

Política educativa para indigeneidad, construcción curricular y formación del profesorado

OMAR TURRA DÍAZ*

Universidad de Concepción, Chile

Resumen

Las prescripciones establecidas desde la política pública para fortalecer la lengua y cultura indígenas, así como las propuestas de producción curricular contextualizada, no se han vinculado con los procesos de renovación en la formación del profesorado en Chile, en el sentido de habilitar un profesional que responda a los requerimientos pedagógicos específicos de los contextos de indigeneidad. Por el contrario, una formación inicial docente que prepara para un desempeño profesional homogéneo y para ejecutar programas de estudios centralizados se convierte en un obstáculo para avanzar en la construcción curricular en contexto indígena, como lo demuestra la investigación empírica realizada en contexto escolar mapuche.

Palabras claves: contexto educativo indígena, construcción curricular, profesorado.

Educational policy for indigeneity, curriculum development and teacher training

Abstract

The requirements established for public policy to strengthen the indigenous language and culture, and the production of the contextualized curriculum proposals, had not been linked with the processes of change and renewal in teacher education in Chile, in the sense of forming a professional who response to specific educational requirements of the contexts of indigeneity. By contrast, initial teacher training, prepares for a homogeneous professional performance and to execute consistent and centralized curriculum, constitutes an obstacle to progress in curriculum construction in indigenous context, as demonstrated by empirical research conducted in Mapuche school context.

Key words: *Indigenous educational context, curriculum development, teachers.*

Introducción

En Chile, el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural indígena se ha establecido en la esfera educativa como una dimensión curricular relevante que, en términos de las prescripciones normativas, debiera ponerse

*Doctor en Educación, adscrito al Departamento de Currículum e Instrucción de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. También es jefe de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de esa casa de estudios.

en práctica en todo el sistema educativo nacional, aunque con decidido énfasis en los contextos escolares de alta indigeneidad¹. Ello, en el entendido de que al momento de proyectar transformaciones sociales orientadas a la convivencia intercultural, al fortalecimiento de las expresiones culturales originarias y, particularmente, a posibilitar a los sujetos indígenas vivir en el sistema escolar aspectos fundamentales de su cultura, la dimensión educativa representa un espacio privilegiado para otorgar sentido e impulsar las pretendidas transformaciones socio-culturales.

Es así como, desde la política pública dirigida a la indigeneidad se vienen configurando importantes normativas encaminadas a fortalecer la lengua y la cultura indígenas en el sistema educativo, como la ley indígena 19.253 (1993) y el decreto supremo de educación 280 (2009). Sobre la base de la primera normativa se implementó en el país, a partir de 1996, la educación intercultural bilingüe, como un modelo educativo que permitiría a los escolares indígenas aprender su lengua originaria y recrear lo fundamental de su cultura en la escuela; la segunda incorpora el sector de aprendizaje Lengua Indígena en la enseñanza básica chilena, gradualmente y desde el año 2010, en todos aquellos establecimientos que registren una matrícula escolar por sobre el 20% de ascendencia indígena.

Por su parte, el propio sistema educativo, en su política de renovación curricular, viene invocando el desarrollo de procesos pedagógicos culturalmente contextualizados, donde la cultura de referencia sea una fuente de conocimiento legítima, junto a otras, al momento de organizar los saberes y aprendizajes al que se exponen los estudiantes.

Sin embargo, las prescripciones establecidas desde la política pública para fortalecer la lengua y cultura indígenas y la producción curricular contextualizada no se ha vinculado con los procesos de renovación en la formación del profesorado en el país, en el sentido de habilitar un profesional que responda a los requerimientos pedagógicos específicos de los contextos de indigeneidad. La investigación empírica que venimos realizando en contexto escolar mapuche da cuenta de una débil producción curricular contextualizada y muestra que, por el contrario, los procesos pedagógicos se fundan en la homogeneidad de los programas nacionales que remiten a la cultura globalizada.

1 Entendemos este concepto en el sentido del decreto supremo de educación N° 280, que incorpora el sector de aprendizaje Lengua Indígena en la enseñanza básica, en donde los establecimientos educacionales con 50% o más de estudiantes de ascendencia indígena adquieren el imperativo de implementar, a partir del año 2010, este sector de aprendizaje.

El entendimiento técnico del rol del profesorado y su formación inicial homogeneizadora son antecedentes clave al momento de discutir las posibilidades de la producción curricular en contexto escolar indígena.

