decodifican la mayor parte de los sentidos que circulan en sus experiencias pedagógicas interculturales y la relación que establecen entre los saberes indígenas con los occidentales.

Sin embargo, el mismo funcionamiento de lo ideológico dentro de la hegemonía, y la característica de no-transparencia del lenguaje, permite considerar la existencia de decodificaciones [significados y sentidos de las representaciones] negociadas u oposicionales, en relación con los distintos lugares de pertenencia e interacción, económico-social y cultural (Op. cit., 7).

En síntesis, un proyecto educativo intercultural constituye, desde su concepción hasta su implementación, una dinámica unidad dialéctica que enfrenta constantemente las significaciones culturales de los mundos de vidas y racionalidades que subyacen a las culturas que concurren al diálogo y a la negociación de saberes en el espacio pedagógico. En este momento, esta interacción es asimétrica, las relaciones de poder de esta negociación es desigual. La cultura dominante posee demasiados dispositivos y recursos legitimados como para facilitar esta negociación o imponer sus significados.

## **b) El conflicto de legitimidad de los saberes**

La escuela es una institución que opera, no sólo como dispositivo de reproducción de cultura, sino además, como mecanismo de legitimación de los conocimientos y saberes que desarrollan los grupos culturales que ejercen el poder. Los contenidos que transmite representan un conjunto de significaciones que generan y reproducen sentidos, imágenes, estereotipos, prejuicios, ideologías y representaciones sociales tanto para quien realiza la función de transmisión de los significados como para el sujeto que cumple el papel de aprendiz. La escuela, en la mayoría de los casos, a no ser que el sujeto en formación provenga de las elites dominantes, genera contradicciones, ruptura y desarraigo con las concepciones, saberes y cultura de origen del discente y de los grupos sociales que se encuentran en una situación de desprestigio, discriminación y exclusión social.

La condición estructural e ideológica de origen de la escuela y la ideología subyacente a la interculturalidad colisionan. La primera ha impuesto históricamente que la cultura europeo occidental es superior y que las otras se le deben subordinar. En tanto, la segunda implica a lo menos el reconocimiento, el diálogo respetuoso en condiciones de simetría y la inclusión de los conocimientos y saberes en el currículum escolar de las culturas subordinadas. Sin embargo, la escuela siendo el espacio de continuidad y desarrollo cultural de las elites –en su concepción, estructura, organización e historia– está limitada para incluir aquellos que desde su instalación ha excluido. En este nivel de interacción es posible observar un nuevo punto de tensión o conflicto epistémico que maestros y maestras deben superar. Esta tensión es la de legitimación de saberes.

En este sentido es posible preguntarse ¿puede la escuela instituirse en un espacio de continuidad cultural, si el/la profesor/a –sea indígena o no– es formado/a desde la óptica occidental, en la cual se legitiman formas de conocimiento y prácticas culturales del grupo dominante? ¿Puede el/la profesor/a deconstruir estas concepciones dominantes, si no tiene facultades para modificar el fondo de la concepción curricular que se aplica en la escuela? La tensión que se genera en la interacción de saberes que entran en contacto constituye un conflicto de difícil resolución. Porque, por una parte, se señala públicamente la interculturalidad de la escuela, y por otra, implícitamente se oculta la poca relevancia o importancia que se le otorga a los contenidos que provienen desde la racionalidad del grupo minoritario. Los contenidos culturales de los grupos subordinados se omiten en los procesos de evaluación de los aprendizajes y en la definición de competencias culturales que

deben desarrollar los/as niños/as en general, responsabilizando sólo a los/as de ascendencia indígena la obligación de desarrollar competencias interculturales. Otra manifestación de este conflicto es la tipificación de la educación intercultural como el modelo educativo especial para indios, con la que se logrará incorporarlos a la modernidad y el progreso, superando con ello el endémico atraso y pobreza que sufren las poblaciones indígenas.

No hay que olvidar que la importancia del saber que se transmite está acompañado siempre del poder y prestigio de quien lo enseña y de lo que socialmente se considera trascendente para ser enseñado. Un mecanismo que utiliza la escuela para mediatizar la legitimación de ese conocimiento es la evaluación y su origen "científico".

