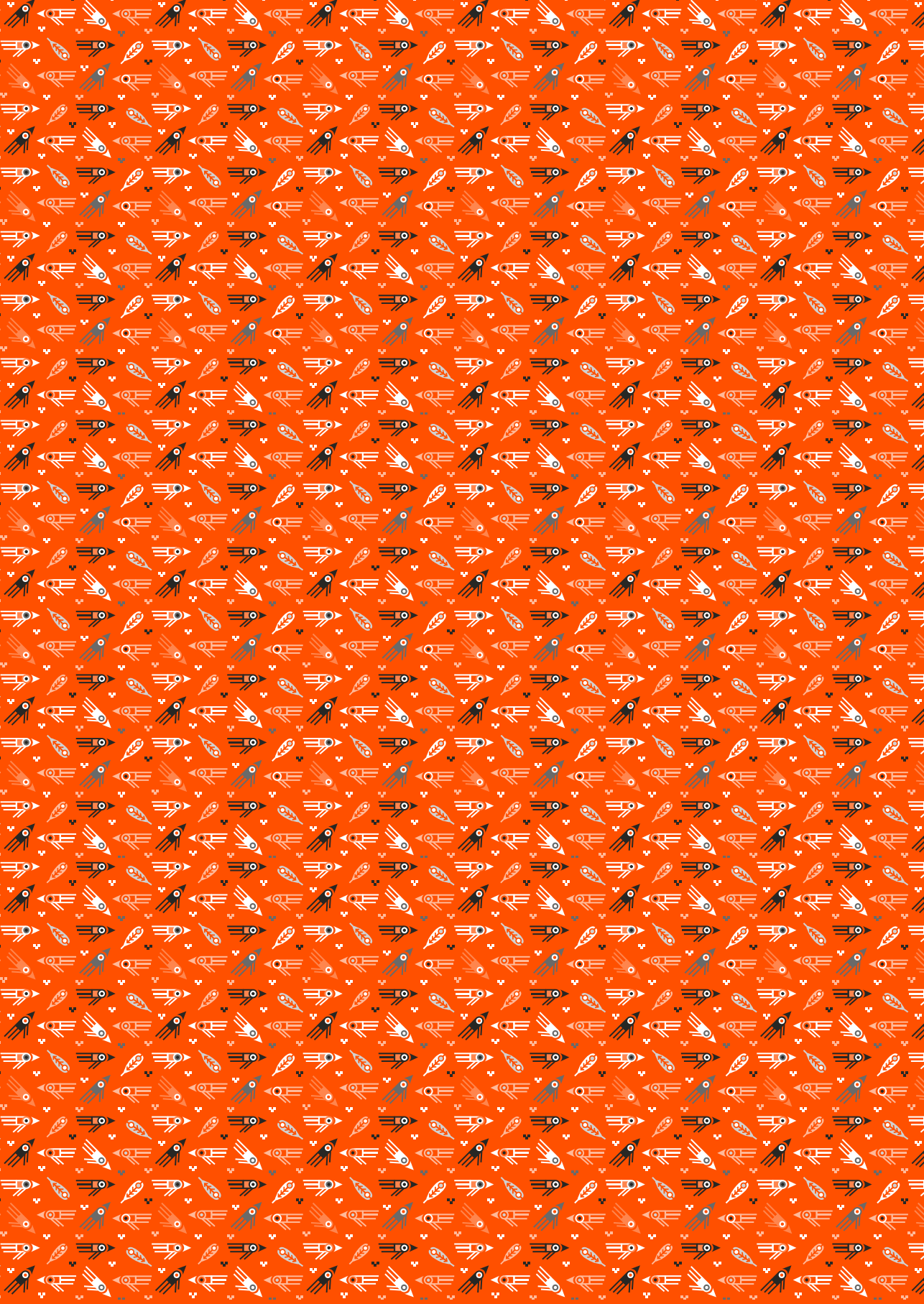


Reflexiones en torno a la construcción de un Curriculum intercultural bilingüe desde un paradigma crítico-liberador

RAFAEL BASTÍAS SOTO



Reflexiones en torno a la construcción de un Curriculum intercultural bilingüe desde un paradigma crítico-liberador

RAFAEL BASTÍAS SOTO*
Universidad de Concepción, Chile

Resumen

Las orientaciones explicitadas en las políticas públicas del Estado Chileno para la ejecución de los programas de educación intercultural bilingüe, impone un fuerte componente colonizador en la estructura propia de estas propuestas. El acercamiento a enfoques más praxiológicos o críticos-liberadores como medida descolonizadora para la construcción de un futuro Curriculum intercultural requiere de una serie de consideraciones que es necesario discutir desde una mirada teórica-bibliográfica.