La apertura a la construcción curricular contextualizada

En la propuesta de marco curricular del Ministerio de Educación (decreto supremo 40/1996 para educación básica y decreto supremo 220/1998 para educación media) se plantea un sistema interactivo de diseño curricular en el cual participan tanto el Estado como los establecimientos escolares. Esto genera, en el plano de las posibilidades, dos efectos virtuosos: constituirse en un ámbito propicio para que la comunidad escolar incorpore sus requerimientos específicos de formación a su estudiantado y, por otro, dar cabida a la participación creadora de las comunidades de profesores en sus entornos institucionales.

El profesorado, desde su contexto sociocultural e institucional, queda facultado para recrear el marco curricular nacional, a través de mecanismos de producción curricular que le permiten fijar sus propias definiciones curriculares, ya sea a nivel de proyecto educativo institucional (PEI) como en la elaboración de sus propios programas de estudio.

En tanto espacio de flexibilidad curricular, se interpela a las comunidades de profesores a superar la implementación de un currículo centralista y transformarse en agentes de producción curricular que diseñan propuestas educativas asociadas a los requerimientos de los contextos en que se desempeñan. Se presenta una apertura para avanzar en un uso autónomo y reflexivo del currículo.

Como es lógico pensar, esta flexibilidad en la producción curricular representa una oportunidad relevante para aquellas comunidades educativas en que se encuentra presente la diversidad cultural indígena, pues involucra encaminarse hacia un entendimiento de la escuela y el trabajo docente en estrecha vinculación con las comunidades sociales y los territorios específicos de desempeño (Carrasco 2008: 15), donde los saberes escolares den cuenta de las formas culturales locales, que aporten a la autovaloración de la propia identidad, para proyectarse desde ahí en el conocimiento y valoración de las diferencias culturales en contextos más amplios (Pinto 2008: 213; Quintriqueo 2010: 176).

Los profesores como diseñadores de currículo

Desde la racionalidad curricular crítica se viene planteando, hace un buen tiempo ya, la necesidad de superar los modelos de enseñanza centralizados y uniformadores, para avanzar hacia un entendimiento del currículo como una construcción práctica (Grundy 1998; Elliot 2000; Stenhouse 2003) y socio-culturalmente situada (Pinto 2009), en la cual los agentes educadores, en un espacio organizacional y contexto determinado, adquieren un decidido protagonismo en la definición de los saberes escolares y en las formas de enseñar. Se trata de dejar atrás la racionalidad técnica del currículo que supone una fragmentación entre diseño y desarrollo curricular (Grundy 1998: 55) –que define a unos “expertos curriculares” que dominan el saber erudito disciplinario como los diseñadores del conocimiento que debe enseñarse y a los profesores como ejecutores o aplicadores de los programas de enseñanza modelados por los expertos– para tender hacia una autonomía de la escuela y del docente, sobre la base de una construcción socio-cultural del fenómeno educativo, que, con distinciones de énfasis, ha sido denominado como currículo crítico-transformativo (Pinto 2008) o currículo crítico-comunicativo (Ferrada 2001). Desde esta perspectiva, cualquier cambio en el currículo emerge como una construcción social y culturalmente contextualizada, que no puede ser concebida sin los actores involucrados en el proceso educativo y, menos aún, sin el profesorado y el entorno organizacional en el que se desenvuelve.

Concebir lo curricular desde el profesorado y su contexto implica repensar la idea misma del papel de estos profesionales en el sistema educativo y en los procesos de formación inicial docente. En Chile, la formación del profesorado está regulada por la ley orgánica constitucional de la enseñanza de 1990, que estableció que las carreras de formación docente conducentes al título de profesor requerían, además, un grado de licenciatura otorgado por una universidad, adquiriendo, por lo tanto, el carácter de carrera universitaria. Desde esta institucionalidad, los programas de formación de profesores de enseñanza básica (primaria) y enseñanza media (secundaria) toman un carácter común o general al sistema escolar, abstrayéndose de los contextos específicos de desempeño, como el indígena². Se organiza sobre la base de un supuesto de desempeño homogéneo del docente; es decir, prepara para atender pedagógicamente a un estudiante promedio y perteneciente a la

² Una excepción en este sentido la constituye la Pedagogía Básica Intercultural en contexto mapuche dictada por la Universidad Católica de Temuco que tiene como propósito formar profesores interculturales a partir de la especificidad cultural mapuche para promover procesos formativos con especial consideración de la identidad cultural indígena.

cultura occidental, estandarizándose con ello la diversidad de desempeños a los cuales podría enfrentarse el futuro profesorado (Ferrada *et al* 2011).

