Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe

Ministerio de Educación
División de Educación General
Programa de Educación Intercultural Bilingüe
2005

Coordinación Editorial:
Programa de Educación Intercultural Bilingüe
Ministerio de Educación.
Responsable del Proyecto:
Carolina Huenchullán Arrué.
Coordinación Pedagógica General:
Claudio Millacura Salas.
Edición:
Carmen Muñoz Hurtado.

Responsables Subsectores:

Lenguaje y Comunicación:
Paulo Olivares R.
Educación Matemática:
Mauricio Huircan C.
Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural:
Geraldine Abarca C. y Sergio Alarcón A.
Educación Artística:
Marianela Cartes C. (MINEDUC, VIII región)
Educación Tecnológica:
Claudio Millacura S.
Educación Física:
Rosa González P.

Equipos de trabajo Zona Sur:

Lenguaje y Comunicación:
Victorino Antilef (MINEDUC, Valdivia)
María Angélica Relmuán (CONADI, Temuco)
Educación Matemática:
Brígida Ancavil (MINEDUC, Temuco)
Rosa Antilen (MINEDUC, Temuco)
Norma Catrilaf (MINEDUC, Temuco)
Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural:
Manuel Córdova (MINEDUC, Temuco)
Miguel Melin (CONADI, Temuco)
Fresia Manquilef (MINEDUC, IX región)
Fernando Jineo (MINEDUC, Temuco)
Educación Tecnológica:
Jorge Huentecura (MINEDUC, X región)
Claudio Millacura S.
Educación Artística:
Jorge Huentecura (MINEDUC, X región)
Domingo Carilao (MINEDUC, Los Ángeles)
Sergio Cheuquepil (MINEDUC, Osorno)
Juana Yaupe (MINEDUC, Arauco)
Educación Física:
Rosa González P.

Equipos de Trabajo Zona Norte:

Lenguaje y Comunicación:
Mario Varas (MINEDUC, Arica)
Artemia Monardes (MINEDUC, Iquique)
Educación Matemática:
Alejandra Carrera (MINEDUC, Iquique)
Teodoro Marka (MINEDUC, I Región)
Felino García (PEIB)
Dina Orellana (MINEDUC, Arica)
Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural:
Alejandro Supanta (CONADI, Arica)
Elsa Flores (Jardín Infantil Ayrampito, Arica)
Colaboración en Matemáticas y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural:
Juan Álvarez Ticuna (CONADI)
Impresión:
Litografía Valente Ltda.

Diseño y diagramación:
Juan A. Hernández Espinosa.
Cecilia A. Villalón Flores.

Introducción

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe presenta, a modo de propuesta, un conjunto de orientaciones para contextualizar los Planes y Programas en escenarios de alta concentración de alumnado indígena. Para la realización de esta tarea, se utilizó una metodología sustentada en fuentes bibliográficas directas y secundarias, en mesas de trabajo y asesorías, tanto de los profesionales del PEIB, como de supervisores zonales y especialistas del Área de Educación y Cultura de la CONADI. Estos últimos, tuvieron una especial participación, pues pusieron a disposición del Programa todo el material que han acumulado en estos años, principalmente en ámbitos relacionados con el conocimiento indígena y su incorporación en el currículum. Agradecemos, por tanto, a dicha Unidad por toda la colaboración entregada en esta primera etapa. Esperamos que sea un precedente de la necesaria cooperación y participación que debe existir entre las instituciones que dispone la Ley Nº 19. 253.

Hacemos extensiva la invitación, no sólo a las escuelas focalizadas, sino a todos aquellos establecimientos del país que deseen participar en la necesaria discusión de este material, a través de la incorporación de sugerencias, ya sea, readecuando las actividades, proponiendo una nueva secuencia de los aprendizajes, organizando los temas en un subsector específico o promoviendo la creación de uno nuevo a partir de la sistematización de contenidos culturales viables de ser incorporados al currículum.

Carolina Huenchullán A.
Coordinadora Nacional
Programa de Educación Intercultural Bilingüe

ÍNDICE GENERAL

Presentación.....11

Orientaciones para la formulación de Planes y Programas
inherentes a la Educación Intercultural Bilingüe.....37

La práctica pedagógica de la Educación Intercultural Bilingüe.....37

Las lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe.....42

Lenguaje y comunicación.....47

Educación Matemática.....127

Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural.....195

Educación Tecnológica.....241

* Glosario Educación Tecnológica.....266

Educación Artística.....269

Educación Física.....293

* Glosario Educación Física.....353

Bibliografía General.....354

Presentación

Es un objetivo del Ministerio de Educación entregar herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de niñas y niños y, una forma de llevar a cabo este desafío, es el trabajo que se ha realizado con los Planes y Programas de Estudio. "La principal innovación de estos nuevos programas, respecto de los anteriores, es ofrecer una secuencia didáctica explícita para tratar los contenidos de los diferentes subsectores organizada por semestre, definiendo para cada uno de ellos los aprendizajes esperados que se busca que logren los niños y niñas."[1]

Asimismo, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se propone entregar a los educandos de las escuelas focalizadas -de las I, II, VIII, IX y X regiones y de otros establecimientos que estén interesados en incorporar y discutir estas orientaciones- herramientas para poder desarrollarse y convivir en cualquier contexto y situación sociocultural y, específicamente, en los dos sistemas que forman parte de sus vidas: el escenario indígena y el no indígena. Esto implica mejorar sus aprendizajes y fortalecer la identidad étnica a través del reconocimiento e integración de su cultura de origen a las actividades curriculares, como también, la participación de sus familias y comunidades en los procesos educativos. En relación con lo anterior, es ineludible abordar el tema de la equidad de género con el fin de construir una sociedad con igualdad de oportunidades, en la que el respeto por las diferencias sea la base de las relaciones entre los seres humanos.

Las diferencias biológicas que determinan el sexo han servido de justificación histórica para a construcción social de desigualdades entre mujeres y hombres, expresadas en costumbres, tradiciones y creencias que promueven el acceso disparejo a los recursos, la información, la toma de decisiones y la prestación de servicios. De esta manera, más que en función de sus capacidades, mujeres y hombres actúan conforme a los roles de género que se configuran a partir de las normas sociales de comportamiento.

La apuesta de estas orientaciones es erigir un modelo educativo, intentando la formación de niñas y niños que reconozcan la equidad entre los sexos. Lo anterior, faculta un acceso igualitario al escenario laboral y un cambio cultural que permite la configuración de un mundo más solidario y fértil.

Sabemos que la escuela es un ámbito protagónico de socialización que incide en la construcción de la cultura, permitiendo perpetuar o modificar formas de pensamiento y de acción social. A su vez, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se posibilita el reforzamiento o debilitamiento de la individualidad y de la identidad. En este sentido, los docentes pueden promover una participación equitativa entre las niñas y los niños, evitando reforzar los estereotipos de género y la discriminación. Por tanto, la principal tarea es fomentar la comunicación, la cohesión, la colaboración y el trabajo en equipo. Sólo así, es posible cambiar los mecanismos que se han enquistado durante generaciones respecto de los roles y características culturales, supuestamente privativas de mujeres y hombres.

Esta propuesta educativa, con todos sus desafíos, requiere de la comprensión de la realidad específica de niñas y niños indígenas, particularidad dada, ante todo, por su pertenencia cultural aymara, lican antai o mapuche. Esto se relaciona con dos puntos centrales:

a.- Los contenidos deben ser abordados según la cultura a la que pertenecen, ya que esto permite la cercanía y la riqueza significante de los aprendizajes.

b.- Es fundamental respetar, conocer y considerar los aspectos formales de cómo aprenden las niñas y niños, sus ritmos de asimilación, sus modos de pensamiento, su fertilidad imaginativa, sus estereotipos de género, entre otras cosas.

Esto se ha concretado en las orientaciones pedagógicas para los alumnos de NB1 y NB2, las cuales pretenden, en esencia, ofrecer a los educandos indígenas la posibilidad de acceder a una escuela pertinente a su cultura, con temáticas y metodologías que, al estar contextualizadas, aporten a su aprendizaje.

[1] Segundo año Básico. Programas de estudio. Nivel Básico 1. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2003.

Nivel Básico 1 y Nivel Básico 2

El Nivel Básico 1 se caracteriza fundamentalmente por el comienzo de la vida escolar, lo que conlleva muchos cambios en el mundo de los educandos, ya que se inician en un camino de enseñanza formal, que significará un grado mayor de exigencia. Las niñas y niños indígenas, de manera muy marcada en esta edad, viven cotidianamente ligados a la naturaleza y su mayor referente de aproximación a la realidad y fuentes de afecto, conocimiento e información son sus padres, abuelos y comunidad. A través de ellos, van configurando la identidad mediante procesos inherentes a su cultura como los relatos, los quehaceres en conjunto con sus padres, el compartir con los adultos y el asumir responsabilidades desde pequeños. Es, desde este escenario, que cada uno significa su mundo.

La mayoría de las escuelas con las que trabajamos son multigrado y abarcan hasta 6º año de enseñanza básica, es decir, en una misma sala de clases conviven alumnas y alumnos de distintas edades, de distintos niveles y con diversos desafíos de aprendizaje. Esto implica, para el docente, la necesidad de adaptar los contenidos según el nivel y etapa de desarrollo y de apoyar procesos diferentes en cada niña y niño indígena, teniendo suficiente creatividad para que, a partir de todas las actividades, pueda fortalecer las potencialidades individuales.

Las niñas y niños indígenas -en su mayoría- no hablan su lengua, utilizan sólo el castellano y son aislados los casos de bilingüismo en su entorno, hecho que no necesariamente asegura un buen uso de la lengua castellana. A pesar de lo anterior, podemos pensar que en su subjetividad y visión de mundo subyace la estructura de la lengua indígena de sus familias.

Si la racionalidad lineal de la escuela no considera la cosmovisión y lógica de los padres y comunidades de los educandos, éstos pueden encontrarse en una situación compleja durante el aprendizaje y el desarrollo afectivo y social.

Es un reto, entonces, para la escuela y sus docentes, hacer compatibles ambos modos de significar y aprehender la realidad. Esto nos permitirá, a su vez, trabajar en el proceso de revitalización del uso de las lenguas indígenas.

En NB1 “la tarea principal está centrada en la adquisición por parte de los niños y niñas de las destrezas culturales de base en seis subsectores definidos en el marco curricular: Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física”[2]. El aprendizaje de habilidades, como la lectura y la escritura, se presenta como un gran desafío a los educandos de esta edad. Para los alumnos y alumnas indígenas también lo es y a ello se agrega una exigencia mayor a saber, deben aprender una lengua que obedece a una concepción de la realidad distinta a la de su familia. Entonces, la dificultad es doble, ya que se añade la falta de significación en algunos casos y, en otros, la necesidad de adaptarse a códigos ajenos. Precisamente por esto, es muy importante que cada niña y niño pueda sentirse parte activa de su propio proceso educativo, siendo capaz de ampliar su mundo cercano.

En el Nivel Básico 2, los educandos ya llevan al menos dos años en la escuela, han enfrentado desafíos, han aprendido de los errores y ya tienen mayor experiencia en logros y dificultades.

De este modo, “el segundo nivel diversifica las experiencias y visión de niños y niñas con el propósito de que ellos amplíen sus posibilidades de desenvolverse en un mundo vasto, complejo, dinámico y diverso”[3].

Es necesario, así, que proyecten los aprendizajes logrados en NB1, además de desarrollar su autonomía, involucrándose en los procesos educativos y haciendo de la curiosidad una herramienta eficaz para ingresar a los distintos ámbitos de aprendizaje.

Educandos indígenas de NB1 y NB2

Los alumnos indígenas de NB1 y NB2, son niñas y niños cuyas edades van desde los 6 a los 9 años. Cada uno de ellos, aunque pertenezcan a una misma etapa evolutiva, son únicos, por lo que es necesario tener en

[2] Segundo año Básico. Programas de estudio. Nivel Básico 1. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2003.
[3] Cuarto año Básico. Programas de estudio. Nivel Básico 2. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2003.

cuenta dicha individualidad. Si bien se intentan alcanzar ciertos logros específicos, también se espera que no se olvide la existencia de aspectos influyentes, como la propia experiencia de vida, las relaciones familiares, el contexto social y cultural al que pertenecen, la salud, el entorno afectivo en el que se desenvuelven, la propia madurez, además de la forma en la que han vivenciado las anteriores etapas de su desarrollo.

Dentro de los aspectos mencionados, el escenario social en el que están insertos es un elemento diferenciador. Pertenecer a una cultura indígena implica tener una lengua propia, una cosmovisión, modos de ser y hacer construidos a través del tiempo y reforzados en las relaciones cotidianas, en las palabras y en las actitudes de reciprocidad con los seres vivos. Tal escenario está tan arraigado en los sujetos, que tiñe y significa cada etapa de desenvolvimiento de la infancia indígena.

Respecto al desarrollo cognitivo, los alumnos y alumnas de NB1 y NB2 son capaces de realizar operaciones concretas, lógicas y coherentes y, al mismo tiempo, encontrar la solución a problemas. Para un educando indígena esta etapa, radicalmente lineal y progresiva, puede tener un grado de dificultad mayor debido a que en ellos habita una concepción y comprensión de la realidad de naturaleza fundamentalmente circular.

Es importante saber que no hay una lógica mejor que la otra, sino que ambas apuntan a una comprensión distinta de los fenómenos y que un educando indígena, como cualquier sujeto en su apreciación de la realidad, utilizará no sólo la razón sino también las emociones. Para esto, es necesario que utilice experiencias conocidas que lo acerquen a un marco de referencia que conlleve elementos nuevos.

Otro aspecto a tener en cuenta tiene relación con los ritmos de aprendizaje, distinto en cada niña y niño. Entregar nuevos contenidos, respetando la diversidad de tiempos de asimilación y aprehensión, optimiza la consecución de los objetivos de enseñanza.