Palabras clave: construcción curricular, paradigma crítico curricular, reproducción cultural, descolonización

Reflections on building a bilingual intercultural Curriculum from a critical-liberating paradigm

Abstract

The explicit orientations in the public politics of Chilean State for the executions of the programs of bilingual intercultural education, imposes a strong colonizing component in these proposals' own structure. The access to more praxiological or liberating-critical approaches as a decolonizing measure to the construction of a future intercultural curriculum requires a series of considerations that are necessary to discuss from a theoretical-bibliographical perspective.

Key words: curricular construction, educational indigenous context, cultural reproduction, decolonization.

*Profesor de historia y geografía. Candidato a Magister en Educación Universidad de Concepción. Asesor de proyectos interculturales asociación indígena Talcaweñu ñi folil, Talcahuano. Dirección postal: Aníbal Pinto 332, Talcahuano. Correo electrónico: rafael.bastias@etchegoyen.cl

El siguiente artículo fue debatido como ponencia en el primer Congreso Internacional de Educación e Interculturalidad-RIEDI 2013, realizado en la Universidad del Biobío, en la ciudad de Chillán, el 6 de septiembre de 2013. El propósito central fue generar espacios de reflexión y análisis en torno a la educación y la interculturalidad, para intercambiar experiencias y conocimientos que permitan una vinculación recíproca con los pueblos de nuestro país y nuestro continente, reconociendo el valor de su sabiduría ancestral y conocimientos desde un diálogo de saberes. Agradezco al Colegio Etchegoyen por la gentileza y disposición al trabajo realizado.

Introducción

Las perspectivas sociales y educativas que subyacen a la definición de Curriculum generan los lineamientos fundamentales para la construcción de una epistemología que apuesta por una transformación de una sociedad reproductiva, exclusiva y fomentadora de desigualdades sociales a una que genere puentes en la visión y respeto de las identidades y territorialidades concretas e imaginarias. Desde esta perspectiva, planteo en torno a un ejercicio reflexivo, cómo actualmente el desarrollo de una propuesta centralizada de la educación intercultural bilingüe evoluciona en función a los intereses hegemónicos de un estado imperial, y cómo éste se traza en íntima relación con la realidad social y su situación socio histórica. Se focalizará más adelante, las relaciones de la escuela como agencias reproductivas y a la vez, generadora de resistencias y saberes herméticos para la superación de la colonización estructural.

Contexto

A partir de la década del 80 se producen en los países de Latinoamérica que presentan plurinacionalismos una serie de reformas de las Cartas Constitucionales que tienen como base la incorporación del concepto de democracia plural, como fundamento de un nuevo modelo de Estado. El componente común en ellas, es la incorporación de los Pueblos Indígenas como sujetos de derecho, el reconocimiento de sus culturas y en algunos casos la manifiesta necesidad de implementar medidas de acción positiva que contribuyan, en la práctica, a dar cumplimiento a dichos postulados.

En Chile, el reconocimiento y valoración a la diversidad cultural indígena se ha focalizado en la esfera educativa en la construcción de Curriculum intercultural de racionalidad tecnocrática, que en términos prescriptivos, debiera concretar un plan general en todo el sistema educativo, pero focalizados actualmente en contextos escolares de alta indigenidad (Turra, 2012), entendiéndose que el fortalecimiento de expresiones culturales originarias, y particularmente, la posibilidad de escolarizar a sujetos indígenas, fomenta una homogenización de los códigos socio-culturales, otorgando sentido a la política pública de impulsar una integración en base a los aparatos ideológicos que fomentan la dependencia y el colonialismo en su praxis escolar, toda esta mirada, por cierto, centrado en el paradigma crítico curricular.