En la mayoría de los casos, las experiencias de Educación Intercultural que se implementan son modelos que hacen uso de la cultura y la lengua en beneficio de una enseñanza más pertinente, pero que no necesariamente favorece la negociación de significados, valores y cosmovisiones diversos, ni menos cuestionan los desequilibrios de poder entre los grupos culturales que integran el complejo social en que se inserta la escuela (Fuenzalida: 2004, 14).

En síntesis, la escuela es un espacio social de legitimación del conocimiento. Su transformación permitirá resolver los conflictos de legitimidad de los saberes, que deben negociarse para construir un proceso de enseñanza aprendizaje de naturaleza intercultural.

### **c) Conflictos entre los procesos re-etnizadores y el proceso-resultado homogeneizador cultural que demanda la orientación globalizadora**

El discurso oficial que da cuenta de los fundamentos de la Reforma cita el permanente desarrollo del conocimiento y el vertiginoso avance de la tecnología como conocimientos fundantes del currículum escolar y que nos permitirá involucrarnos en el proceso de globalización. El escenario señalado ha obligado a nuestro país iniciar transformaciones en sus sistemas educativos, a objeto de que los/as alumnos/as desarrollen competencias cognitivas que les faciliten acceder a aprendizajes de calidad (y cuantificables según estándares internacionales) lo que debe traducirse en el mejoramiento de sus destrezas y habilidades de pensamiento superior. Estos propósitos como manifestaciones explícitas no provocan mayor cuestionamiento. Sin embargo, la intencionalidad que le subyace a la incorporación en los procesos globalizadores no considera las especificidades culturales que los Pueblos Indígenas poseen. Esta situación debería obligar, principalmente en el ámbito educativo, a tomar las medidas que posibiliten preservar y fortalecer su identidad cultural de modo que, desde su racionalidad, puedan interactuar en un mundo globalizado, lo que dista mucho de la realidad.

Esta tensión se explica por el hecho de que entre los argumentos que sustentan la Reforma, se inscribe la decisión política de incorporar al país en el proceso de globalización. Proceso que se funda en una racionalidad uniformante y homogeneizadora. Por ello, los contenidos que se transmiten a través del currículo escolar oficial, contienen implícitamente un propósito de intervención cultural. Esta dinámica globalizadora busca construir una identidad única de carácter universal, que contradice uno de los objetivos de la Educación Intercultural, la reconstrucción y fortalecimiento de las identidades étnicas, las que son eminentemente locales (Op. cit. 15).

Por otra parte, la presión que ejercen las comunidades indígenas sobre las experiencias de Educación Intercultural, está implicando una interesante externalidad. Estas iniciativas constituyen una herramienta adecuada para la recomposición de los procesos identitarios, que opera a nivel del mejoramiento de la autoestima, cuyas consecuencias más inmediatas se expresan en la recuperación de la confianza en sus potencialidades individuales

y colectivas, la afirmación étnica y el sentido de pertenencia al grupo familiar y comunitario. Este proceso es una especie de fenómeno de resiliencia cultural colectiva que se conoce como re-etnización. Este proceso se expresa como una manifestación de resistencia de los grupos culturales que sufren discriminación, opresión, cambio cultural, mestizaje, migración. La re-etnización expresa una nueva conciencia y un fortalecimiento del proceso identitario en el cual la gente busca recuperar esa identidad perdida. En algunos casos viene aparejado a reclamos territoriales, reivindicaciones culturales y/o políticas.

De este modo, la Educación intercultural se mueve en un eje de interpelaciones opuestas: Integración: asimilación y homogeneización versus Re-etnización: identidad y diferenciación.

#### **d) Tensiones en el diseño de las iniciativas educativas interculturales por las resistencias ideológicas de los actores del proceso**

El profesorado constituye un colectivo en el que son recurrentes procesos continuos de interacción y comunicación de sus lecturas, compartidas o no, sobre la realidad social que les toca vivir. En el contacto entre lo personal y lo compartido se genera un tipo particular de conocimiento acerca de la realidad social que ayuda a pensar e interpretar la realidad cotidiana.

Los/as docentes, al desarrollar experiencias que consideran el contexto cultural, asumen una posición en relación con objetos, personas, fenómenos, situaciones y acontecimientos que les interesan en el marco de la interculturalidad y de los Pueblos Indígenas. Así, estas experiencias van construyendo un contenido configurado por percepciones, informaciones, opiniones individuales y colectivas y por actitudes relacionadas al objeto de interés. En este sentido, se pueden entender como imágenes y modelos explicativos que tiene el profesorado sobre la interculturalidad, los Pueblos Indígenas, los fenómenos del contacto interétnico y los cambios del concepto y significado del rol de la escuela en contextos culturalmente diferenciados.

