

CONSTRUCCIÓN CURRICULAR AUTÓNOMA EN LAS ESCUELAS DE SAN JUAN DE LA COSTA¹.

Autonomous Curriculum Construction in Schools of San Juan de la Costa.

*Silvia Retamal Cisterna*²

Artículo original, recibido: Abril, 2017 // Aceptado: Marzo, 2018

RESUMEN

Este estudio describe los resultados preliminares investigación que tiene como objetivo la construcción de un currículum autónomo para la comuna de San Juan de la Costa. La propuesta educativa se elabora de manera participativa y pone el acento en las necesidades educativas que presenta la comuna. Junto con un recorrido por la realidad de todas las escuelas municipalidades, se desarrolló un *trawün* con las autoridades tradicionales, la comunidad educativa y representantes de la institucionalidad (provincial y regional), para hablar sobre las bases culturales, sociales y políticas que debe tener la educación del territorio.

Palabras clave: Autonomía curricular, educación intercultural.

ABSTRACT

This study describes preliminary results of research that aims to build an autonomous curriculum for the municipality of San Juan de la Costa. The educational proposal is developed in a participatory manner and the emphasis will be on the educational needs of the commune. Along with a tour of the reality of all schools in the district, a *trawün* with traditional authorities, the educational community and representatives of institutions (provincial and regional) was developed, to discuss the cultural, social and political bases the education in the territory should have.

Key words: Curricular Autonomy, Intercultural Education.

¹ Este estudio sintetiza resultados del Proyecto Fondecyt Postdoctorado 2014-2016 N° 3140111, titulado “Propuesta curricular intercultural autónoma: medioambiente y desarrollo local, una revalorización cultural de los contenidos de aprendizaje en las escuelas de la comuna de San Juan de la Costa, Osorno”.

² Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, investigadora FONDECYT Postdoctoral, CEDER, U. de Los Lagos. Líneas de Investigación: Educación Intercultural, gestión escolar en escuelas rurales. Dirección: Guillermo Bühler, 1645. Dpto.115, Osorno. Teléfono: +569 97639765. E-mail: silvianatre@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

Los estudios críticos referentes al currículum revelan la alta carga ideológica que poseen los modelos curriculares en América Latina, perpetuando las desigualdades y delimitando los valores que deben primar al interior de la sociedad moderna.

Contar con currículum autónomo y descentralizado no es una idea instalada en nuestro sistema educativo, son muy pocos los establecimientos que diseñan programas de estudios propios, la gran mayoría aplica los instrumentos curriculares que ofrece el ministerio de Educación de Chile, pese a que son las mismas instituciones educativas presentes en un territorio quienes pueden diagnosticar y formular de manera más adecuada sus propias formas de enseñanza.

El deseo de tener una educación más pertinente en San Juan de la Costa, comuna que concentra la mayor cantidad de población mapuche-williche de la Región de los lagos, ha puesto las expectativas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe planteado por instituciones de gobierno, sin embargo, esta puesta en marcha evidencia más de un conflicto al interior de las unidades educativas, hecho que refuerza la necesidad de descentralizar la planificación curricular.

Para contextualizar la reflexión sobre el currículum escolar es importante analizar concepciones, intencionalidades, omisiones y todo aquello que está implícito en su formulación y manifiesto en la práctica. El análisis de los condicionantes para un inicio de la autonomía curricular, la planificación e investigación curricular son claves en este proceso, no obstante, la participación organizada de la comunidad en torno la toma de decisiones educativas, permitirá repensar la educación acercándola a sus intereses, necesidades y cultura.

Los avances de investigación que se presentan en este artículo son el resultado de la primera parte del estudio y tienen como objetivo retratar las dinámicas que emergen en la construcción de un currículum autónomo con y para las escuelas municipales de San Juan de la Costa, proceso fundamental para elaborar los fundamentos educativos de la comuna. La metodología consistió en un recorrido por todas las escuelas municipalidades de San Juan de la Costa, con el propósito de dialogar con las comunidades involucradas (entrevistas, grupos de discusión

participativos), el desarrolló de un *trawiin* con las autoridades tradicionales, la comunidad educativa y representantes de la institucionalidad (provincial y regional), para hablar sobre las bases culturales, sociales y políticas que debe tener la educación del territorio

CURRÍCULUM ESCOLAR Y SUS OMISIONES

El currículum escolar utilizado como orientador de la práctica pedagógica, se precisa como las relaciones existentes entre los objetivos organizados de la enseñanza (expresados como contenidos y asignaturas), las interacciones escolares y el entorno sociocultural. Además de eso se materializa en un conjunto de objetos y elementos que forman parte del proceso de educación formal del estudiante, como planes y programas, secuencia de actividades, mobiliario, infraestructura escolar y horarios.