Es así como las políticas gubernamentales hacia la otredad de las primeras naciones vienen configurando importantes normativas encauzadas a fortalecer los canales y discursos por medio del control lingüístico de la lengua indígena, y en especial, del mapudungun, y todo lo que conlleva a la administración de significantes en el sistema educativo, a través de aparatos institucionalizados del Estado, como la ley indígena 19.253 (1993), implementado como norma el advenimiento de la educación intercultural bilingüe a partir del año 1996, desarrollando una recreación desde la escuela de la cultura mapuche; y el decreto supremo de educación DS 280 (2009), que incorpora el sector de aprendizaje de lengua indígena en la educación básica chilena, desde el año 2010, de forma gradual en todos los establecimientos educacionales que registren una matrícula escolar por sobre el 20% de ascendencia indígena. Por supuesto que esta ley, claramente reduce el impacto de generar una sociedad integrada, ya que focaliza la intervención educativa transformadora, en el mejor de los casos, a ghettos urbanos que trabajan desde la descontextualización de prácticas ancestrales, impidiendo que los saberes emigrados desde los contextos nativos se expresen evolutivamente a las necesidades específicas de las identidades territoriales urbanas. Los focos de desarrollo de la interculturalidad se concentran en la proliferación de centros educativos rurales, donde la mayoría de los agentes educativos son foráneos, su red de contenidos son asimilacionistas, y donde prima la medición por sobre el fortalecimiento de las comunidades.

Con todo, las políticas internas modernizadoras del sistema educativo chileno proponen la renovación curricular, fomentando la libertades de las prácticas pedagógicas culturalmente contextualizados, donde la cultura local sea fuente legítima a la hora de planificar los contenidos y aprendizajes al que se exponen los estudiantes. Sin embargo, el control de las agencias de generación y transmisión cultural concentradas en instituciones universitarias estatales y privadas descontextualiza los saberes receptores, desvinculándose la propia producción inicial del conocimiento o investigación y la formación inicial docente (Medina, Rodríguez e Ibáñez, 2006). La hegemonización de las estructuras educativas por parte de un control jerárquico conlleva al modelamiento de las relaciones de transferencia educativa, fomentadas por las características institucionalista y/o ideológica que subyace en la escuela. Este proceso implícito aclararía también la significación para el modelamiento de las estructuras mentales que conllevan a la diferenciación desde el discurso y los canales, de la desarticulación de la transmisión educativa, instrumentalizando a esta última en función a la segregación socio histórica, componentes excluyentes que inhibe los procesos de dialogicidad entre los diferentes actores de las comunidades educativas, a nivel micro y macro.

Curriculum

Entendemos por Curriculum la selección de cultura que los centros educativos tienen la intención de enseñar a sus alumnos. Pero además, es también la cultura realmente vivida y aprendida, es decir, el conjunto de aprendizajes, indicadores, contenidos realizados por los alumnos por el hecho de haber permanecido y trabajado en las escuelas juntos a sus profesores. Sin embargo, el currículo engloba la definición y explicación de una serie de intenciones y objetivos, la selección de contenidos, las opciones metodológicas, la planificación secuencial y los criterios de evaluación, es decir, todo lo que pasa dentro del aula o del centro educativo.

El Curriculum como tal formaliza las relaciones entre los diferentes miembros de una comunidad, y como tal, fijan las estructuras mentales y expresiones simbólicas, integrados en códigos, que según Bernstein, serían los formales de carácter elaborados, sugeridos por el programa de educación intercultural bilingüe, y por los profesores mentores o docentes occidentalizados y el restringido, a cargo de los educadores tradicionales, familias y educandos. Entre estos sujetos, fundamental para el desarrollo del proyecto, la preocupación por la significación de las transferencias conceptuales son claves para la coherencia del desarrollo pleno del Curriculum contextual.