Respecto del desarrollo moral del educando, se espera que éste tome conciencia de la constelación de puntos de vistas y discursos que existen a su alrededor. Lo anterior, abre un sendero hacia la posibilidad de entender la diferencia de opiniones, de pensamientos y de cultura. Este camino puede aproximarlos, si son apoyados, a una mayor comprensión de los fenómenos cotidianos y curriculares.

El desarrollo del lenguaje es también prioritario y, en esta etapa, se espera que los alumnos y alumnas sean capaces de usar, de forma coherente, oraciones simples, estructuralmente correctas y progresivas en complejidad. Junto con constituirse en una herramienta que les brinde mayor autonomía, el aprendizaje de la lengua les permitirá estar más receptivos y ser capaces de desarrollar la dimensión expresiva en toda su amplitud. Ambas capacidades, autonomía y expresión tienen una impronta profunda en el desarrollo emocional.

Por otra parte, el hecho de estar aprendiendo una lengua con una lógica distinta a la suya, implica dificultades adicionales que deben ser consideradas a la hora de evaluar el aprendizaje.

Con relación al área psico-social, los educandos intentan -en general- cumplir con las expectativas que de ellos tienen sus familias, comunidades y escuelas. Por esto, es importante que aprendan a manejar el fracaso y la frustración sin afectar su autoestima ni desarrollar un sentimiento de inferioridad. Las niñas y niños indígenas, desde pequeños, participan del mundo de los adultos y disfrutan con éste, acompañan a sus padres y abuelos a distintas actividades y ceremonias, implicándose en todo lo que acontece en la comunidad. Desde que entran a la escuela, aprenden a relacionarse con un adulto que no es necesariamente parte de su cotidianeidad y con otros niños y niñas de edades similares -mayores o menores- logrando, de este modo, interactuar con sus pares.

Finalmente, sabemos que uno de los principios pedagógicos fundamentales es aquel que se refiere al aprendizaje significativo. Esto quiere decir que, para que un educando aprenda, es necesario que lo haga de una manera y con un contenido que exprese ámbitos portadores de sentido identificatorio, que permitan el reconocimiento de experiencias previas y la reflexión de nuevos puntos de vista.

Carolina Huenchullán Arrué

INTRODUCCIÓN AL CONTEXTO INDÍGENA

Mg. Juan E. Álvarez Ticuna
Departamento de Cultura y Educación
CONADI NACIONAL

"El sujeto de esta filosofía es el campesino, quien dialoga diariamente con el cielo estrellado de arriba, con la madre tierra abajo y con el recuerdo de tiempos pasados adentro y quien de esta manera encuentra su lugar específico dentro de la totalidad de estas fuerzas elementales." [1]

Percepción del medio ambiente

Uno de nuestros mayores desafíos personales en el plano pedagógico es escaparnos de nuestra percepción etnocentrista, para captar la visión que trae el niño indígena desde su familia. Entender que el mundo es percibido desde diferentes culturas es una opción liberadora de nuestros propios esquemas y paradigmas. Adentrarnos en la visión, percepción, pensamiento y sentimiento de la población indígena respecto del medio ambiente, nos permite generar una perspectiva intercultural de la comprensión del entorno natural.

En primer lugar, se constata que los pueblos indígenas conocen profundamente el medio que les rodea, al punto de señalar en detalle los elementos que lo constituyen: "Los mapuche antiguos tenían buenos conocimientos de todas las cosas existentes, sabían nombrar las estrellas que brillaban en la bóveda celeste, los pájaros y las aves que vuelan en el aire; los animales que andan sobre la tierra y las diversos clases de insectos, hasta los peces que nadan en el río y en el mar. Además, conocían los árboles y las plantas, hasta las piedras tenían su nombre". [2]

Tal amplitud de conocimiento aún pervive. No sólo se conocen especies sino también variedades de las mismas, de las cuales se reconocen sus cualidades. En las zonas lafquenches y huilliches se identifica una gran gama de variedades de papas. En las zonas andinas, se produce e identifica más de una decena de variedades de maíz y quinoa. Al amplio dominio cognoscitivo del medio, debemos sumar el carácter vivificante que el indígena proyecta en su entorno. Este principio de vitalidad inmanente de la naturaleza es, tal vez, una de las mayores diferencias, respecto de Occidente, acerca de la comprensión del entorno.

Para la gente indígena (jaqi, runa, che) todo lo que existe son formas de vida. La tierra no es un receptáculo inerte, soporte del crecimiento de las plantas. La tierra es un ser vivo, es la madre de todos, incluso de las personas y el diálogo con ella es constante: "El paisaje es nuestra familia, nos cría, con él se mantiene una relación íntima, el jaqi se adapta al paisaje. El suelo es un ser viviente, se cansa y descansa, el suelo piensa, siente, por ello no hay que herirlo, los suelos se crían."[3]

No sólo la tierra tiene especial protagonismo dentro de la relación familiar y biológica del pensamiento indígena. Los lagos, los ríos, las vertientes y las cascadas adquieren una esencial relevancia cultural en la vida del ser humano. "Según el pensamiento andino, el agua tiene vida: camina, corre, salta y se esconde. Algunos dicen que es la sangre de la Pachamama, que nutre las plantas, los animales y las personas."[4]

El habitante de las comunidades indígenas tradicionales siente que la naturaleza actúa en correspondencia a su trato. Si se le trata bien, se le alimenta, adorna, cuida, cría; la naturaleza se comporta generosa. Por tanto, en la medida en que se mantengan estas relaciones de cooperación, se conserva la abundancia y los beneficios mutuos. "Es muy común la idea de que la tierra, que para la cultura occidental es inerte, tiene vida y siente los daños que le causan. Más aún, existe la obligación de devolverle de alguna manera la vida que se recibe de ella."[5]

La diferencia reside, entonces, en la percepción del medio natural. Si para la racionalidad instrumental de Occidente la naturaleza está a su servicio, aprovechamiento y explotación, en las comunidades indígenas tradicionales, la naturaleza es un espacio de vitalidad diversa y fraternalmente ligada al ser humano. Hay una necesidad de crianza mutua. Cuando esta vinculación se quiebra, se produce una anarquía en el cosmos que origina un desequilibrio ecológico, social y espiritual.

---

1 ESTERMAN, José; PEÑA, Antonio. "Filosofía Andina". Cuadernos de Investigación en Cultura y Tecnología Andina Nº 12. IECTA-CIDSA. Iquique-Puno, 1997. Pág. 7.
2 COÑA, Pascual. "Testimonio de un cacique mapuche". Editorial Pehuén. Santiago de Chile, 2000. Pág. 91.
3 CHIPANA, Cornelio. "Aymara markasan Yatiqawipa. El saber de nuestro pueblo aymara". Ministerio de Educación. Santiago de Chile. Pág. 27.
4 ÁLVAREZ T., Juan. "Jach'a mamanaj tatanaj layrapachat jiwasaru arusiri. Nuestros sabios abuelos nos hablan de tiempos antiguos". Corporación Nacional de desarrollo Indígena CONADI. Jurisdicción Norte, 2000. Pág. 30.
5 MONTALUISA, Luis. "Comunidad, Escuela y Currículo". UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1989. Pág. 25.

Integración de las cosas en el mundo indígena

En el pensamiento indígena todo es una relación entre el actuar y el saber, nada está aislado, nada está de más. Se trata de una visión integradora, holística y cíclica de la interacción entre las cosas. "Al contrario del pensamiento científico, la visión indígena no opone a la naturaleza con la cultura, no separa lo racional de lo espiritual. Para estas comunidades, las plantas, los animales y las personas están interconectados y el mundo tendrá un desarrollo sustentable a partir de la buena relación de estos tres elementos."[6] Cada uno de estos ámbitos conforman una comunidad con reglas y normas validadas por la tradición histórica, tal como se observa en la cultura quechua:

"La relación entre las cosas y sus dimensiones se manifiesta en todo plano o nivel:

- El intercambio entre cielo, hanaq pacha y tierra kay pacha en los fenómenos atmosféricos y cósmicos es la garantía para la vida y la perduraciónen el tiempo.
- La relación viva con los antepasados garantiza la continuidad moral y epistémica.
- Las diferentes formas de reciprocidad en una comunidad minka, ayni recién hacen posibles el bienestar y la fertilidad."[7]

En la sociedad mapuche tradicional, la manera de percibir y actuar en el mundo arranca de una estrecha conexión con el entorno, que podemos llamar de mutua convivencia. "En el transcurso del tiempo, los mapuche llegaron a determinar y explicarse la estructuración de su propio mundo, es decir, lograron comprender, articular, interrelacionar todo y cada uno de los elementos existentes que conforman el mundo mapuche en que vivimos. Lograron establecer cómo se relaciona el hombre con la naturaleza, la relación del hombre con sus semejantes y de dónde emana la fuerza y el poder que le permite la vida a la naturaleza."[8]

Por tanto, de la estructuración y comprensión del mundo se desprende una noción ética del cosmos; nada está de más, todo tiene vida, está relacionado y debe respetarse: "El pensamiento mapuche declara que el waj mapu o wall mapu (todo el mundo) es un ente vivo. Las constelaciones, las estrellas, la luna, los planetas, el sol y la tierra entera son entes vivos. Por ello, la religiosidad mapuche demanda respeto de cada ente existente, pues en cada vida reside un newen (fuerza), un geh o gen (dueño) que establece y cautela el equilibrio en este universo."[9]

Según el pensamiento aymara, la relación entre las cosas alcanza un punto asociativo en el cual tiempo y espacio se conjugan en el término: pacha. El año, por ejemplo, está dividido entre el thaya pacha, lupi pacha y jallu pacha, las épocas respectivas del frío, del calor y de la lluvia. De la misma forma, pacha -en su acepción espacial- presenta una tri-división del cosmos aymara: alax pacha, aka pacha y manqha pacha, que representan al espacio de arriba, al del medio o "este mundo" y al espacio de abajo o mundo de abajo, respectivamente.

Por último, debemos decir que la interacción de los mundos espaciales que conforman el universo indígena se va ordenado según los parámetros surgidos de la configuración de la sociedad. Un elemento recurrente en las culturas originarias, que le otorga sentido tanto a la percepción del cosmos como al actuar de la gente, es el principio de dualidad y complementariedad, base del equilibrio universal. Lo anterior, queda reflejado en el concepto wallontun mapu: "...constituye el espacio total del universo y en él están contenidos todos los elementos filosóficos, religiosos, cosmogónicos que sustentan el territorio y la cultura mapuche y universal."

Desde el punto de vista pedagógico, la comprensión del medio natural, social y cultural que poseen los pueblos indígenas, implica un cambio en el enfoque tradicional de plantear las clases que abarca desde el esquema de ubicación de la sala hasta la explicación de los fenómenos que suceden en la atmósfera.

Sin embargo, hay elementos -presentes al interior de las comunidades- que son de fértil ayuda para el quehacer educativo a saber: la tradición oral, el medio ambiente y el ciclo ritual.

---

6 WWW.UNESCO.cl/esp/sprensa/cprens. 06-12-2004.
7 DIAZ, María, MARIMAN, Pablo; CÁRIALO, Domingo. "Mapuche ñi tukulpazugun. Historia del Pueblo Mapuche", Instituto de Estudios Indígenas. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Temuco.
8 QUIDEL, José; HUENTECURA, Jorge; RAIN, Nilsa; HERNÁNDEZ, Arturo. "Orientaciones para la incorporación del conocimiento mapuche al trabajo escolar". Ministerio de Educación. Santiago de Chile. Pág. 24.
9 HUENCHULAF, Ernesto; CÁRDENAS, Prosperino; ANCALAF, Gladis. "Nociones del tiempo y el espacio en la cultura mapuche". CONADI-Centro de Desarrollo Socio Cultural Mapuche. LOM Ediciones Santiago de Chile, 2004. Pág. 39.

La tradición oral nos remite a la memoria colectiva y a la comprensión de cómo fue creado el mundo y cómo los seres que lo habitaron en su origen se relacionaron armoniosamente con él.

Respecto del medio ambiente, en la concepción indígena, este es captado, internalizado y aprehendido. La percepción de sus sonidos, sus silencios, su amplitud, su diversidad biológica es imposible -siquiera sospecharla- al interior de una sala de clases.

El ciclo ritual nos refuerza la idea de que la interacción respetuosa con el medio natural, sobre todo el silvestre y delicado, debe ser un proceso gradual de aprendizaje para las niñas y los niños; en el que exista un descubrimiento respetuoso, de diálogo silencioso, de implicancia afectiva y donde los pequeños logren entender las normas de relación y reciprocidad con la naturaleza.

Sin duda, el docente puede verse impedido de cumplir esta tarea, que es inminentemente cultural, ya que corresponde en gran parte a la familia y a la comunidad. Sin embargo, si consideramos a la escuela como un respaldo consciente a la labor comunitaria, su acción pedagógica requiere del apoyo de un líder cultural, socialmente validado, (machi, yatiri, yachay, etc.) que ayude a las niñas y niños a adentrase en la particular visión del mundo, su mundo.

Concluyendo, postulamos la reinserción del educando en un ambiente más equilibrado, donde la vida no tiene límites de espacios, donde fluye el respeto y la cohabitación. Así, quizás se reivindique al hombre americano como criador de aquella naturaleza con la que le ha tocado convivir: criador de ganado, criador de la chacra, criador de los recursos marinos, etc. Ese es su rol y su responsabilidad futura.

ASPECTOS GENERALES ACERCA DE LA EIB Y SUS FINDAMENTOS

Legislación, Culturas Indígenas e Interculturalidad

1. El marco legal e institucional de la EIB en Chile

La educación intercultural bilingüe en Chile es una propuesta educativa que tiene su origen legal a partir de la ley 19.253 de 1993, también conocida como Ley Indígena. Otros aspectos legislativos importantes para la EIB son los principios contenidos en la Constitución Política de la República, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y sus decretos complementarios y en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Se hace necesario que los maestros analicen con detención este marco legal de referencia para el desarrollo de la EIB en Chile y, al mismo tiempo, conozcan las disposiciones que contiene, las cuales pueden serles de gran utilidad a la hora de emprender la tarea de hacer educación intercultural bilingüe en sus escuelas.