Es por eso que en el estudio de la selección de los contenidos, en las metodologías empleadas y en los objetivos planteados debe haber, a lo sumo, un análisis, un cuestionamiento y una reflexión a priori, no solo de quienes se encargan de diseñar estos procesos, sino de la sociedad en general.

Existen diversas consideraciones respecto a qué se entiende por currículum, tantas como especialistas hay en la materia. Sin entrar en polémica y aceptando que existen varias concepciones acerca del concepto, en este apartado pensaremos currículum como la guía que orienta la práctica educativa, y nos proporciona información concreta respecto de qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. En un sentido más amplio nos quedaremos con la siguiente definición: “el currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas” (Coll, 1998: 21).

Desde otra visión, se puede decir que la escuela y la enseñanza tienen una función cultural, más bien la escuela formal es la que facilita la cultura, y la selección de esa cultura está representada en el currículum (Sacristán, 2007).

El modelo de concreción curricular vigente para la educación obligatoria nacional se resuelve en tres niveles, en el primer nivel de

concreción, está el ministerio de Educación, que decide las bases curriculares obligatorias para la enseñanza a nivel macro. En este caso, propone las Bases curriculares, inspirados en la Ley General de Educación (LGE), basadas principalmente en precisar la definición de lo que se espera que aprendan los estudiantes, siendo éste el principal instrumento del currículum nacional, cuya misión declarada es “ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje y de esta forma, “asegura que la totalidad de los alumnos participe de una experiencia educativa similar y se conforma un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social” (MINEDUC, 2013a).

Existe un segundo nivel de concreción curricular que se encuentra en los planes y programas de estudio. Éste tiene un carácter más funcional, organizando en el tiempo estos aprendizajes. Los encargados de llevarlos a cabo son los establecimientos educacionales, quienes pueden desarrollar, de acuerdo a sus recursos, sus propios planes y programas, o utilizar los que pone el Ministerio de Educación a su disposición. Y por último, el tercer nivel de concreción se lleva a cabo dentro del aula, y la representan las estrategias didácticas utilizadas para llevar a cabo los objetivos de aprendizaje estipulados en las bases curriculares. Éstas tienen un sentido más operativo y la principal responsabilidad de ejecución recae en el (la) docente. Básicamente la construcción curricular se mueve en una sola dirección, donde están los que hacen el currículum y donde están los que lo ejecutan. Tal como retrata Zabalza (2007: 23) se lleva a cabo una “forma tradicional, convergente, mimética de hacer enseñanza. Todas las escuelas hacen lo mismo, salvo matices instrumentales prácticamente irrelevantes”.

En una sociedad democrática, las decisiones respecto de qué enseñar, cómo enseñar y cuándo enseñar, deberían ser tomadas desde las bases de la sociedad y desde las comunidades próximas de afectarle dichas decisiones; es decir, como propone Gómez, Leigh, y Nova (2012: 184) “el currículum debería ser construido y permanentemente alimentado desde la práctica por los actores educativos en un proceso de interacción constante, de forma tal que permanezca siempre abierto a la discusión crítica”. Un currículum de tales características es casi una utopía si pensamos en la excesiva planificación y rigidez con la que está diseñado el modelo que conocemos, situación que nos lleva a pensar en la inamovilidad del currículum. El hecho que sea así no es al azar, se ha utilizado como un elemento coercitivo en la educación de las sociedades. Bourdieu, ya nos

advirtió de la “violencia simbólica” que se oculta tras el currículum dentro del sistema escolar. Por tanto, responde a un modelo que ejerce su influencia dentro de la sociedad, quitándole valor a cualquier otra manifestación cultural que no se asemeje a la cultura oficial promovida por los estados (Bourdieu y Passeron, 1996).

Es importante tener en cuenta cuáles son los principales problemas que presenta el currículum oficial que lo hace tan infranqueable y determinante en los resultados educativos, sobre todo, cuando no se incorpora la cultura, el territorio y la cotidianidad. En el análisis del currículum que existe en el contexto nacional chileno actual se han distinguido tres importantes características, la monoculturalidad, el centralismo y una fuerte tradición academicista, que combinadas entre sí, generan un currículum completamente ajeno, siendo éste el predominante en la educación obligatoria del país.