El profesorado, como todo grupo humano comunica sus representaciones a través de construcciones discursivas compartidas acerca de objetos, fenómenos, conductas o situaciones que la escuela como institución y ellos como actores valoran o consideran importantes. Es que en la producción y reproducción de representaciones y de imágenes del otro [los Pueblos indígenas], subyacen sus ideologías. Éstas "... permiten a las personas –como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, de lo que es bueno o malo, de lo correcto o incorrecto, [de lo verdadero o lo falso]– actuar en conciencia" (Van Dijk: 1999,21). Es en el sistema de preferencias, de visiones del mundo, de las formas de conocimiento y de acción en la que buscamos el sentido práctico de las situaciones con las que nos encontramos en lo cotidiano (Martínez: 2001,5), este espacio es el habitus.

Es en el habitus donde se reproducen las prácticas que legitiman las construcciones culturales occidentales y que deslegitiman las racionalidades indígenas. En ese juego de intereses reproductivos y de distribución del poder, del capital económico y del capital cultural participa el/la profesor/a. El profesorado forma parte de lo que Bourdieu denomina la nobleza de Estado y que por lo mismo asume intereses objetivos como sector, lo que en otras palabras lo identifica en sus estrategias reproductivas para mantener el actual estado de las cosas (Op. cit., 5).

Por lo tanto es importante tener en cuenta que "todo cambio que se quiera introducir en el centro educativo tiene que ser llevado a la práctica por las profesoras y profesores del mismo. Profesorado que se encuentra determinado por su propio contexto, por sus creencias y concepciones del mundo y por la forma de entender el hecho educativo; en definitiva, por

su propia cultura. Las ideologías que este profesorado adopte van, consecuentemente, a incidir de manera significativa en la creación de uno u otro modelo escolar” (Lovelace:1996, 2). Modelos que, en la mayoría de las oportunidades, no consideran, contradicen y niegan la cultura y las dinámicas sociales de los Pueblos indígenas.

#### **e) Conflictos de intereses entre escuela y comunidad**

La escuela es una estructura ajena a las comunidades indígenas que, desde sus inicios, perturba y modifica sus procesos de socialización y enculturación. Hoy en día, es habitual que las personas indígenas demanden un mayor acceso a ella y la perciban como un mecanismo de movilidad social.

La escuela y la comunidad constituyen dos entidades que operan en función de objetivos e intereses contrapuestos. La escuela como parte de la estructura del Estado, trabaja en función de los intereses de los grupos sociales de prestigio y poder que ejercen el control de él. De este modo, los intereses de la escuela se ubican en un polo opuesto a los intereses de las comunidades indígenas.

La escuela como agencia del Estado se dedica mediatizar las definiciones de lo que desde el centro se elaboran como lo moderno y lo válido. Este proceso, como ya se ha señalado, se realiza a través de las actividades curriculares, pedagógicas y evaluativas en la vida cotidiana del aula. La escuela juega un significativo papel no sólo en conservación, sino en la generación de estas desigualdades. Junto con los demás mecanismos de distribución y conservación cultural, la escuela contribuye a lo que en otra parte se ha llamado la reproducción cultural de las relaciones de clase (Apple:1986,85-87) o en estos casos, se le incluye las prácticas de discriminación étnica -racial.

La escuela en general y el profesorado en particular sirven a intereses sociales, ideológicos y económicos. Estos objetivos se contraponen a los de las comunidades indígenas, que cada vez más demandan formatos educativos más apropiados a sus intereses, lo que en muchos casos tiene implicancias positivas en los procesos re-etnizadores, de autodeterminación, de revitalización de su lengua, su cultura y su historia.