Existen orientaciones que están explicitados en diferentes instrumentos normalizadores de la educación intercultural bilingüe chilena, promovidos y asignados por las agencias centrales para el control de los enfoques, como por ejemplo el título: “Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe en contextos mapuche” (Opazo, Cañulef y Galdames, 2002) o “Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe EIB y sus Fundamentos” (Cañulef, Fernández, Galdames, Hernández, Quidel y Ticona, 2002) que desde la experiencia educativa formal implica “descontextualizar” y “recontextualizar”, a considerar la forma de cómo se articulan canales de diseño curricular. Este tipo de orientaciones, independientemente que estén explicitadas o no, expresan determinados valores e intereses, opciones políticas e ideológicas presentes en la sociedad, así como determinadas concepciones epistemológicas y pedagógicas que orientan tanto la selección de los contenidos como los principios y medios a través de los cuales esos contenidos van a ser enseñados. En tal sentido, todo diseño curricular dejará plasmado, explícita o implícitamente, el sustento teórico, político e ideológico que posee y sus opciones se sustentarán en las concepciones

que se tengan acerca de la sociedad que se quiere construir, de la forma en que se concibe la producción del conocimiento, de la información cultural que se cree vale la pena o no seleccionar para convertirla en contenidos de estudio, así como también la forma en que se concibe la “transmisión” del mismo por medio del acto educativo.

Otro factor a considerar es la escolarización chilena en sus diferentes niveles, cursos y etapas que transforma las expectativas sociales en programas de estudios: éste representa la organización del tiempo y sistematiza la escuela hacia tales expectativas (Escudero, en Quintriqueo, 2010).

Bajo esta mirada, el Currículum escolar se comprende como la organización de contenidos y orientaciones para la formación de persona que, consciente o inconsciente, explícita o implícitamente, transforma la vida social de los sujetos sobre la base de un proceso formativo sistémico, organizado, normativo y que se define desde afuera del establecimiento escolar y de la comunidad (Gimeno Sacristán, 1997). En consecuencia, Currículum es todo el ámbito de experiencias formativas que viven los alumnos donde convergen los aprendizajes y saberes y conocimientos del medio escolar y social, como fenómenos educativos y problemas prácticos en el desarrollo de prácticas educativas, donde el alumnado vive su experiencia de formación escolar. Se distingue el concepto de Currículum, referido a orientaciones teóricas e ideológicas que sustentan el desarrollo de la educación en el marco de los sistemas educativos nacionales. En esta lógica la educación escolar en contexto indígena está orientada y estructurada por un conjunto de contenidos organizados desde una racionalidad institucional, para generar procesos de escolarización en el marco de un sistema social (Quintriqueo, 2010).

Otro elemento, la lengua, incide profundamente. La castellanización achi-lenada de la educación intercultural ha incidido en el desarrollo de un bilingüismo sustractivo, que empodera la construcción curricular bajo símbolos y códigos que fomentan el control de clase y/o cultura hegemónica, o en este caso, de dependencia ideológica y aculturativa. La construcción curricular desde la escritura dominante, fija una gradiente de desigualdades propias que fomentan el reemplazo creciente de competencias sociales endógenas en función a la utilización de la educación como generador de capital cultural adquirido y extrapolando a nivel macro a la dominación del capital simbólico y el financiero.

Curriculum intercultural

De acuerdo con el enfoque intercultural, el currículum es una construcción cultural e histórica que permite la síntesis y organización de ciertos elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) como resultado de ciertos mecanismos de negociación político-pedagógica. Sin embargo, las orientaciones de la educación chilena no vinculan una negociación, o transmisión horizontal, sino posee gradiente de poder. Las evaluaciones, las intervenciones educativas, la lengua, están vinculadas a que la enseñanza del mapudungun, sea vista como algo anexo, con invisibilizaciones de los códigos y símbolos implícitos en la transmisión de ésta. La hegemonía del español-chileno como estructura lingüística de la educación intercultural, fomenta una dependencia hacia una cultura dominante. Es en este caso, que el Curriculum fija por medio de las estructuras mentales generadas en los actos de habla, expresiones simbólicas que definen los marcos y las clasificaciones en torno a las distribuciones del poder y los principios del control social entre los códigos sociolingüísticos que repercuten en la textualización de los códigos educativos. Es en ese sentido que la semiología estructuralista ha tratado básicamente al sujeto como un “portador” de estructuras, y por ende, un generador de contextos. Lejos de ser el eje de acción, se le concibe como un dominado por normas socio-cognitivas (parentescos, procesos narrativos, relaciones de género, etc). Los énfasis de los planes, programas, mapas de progreso, bases curriculares se han vinculado hacia el control lingüístico, pero no hacia los elementos metalingüísticos propios de una cultura dominada, invisibilizadas por el propio carácter de la escolarización.