MONOCULTURAL

La discusión educativa nacional, se centra básicamente en los resultados de la enseñanza y aluden como argumento el origen de los estudiantes, la cultura de pertenencia y la conformación familiar, para explicar los bajos índices educativos, el fracaso escolar y la deserción.

En toda sociedad existen diferencias culturales, pero pareciera ser que la educación formal no ha sabido atender a esas diferencias, por lo menos no se ha visto reflejada en los currículum, más bien el currículum tiende a uniformizar las diferentes formas de vida existentes en una sociedad basado principalmente en la imposición y fortalecimiento de la unidad e identidad nacional. Un ejemplo de eso lo vemos en las sociedades rurales, en las familias campesinas, en la población indígena, en las subculturas urbanas, las cuales no tienen cabida dentro del currículum. Para Magendzo (1996) el currículum es una vía de selección y organización de la cultura. Pero qué pasa cuando el currículum nacional se caracteriza por promover solamente una sola cultura, y más aún cuando ese currículum invisibiliza las diferentes realidades culturales que existen, sin siquiera posibilitar una adecuada incorporación de la vida cotidiana en la práctica. Por tanto, bajo estas condiciones es muy difícil poder recontextualizar los contenidos curriculares en las prácticas pedagógicas.

Para Gómez, Leigh, y Nova (2012) el acto de la enseñanza debe ser permeable a los contenidos personales, la persona, su historia y experiencia no deben de desaprovecharse dentro de la enseñanza, al respecto señala:

Siempre será fuente de violencia el trabajo escolar que homogeneiza a todos los alumnos y alumnas; aquel que se caracteriza por enseñar lo mismo, de la misma manera, en los mismos tiempos y que evalúa a todos bajo los mismos criterios. En tal contexto homogenizante, siempre habrá alumnos que sentirán que sus necesidades no son satisfechas, que sus intereses no son respetados, que las metas a alcanzar no los movilizan, que la escuela se la juega por valores que le son ajenos (Gómez, Leigh, y Nova, 2012: 183).

Bajo esta premisa, es difícil comprender que la escuela pública, la misma que se hace presente en todo el territorio chileno, incluso en los lugares más recónditos y diversos, sea capaz de invisibilizar a los estudiantes, negándoles su origen y herencia familiar. De esta manera cobra sentido lo planteado por García (2012) que describe al sistema escolar nacional como una institución encargada de transmitir los contenidos culturales propios de las sociedades occidentales para así asegurar una formación que contenga los lineamientos derivados directamente del patrimonio occidental europeo, dejando de lado la cultura de los propios estudiantes y sus familias, quedando al descubierto el peor de los errores que se ha cometido en materia curricular a nivel estatal: dejar fuera los conocimientos propios del patrimonio sociocultural de los pueblos indígenas (Quilaqueo, 2007).

Pero el currículum nacional no es monocultural solamente porque silencia a los grupos indígenas y sus formas de vida, sino también porque su implementación menoscaba y niega cualquier otra forma de vida que no se asemeje a la tradición urbana unida a los valores de la modernidad y del progreso.

Ejemplo de lo anterior se refleja en la precariedad existente en las escuelas rurales, que además de enfrentarse a condiciones de desigualdad en la asignación de recursos frente a la realidad urbana, los materiales diseñados para las escuelas, como textos escolares, material audiovisual y de apoyo, son de muy difícil adaptación a los sistemas rurales, sobre todo

en cursos multigrados y que no cuentan con la misma tecnología y los conocimientos necesarios. En este sentido también es importante agregar que la oferta formativa en las universidades, tampoco prepara a los futuros docentes para trabajar pertinentemente en la educación rural.

Muchos docentes, al no estar preparados para la realidad rural, ni menos para incluir la cultura de los estudiantes al aula, consciente o inconscientemente tienden a reproducir el currículum oficial tal cual como se presenta, sin una adecuada contextualización, y sin advertir que con esto se seguirá reproduciendo y recreando el lenguaje simbólico que, desde la teoría de la reproducción de Bourdieu, representa la cultura dominante, siendo la institución escolar cómplice de promover un aprendizaje poco significativo y una evidente situación de marginación.