1.1. La Constitución Política de la República

Los principios contenidos en la Constitución Política de Chile, que sustentan la educación como un derecho, pueden resumirse en los siguientes aspectos:

- Es deber del Estado estar al servicio de las personas, teniendo como principal objetivo la promoción del bien común y la consecuente creación de las condiciones sociales que posibiliten la realización material y espiritual de los individuos.

"El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común. Para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional, su mayor realización espiritual y material posible..."(Art. 1°).

"La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de la vida..." y le "corresponde el Estado fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación" (Art. 19, Inc. 10), lo que implica la responsabilidad de financiar un sistema gratuito para la enseñanza básica.

1.2. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)

Los espacios que abre a la Educación Intercultural Bilingüe la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N°8.944, del 19 de marzo de 1990, se erigen gracias a una norma que habilita a las escuelas, insertas en contextos indígenas, para elaborar el currículum de acuerdo a la realidad sociocultural de sus alumnos y alumnas, esto es, respetando la lengua y la cultura de origen de los estudiantes.

1.3. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y su relación con la Declaración Universal de los Derechos Humanos

En la actualidad, los países necesitan insertarse en la comunidad internacional, manteniendo entre sí relaciones de cooperación que revitalicen la convivencia pacífica y de ayuda mutua. Para tales efectos, los Estados requieren hacer vigentes, en sus leyes y en sus políticas, aquellos principios y valores compartidos que se han ido configurando en el devenir del mundo actual. La forma de hacer propios estos principios y valores es mediante la suscripción de las convenciones internacionales que los contienen ante los organismos de los que emanan y mediante su ratificación por el Congreso Nacional, el cual los transforma en ley de la República y, como tal, obligatoria para los ciudadanos y para las instituciones nacionales.

La fuente principal de estos instrumentos jurídicos es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como también las convenciones internacionales (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos,

Sociales y Culturales, ambos de Naciones Unidas de 1966) que transforman los derechos contenidos en la Declaración Universal en obligatorios para los Estados que los suscriben y ratifican.

1.3.1. El origen de la Convención

Conviene que el maestro y la maestra sepan que el país ha suscrito la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, cuya fuente principal emana de los principios contenidos en la Declaración proclamada por las Naciones Unidas en 1959. Especial relevancia tiene, para nuestro propósito, recalcar la idea fuerza comprendida en dicha convención: Todos los seres humanos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos. De ahí se desprenden los siguientes fundamentos, claves a la hora de revitalizar la Educación Intercultural Bilingüe.

- El niño gozará de todos los derechos enunciados en la Declaración, los cuales serán reconocidos sin excepción alguna, ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

- El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria, por lo menos en las etapas elementales; esta deberá fomentar su cultura general, permitiendo -en condiciones de igualdad de oportunidades- el desarrollo de sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social; todo lo anterior, con miras a forjar un ser humano íntegro y útil.

- El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en el espíritu de comprensión, tolerancia, paz y amistad entre los pueblos y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

1.3.2. La Convención como ley de la República

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989, suscrita por el Gobierno de Chile el 26 de enero de 1990 y aprobada por el Senado de nuestro país el 10 de julio de 1990, es ley de la República desde el 14 de agosto de 1990, fecha en que el Presidente de Nación, Don Patricio Aylwin A., por decreto Nº 830, en conformidad a sus facultades “dispone y manda que se cumpla y lleve a efecto como ley y que se publique copia autorizada de su texto en el Diario Oficial”, publicación que se realizó el 27 de septiembre de 1990.

En sus partes, pertinentes a la promoción de la Educación Intercultural Bilingüe, la Convención establece que:

- Las tradiciones y los valores de la cultura de los pueblos son fundamentales para la protección y el desarrollo armónico de la infancia, por tal razón, los Estados Partes asumen la responsabilidad de preservar la identidad, incluida la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de los niños.

- Dentro del marco de la cooperación internacional, los Estados Partes se comprometen a tomar las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para hacer viables los derechos reconocidos por la Convención.

- Cuando un niño sea privado ilegalmente de alguno de los elementos de su identidad (o de todos ellos) los Estados Partes deberán prestar asistencia y protección eficiente con miras a restablecerlo(s).
- Los Estados Partes alentarán a los medios de comunicación para que tomen como relevantes las necesidades lingüísticas de aquellos niños pertenecientes a un grupo minoritario o de origen indígena.

- Será prioridad, en la educación del niño, el fortalecimiento de su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

En los aspectos más específicos, la Convención expresa que la educación debe estar encaminada a:

(a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y capacidad mental y física del niño y de la niña hasta el máximo de sus posibilidades.

(b) Inculcar al niño y a la niña el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.

(c) Inculcar a la niña y al niño el respeto a sus padres, a sus identidades culturales, a sus idiomas ya los valores del país en el que viven, del país del que sean originarios y de las civilizaciones distintas de las suyas.

(d) Inculcar a la niña y al niño el respeto del medio ambiente natural.

Particular preeminencia para la educación intercultural bilingüe cobran las disposiciones de la Convención, en lo que se refiere a los derechos culturales, lingüísticos y religiosos, especialmente éstos últimos, pues, desde el proceso de conquista española hasta el nacimiento y devenir de la República, se ha actuado como si los sistemas de creencias sagradas de los pueblos indígenas no tuvieran relevancia alguna para la niña y el niño. Al respecto la convención establece:

"En los Estados en que existan minorías étnicas religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena, el derecho que le corresponde en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o a emplear su propio idioma". (Art. 30).

1.4. La Ley Indígena

El cuerpo legal más importante, para efectos de la Educación Intercultural Bilingüe, lo constituye la ley N° 19.253, ya que sus disposiciones apuntan a la instalación de un sistema educativo más pertinente a las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas y más adecuado a las satisfacciones y aspiraciones de los ciudadanos que pertenecen a los pueblos indígenas del país. Si bien, este cuerpo legal fue diseñado y aprobado en el contexto del retorno al sistema democrático, tiene su verdadero origen en reflexiones y reivindicaciones indígenas de más larga data, las cuales se hace necesario conocer y analizar para una adecuada interpretación de las disposiciones en torno a la temática educativa.

1.4.1. Las históricas aspiraciones educacionales indígenas

Es posible encontrar, a partir de 1925, documentos que contienen algunas demandas planteadas por el pueblo mapuche en relación con recibir educación en su lengua y a partir de su cultura. Estas demandas fueron hechas tanto por organizaciones étnicas tradicionales, como por agrupaciones de profesores mapuche en diversos momentos de la historia de este siglo.

En diciembre de 1935 la Junta General de Caciques del Butahuillimapu (Jefes Políticos Mapuches de las Grandes Tierras del Sur) pidieron al presidente de la época:

"Colegios propios dentro de sus reducciones, el nombramiento de una comisión para que estudie el idioma mapuche, textos de enseñanza que se destinarían gratuitamente en los colegios fiscales para que mapuches y mestizos chilenos se posesionen del idioma nativo de los padres de la raza chilena de este país". Dentro de los colegios propios proponen "el nombramiento de profesores mapuches de ambos sexos y para las primeras letras, facilidades para nombrar personas sin diploma y por cuenta propia de los señores caciques y pueblo en general."[10]

En la misma época, la educadora, Zenobia Quintremil, manifiesta especial interés por la creación de condiciones para que las niñas y niños mapuches se matriculen y asistan regularmente a las escuelas. "Éstas, deben ser una suerte de hogares que cuenten con los medios materiales adecuados, realizándose allí una

[10] Caciques Generales Mapuches de Butahullimapu. "Memorial y Documentos". Imprenta El Imparcial, Santiago de Chile, 1937.

verdadera labor social con los padres de familia y vecinos. Tienen que estar situadas en el campo mismo para que los estudiantes tomen contacto con sus tierras y satisfagan sus verdaderos intereses. Los maestros deben ser de su misma raza, evitando así 'la repulsión que sienten algunos hacia este pueblo, el prejuicio de ver a los niños mapuches como seres infelices', la imposición de 'castigos propios de la era del coloniaje' y los irritantes distingos entre 'chilenos' y 'araucanos'. A esto se suma la formación de un profesorado especialmente adiestrado, con verdadera vocación y capacidad de dar igual tratamiento a chilenos y mapuches."[11]

En septiembre de 1939 la comisión para el estudio de la enseñanza indígena del Congreso de Profesores Radicales, celebrado en Santiago, retoma estas mismas reivindicaciones y agrega otras que se refieren a crear condiciones para que los niños indígenas tengan el acceso a una buena educación.

1.4.2. Las negociaciones con el Estado

El Estado no dio satisfacción a las demandas indígenas en la época en la que fueron planteadas, pero éstas continuaron siendo vigentes para las distintas generaciones hasta que Chile retornó al sistema democrático.

El acuerdo entre los partidos políticos y las organizaciones indígenas se formalizó en un gran encuentro realizado el 1 de diciembre de 1989 en la ciudad de Nueva Imperial. Allí, el candidato a la presidencia de la República, Patricio Aylwin A., junto a dirigentes de organizaciones indígenas, firmaron un documento que se conoce como el "Acta de Nueva Imperial".

Lo medular del acuerdo es que, con en él, se inicia una nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado chileno, donde ambos se reconocen como interlocutores válidos. En cumplimiento de uno de sus puntos se crea, mediante Decreto Supremo, la Comisión Especial de Pueblos Indígenas, CEPI, el 17 de mayo de 1990. Lo anterior, abre una instancia de participación indígena en una comisión de gobierno. En ella, se estudia y propone una legislación que, por primera vez, introduce en la educación nacional criterios y procedimientos para la adecuación de la pedagogía al entorno sociocultural y lingüístico de las niñas y niños indígenas. El documento, elaborado por la CEPI, fue analizado en más de dos mil asambleas comunitarias, quince congresos provinciales y un Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, celebrado en Temuco en enero de 1991.

Las conclusiones a las que arribaron los pueblos indígenas, respecto de la educación y la cultura, fueron entregadas al Presidente de la República para la elaboración definitiva del proyecto de ley. Estas, recogen las aspiraciones históricas ya comentadas, ampliándose a otros dominios que dicen relación con la protección y fomento de las lenguas y tradiciones, valoración del conocimiento originario y el establecimiento de un sistema de Educación Intercultural Bilingüe para los ciudadanos indígenas.

El Presidente de la República incluyó parte importante de estos planteamientos en el proyecto de ley que envió al Parlamento. Su postura sobre la materia está contenida en el Mensaje Presidencial con que remitió el Proyecto de Ley Indígena el 8 de octubre de 1991. Allí, el Primer Mandatario afirma que la legislación que propone responde:

"...al deseo de cumplir el imperativo que nos propusimos al iniciar el actual período presidencial en el sentido de establecer una relación diferente con los pueblos indígenas de Chile, en la cual primara el respeto y la responsabilidad y que diera cabida a los legítimos derechos que pretenden el casi millón de chilenos que forman los pueblos de la tierra, las raíces de nuestra Nación."[12]

El Presidente valoró como un acto "democrático de la más alta trascendencia" la amplia discusión en las comunidades indígenas del país en torno al contenido de esta ley. Y agregó:

"Las conclusiones que ellos entregaron tienen, por eso mismo, un valor muy grande y son la expresión de un pensamiento colectivo que se fue formando en múltiples discusiones. Debido a ello, el Supremo Gobierno ha plasmado en el presente proyecto de ley,

[11] Foerster, Rolf; Montecino, Sonia. "Organizaciones, líderes y contiendas mapuches". Ediciones CEM (Centro de Estudios de la Mujer). Santiago de Chile, 1988.
[12] Aylwin A., Patricio, "Discurso Presidencial", 8 de Octubre de 1991. Valparaíso, Chile.

las aspiraciones que los diversos pueblos indígenas nos han hecho llegar, intentando así establecer en forma participativa y conjunta las bases de una nueva legislación."[13]

En lo relativo al ámbito educacional el Mensaje resalta que el proyecto de ley:

"...recoge las aspiraciones de los propios pueblos indígenas en orden a que en las escuelas a las que ellos concurren se enseñen los dos idiomas, el idioma tradicional indígena y el castellano. Junto con eso, los programas de estudio deberán respetar la cultura, la historia de dichos pueblos y sus tradiciones."[14]

Fundamenta esta postura en la creencia de que:

"...se hace necesario en el mundo de hoy afirmar con mucha fuerza la propia identidad y abrirse hacia un futuro de progreso y modernidad. Defensa de la cultura y desarrollo, no son dos situaciones opuestas. Por el contrario, se complementan."[15]

"El acceso a la educación es una demanda sentida por los indígenas, que se ha expresado en las discusiones de esta nueva ley (...). Pero más importante es mejorar la calidad de esta educación. El acceso a la educación superior es más difícil para los jóvenes que vienen del campo, de las comunidades, pero no debe estar cerrado, sino que abierto a todos los jóvenes, cualesquiera que sean su origen o su situación económica, que demuestren aptitudes, inteligencia y capacidad de esforzarse para llegar a ser buenos profesionales."[16]

"Así, el proyecto de ley fundamenta el desarrollo de los pueblos indígenas en el respeto a su propia identidad y el reconocimiento de sus derechos, cuestión tratada en el Título Primero de dicho proyecto. En segundo lugar, se busca la protección de sus tierras y recursos y el logro del etno-desarrollo, expuesto en el Título Segundo y, en tercer lugar, se fomenta la educación enmarcada en el ámbito de la propia cultura, lo que está expuesto en el Título Tercero."[17]

"Esta perspectiva debe realizarse con la plena participación de los pueblos indígenas. Por ello, en su Título Cuarto, se plantean mecanismos de participación en los diversos servicios públicos y organismos estatales cuando se refieran a asuntos indígenas."[18]

El Parlamento chileno rechazó la reforma a la Constitución y no ratificó el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que formaba parte del paquete legislativo enviado por el Presidente, pero discutió ampliamente el proyecto de ley indígena que finalmente aprobó por unanimidad, evidenciando con ello que la sociedad nacional, allí representada, era consciente de la necesidad de restituir a los pueblos indígenas -por lo menos- algunos de los derechos que les habían sido negados por tanto tiempo. En palabras de algunos parlamentarios, fue el más importante estatuto legal aprobado por el Congreso durante el gobierno del Presidente Aylwin (1989-1994).