De esta manera, los objetivos se “obligatorizan”. La EIB ministerial refuerza sus metas y objetivos y se invisibilizan las demandas para construir una EIB propia desde el mundo mapuche. Se instrumentaliza el mapudungun, a nivel funcional motivando el proceso de curricularización de la lengua mapuche fijando, especialmente, la atención en las diferencias que pudieran presentar escuelas con educación intercultural bilingüe (EIB) de rai-gambre ministerial, y en escuelas con educación mapuche (EM) (Álvarez-Santullano, P. y Forno, 2008).

El Curriculum no logra ser concebido como proyecto educativo transformador por lo que los espacios de instalación de contenidos mapuche no trascienden sino en rescatar la cosmovisión indígena. El resultado de estas implementaciones curriculares sobre todo, en experiencias marginales

sin sentido de la lengua mapuche y el fracaso docente provocado por la imposibilidad de que la lengua mapuche no se entienda como posibilidad de deconstruir relaciones de colonización y carezca de peso actitudinal. La adaptación de la lengua mapuche a la escuela a través del currículo que opera como espacio de subalternización del niño, al que se le impone una lengua ya subalterna, al que se le insiste en que es la suya y que debe asumir como propia sin liberación previa del signo negativo que ésta trae consigo (Alvarez-Santullano, P. y Forno 2008).

En consideración a la producción ideológica del Currículum escolar, las actuales tendencias sobre la valoración de la globalización, y los procesos integrativos, proponen una nueva oleada de planteamientos etnocentristas. La demanda de la modernidad (Touraine, 1994) transgrede las formas tradicionales de producción intelectual de las sociedades indígenas, en función a una racionalidad moderna o iluminativa. Los cambios en las tendencias intelectuales provocan oleadas pedagógicas que desembocan en reformas en la estructura del profesorado, influido a la interpretación de paradigmas centralistas, etnocéntricos para la articulación de la enseñanza en contextos indígenas. No significa que este trabajo se excluya de la crítica, por cierto, descolonizadora.

El debate curricular en nuestro país se subordina a la crisis de la educación, movimientos sociales y territoriales que han desarrollado sus propuestas en relación con la marginación, subordinación y la subalternidad. Los debates se han enfocado a proyectos emanados desde centros ideológicos que concentran el poder hegemónico. Emerge sin control, ni aviso, agencias y superintendencia que controlan la transferencia de saberes.

La normatividad existente basados en los decretos n° 40 y 240, en aspectos generales de la EIB y sus fundamentos, los aprendizajes significativos son entendidos con los que están vinculados estrechamente con el entorno, con las experiencias, los intereses, emociones y comportamientos culturales que el niño trae a la escuela. La consideración de los contenidos y aprendizajes previos constituyen un aspecto fundamental en la construcción de este tipo de aprendizajes. En ese sentido, las orientaciones curriculares proponen al docente en situación de contacto cultural, separando los conceptos de "indígena-no indígena". Así, se convoca a realizar una propuesta educativa particularizada para su realidad socio escolar. En este sentido, no existe una restricción por parte del sistema educativo chileno para la implementación de una modalidad educativa intercultural y bilingüe, incluso llegan a

la descentralización curricular para que el profesor y su comunidad puedan hacer las adecuaciones correspondientes.

El profesorado, desde estos contextos socioculturales e institucionales, queda facultado para recrear el marco curricular nacional, a través de mecanismos de producción curricular que le permiten fijar sus propias definiciones curriculares. Bajo esta sentencia, se presenta una apertura para el avance a un uso autónomo y reflexivo del Curriculum, teniendo en cuenta el control de la SEREMI de educación. Esta flexibilidad de la producción curricular representa una oportunidad relevante para la consolidación de proyectos dialógicos entre escuela y comunidad, o escuela y asociación, en profunda sincronía con las comunidades sociales y los territorios específicos de desempeño (Carrasco, 2008, p. 15), considerando las interpretaciones de los saberes escolares de las formas culturales locales, que aporten a la autovaloración de la propia identidad, para proyectarse desde ahí en el conocimiento y valores de las diferencias culturales en contextos más amplios (Quintriqueo, 2010, p. 176).