Por tanto, las escuelas hoy en día están sometidas a una tremenda contradicción, por una parte se les ha otorgado la misión de transmitir los valores de la unidad nacional que consigna “necesariamente la uniformidad cultural de sus ciudadanos: una sola nación, un solo pueblo y una misma identidad cultural para todos los ciudadanos” (Gómez, Leigh, y Nova, 2012: 178); paradójicamente, esa misma uniformidad cultural que daría como resultado un sistema altamente segregado y excluyente, hoy en día se le achaca la dura misión de incluir a aquellos grupos sociales, que la misma escuela se encargó de segregar.

Saviani citado en Magendzo (1986: 74) señala que “la supresión y destrucción de las subculturas fue considerado un proceso necesario para asegurar la integración” esta integración se haría en torno a la exaltación de la cultura de los grupos medios y altos, como la cultura que debía dominar en este proceso, pues para eso se debían de eliminar todos aquellos elementos perturbadores que caracterizaban a las culturas indígenas, campesinas y urbanas marginales, las cuales no debían ser consideradas dentro de un currículum académico, dando origen a un sistema educativo monocultural.

La escuela que promueven los estados, sobre todo en contextos diversos, debiera propiciar el desarrollo del pensamiento crítico para poder comprender las diferentes lógicas que rigen dichos contextos. Ocurre que en escuelas alejadas del núcleo urbano, el paradigma occidental no es completamente asimilado. Entonces se produce en los educandos una confusión, en primer lugar, la escuela entrega el conocimiento legítimo e incuestionable a través de una fundamentación teórica de los contenidos, en segundo lugar, desde las familias se fomenta una forma de vida

completamente diferente, donde no todos tienen la misma relación con el capital cultural objetivado. Es ahí donde se produce un conflicto de conocimientos, ya que las creencias que el niño o la niña traen desde el hogar se debilitan, al encontrarse con un conocimiento estructurado, seccionado y ajeno, así los estudiantes desconociendo las formas propias de comunicación “llegarán a sentir vergüenza del modo de hablar de sus padres y hasta les corregirán la pronunciación” (Flachsland, 2003: 72). En este caso los métodos que utiliza la escuela no son suficientes para lograr la comprensión y transferencia de los conocimientos escolares. Como resultado, el sistema escolar, incapaz de mediar, premia y castiga generando lo que se ha instaurado como el “fracaso escolar”.

CENTRALISTA

Chile, a través de sus quince regiones geográficamente diversas, cuyas actividades sociales, culturales y económicas pueden ser altamente diferentes dependiendo de la zona en que se ubiquen las instituciones escolares, posee una sola entidad encargada de disponer y conducir las decisiones educativas de todo el país.

Es así como la educación formal, a través de su sistema altamente centralizado logra escolarizar, por medio de sus objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza y formas de evaluación, los lugares más apartados y culturalmente heterogéneos del país, alfabetizando a todas las familias del territorio.

Sin duda, uno de los grandes hitos del país en materia educativa desde los años 70 hasta nuestros días, ha sido la expansión en materia de cobertura educativa. Sin embargo, diversos autores, entre estos Gómez, Leigh, y Nova (2012), siguen señalando que la gran cobertura en la educación chilena está acompañada con grandes desigualdades y una fuerte selectividad, marcada por un sistema de medición de la calidad de la educación promovido desde el MINEDUC y que estampa una amplia desigualdad de rendimiento entre las diferentes regiones y comunas del país. Así pues, la mayoría de las decisiones en materia educativa que se toman en el país se basan principalmente en los resultados de los sistemas de medición estandarizados como el SIMCE y la PSU, dejando ausente las particularidades de cada territorio.

Las normativas implementadas en materia educativa durante la dictadura militar (1973-1987) se basaron principalmente en promover la descentralización en la gestión administrativa, pero a su vez, centralizó cada vez más los aspectos relativos a las decisiones del sistema curricular. Según Magendzo esta contradicción se justifica en que el currículum representa:

Un dominio en el cual se puede generar y promover la participación de los distintos actores sociales: profesores, padres de familia, miembro de la comunidad, alumnos, etc.; es en el currículum en el que, como resultado de una negociación de intereses diversos, se configura el tipo de hombre y de sociedad que se intenta que la educación promueva en las generaciones nuevas. (Magendzo, 1988: 63).

Así, alude al “peligro” que conllevaría desconcentrar el poder.