La homogeneización en los procesos de formación inicial se proyecta en América Latina casi sin contrapeso, hoy amparada en el proyecto Tunning, a pesar de la diversidad cultural que caracteriza al continente y la evidencia científica que cuestiona la desigualdad en sus resultados. En el estudio comparado sobre las dinámicas de formación de docentes desarrolladas en América Latina (Dussel 2001) se plantea que el “isomorfismo” largamente utilizado en la formación de profesores latinoamericanos genera resultados educacionales negativos, como la rigidez en el trabajo y desempeño de los profesores, la fragmentación del currículo en asignaturas fijas y, globalmente, el empobrecimiento en recursos pedagógicos de formación en los docentes.

Estos antecedentes llevan a sospechar que cuando el discurso educativo contemporáneo demanda nuevas prácticas de enseñanza basadas en una perspectiva significativa del aprendizaje y un constante ejercicio de contextualización del conocimiento escolar, se impone un requerimiento de competencias profesionales al profesorado para el cual no fue, necesariamente, habilitado en la formación inicial.

Como contrapartida a una formación homogeneizadora, nos identificamos con las propuestas críticas que sostienen que, para avanzar en la generación de resultados igualitarios en el sistema escolar, resulta fundamental considerar un currículo que incorpore el contexto cultural de los sujetos y sus comunidades, que permita articular iniciativas locales junto con condiciones prevalecientes en las escuelas. Esta perspectiva aporta a la resignificación del rol profesional del docente, pues pone en evidencia la diversidad de desempeños a que se enfrenta el profesor en el sistema escolar y con ello, releva la especificidad de los procesos pedagógicos desarrollados en contextos de diversidad cultural indígena.

La investigación en contexto escolar indígena mapuche

El trabajo investigativo que venimos llevando a cabo en contexto escolar mapuche tiene como uno de sus propósitos indagar en la producción curricular de las comunidades docentes en sus espacios institucionales³. En

³ La información a la que se hace referencia forma parte de la línea de investigación que el autor ha encabezado en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción desde 2008.

específico, el interés investigativo se ha focalizado en identificar la presencia de programas propios y la consideración del componente cultural mapuche en el proyecto educativo institucional, en liceos o establecimientos de enseñanza media de la provincia de Arauco (Turra *et al* 2011; Turra 2012). Metodológicamente, sobre la base de un diseño cualitativo se construyeron cinco casos caracterizados como de media (20% a 49%) y alta indigeneidad (50% y más), según el porcentaje de población escolar mapuche presente en sus aulas y que se asientan en cinco comunas de mayor población mapuche de la provincia investigada⁴. Se hizo un análisis de los proyectos educativos institucionales (PEI) de cada uno de los casos estudiados y un trabajo de campo que incluyó la realización de entrevistas a los docentes directivos para determinar la presencia de programas de estudios propios.

Los hallazgos investigativos se exponen, a modo de síntesis, en los dos ámbitos de producción curricular en que las instituciones escolares debiesen adquirir un efectivo protagonismo, según las prescripciones de la administración educativa: en el proyecto educativo institucional y en la elaboración de programas de estudios propios.

a. A nivel del proyecto educativo institucional

La descentralización pedagógica propuesta por la política educativa tiene una importante fuente de expresión en la elaboración de un proyecto educativo propio, pues se plantea que una buena escuela o liceo posee, primero, un proyecto educativo institucional (García Huidobro y Sotomayor 2003: 260). Aquí debe plasmarse la especificidad de una comunidad educativa, estableciéndose las definiciones curriculares que otorguen pertinencia y sentido a todos y cada uno de los educandos que asisten al establecimiento escolar. Este constructo puede entenderse de diferentes formas: como ideario o proyecto organizacional de carácter propio, como instrumento de gestión y estrategia educacional, o como cultura propia contextualizada.