Cada comunidad educativa puede elaborar una propuesta curricular pertinente, a partir de la elaboración de su proyecto educativo institucional, argumentando la intención de vitalizar la lengua y cultura ancestral.

El documento propone:

La descentralización y autonomía curricular, permite que la escuela recoja intereses, aspiraciones y demandas educativas, lingüísticas y culturales de padres, apoderados y comunidad. Este enriquecimiento de la propuesta curricular, no implica que los alumnos tendrán una educación de carácter excluyente, sino, por el contrario, ellos compartirán objetivos y contenidos comunes para todos los niños del país, pero tendrán la posibilidad de alcanzarlos a través de un sistema pertinente y adecuado a sus características y experiencias culturales (Opazo et al 2002).

En este contexto, las estrategias de adecuación curricular que permite la realización de acciones de EIB, en el marco curricular actual, fomenta el desarrollo de proyectos en establecimientos de alta concentración de niños indígenas. En el caso de nuestro país, las estrategias de adecuación curricular son la contextualización de objetivos y contenidos; y la complementación de objetivos y contenidos.

La contextualización es entendida como situar las competencias y habilidades que espera desarrollar los alumnos dentro de situaciones de aprendizajes que

resulten pertinentes a sus intereses, necesidades y experiencias culturales. Este proceso de asimilación, textual, no requiere de la elaboración previa de un proyecto educativo institucional, sino que puede ser realizado por la escuela, a partir de los programas de estudio actuales. Bajo este precepto, los saberes de la cultura dominada, se andamian a niveles de aprendizajes, por cierto a un ordenamiento racionalista cuya teleología son funcionales al ordenamiento curricular colección.

La complementación, esto es, incorporación de objetivos y contenidos que no hayan sido considerados en la propuesta curricular nacional, exhortan a la formulación de un PEI orientado a la EIB, y a la elaboración de planes y programas propios, que deben ser aprobados por las secretarías regionales ministeriales correspondientes. Este control de saberes, explica en parte, lo complejo que debe ser para una comunidad educativa poseer una red de contenidos generados por la comunidad. Es compleja la adaptación curricular nacional, y peor, cuando los códigos no son homogéneos.

Esto pone en evidencia una fuerte debilidad epistemológica que provoca la aparición de artefactos y estructuras de poder cultural que neocolonializan los territorios por cierto, con fuerte presencia indígena. Los enclaves para la transformación de las comunidades hacia una modernidad hegemónica, se asimilan en los discursos reformistas, que preceden desde la colonia y le dan una continuación socio histórica al proceso de dominación, con un intelectualismo tradicional que encubre el dominio del mercado y de la democracia protegida, en función al determinismo latinoamericanista de capitalismo subdesarrollado y dependiente. En suma, existe plena dialéctica entre los símbolos y significados epistemológicos entre el norte y el sur (Atingente a nuestro territorio plurinacional, por cierto).

Ese choque, evidenciado en la dualidad elaboración/ejecución curricular, provoca en la escuela una constante tensión en el espacio social que reproduce la dimensión ideológica dominante, y bajo sus códigos de control. Esta relación de poder marcada por la diferencia colonial y instituida la colonialidad del poder (es decir, el discurso que justifica la diferencia colonial) es la que revela que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “su- bir” a la epistemología de la modernidad (Mignolo, 2003).

Una forma de fijar colonialidades epistémicas descendentes es de crear vínculos entre discursos monoculturales basados en el “simbolismo colectivo”. Este género de estereotipos culturales permite visualizar la sociedad y su política como si fueran una realidad innegable. Los símbolos colectivos representan, entonces, el punto de referencia ideológico. Son también herramientas que proveen interpretaciones sociales del mundo y a la vez permiten interpretarlo. Esto significa que existe una relación dialógica o intertextual entre la sociedad y los textos. En textos escritos desde las leyes, como la ley indígena, estudios gubernamentales, planes de estudio, bases curriculares, textos de estudio se crean estas conexiones referenciales mediante figuras retóricas y “puentes simbólicos” entre significados distintos.