1.4.3. Los contenidos de la ley indígena en materia educativa

El 28 de septiembre de 1993, en un acto solemne realizado en Nueva Imperial, el mismo lugar en que se había firmado el Acuerdo, el Presidente de la República promulgó la ley N° 19.253. Si bien, ésta no recoge en su totalidad las aspiraciones expresadas en el Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en materia de educación, sí constituye un marco legal de referencia para el diseño e instalación en el país de una modalidad educativa más adecuada a las aspiraciones de los ciudadanos y ciudadanas indígenas.

En primer lugar, reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura. Y se establece, por primera vez en una ley de la República, que es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones, respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas

[13] Ibid.
[14] Ibid.
[15] Ibid.
[16] Ibid.
[17] Ibid.
[18] Ibid.

Capacidad de autocuidado.

adecuadas para tales fines. En segundo lugar, establece que el Estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales. En tercer lugar, implanta una serie de medidas destinadas al reconocimiento, respeto y protección de las tradiciones y lenguas, entre ellas: "El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español, en las áreas de alta densidad indígena; 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; la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior."[19]

Estos acápites dicen relación con la necesidad de implementar una interculturalidad en la que, no sólo los ciudadanos indígenas tengan la posibilidad de conocer y valorar los aspectos de la cultura nacional de raigambre hispánica, sino que, a su vez, los ciudadanos no indígenas respeten y valoricen las culturas originarias. Este punto es fundamental para el establecimiento de relaciones interétnicas de cooperación, en que indígenas y no indígenas se acepten como legítimos en la convivencia.

En cuarto lugar, establece que la Conadi•, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos para desenvolverse en forma adecuada, tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global.

En quinto lugar, instaura un mecanismo de participación y consulta al señalar que los servicios de la administración del Estado y las organizaciones de carácter territorial, cuando traten materias que tengan injerencia o relación con cuestiones indígenas, deberán escuchar y considerar la opinión de las organizaciones de estos pueblos.

En sexto lugar, establece que la Corporación promoverá la fundación de Institutos de Cultura Indígena, en tanto organismos autónomos de capacitación, encuentro, desarrollo y difusión. En su funcionamiento podrán vincularse a las municipalidades respectivas.

En séptimo lugar, determina como una de las funciones de la CONADI: "Promover las culturas e idiomas indígenas y sistemas de Educación Intercultural Bilingüe en coordinación con el Ministerio de Educación".

1.5. Los decretos

Mediante decreto se establecieron los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la Educación Básica, fijándose las normas generales para su aplicación, en sus consideraciones se ampliaron los espacios que la LOCE abrió a la EIB sobre la base de:

"Un proceso de descentralización curricular, en que cada establecimiento educacional podrá decidir si prepara y propone sus propios planes y programas de estudio o pone en práctica aquellos que deberá elaborar el Ministerio de Educación, debiendo, en ambos casos, estructurar su currículum, de manera de darles debido cumplimiento a estos objetivos y contenidos; basados en la real vigencia del principio de igualdad de oportunidades educacionales los establecimientos deben ofrecer una educación que, sobre una base común de carácter nacional, dé al mismo tiempo, cuenta de los intereses y expectativas de las diferentes comunidades escolares".

En su Artículo 5°, que se refiere a los procedimientos y plazos para la elaboración y legalización de planes y programas de estudio, establece que:

"El Ministerio de Educación, mediante decreto, podrá autorizar casos de re-adecuación de la secuencia de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos en el artículo primero para efectos de cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la Ley N°19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena; las necesidades de la enseñanza bilingüe, regular en idioma extranjero, o con requerimientos propios de la

[19] Ley de la República de Chile, Nº 19.253, Nueva Imperial, Septiembre 1993.
• Corporación Nacional del Desarrollo Indígena.

instalación de proyectos de experimentación curricular; la re-adecuación que se autorice sólo podrá afectar el orden o secuencia temporal en que se cumplen o desarrollen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, manteniéndose, en todo caso, su tratamiento completo dentro de la enseñanza básica."

En consecuencia, los establecimientos educacionales, insertos en contextos indígenas, cuentan con el respaldo para realizar las adecuaciones y contextualizaciones que la Educación Intercultural Bilingüe necesita.

Tomando en cuenta que los docentes chilenos no han recibido tradicionalmente una formación profesional que les prepare para la elaboración de programas de estudio, el Ministerio de Educación elaboró una propuesta programática abierta y flexible para permitir que los maestros la adecuen a las características de sus alumnos y alumnas y al contexto cultural de la escuela.

Estos mismos programas de estudio constituyen una alternativa para que los docentes que se desempeñan en establecimientos con alta densidad de matrícula de niñas y niños indígenas, puedan contextualizarlos y complementarlos, con el fin de hacerlos pertinentes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. En la medida en que los educadores ejerciten esta posibilidad de adecuación curricular a las especificidades de la Educación Intercultural Bilingüe, ofrecida por la reforma curricular actual, se sentirán progresivamente mejor capacitados para diseñar sus propias propuestas curriculares.

En el decreto N° 232, al igual que en los anteriores, se hacen referencias claras y precisas acerca de la Educación Intercultural Bilingüe, estas son:

"En consecuencia con lo anterior, la elaboración de los programas, junto al quehacer del profesor o profesora, deberá contemplar un conjunto de principios tales como: la significación de los textos, la estructuración de situaciones comunicativas con sentido para los niños, la valoración de la diversidad cultural y lingüística, que incorpore tradiciones orales y elementos que conforman el mundo natural y cultural de ellos como factor de enriquecimiento personal y social."[20] Tratándose de los alumnos y alumnas cuya lengua materna no es el castellano, se deberá reconocer y valorar su diversidad étnica y cultural, considerando su particular manera de ver y codificar la realidad, se deberá tratar de lograr una expansión lingüística y cultural tan adecuada como la que se plantea para los alumnos hispano hablantes.

Más adelante agrega:

"Debe destacarse que, en aquellas comunidades en las que la mayoría de los alumnos es de habla mapuzugun, aymara, rapa nui u otra, es necesario que la escuela propicie los medios para que los niños y las niñas desarrollen la lengua indígena, reconozcan los procesos de transmisión oral propios de ésta y fortalezcan su identidad cultural."[21]

El decreto exento N° 117 del Ministerio de Educación, del 27 de marzo de 1996, aprueba un Convenio entre este Ministerio y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena que establece la realización de acciones conjuntas tendientes al desarrollo e instalación de la Educación Intercultural Bilingüe en el país. La importancia de esta decisión radica en que da inicio al cumplimiento de las normas legales referidas a la Educación Intercultural Bilingüe, contenidas en la legislación que ya se ha comentado.

En sus considerandos el decreto expresa:

"Que el Ministerio de Educación es la Secretaría de Estado a la que le corresponde fomentar el desarrollo de la educación y la cultura. Que los indígenas de Chile conservan manifestaciones étnicas y culturales propias. Que tanto el Ministerio de Educación como la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena están interesados en aunar esfuerzos y realizar acciones conjuntas destinadas al desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas especialmente en lo cultural."

[20] Planes y Programas de Estudio NB1, Ministerio de Educación de Chile, 2003.
[21] Ibid.

En las partes pertinentes de su articulado, el convenio estipula:

"SEGUNDO: Considerando las funciones de ambas entidades y los fines que persigue el Estado a través de ellas, puedan dentro del marco de sus respectivas leyes orgánicas complementarse en acciones de cooperación mutua, por el presente acto vienen a convenir y establecer las siguientes acciones y declaraciones de principios globales de cooperación:

a. Generar proyectos de educación intercultural bilingüe a ser desarrollados en cualquier punto del país en áreas de alta densidad indígena.

b. Desarrollar dentro de los respectivos programas y proyectos institucionales, las acciones de cooperación mutua, destinadas a promover y financiar una educación adecuada a la realidad sociocultural de los educandos indígenas, en el marco de los objetivos de la educación nacional.

c. Coordinar acciones para desarrollar programas de investigación de arte y cultura y, en especial, de formación de profesores en educación intercultural.

TERCERO: Para operacionalizar las acciones tendientes al logro de los fines convenidos, las partes se comprometen a establecer los mecanismos de coordinación, tanto a nivel central como a nivel regional, que permitan determinar los proyectos y acciones comunes o de cooperación en ambos niveles.

CUARTO: El presente convenio dará inicio a una coordinación que permita la implementación de las siguientes líneas de acción que serán evaluadas en forma permanente:

a. Planes pilotos de educación intercultural bilingüe.

b.Fondos regionales de apoyo complementario a experiencias en desarrollo."

1.6 El programa de EIB del Ministerio de Educación

En la misma época en que se firma el convenio entre el Ministerio y la CONADI, se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, ubicado actualmente en la División de Educación General del Ministerio de Educación. En cumplimiento del Convenio, el Programa -en conjunto con la Unidad de Cultura y Educación de la Conadi- elabora un documento con orientaciones para la experimentación de la EIB en el país.

1.6.1 Las orientaciones del programa

Los fundamentos del programa establecen que la Educación Intercultural Bilingüe se justifica por lo siguiente:

La existencia de bajo rendimiento y logros de aprendizaje de niños indígenas, en relación a los resultados de su comunidad escolar y a las metas del sistema. Ello se comprueba en la realidad de muchos establecimientos rurales y de sectores urbanos pobres. Esto se debe a la descontextualización del currículum respecto a la cultura local, al desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas a los intereses, necesidades y motivaciones de aprendizajes de las niñas y niños, así como a la exclusión de las lenguas indígenas. Ello se puede mejorar mediante la elaboración de programas educacionales pertinentes, que reconozcan la variedad lingüística del país, en los cuales se deberá incorporar la participación de la comunidad local y educativa indígena.

En síntesis, hay cuatro factores que atentan especialmente contra la calidad de la educación y los aprendizajes de las niñas y niños indígenas:

- La marginalidad urbana en la que viven muchos de ellos y que les impide acceder a una serie de servicios de la modernización.

- La pobreza estructural en la que han vivido y que tiene consecuencias en su desarrollo.

- Un sistema educacional con un currículum inadecuado que no reconoce ni considera la lengua ni el universo cultural del niño.

- La inequidad social por razones étnicas, que los discrimina y afecta en su autoestima e identidad.

- La cultura de una nación se enriquece mediante el desarrollo de programas educacionales que consideren los variados aportes de las distintas etnias y grupos sociales existentes. Así, un programa educativo intercultural bilingüe contribuirá, tanto al desarrollo de los pueblos indígenas como a la activación de las prácticas culturales, sociales y económicas que estos puedan realizar en el país que habitan.

- La EIB permite un afianzamiento de la democracia, educando en la tolerancia frente al pluralismo cultural y social y en el respeto por el otro diferente. Esto debería traducirse en la participación de las comunidades indígenas en la selección del currículum y en la gestión educativa, de acuerdo a la política de descentralización pedagógica y de descentralización curricular que ha impulsado el Ministerio de Educación.

- La incorporación de la interculturalidad y el bilingüismo a los programas de modernización y mejoramiento educacional posibilita integrar una nueva categoría pedagógica, lo que redundará en un enriquecimiento de las posibilidades teóricas y metodológicas de la educación. En establecimientos con alta densidad de población escolar indígena, pueden constituirse ejes temáticos o núcleos culturales y sociales que articulen los diversos programas para la organización de cada proyecto educativo.

- Contribuye a la construcción permanente, progresiva, teórica y metodológica de una propuesta pedagógica integradora y holística de carácter intercultural, con preocupación especial por el aprendizaje de las lenguas indígenas como primera o segunda lengua, desde los primeros años de infancia y escolaridad.

1.6.2. Los principios orientadores de las acciones educativas en el Programa

Junto a la Unidad de Cultura y Educación de la CONADI, al representante indígena para la educación de su Consejo Nacional y a técnicos del nivel regional del MINEDUC, se elaboraron los siguientes principios mínimos orientadores para las acciones a desarrollar en los Planes Pilotos y Experiencias Innovadoras. Estas sugerencias, aún vigentes, pueden ser útiles para otras acciones que se desarrollen con apoyo ministerial de las Secretarías Regionales de Educación y de los Departamentos Provinciales. Las experiencias y proyectos a elaborar deben:

- En el caso de las niñas y los niños cuya lengua materna sea indígena, ésta deberá ser tratada como primera lengua (L1) hasta el 4° año básico.

El castellano se puede integrar como segunda lengua (L2) desde el primer momento para, posteriormente, cuando se hubiese consolidado la L1, poder iniciar un aprendizaje más sistemático. Para ello, se puede contar con la colaboración de miembros de la comunidad que sean hablantes de lenguas indígenas. En el caso de las escuelas que posean una matrícula significativa de niños indígenas, esta lengua deberá ser enseñada como (L2).

- Contribuir a la recuperación, mantenimiento y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas.
- Promover el diálogo entre las culturas en torno al proceso social y educativo local, tanto en contextos formales de enseñanza, como en otras actividades comunitarias (fiestas, juegos, ceremonias, etc.).

- Permitir la participación comunitaria en la gestión educativa, en la selección y organización del currículum, promoviendo una cultura coherente con las visiones de mundo de las comunidades indígenas locales.

- Concebir el currículum como un proceso de construcción social de conocimientos en el marco de relaciones sociales de aprendizaje y cooperación.

- Generar diseños de experiencias educativas, materiales didácticos, guías docentes y proponer o adaptar textos de estudio para el aprendizaje del lenguaje, matemáticas, ciencias de la naturaleza y del hombre, contextualizados a la cultura indígena local, urbana o rural.