En la actualidad, como medida para contrarrestar las dificultades en el proceso educativo para aquellos alumnos que presenten una situación socioeconómica desfavorecida, el estado crea una subvención educacional denominada preferencial, conocida como la Ley SEP, que destina dinero directamente a las escuelas para implementar medidas contempladas en el plan de mejoramiento educativo e impulsar el rendimiento escolar por medio de asistencia técnica pedagógica. Mediante este beneficio, se le da la oportunidad a las escuelas y a la comunidad de tomar decisiones que afecten al establecimiento, plasmando esas necesidades y requerimientos en los proyectos de mejoramiento educativo.

Esta iniciativa ha sido una noble forma de otorgar autonomía a los actores educativos, pero aún sigue siendo una utopía pensar en la posibilidad de adaptación curricular por parte de las escuelas, y más aún si se trata de una descentralización curricular. En este sentido, Magendzo grafica muy bien la tónica académica que se ha venido implementando, afirmando que:

Los planificadores curriculares, que se sepa, no han realizado un análisis de la cultura propia como etapa previa de la generación de un currículum común, capaz de rescatar los elementos variables e invariables de esa cultura. Por lo demás, el esquema verticalista y poco participativo que caracteriza a la planificación curricular es una seria limitante en la búsqueda de un auténtico currículum consensual (Magendzo, 1986: 186).

Los escasos recursos, tiempos y conocimientos que limitan el quehacer educativo, llevan a pensar, que los currículum deben ser concebidos, recibidos y transmitidos desde los organismos centrales, negándose toda posibilidad de comprender el currículum como un proceso de construcción, abierto a la crítica y alimentado desde la práctica. De esta manera seguimos reproduciendo un modelo que no reconoce a los actores socioeducativos como portadores de saberes y prácticas legítimas de abordar educativamente.

ACADEMICISTA

Desde su creación, la escuela moderna ha marginado los saberes locales y los conocimientos que emergen desde las comunidades, imposibilitando su articulación con los currículos escolares oficiales. Esto se explica porque existe una incompatibilidad entre los saberes tradicionales y los academicistas, ya que estos últimos se fundamentan en situar la razón como eje fundamental del aprendizaje, como forma de civilizar a las culturas que están más próximas a la tierra.

Básicamente este rol civilizador se fundamenta en que “trata al individuo racional como la unidad básica de la sociedad; estimula una visión antropocéntrica del mundo; enfatiza la fragmentación del conocimiento; y promueve estándares universalistas y el credencialismo en la creación de una escuela única.” (Arenas y del Cairo, 2009: 71).

Hoy en día, si bien el currículum escolar ha mermado el rol civilizador, sigue teniendo un carácter altamente academicista. Es importante aclarar quién diseña, construye y, por tanto, decide los contenidos escolares. Según Pinto (2008) existe un supuesto básico que quienes diseñan los currículos son académicos expertos en las disciplinas que luego transforman en saberes curricularmente seleccionables para la enseñanza. Este mismo autor señala que la paradoja es que en la educación chilena, los expertos curriculares no están directamente vinculados con la práctica educativa, son ajenos a las destrezas pedagógicas y, peor aún, prácticamente a la realidad escolar.

Actualmente el Consejo Nacional de Educación, organismo encargado de aprobar o formular observaciones a las bases curriculares

para cada uno de los niveles de la educación formal, lo integran diez miembros “todos los cuales deben ser académicos, docentes o profesionales destacados, que cuenten con una amplia trayectoria en docencia y gestión educacional, y con especialización en educación, ciencia, tecnología, gestión y administración en humanidades o ciencias sociales” (Art, 55°. LGE). Es preocupante encontrar que en el honorable consejo, no exista ningún especialista que esté vinculado directamente con la educación rural del país, pero más desconcertante es observar que no existe ninguna cláusula que exija a este consejo estar constituido por al menos un representante de los pueblos originarios, que como función tiene, además, aprobar o formular observaciones a las adecuaciones curriculares para dichos pueblos.

Las bases curriculares, contienen los contenidos escolares que deben ser enseñados y aprendidos en la escuelas, los cuales se deciden en base a una selección de conocimientos objetivos, observables y medibles que según Magendzo (1986) los ‘académicos’ hacen de la realidad. De esta manera las instituciones se configuran como las encargadas de transmitir los grandes saberes de la cultura racional, marginando todos los conocimientos que se alojan en la herencia familiar, en las tradiciones comunitarias, en la experiencia y la cotidianidad.