Curriculum intercultural bajo perspectiva crítica-transformadora

Desde la racionalidad curricular crítica, se pretende configurar una arquitectura curricular que supere los modelos de enseñanza centralizados y uniformadores, para llegar a un entendimiento del Curriculum como construcción práctica (Grundy, 1998; Elliot, 2000; Stenhouse, 2003) comunitaria y socioculturalmente situada (Pinto, 2009). Los nuevos agentes educadores, dentro de la institucionalidad y la contextualidad, adquieren un protagonismo que es clave en la definición de los saberes escolares, y en los modos de transferencia y distribución de este. En este sentido, la EIB pretende superar las racionalidades técnicas que condiciona una fragmentación entre el diseño y desarrollo curricular (Grundy, 1998, p. 55). Se desarticula el conocimiento entre “expertos curriculares”, generadores del conocimiento oficial, y los profesores, como ejecutores o aplicadores de programas de enseñanza modelados previamente, para tender hacia una autonomía de la escuela y del docente, sobre la base de una construcción sociocultural del fenómeno educativo, generando un paradigma crítico-transformativo (Pinto, 2008) o currículo crítico comunicativo (Ferrada, 2001). Desde esta mirada, cualquier cambio en el Curriculum, emerge como una construcción social o culturalmente contextualizada, que no puede ser concebida por los actores involucrados en el proceso educativo, y menos aún, sin el profesorado y su entorno.

Sin embargo, en los procesos de homogeneización de la formación inicial en las universidades en un contexto macro de diversidad, provoca un isomorfismo tradicionalista en la formación de docentes, cuyas matrices en el campo de los saberes, provienen de los centros generadores de discursos coloniales, generando resultados

negativos en las evaluaciones, rigidez en los *habitus* docentes, la fragmentación del Currículum en asignaturas fijas y la pauperización de los recursos pedagógicos en la formación docente (Turra, 2012).


El Currículum escolar es un instrumento de poder si se plantea desde la alfabetización crítica hasta la autogestión de las escuelas por comunidades. Este autocontrol de la conciencia y de los mecanismos personales y estructurales que contribuyen a la perpetuación de la marginación cultural de la comunidad. Las necesidades, claro está, no son homogéneos al interior de estas células educativas, sino además de las relaciones de tensión entre la cultura hegemónica y la cultura resistente, están en su interior intereses de género o de clase (Pinto, 2008).

Plantear la realización de un Currículum contra hegemónico que garantice la justicia curricular, un Currículum basado en las experiencias, y las perspectivas de los más desfavorecidos construido a partir de la posición de los grupos sociales subordinados, con énfasis en la inclusión y la representación es el gran desafío de los actuales docentes. Las posiciones subordinadas proporcionan unas experiencias invisibilizadas, con información que pasa desapercibida a los grupos dominantes. El actual proyecto de PEIB solo potencia el Currículum hegemónico, derivados en Currículum paralelos o diferenciados. En los últimos años, se ha sostenido que el sistema educativo reproduce la estructura social y sus desigualdades, afirmación trabajada por líneas de investigación paralelas materializadas por Bourdieu (2012). La escuela puede seguir siendo un medio para la dominación, como puede potenciarlas, mantenerlas o disminuirlas. “La escuela transmite y desarrolla órdenes de significados universalistas. El trabajo de la escuela es hacer explícitos y elaborar mediante el lenguaje, principios y operaciones, en tanto se aplican a los objetos... y a las personas” (Bernstein, 1974, p. 196). La escuela impone y desarrolla el orden de significados universalistas mediante los controles que impone sobre la organización, distribución y evaluación del conocimiento.

Esto también depende de lo que suceda al interior de las escuelas, si funcionan concentrando el discurso, por ende, bajo la lógica de la transferencia focalizada y productiva, y estableciendo paradigmas de colonización territorial que desequilibra los saberes oficiales de los legítimos. Lo que equivale a decir que independientemente de las fuerzas que se transmiten de la estructura social, es el interior del aula donde se permiten las fisuras y resistencia, insurgencias y urgencias discursivas que puedan accionar “las

estructuras del mundo de la vida para fijar paradigmas de la intersubjetividad del entendimiento posible” (Habermas, 1992). Esto fundamenta la independencia de las fuerzas de transmisión en el interior del Curriculum y posteriormente en el aula, no así las fuerzas generadoras del Curriculum, que tradicionalmente se ordena arquitectónicamente en los planes y programas, con aprendizajes orientados a la productividad de mercado. Aprendizajes fijos y homogeneizantes, exclusivos y diferenciadores, en una cultura de la competitividad, acumulación de saber y transformación capital de éste, y por ende, en el caso de la educación intercultural, claramente desarticulador de realidades y amplificador de espacios culturales y pauperizador de epistemologías ascendentes.