Pues bien, el análisis de los proyectos educativos en instituciones con media y alta población escolar mapuche da cuenta de una desconsideración sistémica de este componente escolar y menos aún se proyectan decisiones curriculares que permitan la incorporación de saberes y sujetos propios de la cultura de referencia mapuche en sus procesos pedagógicos. Un caso paradigmático, en tanto muestra de esta desconsideración, es un centro educativo que, poseyendo sobre 50% de presencia escolar indígena

4 Los establecimientos se ubican en las comunas de Lebu, Los Álamos, Cañete, Contulmo y Tirúa.

en sus aulas, no establece, en ningún ámbito de su PEI, reconocimiento y estrategias de acción que tomen en cuenta la especificidad cultural de este componente escolar.

b. A nivel de programas de estudios propios

Como se ha indicado, las comunidades docentes en sus contextos socioculturales e institucionales están facultadas para recrear el marco curricular nacional a través de mecanismos de producción curricular que les permiten determinar sus propias definiciones curriculares. Es decir, cumpliendo el marco curricular común obligatorio (currículum nacional), generado desde la agencia central educativa, los centros escolares pueden producir sus propios programas de estudio que integren la especificidad socio-cultural del contexto escolar en que se desenvuelven.

La investigación empírica nos reporta una ausencia de producción de programas de estudios propios en los distintos sectores de aprendizaje. Los directivos y docentes de los centros educativos estudiados manifestaron en común que no habían realizado un trabajo con ese propósito, aunque las razones para no hacerlo fueron distintas:

- a. unos por desconocimiento acerca de la posibilidad de elaborarlos,
- b. otros por estimarlo poco estratégico, dadas las exigencias del sistema educativo que los mide, por medio de pruebas estandarizadas nacionales y,
- c. otros simplemente por considerarlos innecesarios, pues no se justificaba su construcción dada la poca presencia de escolares indígenas en el establecimiento y porque a los que había “no les interesaba su cultura”, por lo que seguían los programas de estudios propuestos por el Ministerio.

La ausencia de programas propios implica que el estudiantado de este contexto queda expuesto a los programas nacionales en todas las dimensiones y generalidades que su implementación conlleva.

Algunos aspectos a discutir

Los hallazgos investigativos evidencian que la descentralización en el diseño curricular promovida por las orientaciones educativas estatales no se concreta en los documentos oficiales que orientan la enseñanza en establecimientos secundarios en contexto indígena mapuche. Ello da cuenta de la

persistencia del centralismo curricular, en tanto se proyecta incuestionable la legitimidad de la organización del proceso de escolarización desde fuera de la realidad escolar específica y sin tomar en cuenta las cosmovisiones y formas culturales de los sujetos en sus territorios.

Esta pesada tradición curricular, derivada directamente de la racionalidad técnica, sin duda es un primer antecedente que explica el escaso protagonismo de los equipos docentes para producir un currículo que dé cabida a la diversidad cultural indígena en sus centros educativos. La investigación ha aportado razones asociadas a la inexistencia de condiciones en los establecimientos, escasez de tiempo y recursos para construir currículo (Milos *et al.* 2003: 97). En la realidad cotidiana de los centros, la ausencia de programas de estudios propios ocasiona que el saber escolar con el que se relaciona el estudiantado indígena se fundamente en una racionalidad eurocéntrica, que desconoce absolutamente la cultura de referencia como base de los procesos pedagógicos y que, por consiguiente, impacta negativamente en la afirmación identitaria que el mismo currículo promueve como orientación educativa.

Otra fuente de explicación de la escasa producción curricular en contexto es la escasa capacidad profesional de las comunidades docentes (directivos y profesores en general) para construir currículo; en otras palabras, para realizar los procesos de interpretación y resignificación de los referentes curriculares nacionales que les permitan elaborar proyectos pedagógicos que incorporen las realidades contextuales como saberes legítimos en sus procesos de enseñanza. Esta carencia se puede vincular con la formación inicial docente que, como ya se ha señalado, prepara para un desempeño profesional homogéneo y para ejecutar programas de estudio que otros diseñan, configurándose desde los centros de formación una falencia profesional que se convierte en una pesada carga para el profesorado que, en el caso de la investigación, afecta a los grupos de escolares indígenas culturalmente diversos.

Se trata de una debilidad estructural del profesorado en el país, respecto del cual se hace necesario resignificar su rol actual y reivindicar, por el contrario, la praxis pedagógica; es decir el protagonismo docente en la selección, organización y legitimación de saberes que realiza de manera cotidiana y que históricamente ha constituido un espacio de actuación válida del profesorado.