Que el currículum esté dividido en disciplinas de estudio, siguiendo con las ideas de Magendzo, perpetúa su carácter reproductor y diferenciador dentro de la sociedad, al jerarquizar y segregar a los miembros de la sociedad de acuerdo al grado de acumulación de cultura universal adquirida. De esta manera las personas se van diferenciando del resto en la medida que aumenta y define su formación escolar, aumentando las habilidades específicas en algunos ámbitos, legitimando su conocimiento en fragmentos aislados de información, así “el conocimiento visto como sagrado se asemeja en gran forma a la propiedad privada con distintas fronteras simbólicas, las personas que poseen el conocimiento se asemejan a los monopolistas” (Magendzo, 1986: 64).

Hay que entender también que los docentes tampoco han sido preparados para una enseñanza holística, porque los límites de interpretación, las concepciones epistemológicas de lo que significa el conocimiento valioso y nuestras convicciones pedagógicas de cómo transmitirlo, limitan la posibilidad de integración de las disciplinas escolares. Esto tiene relación con el carácter cartesiano que “alimenta el pensamiento ilustrado en el que hemos crecido los ciudadanos y docentes

de las sociedades occidentales, desde la Revolución Francesa hasta nuestros días” (Pérez, 2011: 52). Si bien, fue muy significativo para el desarrollo humano contemporáneo, para la educación ha traído más de una consecuencia que se basa principalmente en separar las emociones de la razón, la mente del cuerpo, transformándose el razonamiento académico en el centro de la existencia (Pérez, 2011).

Es así como la selección de los conocimientos se hace en función de aquellos saberes o verdades que asegurarán el orden establecido, y que por consiguiente favorecerá a determinados grupos en desmedro de otros (Gómez, Leigh, y Nova, 2012). En este sentido, el conocimiento indígena continúa siendo un saber no válido al no ser científico, e inservible respecto del conocimientos que tradicionalmente enseña la escuela (Sánchez, 2001).

El sistema escolar, desde un comienzo se ha ido configurando y perfeccionando en la destreza de excluir e integrar en base a condiciones, a grupos diferentes. De ese modo, los cambios que se originen solamente desde los niveles centrales de la institucionalidad educativa parecieran estar forzados al fracaso. Sin embargo, es importante comprender que la esperanza en la transformación de la sociedad a través los sistemas escolares seguirá siendo solo una ilusión, si la sociedad entera no participa de dicha transformación.

UNA ASIGNATURA MÁS PARA EL CURRÍCULUM DE SAN JUAN DE LA COSTA

En este apartado se abordará la integración de la interculturalidad al territorio nacional y local, producto de la articulación de una asignatura que se estableció en los currículos de enseñanza de los niños y niñas que viven en contextos indígenas.

Pensar en una educación intercultural para la mayoría de las instituciones escolares, es un desafío y un adjetivo deseable, sin haber llegado aún a un consenso en su significado. La experiencia nacional como la internacional en materia de interculturalidad presenta matices, las formas más recurrentes que adopta son: experiencias de intercambio cultural a través de la integración de prácticas escolares en torno a la diversidad cultural de los alumnos; adecuación de actividades y/o talleres

escolares, cuando la escuela se encuentra inserta en un contexto indígena; y la inclusión de elementos lingüísticos y culturales de una determinada cultura, a través de una asignatura, consignados previamente en el proyecto educativo del establecimiento.

La naturaleza del concepto de interculturalidad es dinámico y no dogmático, es un concepto en proceso de construcción, y que muchas veces se ha utilizado con fines interesados. Es importante analizar el concepto sobre la práctica, y poner el foco en sus fundamentos, Ortega (2013: 144), habla de un “concepto filosófico que se construye sobre los ideales de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana”. Así pues, la incorporación de cualquier intento de interculturalidad en la sala de clases, si no pasa por una modificación curricular, en los fundamentos de la educación, o sea, a nivel de sus bases educativas, no logrará una transformación importante, es decir, se debe reflexionar y pensar el por qué y para qué demandamos enseñanza intercultural.

Chile parece haber comprendido, al igual que el resto de los países del continente, a fuerza de legislaciones, convenios y presiones internacionales, que el camino hacia una educación más igualitaria y que respete los derechos de los pueblos es a través de la incorporación de elementos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios en el currículum y lo hace a través de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Éste programa no ha estado exento de polémicas. El Instituto de estudios Indígenas publicó el 2003 que “la educación intercultural bilingüe, establecida por ley, no cuenta con un mecanismo legal de asignación presupuestaria que permita el impulso de programas para su materialización, a diferencia de lo ocurrido en materia de tierras y aguas y de desarrollo indígena en que se consignan fondos especiales para su implementación” (Instituto de Estudios Indígenas, 2003: 17). Hoy en día la situación no ha cambiado; algunas escuelas que eligen impartir educación intercultural bilingüe, deben financiar dicha implementación, a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Esto, más que una discusión presupuestaria respecto a la asignaciones para dichos programas pone en duda la importancia que se le está dando a la educación intercultural en el territorio nacional.