- Experimentar y evaluar metodologías pedagógicas activas y participativas en las cuales siempre esté presente la comunidad.

- Considerar como principios básicos del currículum, el aprendizaje significativo y social, la contextualización de los contenidos y la enseñanza de la cultura del pueblo originario del niño; todo lo anterior, desde una perspectiva holística, democrática y cooperativa a través de permanentes ejercicios de metacognición y de desarrollo crítico del pensamiento.

- Promover el uso de la lengua indígena, la valoración de la historia y la práctica cultural en todas las áreas del currículum.

- Considerar como referente de logros, contenidos y orientaciones básicas, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios definidos por el Gobierno; esto asegurará la posibilidad de que las niñas y niños se movilicen y adquieran aprendizajes comunes. La descentralización curricular se expresa en esta integración de la LOCE/OFCMO con la cultura indígena regional.

- Integrarse a los procesos de modernización y mejoramiento de la calidad de la educación que se están llevando a cabo en las escuelas. El PEIB no es un programa que se agrega a los establecimientos, sino una innovación que se construye a partir de lo que en ellos ya existe, incorporándoles una serie de concepciones educativas y pedagógicas y principios metodológicos a partir de la cultura indígena en sus expresiones urbana y rural.

- Desarrollar procesos de formación, perfeccionamiento y actualización de los docentes y directivos de los establecimientos en torno a la temática intercultural bilingüe.

- Construir progresivamente una red regional de colaboración y ayuda a las escuelas con universidades, organizaciones indígenas regionales y comunitarias, empresas, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, fundaciones, bibliotecas y museos, centros de arte, etc.

- Considerar, en el caso de escuelas con internados, una propuesta que abarque no sólo al período escolar, sino que se proyecte más allá de éste a través de actividades de refuerzo educativo, recreativo, social y cultural.

- Estar integrado al proceso de desarrollo local, particularmente en aquellas escuelas que se encuentran en áreas de desarrollo definidas por el Consejo de la CONADI y/o por MIDEPLAN o por los Gobiernos Regionales.

- Orientar la construcción social del Proyecto Educativo del establecimiento, teniendo como ejes la interculturalidad y los marcos definidos por la División General de Educación para todos las escuelas y el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal.
- Evaluar el proyecto en forma permanente y participativa y sistematizar y difundir los aprendizajes que se vayan logrando en su desarrollo.

1.6.3. La finalidad pedagógica de la EIB desde del Programa en el Mineduc

Desde el punto de vista de los pueblos indígenas, la educación intercultural bilingüe será el modelo educativo que les permitirá ejercer el derecho natural a aprender su lengua y, a través de ella, conectarse con lo fundamental de su cultura de origen y, al mismo tiempo, aprender la lengua nacional que les ha de servir para conocer y manejar los códigos culturales de la sociedad nacional.

Su finalidad, por tanto, es el mejoramiento de los estándares de aprendizaje de niñas y niños indígenas a través de:

- El fortalecimiento de la identidad y autoestima mediante la incorporación de contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural y lingüística.

- El fortalecimiento de los aprendizajes culturales y lingüísticos mediante la incorporación de estrategias metodológicas para la enseñanza de L1 y L2 (lengua indígena y/o castellano).

- El perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas de los profesores y profesoras que ejercen la docencia en áreas con alta población indígena.

- La incorporación de métodos de enseñanza y aprendizaje elaborados por la familia y las comunidades indígenas.

- La participación de las comunidades indígenas en los procesos de elaboración y construcción de las actividades curriculares, para que, conjuntamente con las autoridades tradicionales y los docentes, se integren los saberes, técnicas y visiones de mundo del escenario de los educandos.

2. Las relaciones entre culturas existentes en Chile y sus consecuencias sobre las sociedades indígenas

La educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa que está concebida para dar respuesta a los anhelos de desarrollo y liberación de los pueblos indígenas que, como resultado de relaciones interétnicas de dominación, poseen hoy los índices mayores de marginalidad y pobreza de la población nacional. Viven un clima de discriminación que menoscaba su condición de personas y viola constantemente sus derechos más esenciales, sufren el deterioro progresivo de su patrimonio cultural y lingüístico, son obligados a negar su condición de indígenas, lo que deviene en un menoscabo de la autoestima y, por lo tanto, de las posibilidades de ser sujetos plenos y felices, son confinados a la servidumbre y muchos consideran legítimo despojarlos de sus escasos bienes por medio de la fuerza. Todo lo anterior provoca, irremisiblemente, un daño en la identidad.

Todas estas dificultades tienen su origen en las relaciones de dominación y etnocentrismo que, desde la conquista, han teñido a la sociedad chilena; relaciones que urge cambiar por otras de cooperación, en las que los grupos étnicos que conviven en el territorio nacional puedan beneficiarse del progreso del país en forma equitativa y justa.

La EIB es una propuesta en construcción que se abre a las principales orientaciones educativas de los Pueblos Indígenas de América Latina, asumiendo las peculiaridades lingüísticas, culturales, sociales, etc. de los educandos en tanto fértiles recursos para el quehacer de la escuela. A su vez, propone la búsqueda constante de una educación pertinente, contextualizada, útil y alegre que logre una formación integral y democrática.

En lo que respecta al mejoramiento de la calidad de la educación, se propone elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas indígenas. Las últimas mediciones realizadas por el Ministerio de Educación, revelan que la región de mayor concentración de población indígena posee los más bajos índices de logros de aprendizaje en los subsectores de matemáticas y lenguaje.

En relación a los propósitos liberadores de alcance colectivo, la EIB se propone -desde el espacio formativo de la escuela- apoyar el proyecto de emancipación lingüística, cultural e identidaria de los Pueblos Indígenas mediante el fortalecimiento de las lenguas, las tradiciones y de la reapropiación de la historia y del patrimonio cultural de cada pueblo originario.

En lo que respecta a las relaciones entre las culturas existentes en el país, la EIB busca contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas de cooperación, basadas en la interculturalidad y el bilingüismo, cuyos principios se entroncan con el afianzamiento de la democracia y de la justicia social en Chile.

El origen de la interculturalidad

Desde el momento en el que existen grupos étnicos diferenciados, poseedores cada uno de una manera particular de concebir el mundo y desde el momento en que estos grupos entran en contacto unos con otros, existen las relaciones interétnicas. Relaciones que implican diversos modos comunicacionales que dependen de las características de cada grupo y del propósito de las relaciones que entre ellos se establecen.

Si un grupo dado tiene un sistema de creencias sagradas que lo erige como poseedor de la única verdad trascendente, otorgándole el deber y derecho de predicar esa verdad a los otros pueblos, entonces este grupo hará todo lo necesario para cumplir con dicho mandato. Si su sistema de creencias comunes le otorga la auto-percepción de que es el más civilizado, vale decir, el más avanzado en la escala de la evolución humana, se auto-proclamará agente civilizador de los otros grupos, a quienes considerará atrasados o bárbaros. El único modo de imponer la verdad y la supuesta civilización es mediante el sometimiento y la dominación.

La relación interétnica de dominación puede ser clasificada de dos modos, según sea el propósito del agente civilizador:

a.- Si se propone reemplazar la cultura, lengua, organización sociopolítica, sistemas de creencias sagradas y tradiciones propias, vale decir, terminar con la identidad del grupo, entonces estaremos ante una relación interétnica de dominación etnocida, porque su propósito fundamental es terminar con la índole del grupo étnico, pero manteniendo a sus miembros en la servidumbre.

b.- Si el propósito es terminar físicamente con el grupo dominado, vale decir, no sólo arrasar con sus rasgos distintivos, sino que terminar con las personas que componen dicho grupo, estaremos frente a una relación interétnica de dominación genocida.

Los rasgos comunes de ambos tipos de relación son: el autoritarismo, la negación del otro como legítimo otro, la imposición y el despojo mediante la fuerza. Ninguno de ellos busca establecer mecanismos democráticos de convivencia y su principal atributo y fundamento es el etnocentrismo del grupo auto-erigido como “civilizador”.

El principal rasgo distintivo es que las consecuencias de la relación interétnica de dominación genocida son irreversibles, en cambio, las de dominación etnocida, por ser graduales y permitir la sobrevivencia de los miembros y el mantenimiento, aunque larvado, de sus rasgos distintivos, pueden ser revertidas si se dan las condiciones históricas adecuadas.

En América han predominado las relaciones interétnicas de dominación en sus dos variantes. En el norte, los colonizadores anglosajones se abocaron al exterminio de los pueblos originarios. En cambio, más al sur, españoles y portugueses, establecieron las relaciones interétnicas de dominación etnocida. En estos escenarios aún sobreviven pueblos originarios que mantienen sus rasgos distintivos, esforzándose por revertir el proceso que buscó asimilarlos.

Son estos pueblos y sus derechos fundamentales, los que justifican con su presencia y buscan con urgencia el establecimiento de relaciones interétnicas de cooperación en el marco de los Estados Nacionales. Es en esta realidad donde la interculturalidad cobra fuerza y sentido.

3. Concepciones de interculturalidad

Ante la creciente toma de conciencia de la pluralidad cultural, evidenciada con el proceso de globalización, la propuesta de una educación intercultural aparece cada vez más coherente. Sin embargo, todavía es necesario esclarecer la pluralidad de nociones y dimensiones que subyacen a la problemática de la EIB, en tanto proceso educativo planificado. Es necesario señalar, también, que la pluralidad adquiere connotaciones distintas en cada contexto, la que se diversifica aún mas cuando es abordada por personas concretas, que le imprimen su modo particular de interpretación de la realidad. Esto último, determina una diversidad de enfoques. Dos de ellos nos parecen más pertinentes a la hora de poner a disposición de los docentes una conceptualización

operativa que los oriente en su práctica cotidiana. Estos son:

La interculturalidad como atributo y comprensión de las relaciones interétnicas realmente existentes (concepción explicativa).

La interculturalidad como atributo de las relaciones interétnicas de cooperación (concepción paradigmática).

3.1.1. La interculturalidad como atributo y explicación de las relaciones interétnicas realmente existentes

Esta concepción de interculturalidad es la utilizada fundamentalmente por algunos antropólogos que intentan describir y explicar aquellos aspectos de las culturas indígenas que son resultantes del denominado "contacto". Según esta descripción, la interculturalidad estaría constituida por los cambios operados al interior de las sociedades indígenas debido al "intercambio" producido entre dominador y dominado. Desde esta perspectiva, la adopción -voluntaria o impuesta- de artefactos culturales provenientes de la vertiente occidental, la pérdida de importantes rasgos de las culturas originarias por la imposición forzada, el reemplazo de sistemas de creencias y tradiciones, la desintegración de la organización sociopolítica propia, etc., son intercambios y, por lo tanto, constituyen interculturalidad. Esta concepción es fuertemente cuestionada por los indígenas y por la mayoría de los impulsores de la EIB, pues intenta justificar y enmascarar la verdadera intencionalidad del civilizador, esto es, exterminar las culturas y sociedades indígenas y producir la asimilación forzosa. Como resultado de este contacto, la cultura dominante se afirmaría y también resultaría modificada por influencia del dominado. Esta postura es estática e insuficiente, pues no da cuenta de los complejos y conflictivos procesos socioculturales de los pueblos en la actualidad y, al no colaborar con el proceso de redignificar la identidad de los dominados, no tiene utilidad para la EIB.

3.1.2. La interculturalidad como atributo de las relaciones interétnicas de cooperación

En esta noción, la interculturalidad es concebida como un nuevo paradigma que da cuenta de la existencia de varias culturas dentro de una comunidad mayor, la sociedad o el Estado. Es un concepto que se emplea con un valor neutral, es decir, no implica relaciones jerárquicas sino que postula un paralelismo cultural con igualdad de derechos Es una utopía en construcción, una nueva forma de convivencia entre los pueblos sustentada en el respeto hacia las diferencias, en el reconocimiento de la multiculturalidad mundial y nacional, que contribuye a la construcción de naciones de nuevo tipo: pluriétnicas, multiculturales y plurilingües. La interculturalidad aparece, entonces, como un proyecto democratizador.

Como condición previa y permanente a cualquier relación intercultural, se debe devolver la dignidad a los pueblos indígenas, valorando sus aportes en el campo del conocimiento. Es por ello que se requiere aumentar los esfuerzos en sistematizar dichos saberes, incorporándolos a la escuela y la vida social.

La interculturalidad, en este sentido, es concebida como un nuevo paradigma no basado en los contenidos, sino en la modalidad de los intercambios, donde lo que importa es cómo se plantean las relaciones entre los diferentes sujetos, con qué racionalidad se rigen esas relaciones y cómo se entrelazan los juegos de poder en cada uno de los ámbitos de la vida de los pueblos: económico, político, religioso, artístico, jurídico, etc.

El concepto de interculturalidad, tal como solemos usarlo, al menos en el contexto latinoamericano, "es una herramienta o noción operativa que, a partir de un estado de cosas (x), pretende orientar un proceso conducente a una situación meta (y), en la que: el estado-de-cosas (x) corresponde a una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder; la situación-meta (y) se refiere a las relaciones dialógicas y equitativas (en términos económicos, sociales y políticos) entre los actores miembros de universos culturales diferentes. El paso de un estado-de-cosas (x)

a la situación meta (y) es un proceso de negociación social en el que todos los interlocutores, en especial los de los sectores o pueblos más afectados, van adquiriendo autonomía, responsabilidad ciudadana e igualdad de derechos."[22]

Se trata de apoyar que, en un futuro no muy lejano, exista un verdadero diálogo intercultural entre nuestras diversas etnias y nacionalidades, en lugar de la situación actual de dominación y dependencia, de agresión y sumisión. Diálogo en que cada acción social y actividad educativa favorezca o prepare los encuentros efectivos entre sujetos autónomos, sobre un terreno de mutua legitimidad, respeto e igualdad. Y es, con este tipo de reflexiones y acciones, con los que hay que edificar o remodelar nuestras sociedades y nuestros sistemas y procesos educativos, pues tenemos el gran desafío colectivo de aprender a entendernos unos con otros, por más diferentes que seamos, para construir juntos tanto la convivencia democrática como los nuevos saberes y conocimientos técnico-científicos y culturales que los tiempos presente y futuro exigen.