### **Bibliografía**

- Aguado, Teresa** (2003) *Pedagogía Intercultural*. Editorial Mc Graw Hill/ Interamericana España-Universidad nacional a Distancia (UNED). Madrid España.
- Aguado, Teresa** (1991) *La Educación Intercultural: Concepto, Paradigmas, Realizaciones*. <http://sauce.pntic.mec.es/~smart4/aguado.htm>
- Apple, M.** (1986) “Historia Curricular y Control Social” en *Ideología y Curriculum*. Trad. Rafael Lassaleta. Editorial Akal. España Madrid.
- Cañulef Martínez, Eliseo** (1998) *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Instituto de Estudios Indígenas- Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.
- Fuenzalida Rodríguez, Pedro** (2003) *La Educación Intercultural Bilingüe: Representaciones de Maestros que Trabajan en Áreas de Contacto Interétnico en Lenguas y culturas en contacto*. Alicia Tissera y Julia Zigarán Compiladoras. Universidad Nacional de Salta. Salta, Argentina.
- (2004): *Educación Intercultural y Reforma Educacional: Representaciones Sociales que Elaboran Los Profesores de la Primera Cohorte del Postítulo de Educación Intercultural Bilingüe*

de la Universidad de Los Lagos. Ponencia que se presentará al VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Zonal Sur. Chile-Temuco.

**Giroux, Henry** (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Serie Temas de Educación. Editorial Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia de España. Barcelona, Cataluña, España.

**Godenzi, Juan Carlos** (1997) Equidad en la Diversidad. Reflexiones sobre Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Multilingüismo y Educación Bilingüe en América y España. Julio Calvo Pérez y Juan Carlos Godenzi (compiladores). Estudios y Debates Regionales Andinos N° 97. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas. Cuzco Perú.

**Juliano, Dolores** (1993) Educación Intercultural, Escuela y Minorías Étnicas. Serie Edeuma Antropología Horizontes. Editorial Edeuma S.A. Ediciones de la Universidad Complutense S.A. Primera Edición. Madrid, España.

**Lovelace, Marina.** Actitudes y Expectativas del Profesorado en Seminario de Educación Multicultural en Veracruz. <http://www.sem.vv.mx/bases%20teoricas/actitudes%20y%20expectativas.htm>

**Madgenzo, Abraham** (1986) Currículum y Cultura en América Latina. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.

**Martínez, Jaume** (2001) Arqueología del Concepto Compromiso Social en el Discurso Pedagógico y de Formación Docente. Revista Electrónica de Investigación Educativa N° 3, en <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>

**Morabes, Paula** (2000) Comunicación/Educación: Trayectorias y Representaciones en los Docentes y sus Propuestas. VI Encuentro Iberoamericano de Ciencias de la Comunicación. Chile Santiago.

**Quilaqueo, Daniel y Merino, María Eugenia** (2003) Análisis crítico del Discurso de textos complementarios a la asignatura de historia. La recurrencia de estereotipos y prejuicios étnicos hacia los mapuches". Ponencia presentada al segundo congreso, comprensión y Producción de textos escritos: de la reflexión a la práctica. Cátedra UNESCO. Lectura y escritura.

**República de Chile: Ley N° 18.962/1990** (2000) Orgánica Constitucional de Enseñanza en Constitución Política de la República de Chile. Edición Oficial. Editorial Jurídica de Chile. Santiago, Chile.

**Rodríguez Rojo, Martín** (1995) La Educación Para La Paz y el Interculturalismo como Tema Transversal. Editorial Oikos-Tau. Colección Práctica en Educación. Barcelona, España.

**Sánchez, Miguel** (2001) Diseño Curricular y Educación Intercultural Bilingüe. Ponencia Presentada al Congreso Internacional de Universidad Católica. [http://www.redeib.org/modules/Downloads/articulos\\_documentos/Curriculum\\_y\\_educación\\_intercultura.pdf](http://www.redeib.org/modules/Downloads/articulos_documentos/Curriculum_y_educación_intercultura.pdf). 29 de Agosto de 2004.

**Stavenhagen, Rodolfo** (2003) Cuestiones Indígenas. Derechos Humanos y Cuestiones Indígenas. Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas en Chile. Comisión de Derechos Humanos. Consejo Económico y Social. Naciones Unidas.

**Van Dijk, Teun** (1999) (a): Ideología, una aproximación multidisciplinaria. Editorial Gedisa. Barcelona, Cataluña, España.

----- (2003) (b): Racismo y discurso de las élites. Primera edición en español. Editorial Gedisa. Barcelona, Cataluña, España.

----- (2003) (c): Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina. Primera edición. Editorial Gedisa. Barcelona, Cataluña, España.