El año 2009 comienza a ser obligatoria la implementación del PEIB a nivel nacional, para establecimientos con un 20% o más de estudiantes con ascendencia indígena. La participación comunitaria ha sido un acierto importante en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe

(EIB), estableciendo democráticamente instancias de ‘consulta pública’ para reflexionar, ajustar y proponer a través de acuerdos entre los participantes los límites y potenciales alcances de la EIB.

Respondiendo al convenio N°169 de la OIT, ratificado en Chile el 2008, se hace necesario que las decisiones en materia educativa se lleven adelante mediante procesos de consulta y participación de los pueblos indígenas. De las observaciones que se extrajeron de la última consulta pública a las bases curriculares sector lengua indígena, realizada el 2012, se dice que (MINEDUC, 2013b):

- Estas bases curriculares son un mínimo aporte al rescate de los pueblos originarios, deberían trabajarse en conjunto con el subsector de historia y ciencia sociales y transversalmente;
- El aprendizaje de la lengua indígena no debe ajustarse solo a una asignatura, sino que debe ser desarrollado en los diferentes niveles de enseñanza y transversal a las diferentes asignaturas en los establecimientos; y
- Para que la implementación del programa de educación intercultural bilingüe sea exitoso en el espacio escolar, todos los integrantes de la comunidad educativa deben estar involucrados, los espacios físicos del establecimiento deben considerar la cultura de los pueblos originarios. Asimismo, todas las asignaturas deben ser permeadas por el programa, considerando en cada una de ellas aspectos culturales de los pueblos originarios de manera transversal”.

Podemos ver que este proceso de consulta nacional³, ha generado reacciones por parte de educadores tradicionales y de profesores del país que manifiestan su inconformidad con la implementación de la asignatura de la manera en que se plantea. Por una parte se rechaza la consulta sobre las bases curriculares indígenas, aludiendo a la “mala fe” en el proceso que vulnera el principio de representatividad, validando y legitimando un asunto acordado entre partidos políticos y una ‘Comisión Consulta’ elegida arbitrariamente. Y por otra parte, se alude también, a la gravedad

³ La consulta realizada el 2012 a nivel nacional, no se llevó a cabo en la Región de los Lagos, debido a un amplio rechazo, motivo por el cual no aparecen los resultados publicados en la página del MINEDUC.

que constituye que el MINEDUC y el PEIB, aplique consultas, “en un contexto de deterioro y vulnerabilidad laboral, en la cual se encuentra el educador tradicional”, exigiéndosele la paralización de los procesos de consulta.

Desde el año 2013 en todas las escuelas municipales de la comuna de San Juan de la Costa se comienza a implementar el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). A nivel comunal no fue fácil lograr la cobertura total en las unidades educativas, ya que como es natural a una innovación, hubo mucha resistencia de la comunidad escolar, sumado a la dificultad de encontrar Educadores Tradicionales facultados para trabajar en estos programas, ya que se les exige que el Educador Tradicional tenga completa su enseñanza secundaria para poder ejercer en los colegios.

Según las orientaciones generales de la asignatura de Lengua Indígena (SEREMI Educación Los Lagos), ésta debe ser impartida en primer orden por docentes con postítulos, mención, formación en Educación Intercultural Bilingüe o capacitación en el ámbito de la Cultura Ancestral, o en su defecto, deberá asignar dicha responsabilidad al profesor del curso que posteriormente iniciará un proceso de capacitación y/o perfeccionamiento. En San Juan de la Costa, de las nueve escuelas solamente una cuenta con una profesional con mención en Educación Intercultural Bilingüe. Pero es lógico, son pocas las casas de estudio a nivel nacional que ofrecen formación en Educación Intercultural Bilingüe, ninguna en la Región de Los Lagos. Es muy difícil pensar la EIB así como está el sistema escolar, al respecto la encargada de la EIB de la comuna, Carmen Jaramillo afirma que para las escuelas se ha transformado en una obligación “en este minuto impartir la asignatura les cuesta muchísimo, hacer esa famosa dupla pedagógica, es algo que no existe ni aquí, ni en ninguna comuna de esta provincia, ni de la región, yo creo que a nivel nacional tampoco. Es decir, todo lo que es la educación intercultural descansa en el educador tradicional, que más encima no es capacitado”.