A la educación intercultural le cabe, entonces, el papel de propiciar la construcción y/o reconstrucción de códigos culturales diferenciadores, a fin de facilitar la comunicación interétnica y potenciar el desarrollo de los pueblos indígenas.

En los países latinoamericanos, el pluralismo étnico-cultural ha estado siempre acompañado de desigualdades, pues la etnicidad se convirtió en una variable de estratificación social. Esto hace que entre los diferentes grupos étnicos y sociales que conforman nuestras naciones se establezcan relaciones conflictivas más que armónicas. Es necesario reconocer y no rehuir el conflicto, ya que éste es producto del contacto con el otro, condición indispensable para la gestación de una identidad personal o cultural.

Reconocer la diferencia con el otro y aceptar el contacto, aún con su carga de complejidad y conflicto, es una condición necesaria para establecer una relación interétnica de cooperación que puede avanzar desde un nivel de tolerancia a uno de aceptación y valoración, sin descartar el de la adopción de patrones de pensamiento y conducta antes ajenos y minusvalorados.

3.1.3. La esencia de la interculturalidad

En resumen, se concibe a la interculturalidad como el atributo principal de las relaciones interétnicas de cooperación que deben reemplazar a las relaciones de subordinación que los Estados han impuesto a los pueblos conquistados, a los desplazados de sus territorios originales y a los inmigrantes. Las relaciones de cooperación son, no sólo una aspiración de los pueblos hasta hoy subyugados, sino que constituyen uno de los más importantes ideales de las conciencias verdaderamente democráticas que se esfuerzan por hacer del mundo un espacio en que sean posibles las antiguas utopías de la paz, la justicia, la igualdad, la fraternidad y la libertad. Y con ello, lograr el siguiente paso que es la superación definitiva del miedo al otro, mecanismo de defensa que ha causado y sigue causando guerras y holocaustos que barbarizan la historia de la humanidad.

3.2 Los principios de la interculturalidad

a) La aceptación de la alteridad: se concibe la alteridad como aquel aspecto de la condición humana que permite a la persona saberse y sentirse diferente a los demás miembros de la especie, vale decir, autoidentificarse y, al mismo tiempo, sentirse parte de un grupo determinado lo que permite autoidentificarse es la conciencia de ser distinto, pero esto no sería posible si no se verifica la existencia del otro. La ideología de la identidad es sin duda un discurso necesario, tanto a los individuos como a las sociedades (sin saber quiénes somos no podríamos vivir) y el reconocimiento de la alteridad es un componente esencial de ello, sin embargo, ese reconocimiento puede orientarse hacia la negación o hacia la aceptación dependiendo ello del propósito que anime la relación que deseamos establecer con el otro. Si nuestro interés es subyugarlo, desplazarlo o eliminarlo entonces negaremos su legitimidad y al no ser legítimo entonces podemos justificar cualquier acto que tienda a destruirlo. Si por el contrario, el propósito que anima nuestra relación con el otro es convivir, entonces afirmaremos su legitimidad y lo aceptaremos tal y como es sin pretender cambiarlo, sino sólo estableciendo los mecanismos de convivencia, el espacio de conversación que nos permita habitar y crecer juntos. Lo anterior permite la apertura mental para

[22] Godenzzi. J. "Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía". Ediciones del Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. Cuzco. Perú, 1996.

entender al otro, aceptando su legitimidad y una vez que esto ocurre el conocimiento, los sistemas de creencias sagradas, las tradiciones, las formas de hacer educación, la lengua; en síntesis la cultura del otro en su conjunto se vuelve legítima y, como tal, obtiene un espacio en la sociedad y por supuesto en la escuela.

b) La conversación: en las relaciones interétnicas de cooperación, la imposición compulsiva queda excluida; todo lo relacionado con la convivencia requiere la búsqueda del acuerdo y éste sólo es posible mediante la negociación, la que no puede ocurrir sino a través del diálogo. Este principio permite a la sociedad nacional desprenderse de su hegemonía política, social, cultural y educacional, aceptando que las acciones destinadas a dar satisfacción a las necesidades de los pueblos indígenas sean diseñadas y ejecutadas con la participación comunitaria de dichos pueblos. También, permite a la escuela concebirse a sí misma como un espacio en el que, tanto la determinación de las necesidades básicas de aprendizaje de las niñas y niños indígenas, como la forma en que ellas se satisfacen, se analizan y construyen en conjunto con la comunidad en forma dialógica.

c) La comunicación: ninguna relación es posible sin que ambas alteridades implicadas (sean individuos, instituciones o culturas) se comuniquen. En las relaciones de dominación, la comunicación ocurre generalmente en imperativo y es esencialmente unilateral. Quien comunica el mensaje es el dominador, el que debe ser aceptado y obedecido por el dominado. Esta comunicación impositiva tiende a sacralizarse a sí misma, al tiempo que niega toda posibilidad al dominado de expresar un mensaje propio y ello se refiere tanto al contenido (conocimientos, simbolizaciones, creencias, etc.) como al canal en que se expresa (la lengua).

Las relaciones de cooperación exigen la construcción de espacios de participación desde los cuales los grupos étnicos minorizados puedan expresar al Estado sus aspiraciones y, sobre todo, llamar la atención de éste, cuando lesiona intereses o derechos básicos. En las relaciones interétnicas de dominación o exclusión los pueblos indígenas sólo pueden oponerse a la depredación de las empresas o en ocasiones del mismo Estado, cuando son capaces de construir un movimiento social sólido capaz de hacerse oír con fuerza y claridad.

d) La flexibilidad: la arrogancia, el despotismo y la tozudez son quizás las actitudes autoritarias que más impiden el diálogo y las relaciones interétnicas de cooperación. Dicho de otra forma, ninguna relación interétnica, cuyos procedimientos se basen en la arrogancia, en la imposición de las valoraciones culturales -pretendidamente superiores- en la autoproclamada misión de civilizador de uno, puede ser considerada intercultural. La aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, la creación de espacios consensuales de conversación y la comunicación entre las culturas sólo son posibles con el valor de la flexibilidad.

e) La reparación: los quinientos años de dominación en los que se utilizó la fuerza para imponer y para despojar, han dejado consecuencias nocivas para los pueblos indígenas, quienes reclaman reparación. Las relaciones de cooperación no pueden ser edificadas a partir de una situación de injusticia, en la que una de las partes afirma que los daños recibidos corresponden a ideas y necesidades de otra época y, por lo tanto, deben ser asumidos como algo que no tiene solución. Las relaciones interétnicas de cooperación entre la sociedad nacional y las sociedades indígenas necesitan imbuirse de la conciencia de que, estas últimas, tienen el derecho legítimo a aspirar a una reparación justa que debe traducirse en un “dar más a aquél que más perdió en el pasado”. El esfuerzo reparador no se refiere sólo a los aspectos materiales, sino que involucra los aspectos culturales y espirituales que han sufrido menoscabo como resultado de las relaciones interétnicas de dominación. Devolverle dignidad al conocimiento indígena y valor a la lengua menoscabada, son actos que la escuela puede y debe hacer.

f) La reciprocidad: en las relaciones de cooperación es fundamental este principio ya que en las sociedades indígenas tiene un arraigo muy profundo. Dar y recibir es lo que hace fecunda una relación, sea esta entre individuos, sociedades, Estados o entre los seres humanos y el medio ambiente. Una relación

interétnica en que sólo haya beneficios para uno de los grupos involucrados generará, inevitablemente, el reclamo justo del que no los ha recibido. Esto también puede notarse en otro tipo de relación como es, por ejemplo, la del hombre occidental con la naturaleza, en la que éste ejecuta una acción de extracción de recursos sin devolver al ecosistema lo necesario para su autorenovación; los resultados de esta relación son las catástrofes ecológicas, como el agotamiento de los recursos energéticos, el recalentamiento del planeta que está derritiendo los hielos árticos y antárticos, aumentando el nivel de los océanos y amenazando con inundar vastas zonas terrestres, especialmente en los países como Holanda, Noruega y otros. El debilitamiento de la capa de ozono que afecta la mayoría del territorio nacional, cuyos efectos nocivos los están experimentando las personas junto con las otras especies, es también consecuencia de una relación en la que no hay reciprocidad.

Si bien el foco principal de la educación intercultural bilingüe son los indígenas, también su puesta en práctica conlleva beneficios para la sociedad nacional, pues ésta crece en democracia y en humanismo, al mismo tiempo que accede a bienes culturales desarrollados por los indígenas tales como: principios, valores y prácticas productivas, que pueden dar sustentabilidad al desarrollo del país.

4. La interculturalidad en educación

El mayor desafío que enfrentan el maestro y la maestra y la escuela en su conjunto, es determinar con mediana claridad cómo se configura un proceso educativo intercultural en la cotidianeidad del quehacer pedagógico y es aquí donde suelen cometerse los mayores errores.

Concebir un proceso educativo intercultural planificado significa asumir la interculturalidad como su principio rector, lo que a su vez implica no sólo el reconocimiento de la heterogeneidad social, étnica y racional de sus diversos agentes, sino que también exige una práctica pedagógica auténtica, democrática, consciente de los derechos y deberes de cada cual como individuo y también de los deberes y derechos de los demás.

En educación, el carácter intercultural implica configurar un currículum adecuado a las particularidades socioculturales de los educandos, adaptando las metodologías de la educación formal al proceso de socialización primaria del niño y de la niña indígenas. Lo anterior, implica Incluir hechos y valores de “otra sociedad” en el discurso educativo, permitiendo la creación de un campo nuevo de procedimientos pedagógicos. Tal creación posibilita, a su vez, comprender los objetivos sociales de la educación desde la perspectiva del futuro de los pueblos indígenas, en tanto entidades legítimas que aportan al enriquecimiento sociocultural del país en el que habitan.

Hay que distinguir dos niveles en los cuales es necesario hacer frente al reto de la interculturalidad en la educación; por un lado, en los diferentes aspectos del diseño curricular (contenidos cognoscitivos, valóricos, métodos de enseñanza aprendizaje, etc.); por otro, en lo que se refiere a las relaciones entre los agentes involucrados en el proceso educativo (alumnos, maestros, padres, comunidad, autoridades).

En lo que respecta a los contenidos, el desafío es encontrar los canales para armonizar aquellos provenientes de la vertiente de los conocimientos y valores accidentales, con aquellos provenientes de los pueblos indígenas. Estos últimos se encuentran en las tradiciones, cuentos, leyendas, música, poesía, etc., y expresan su concepción de la vida, de la salud, de la naturaleza, del origen y de la muerte.

El primer error que suele cometerse es seleccionar estos contenidos indígenas sólo de la tradición ancestral, es decir, de descripciones e interpretaciones correspondientes al período pre-colonial. Lo anterior, con el pretexto de lograr mayor autenticidad. Sin embargo, al incluir el acervo cultural indígena en el diseño de un programa educativo, es necesario considerar su naturaleza en tránsito y cambiante, propia de toda cultura viva. No tiene sentido ni posibilidades de éxito, el intento de conservar las culturas indígenas como piezas congeladas de museo.

En lo que respecta a los métodos de enseñanza y aprendizaje, el desafío de la interculturalidad en la

educación consiste en la armonización de la pedagogía oficial con la pedagogía tradicional, desarrollada por la propia cultura indígena. En las comunidades existen educadores que han logrado entregar los conocimientos -que la cultura considera necesarios- y a los que la escuela debe recurrir para lograr el objetivo de incluir, exitosamente, el saber indígena en el quehacer pedagógico.

La forma de inclusión de contenidos y metodologías indígenas en la escuela puede llevarse a cabo elaborando planes y programas interculturales bilingües o adecuando los planes y programas existentes, creados por el Ministerio de Educación, aprovechando el espacio abierto por la reforma mediante la contextualización de objetivos y contenidos.

La escuela, además, necesita adecuar su calendario escolar a los ciclos productivos de la comunidad, si realmente desea obtener buenos resultados. Una de las causales de bajo rendimiento, es la escasa asistencia a clases de los niños y niñas que, por imperativos culturales, colaboran en las tareas productivas y de recolección. La asistencia mejora cuando en estos períodos la escuela no desarrolla actividad.

En lo que respecta a la participación indígena en el proceso educativo, es imprescindible una relación entre la escuela, el profesor y los alumnos que fomente los principios y procedimientos de la interculturalidad y destierre para siempre el modo de relación autoritario en el que el educando era considerado inferior y sus padres eran vistos como no aptos para colaborar en este proceso. La escuela necesita establecer nexos en los que exista verdadera comunicación y espacios de conversación con la comunidad, pues ésta debe ser aceptada como legítima. Lo anterior, requiere de apertura mental y flexibilidad para comprender al otro y la voluntad para realizar acciones de reparación por el daño causado, por la escuela, a los pueblos indígenas en etapas anteriores.

Por último, es de fundamental importancia la práctica de la ritualidad indígena en la escuela, a la par de las celebraciones institucionales. Los actos cívicos, las efemérides, las ceremonias religiosas, entre otros encuentros, generan espacios que tienden a ir reforzando la aceptación de la cultura indígena como legítima produciendo, a su vez, ese diálogo fecundo que enriquece a todas los pueblos por igual.

Claudio Millacura Salas

ORIENTACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS INHERENTES A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Fundamentos de las orientaciones desde la interculturalidad

La implementación de una propuesta pedagógica y curricular de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe no debe asociarse solamente a la incorporación de nuevos contenidos, sino que implica promover una profunda transformación de lo que ha sido el concepto habitual respecto a enseñar y aprender en la escuela. La Reforma Educacional, en marcha en nuestro país, ha incorporado muchos de los aspectos que caracterizan esta transformación, asociándolos al logro de aprendizajes de calidad. Estos aportes, que son válidos para el sistema educativo general, deben ser enriquecidos en el caso de la EIB con los aportes que surgen desde las formas en que se concibe la pedagogía en las culturas indígenas. El encuentro entre los principios pedagógicos propios de la reforma y aquellos provenientes de los sistemas de enseñanza de los pueblos indígenas, permitirá que los educandos se desarrollen en forma armoniosa y profunda, sintiendo que existe una continuidad entre los valores y saberes que han conocido en su entorno y aquellos que promueve la educación formal. No en vano, una de las motivaciones primordiales para generar estas orientaciones es que los pueblos indígenas tengan el derecho y la posibilidad de pensar y erigir la escuela que quieren para sus niñas y niños.