La política educativa sobre indigeneidad se ha expresado básicamente en la designación de establecimientos educacionales con alta población indígena como integrados en el programa de educación intercultural bilingüe, profundizado en la actualidad con la incorporación del sector de aprendizaje Lengua Indígena en educación básica (decreto supremo de educación 280), omitiendo acciones específicas ligadas a la formación de profesores para desempeñarse en estos contextos escolares. Estas definiciones de política pública no se han traducido en cambios en el currículo de formación inicial de profesores y menos aún en una política sistémica de formación en la enseñanza superior que contemple una educación para o desde los pueblos indígenas (Williamson 2008: 153).

El elemento central de esta política apunta a preservar la cultura y la lengua, aspecto que los procesos de formación inicial desconocen. Por consiguiente, el profesorado en ejercicio en contexto escolar indígena asume un desempeño laboral para el cual no ha sido preparado.

Conclusiones

La producción curricular por parte de las comunidades docentes asociada a la praxis pedagógica tiene como desafío avanzar hacia una construcción institucional (unidad educativa) de currículo en el que efectivamente se seleccione, organicen, distribuyan y legitimen los saberes de la cultura de referencia, para colocarlos en relación con los aspectos fundamentales de la cultura globalizada. Hoy se sabe que la posibilidad de lograr resultados educativos más igualitarios se asocia a una estrecha vinculación entre la escuela, la cultura y la comunidad en que esta se inserta.

Por su parte, la política educativa para indigeneidad debiese considerar orientaciones o directrices relacionadas con el ámbito de la formación inicial docente, pues cualquier pretensión de transformación educativa que busque fortalecer la cultura y lengua indígenas, así como el desarrollo de procesos pedagógicos fundados en la interculturalidad, requiere de un cuerpo de profesores habilitados profesionalmente para desempeñarse con propiedad en el logro de estos propósitos. Esto significa asumir la experiencia socio-educativa que indica que cualquier cambio o transformación educativa se juega en la sala de clases.

Por último, a las instituciones de Educación Superior formadoras del profesorado en el país les cabe un importante rol en la superación del concepto de profesor como ejecutor de programas de estudios diseñados por la agencia central educativa, para resignificarlo como un constructor de currículo desde su praxis pedagógica contextualizada y, también en la incorporación en los currículos de formación de aspectos propios del desempeño pedagógico en indigeneidad a que pudiera enfrentarse el futuro profesorado. 

Bibliografía

- CARRASCO, Alejandro. 2008. "Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿Nueva agenda?". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6: 5-23.
- DUSSEL, Inés. 2001. "La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas". En: Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (eds.). *Los formadores de jóvenes en América Latina*. Desafíos, Experiencias y Propuestas. Ginebra: Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay (pp. 10-23).
- ELLIOT, John. 2000. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FERRADA, Donatila. 2001. *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- FERRADA, Donatila, Alicia VILLENA y José BRAUCHY. 2011. "Demandas de renovación curricular para la formación inicial en contextos de indigeneidad". Ponencia presentada en el XIX Seminario Internacional de Formación de Profesores del Mercosur/Cono Sur. Montevideo: Universidad de la República.
- GARCÍA-HUIDOBRO, José y Carmen SOTOMAYOR. 2003. "La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los años noventa". En Cox, C. (editor) *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria (pp. 253-315).
- GRUNDY, Shirley. 1998. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- MILOS, Pedro, Luis OSANDÓN y Liliana BRAVO. 2003. "La relación entre marco curricular y programas: la implementación del currículum del sector Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena". *Persona y Sociedad*, XVII: 95-112.
- PINTO, Rolando. 2009. "La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja". *Revista Posgrado y Sociedad*. 9: 1-25.
- 2008. *El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- QUINTRIQUEO, Segundo. 2010. *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- STENHOUSE, Lawrence. 2003. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

TURRA, Omar, Mario VALDÉS y Juan SALCEDO. 2011. "Escolares mapuche y su cultura de referencia en el currículum de historia. ¿De qué afirmación identitaria hablamos?". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación, Cultura y Sociedad. Santiago: Universidad Academia Humanismo Cristiano.

TURRA, Omar. 2012. "Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos". *Educación y Educadores*. Vol. 15, 1:81-95.

WILLIAMSON, Guillermo. 2008. "Educación universitaria y educación intercultural en Chile". *Cuadernos Interculturales*. 10:125-156.

Fecha de recepción del artículo:

14 de mayo de 2012

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

28 de mayo de 2012

Fecha de aceptación del artículo:

9 de julio de 2012

Correo electrónico:

omarturra@udec.cl

Dirección postal del autor:

Edmundo Larenas 335, Facultad de Educación, Universidad de Concepción.