Conclusiones

El Curriculum no debe ser los programas de estudio que se realizan en la agencia educativa, determinado por una arquitectura lógica basado en una racionalidad centralista, técnica y asimiladora. El Curriculum debe generarse de la comunión de los agentes educativos, para favorecer la integración y síntesis de las visiones socioculturales, que en el caso chileno, son heterogeneizantes, por la complejidad del panorama socio territorial después del proyecto oligárquico del Estado nacional chileno de asimilar y concentrar los modos productivos en estas zonas. El desafío es construir formas de liberación donde las distintas realidades sociales puedan tener vínculos dialógicos de reconocimiento como escuela “empoderada” de la comunidad como instrumento descolonizante, superar la instalación de aparatos centralistas de medición que determina qué enseñar, eliminar la parrilla asignaturista de carácter colección, disciplinada y fragmentada y por último, consagrar los cambios del sistema educativo hacia el desarrollo de una plena interculturalidad, estableciendo relaciones de igualdad entre sujetos transformadores, y/con territorios socio históricamente distintos, formalizando la consolidación de cambios en las relaciones periféricas e interculturales, a través de mecanismos de control estructurales descendentes y ascendentes, mediante los procesos de respeto por parte de Chile a los acuerdos internacionales, y posteriormente, a la recuperación de los espacios territoriales, y el reposicionamiento de la educación intercultural bilingüe desde la autogestión o gestión endémica que conduzca al desarrollo pleno de la autonomía. 

Referencias

- ÁLVAREZ-SANTULLANO, P. y FORNO, A. (2008, julio). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. *ALPHA* N° 26. Pp. 9-28.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (2012). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- CAÑULEF, E., FERNÁNDEZ, E., GALDAMES, V., HERNÁNDEZ, A., QUIDEL, J., TICONA, E. (2002) *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- CARRASCO, A. 2008. "Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿Nueva agenda?". *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 6, pp. 5-23.
- ELLIOT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FERRADA, D. (2001). *Curriculum crítico comunicativo*. Barcelona: ÉL Roure.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo veintiuno editores S.A.
- FREIRE, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza*. Mexico: Siglo veintiuno editores. S.A.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelos educativos*. Buenos Aires: Editorial S.A. Instituto de estudios y acción social.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del Curriculum*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- MEDINA, A., RODRÍGUEZ, A E IBÁÑEZ, A. (2005) *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- MIGNOLO, W. (2003). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*, editado por C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez. Quito; UASB/Abya Yala.
- OIT (2006). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. (2006). Santiago: Oficina internacional del trabajo.
- OPAZO, CAÑULEF Y GALDAMES. (2002). *Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe en contextos mapuches*. Temuco: Pehuen.
- PINTO, R. (2008). *El Curriculum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- QUINTRIQUEO, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- STENHOUSE, L. (1991). *“Investigación y desarrollo del currículo”*. Madrid: Morata.

- TURRA, O. (2012). "Política educativa para indigeneidad, construcción curricular y formación del profesorado". *ISSES n° 11* julio-diciembre 2012.
- TURRA, O. (2012). "Currículo y construcción de la identidad en contextos indígenas chilenos" *Educación y educadores*. Vol 15, I, pp.81-95.
- WILLIAMSON, G. (2008). "Educación universitaria y educación intercultural en Chile" *Cuadernos interculturales* 10, pp. 125-156.
- TODOROV, T. Y BAKHTINE.M. (1981) *Le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- TOURAINÉ, A. (1994). *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Argentina.

Fecha de recepción del artículo:

16 de octubre de 2013

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

11 de febrero de 2014

Fecha de aceptación del artículo:

14 de abril de 2014