Este desafío implica además, situarse en un contexto y debate mundial que, por una parte, genera una cada vez mayor separación entre el universo simbólico y el mundo instrumental. El primero, se configura como un conjunto de imágenes, sentimientos, creencias y visiones de mundo presente en los pueblos; el segundo, como un conjunto de necesidades motivadas, ante todo, por el valor del dinero e instrumentalización de todos los bienes.

Por ello, un currículum para la EIB debe posibilitar que la escuela forme habilidades y destrezas para enfrentar el escenario de los procesos globales. Esto es, una conjunción adecuada entre la racionalidad instrumental y totalizante y el complejo universo simbólico inherente a las culturas indígenas.

En un país donde convergen diversos lenguajes sociales, tales como: el de la televisión, el de la informática, las lenguas indígenas, las lenguas extranjeras, entre tantos otros, la comunicación intercultural se constituye en una herramienta eficaz no sólo para los propósitos de la EIB sino también un desafío para el sistema educativo general.

De esta manera, la comunicación intercultural implica el reconocimiento del otro, de la diversidad, de la pluralidad, es decir, del derecho de cada uno a combinar instrumentalidad e identidad, razón y cultura.

Más concretamente, la estrategia propuesta por el PEIB consiste en entender que la racionalidad instrumental, empeño de la mayoría de los cambios educativos implementados por los países desarrollados en las últimas décadas, es decir, fortalecimiento de las competencias en lectura, escritura, matemáticas y alfabetización digital, deberían ser acompañadas de habilidades que permitan a los sujetos la conexión con su universo simbólico. Del mismo modo, el universo simbólico lo constituiría la cultura, la lengua y la identidad de los sujetos. Este último antecedente nos permite agregar que es en este espacio donde se puede visualizar la generación de prácticas interculturales.

Si bien la interculturalidad es una propuesta ética-política que implica concebir de otra manera el Estado, la sociedad y la comunidad, la Educación Intercultural Bilingüe como práctica pedagógica, ligada al reconocimiento de los derechos culturales y lingüísticos de los Pueblos Indígenas de América Latina y otros lugares del mundo, se constituye en una real posibilidad y contribución para que los ciudadanos de la sociedad de la información convivan en armonía y cooperación.

La especificidad de la pedagogía intercultural bilingüe

La formación de los maestros que se desempeñan en contextos bilingües o de aquellos que desean

actualizar sus prácticas de enseñanza, requiere de una reflexión en torno a la especificidad de la pedagogía intercultural bilingüe.

La propuesta educativa del PEIB ofrece aportes para avanzar en esa reflexión, incorporando cambios en las actuales formas de enseñar y de aprender que se observan en muchas escuelas, ya que existe consenso en calificarlas de poco adecuadas a las necesidades de aprendizaje de las niñas y niños indígenas.

Muchas de esas transformaciones forman parte de la propuesta de capacitación desarrollada en las escuelas focalizadas durante el año 2003 por el Programa de EIB/ MINEDUC/ORÍGENES que coincide con la implementación de los nuevos Planes y Programas de estudio para NB1-NB2 que postula el Ministerio de Educación.

Es necesario destacar algunos aspectos fundamentales relacionados con el fortalecimiento de prácticas pedagógicas que facilitan el aprendizaje del castellano, junto a la paulatina legitimación, valoración, enseñanza y uso de las lenguas indígenas, al mismo tiempo que constituyan ayudas eficientes para la calidad de esos aprendizajes.

a) Reorganizar el aula y ampliar los espacios educativos más allá de la sala de clases

La sala de clases, si bien es un espacio privilegiado para la creación de situaciones de aprendizaje, no se constituye como único escenario donde el maestro y la maestra pueden organizar instancias favorables para la construcción de conocimientos.

Para lograr el objetivo de formar alumnas y alumnos activos, reflexivos, que interactúan entre ellos y con el maestro, que consultan diversas fuentes de información, que aprenden a colaborar y a investigar, se requiere modificar profundamente el concepto de aula que aún rige. No es posible sostener conversaciones, debates, lecturas y producción de textos colectivos en un aula en la que los alumnos están sentados en filas, los unos detrás de otros y todos mirando al maestro.

Un aula intercultural bilingüe se organiza de una manera muy diferente y algunas de sus características son las siguientes:

Las mesas y sillas de los niños y niñas están dispuestas de manera tal, que ellos puedan interactuar mirándose las caras y trabajar en grupos. Esta disposición del mobiliario debe ser flexible de ser modificada cuando la situación lo requiere. Por ejemplo, si un alumno o alumna, el maestro o un invitado de la comunidad desean exponer algo a todo el curso, las sillas pueden disponerse en forma tradicional; si se va a organizar un debate, puede formarse un gran círculo con las sillas, etc.

Existen rincones de aprendizaje, donde los niños encuentran materiales educativos al alcance de la mano. Por ejemplo, hay un rincón de la ciencia, un rincón de actividades artísticas, otro de matemática, de escritura y producción de textos, etc. Estos rincones albergan el testimonio de interculturalidad y bilingüismo desarrollado por los niños.

Hay una biblioteca de aula bilingüe, con variados tipos de textos que los niños pueden leer y consultar con frecuencia. En ella, no sólo hay textos literarios, sino que diccionarios, enciclopedias, revistas, libros científicos, folletos, etc. Un producto fundamental, es el conjunto de textos creados por los niños y niñas en castellano y en la lengua indígena que está en proceso de aprendizaje. Estos textos son editados en formato de libros o folletos e ilustrados por ellos mismos.

Los muros muestran la vida del curso a través de afiches, láminas, diarios murales, cuadro de responsabilidades, dibujos, letras de canciones y poemas. Todo lo anterior, forma parte de la cultura oral de los niños, de sus intereses y del encuentro de las dos lenguas.

Los espacios de aprendizaje no sólo se caracterizan por sus aspectos materiales y físicos, sino que involucran dimensiones emocionales, afectivas y valóricas. En el aula se percibe un ambiente de calidez, de alegría y tranquilidad. Los niños pueden circular por la sala cuando lo necesitan, toman la palabra con

naturalidad para expresarse; consultan cuando tienen dudas, comentan, responden, expresan su humor, sus sentimientos, pensamientos y sueños; se dirigen tanto al maestro, como a sus compañeros y compañeras; finalmente, acogen con interés y espontaneidad a las personas que visitan al aula para interactuar con ellos, etc.

En este espacio, interactúan el maestro, sus alumnas y alumnos, pero también se invita a participar a otros sujetos significativos de la comunidad. A menudo, vienen personas mayores para compartir con los niños su experiencia cultural, para enseñarles sobre las tradiciones, los saberes, las leyendas, la historia de los antepasados, con el fin de preservarla y valorarla. En otras oportunidades, se trata de artistas y artesanos que enseñan a los alumnos algunas técnicas propias del arte indígena. En fin, se trata de que cualquier miembro de la comunidad, que tenga un conocimiento significativo para el proceso educacional de los estudiantes, lo pueda entregar en esta aula intercultural y bilingüe.

b) Diversificación de los espacios de aprendizaje

Una propuesta de educación intercultural bilingüe supone un cambio del concepto de espacio de enseñanza. Desde la perspectiva de esta proposición pedagógica, la construcción de aprendizajes significativos se produce dentro de variadas situaciones, en las cuales las niñas y niños enfrentan verdaderos desafíos comunicativos y, por lo tanto, están conscientes del sentido y propósito de las actividades que realizan.

El primer y más importante espacio en el que los niños y niñas aprenden es su entorno familiar. Si bien los educadores no participan directamente en esta instancia, es importante que conozcan las características y modalidades educativas que utilizan los miembros adultos de la cultura de referencia. Estas pautas pedagógicas familiares constituyen una información muy valiosa para ser consideradas al momento de crear situaciones comunicativas auténticas.

Del mismo modo, los maestros deben utilizar otros lugares fuera y dentro de la escuela, tales como: el mercado, el museo, la plaza, la calle, el barrio, el patio, la cancha deportiva, la huerta, la comunidad, en tanto espacios favorables para que los niños aprendan dentro de contextos de interés. Estas salidas a nuevos escenarios de aprendizaje constituyen una experiencia enriquecedora no sólo para los alumnos sino que también para la maestra y el maestro.

Los educandos tendrán la oportunidad de observar, desde otra mirada, muchos lugares que les son conocidos, gracias a que el maestro llamará su atención sobre determinadas situaciones que probablemente nunca había percibido. Por ejemplo, antes de ir al mercado, el docente invitará a los niños y niñas a observar las formas en que interactúan vendedores y clientes, el idioma que utilizan, las expresiones más usuales, etc.

Desde el punto de vista de la educación intercultural bilingüe se trata de ofrecerles la posibilidad de tomar conciencia sobre ciertos rasgos propios de su cultura, valorarlos y ayudarlos a contrastarlos con los de otras sociedades.

Otro aspecto interesante de estas salidas “a terreno”, es que los niños pueden observar las funciones que cumple el lenguaje escrito en la lengua indígena y en castellano y ser conscientes de las necesidades que existen de ampliar los espacios en los que se habla, se escribe y se lee en ambas lenguas. Esta evidencia despertará en ellos la motivación de jugar un rol activo en la producción de textos escritos en esta lengua para enriquecer el entorno y hacerlo más letrado.

c) Los principios y valores interculturales en la relación entre profesores y alumnos

En una propuesta pedagógica de educación intercultural bilingüe, al igual que en toda proposición que apunte a una educación de calidad, los maestros asumen el papel de diseñadores de situaciones de aprendizaje en las que ofrecen a los alumnos un efectivo apoyo para la construcción de conocimientos. Este nuevo rol, que promueve la reforma curricular, implica invitar al docente a abandonar el estilo de enseñanza frontal, centrado en

la transmisión de un conjunto de contenidos preestablecidos en forma homogénea y lineal para todos las alumnas y alumnos, reemplazándolo por una forma que privilegia la participación activa y organizada de ellos.

En esta perspectiva el papel del profesor es crucial ya que no sólo selecciona la situación de aprendizaje más adecuada para alcanzar determinados objetivos sino que se transforma en un efectivo mediador entre los estudiantes que aprenden y los contenidos de aprendizaje. La intervención del docente es, entonces, un factor determinante en la calidad del proceso educativo de los alumnos, puesto que es él quien les ofrece andamiajes eficientes, reconociendo, en cada uno de ellos, sus propias características y experiencias previas, logrando así desarrollar nuevas capacidades, habilidades y conocimientos.

Un enfoque pedagógico, que resulta coherente con el planteamiento sobre el rol del educador y que ayuda a resolver el problema que éste enfrenta debido al escaso conocimiento que suele poseer respecto de las experiencias culturales de los alumnos, es el de la investigación-acción. A través de esta metodología, los educadores establecen puentes de comunicación con el entorno de sus alumnos, favoreciendo la circulación de conocimientos, saberes y tecnologías emanadas desde la propia fuente cultural. Los alumnos juegan el importante papel de participar activamente junto al maestro en las actividades de búsqueda, observación, análisis, recopilación y sistematización de los contenidos recogidos en su entorno familiar y social, para luego participar en la confrontación crítica con otros contenidos surgidos desde otros contextos culturales.

La conciencia de la identidad facilita el contacto con elementos de otras culturas, de manera reflexiva, crítica y revitalizadora. A través de la incorporación de estos elementos, se avanza hacia la construcción de un currículo pertinente a la herencia, al estado actual de las culturas indígenas y a los desafíos que las personas enfrentan en la actualidad. La formulación de proyectos de curso corresponde a una estrategia pedagógica coherente con estos objetivos.

Tal como se ha señalado anteriormente, una de las iniciativas pedagógicas más efectivas es la invitación a participar, en las tareas de la escuela, a diversos actores de la comunidad. Así, el maestro motiva a los agentes educativos tradicionales indígenas para que sigan asumiendo su papel de formadores y enriquezcan el trabajo escolar con contenidos, métodos, criterios y mecanismos de evaluación inherentes a su cultura.

De este modo todos crecen, tanto el docente como sus alumnos, al mismo tiempo que se enriquecen los actores de la comunidad que aportan sus conocimientos. Las actividades realizadas por educandos y maestros se transforman en un auténtico y significativo desafío de aprendizaje, asociado al interés de indagar, formular hipótesis y preguntas, descubrir y construir respuestas a los problemas que se enfrentan.

A lo largo de este proceso, el educador desempeña el papel de guía, apoyo y orientación para permitir que, por medio del enfrentamiento a nuevas exigencias, cada alumno active su potencial de imaginación, curiosidad, creatividad, reflexión y se desarrolle cognitiva, social y afectivamente, construyendo simultáneamente una autoestima positiva, fortalecida, resaltada y solidaria.

Otra dimensión fundamental del papel que juega el maestro en la relación didáctica, se refiere a que él configura los principales modelos de comunicación intercultural en la escuela. La posibilidad de desarrollar en los alumnos y alumnas una identidad cultural positiva, sólida y solidaria, al igual que de promover comportamientos de respeto y valoración de la diversidad lingüística y cultural, depende -en gran medida- de las actitudes de los adultos con los que interactúan y, especialmente, del modelo que les ofrece el maestro.

El estilo comunicativo del docente, el clima de aceptación y respeto hacia las opiniones y puntos de vista diferentes que logra crear en el aula, el apoyo respetuoso y comprometido que ofrece a las niñas y niños con estilos e inteligencias diversas, permite a todos los alumnos sentirse valorados y seguros para interactuar con su entorno cercano, al igual que con personas de otras culturas.

Este estilo comunicativo se manifiesta en diversas conductas:

- En relación a sus alumnos, es fundamental que los maestros adquieran un dominio básico de la lengua indígena con el fin de interactuar con ellos en situaciones tales como: el saludo, la despedida y otras instancias sociales sencillas. Este conocimiento les permitirá comprender, aunque sea globalmente, los ejemplos que los niños traerán a la escuela en esa lengua, como aportes a los contenidos del currículum.

- Este dominio lingüístico le permitirá también interactuar con las familias, las que percibirán el uso de fórmulas de saludo en su lengua como una señal de respeto y valorización de parte de los maestros y como una invitación a establecer vínculos de mayor proximidad.

- La utilización de expresiones tales como: “qué interesante”, “te felicito por el conocimiento que demuestras de tu cultura”, “tienes suerte al tener un abuelo que sabe tantas cosas”, etc., estimulará a los alumnos a indagar en sus familias para aportar a la escuela elementos culturales que los profesores aprecian como valiosos.

Programa de Educación Intercultural Bilingüe
Ministerio de Educación

LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Situación de las lenguas indígenas en Chile

La característica del estado de las lenguas indígenas de nuestro país es, ante todo, de desigualdad. Al ser el castellano la lengua oficial, está posibilitada de acceder a múltiples recursos, los cuales están vedados a las lenguas de aquellos pueblos. Dentro de las ventajas de la lengua oficial está la posibilidad de constante actualización, acorde a los cambios del mundo moderno. Las exigencias tecnológicas, científicas y filosóficas de hoy, están siempre acompañadas de un castellano que es capaz de responder a todos los procesos de transformación contemporáneos. Sin embargo, tales transformaciones no siempre aportan riqueza de sentido a la lengua, por el contrario, la homogenización que subyace a la globalización muchas veces empobrece significativamente a las lenguas minoritarias, confinando su vitalidad a espacios familiares.

Dentro de los procesos de modernización del castellano están la estandarización y la normalización, que generan condiciones para su uso, tanto en la oralidad como en la escritura. Y es el uso lo que posibilita a una lengua desarrollarse y no morir.

Que una lengua sea estandarizada significa que, en todo los procesos de diálogo, existe un código común a determinados hablantes. Este código, se difunde a través de las regiones. La forma estándar se enseña en las escuelas, se usa en la literatura, en los discursos oficiales y mediáticos. En suma, es lo que permite la comunicación entre pueblos de gran diversidad cultural, como por ejemplo, México y España.

Por tanto, el privilegio, la estandarización y la normalización del castellano van provocando su constante fortalecimiento y la lealtad de quienes lo usan. Por el contrario, el carácter minorizado de las lenguas indígenas es directamente proporcional a su debilitamiento y desaparición. Esta problemática se denomina situación diglósica. Es decir, la relación de poder de dos lenguas que habitan en un mismo escenario, en el cual una es discriminada por la otra. Aunque, reconocer esta relación desequilibrada ya es un avance que posibilita una planificación lingüística futura.

Un sujeto es diglósico cuando no tiene los mismos derechos y deberes para expresarse en las dos lenguas. El individuo puede tomar actitudes tales como las de:

* Aceptar que las dos lenguas tienen funciones sociales distintas.

* Intentar identificarse con el grupo lingüístico preponderante y tratar de asumir esa lengua preponderante.

* Mantenerse fiel a su primera lengua.

* Ambigüedad o hibridez: expresiones que mezclan las actitudes recién mencionadas.

Un ejemplo de lo anterior, es el uso exclusivo del castellano dentro de la escuela, en la administración pública y en los medios de comunicación. Esto provoca que las lenguas indígenas se hayan visto impedidas de fortalecerse y enseñarse, tanto oral como escrituralmente, hecho que deviene paulatinamente en la desaparición de las mismas.

Además, la naturaleza minorizada de las lenguas indígenas les impide, a su vez, enriquecerse de acuerdo a las modificaciones culturales, reduciéndose a prácticas comunitarias específicas tales como: los ritos y fiestas religiosas.

Si bien poseen recursos estilísticos refinados y conceptualizaciones abstractas y profundas para nombrar el mundo, el uso restringido les ha impedido desarrollar herramientas lingüísticas para dar cuenta del complejo ámbito contemporáneo. Esto genera la consecuente falta de sistematización de contenidos, factibles de ser incorporados a los distintos escenarios sociales, provocándose, como ya dijimos, su relegación a situaciones familiares e íntimas.

Según, Miguel Siguán, en su texto Educación y Bilingüismo[1], esta relegación afecta los procesos

[1] Siguán, Miguel, Educación y Bilingüismo. Santillana, UNESCO. Madrid, 1986

cognitivos, la inserción social y la autoestima de los hablantes, expresándose en las siguientes problemáticas:

1. Se diluye la cosmovisión que posee una comunidad.

2. Aparece una especie de analfabetismo funcional en el que, si bien los sujetos manejan la lecto-escritura, no poseen herramientas de análisis ni comprensión discursiva.

3. Disminuye la actitud para aprender lenguas extranjeras por falta de una lengua personal.

4. Adormecimiento de la literatura en lengua indígena.

5. Dificultad para construir frases compuestas.

6. Pobreza de la expresión escrita.

7. Aparición de la dislexia.

Es por tanto, responsabilidad del Estado y de la Educación revertir las problemáticas anteriormente señaladas, atendiendo los argumentos de una política lingüística que revitalice la enseñanza y el uso de las lenguas indígenas, de modo que se pueda alimentar las siguientes fortalezas de un hablante bilingüe:

1. Capacidad para pasar de una lengua a otra pertinentemente, en el curso del mismo proceso de pensamiento o de una misma situación comunicativa.

2. El individuo bilingüe no traduce cuando utiliza una u otra lengua.

3. Demuestra que el proceso mental es relativamente independiente de su expresión verbal.

4. Los niños bilingües pueden conseguir un desarrollo intelectual y cultural igual o incluso superior al de los niños, en condiciones similares, sometidos a una educación monolingüe.
   Las ventajas del bilingüismo al interior de una comunidad multilingüe son:

En cuanto a capacidad intelectual:

- El bilingüismo que se adquiere en la primera infancia suele ser muy profundo y muestra con mayor claridad las posibilidades y los problemas de la doble o triple comunicación lingüística. El niño es capaz de pensar y comunicar una misma realidad en dos formas distintas e independientes. Conviene hacer notar que el aprendizaje simultáneo de dos lenguas resulta más fácil -para la niña y el niño- si cada lengua está claramente adscrita a una persona o a unas situaciones.

En cuanto a los efectos sobre el desarrollo intelectual:

- Si el aprender dos lenguas no desborda las capacidades del niño y de la niña, el esfuerzo suplementario que ha de realizar deberá repercutir favorablemente sobre el desarrollo intelectual. No hay ningún motivo que impida que el bilingüe alcance el mismo nivel que los monolingües en cada lengua, aunque sea con cierto retraso. La equiparación depende de la escuela y del ambiente exterior. Una deficiente organización educativa produce, como consecuencia, un conocimiento desigual de las lenguas en presencia.

Dislexias y dificultades ortográficas:

- Algunas opiniones imputan al bilingüismo estos trastornos. El niño que comienza su escolarización en lengua distinta de la propia, encuentra dificultades de aprendizaje en muchas áreas, por la imposibilidad de relacionar los términos usados en la enseñanza con su experiencia previa. Pero esto no es problema del bilingüismo, sino de una pedagogía de criterios unívocos que no dan cuenta de las necesidades y visiones de mundo particulares al carecer de estrategias de enseñanza, en algunos casos y, en otros, de claridad con respecto a la lengua de que se va a aprender.

En cuanto a la estructura de la personalidad:

- Centrándonos en los niños y niñas que aprenden a hablar en una familia en la que se usan dos lenguas diferentes, es importante observar que disponen de dos códigos distintos para descubrir y consolidar su identidad personal, no poniéndola en peligro, a pesar de que son capaces de expresarse en dos lenguas.

En cuanto al problema de la significación:

- Como la lengua expresa también una cultura la niña y el niño, al aprender a hablar, no sólo aprenden una lengua concreta, sino que asimilan la cultura que esta lengua expresa y, en esta asimilación cultural, se configura su personalidad. Un ejemplo de lo anterior, es la visión dual del Universo que poseen algunas culturas indígenas, la cual tiñe todas las esferas de la vida cotidiana, desde la denominación del parentesco hasta los ciclos vitales.

En cuanto a la relación con el grupo:

- El bilingüe puede elegir la lengua del grupo social predominante, aunque puede sentirse insatisfecho de esta elección o inseguro. Esto último le puede causar una conciencia de inferioridad, angustia, fracaso o complejo de culpa. Un ejemplo, es el cambio del apellido de los grupos inmigrantes con el fin de asimilarse a la cultura a la cual llegan.

- El bilingüe puede mantenerse fiel a su primera lengua, aunque puede sentirse insatisfecho de esta elección o inseguro. Esto último le puede causar resentimientos, por las menores posibilidades que le ofrece. Puede renunciar a elegir, intentando mantenerse entre ambas lenguas y culturas.

En cuanto a la lengua extranjera:

- Si el bilingüismo está consolidado, la lengua extranjera o tercer idioma puede introducirse entre los 4 y 8 años, o sea, cuando el cerebro tiene mayor plasticidad para los sonidos.

Tipos de bilingüismo y proposiciones didáctica y metodológicas

La capacidad para poder desenvolverse en dos o más lenguas, con relativa facilidad y eficacia, es lo que normalmente se denomina bilingüismo. Esta capacidad está determinada por el número de lenguas implicadas, los tipos de lenguas (afines u opuestas genéticamente, este último es el caso de la relación entre el español de Chile y las lenguas indígenas actualmente vitales en nuestro país), influencia de una lengua sobre otra (fonéticas, lexicales, etc.), grados de perfección, oscilaciones (preferencias según las situaciones) y la función social de cada una de las lenguas.

De acuerdo al uso de una lengua específica en alguna situación puntual, se puede caracterizar al individuo bilingüe del siguiente modo:

- Bilingüismo familiar.
- Familia monolingüe en un medio lingüístico extraño.
- Situación de minoría lingüística autóctona.
- Minoría lingüística del inmigrado.
- Ambientes cosmopolitas.

Acciones a desarrollar para la enseñanza de lenguas:

a) Crear un espacio en el aula (fotos, afiches, dibujos, objetos, etc.) que exprese y represente la cultura de la lengua usada en clase.

b) Enseñanza general de las estructuras, tanto en lengua materna como en las otras lenguas.

c) Protagonismo de la oralidad por sobre la escritura.

d) Importancia de la enseñanza contextualizada. La lingüística aplicada a la actividad práctica posibilita el encuentro de niñas y niños con la naturaleza, con el entorno social, la vida cultural y consigo mismos.

e) Promover la enseñanza activa en tanto método directo.

f) Presentación en el aula de material variado que posibilite mostrar la diversidad de las lenguas.

g) Enseñar mediante un escalonamiento progresivo de las dificultades, seleccionando aquellas específicas de la lengua que se está aprendiendo. Primero es oír, luego hablar, después de oír y hablar, leer.

h) Evitar las interferencias entre las lenguas pues siempre está latente el peligro de asemejarla totalmente a la nativa.

Todas estas acciones requieren de recursos humanos y materiales para sostener una enseñanza eficiente de las lenguas indígenas y su consecuente re-posicionamiento en el escenario que las alberga, impidiéndose así, a través del uso, su futura desaparición. Al ser enseñadas en el espacio formal y oficial de la escuela, logran su segura legitimación.

No obstante, en el Chile de hoy, son pocos los docentes capacitados para tal labor, debido a que no dominan la lengua indígena y a la falta de sistematización de su conocimiento a la hora de abordar cada uno de los subsectores de aprendizaje. Por tal razón, se propone un acercamiento inicial que legitime, en primer lugar, a la lengua como instrumento de aprendizaje y en segundo lugar, la difusión de textos, instrumentos y prácticas culturales que estén ligadas intrínsecamente a la cosmovisión de los pueblos.

Más allá del sistema de un signo

La lengua indígena no es sólo un motor de comunicación, esto es, un sistema de signos instrumentales sino especialmente una constelación de formas que preservan el más complejo e íntimo pensamiento de cada individuo, comunidad o cultura.

Debido a la discriminación que han sufrido las lenguas indígenas, consideradas como meros dialectos inferiores a la lengua oficial e imposibilitadas de desarrollo, se hace necesario el reconocimiento de su complejidad e igualdad frente a otros sistemas lingüísticos en uso.

Hoy, la relación entre grupos culturales diversos es cada vez mayor exigiendo también, una mayor necesidad de comunicación. Lo anterior, genera una problemática que atiende tanto a las culturas como a las lenguas. Por una parte, se genera una actitud de posicionamiento autónomo y conservador de los hablantes de una lengua determinada, provocándose el estancamiento e incluso la extinción y, por otra, se genera un uso permeable y excesivamente abierto a modificaciones, préstamos, barbarismos, neologismos, etc.; provocándose un nivel de desfiguración tal que puede llevar a su desaparición.

En la enseñanza de la lengua indígena tienen que considerarse metodologías que hagan consciente el aprendizaje y el correcto uso de la forma escrita. La oralidad debe ser de aprendizaje espontáneo y propio de los procesos de socialización básicos. En tales metodologías hay que consignar las variaciones dialectales o el uso regional de las lenguas indígenas. A su vez, es importante evitar el uso de la traducción literal y, por el contrario, fomentar el análisis de los conceptos inherentes al contexto cultural.

Es fundamental fortalecer el uso y desarrollar la estructura lingüística de la lengua indígena, sacándola del espacio doméstico, para que, a través de su incorporación a lugares no tradicionales, como la escuela, sea posible la reflexión y búsqueda del conocimiento con y desde la lengua.

Paulo Olivares R.