Se habla de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe, pero no es más que la incorporación de una asignatura al currículum, que se transforma en cuatro horas pedagógicas efectivas dentro de la malla curricular. Sin entrar en detalles específicos y sin desmerecer el avance en materias culturales que tendrá para la educación de la comuna, existen problemas que hacen cuestionar su pertinencia. Entre estos problemas, se constata que la implementación sigue sujeta al estilo de dirección que

presenta la escuela, es decir, no es un proceso institucionalizado, donde exista un compromiso y una convicción de incorporar los elementos culturales del territorio dentro de la estructura escolar. Tampoco se lleva de manera satisfactoria el trabajo colaborativo que debe mantener la dupla pedagógica, y por último, se sigue abordando la asignatura de manera folclórica y puntualizada en las horas asignadas para su enseñanza, no como un proyecto educativo de escuela.

Los educadores tradicionales siguen limitados por la burocracia escolar, la falta de recursos, los espacios y la falta de autonomía en las acciones educativas. Todo esto hace que la contribución de los portadores de la cultura comunitaria se vea ralentizado por las trabas que la escuela pone.

Al respecto, Fuenzalida (2014: 144) expone claramente, la paradoja que se presenta en la implementación de la EIB: “una lógica que concibe al currículum de lengua indígena bajo los mismos parámetros que el currículum nacional, sin atender las especificidades de los epistemes y racionalidades que subyacen a las formas de conocer, aprender, pensar, sentir e interactuar con la realidad y en el entorno propio de cada pueblo indígena” Entonces, no podemos afirmar que se está llevando a cabo una educación intercultural, ni menos una educación intercultural bilingüe en los contextos donde se aplica tal asignatura, lo que rige y delimita la educación que se da en esos territorios, sigue preservado por un currículum monocultural

RAZONES PARA LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN SAN JUAN DE LA COSTA

Para las familias de San Juan de la Costa, las escuelas representan la única institución formal que se encarga de transmitir aquellos conocimientos útiles para enfrentar la vida. En las escuelas está puesta la esperanza de que los niños y niñas puedan tener mayores oportunidades de inserción en las actividades laborales y en la participación integral en la sociedad. Las autoridades tradicionales del territorio ven en la escuela de ahora, la oportunidad que se les devuelva lo que en generaciones anteriores se les quitó. Ahora son las escuelas, a través del programa de EIB, las que buscan recuperar la cultura de las comunidades y la sabiduría de sus loncos,

machis, y *kimeltuchefe*, para hacerlas parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, como una forma de restituir lo arrebatado.

En educación la comuna tiene algo que decir; no quieren que desaparezcan las escuelas, quieren que sus niños y niñas se eduquen en ellas, pero también quieren ser partícipes de este proceso, quieren aprender más de su cultura y a la vez transmitir lo que ellos saben.

Las razones que justifican una autonomía curricular en el territorio de San Juan de la Costa, se sustentan en que cada vez más, existe una conciencia respecto de cuáles son los problemas que atañan a la educación que existe en la comuna y esto implica plantear críticamente cómo debe seleccionarse, organizarse y transmitirse la cultura. Para esto es importante que los diseños curriculares se hagan en función de los intereses de quienes están representados. Es decir, que la comunidad escolar junto con las autoridades tradicionales orienten los procesos de desarrollo curricular. Como se ha mencionado anteriormente en este documento, el carácter monocultural, centralista y academicista que atraviesa los currículos escolares formales, han atentado contra la diversidad y por ende, contra la transmisión de la cultura local en las diferentes generaciones, en este caso “la escuela forja un proceso de transformación cultural que inhabilita al alumno a participar activamente de las actividades propias de su cultura” (Arenas y del Cairo, 2009: 73).

Este proceso, puede ser revertido si se recuperan y consideran las formas de transmisión de conocimientos y saberes basados en los grandes principios de la pedagogía ancestral. Estos saberes pedagógicos deben ser investigados e integrados junto a las diferentes corrientes pedagógicas críticas existentes en la amplia literatura educativa. Cuyas acciones deben basarse principalmente en recuperar la relación con el entorno y construir colectivamente el conocimiento.

Sabemos que los fundamentos en los que se emplaza la escuela son contrarios a la libre expresión del cuerpo en la naturaleza, la institución escolar no solo ha promovido uniformidad, sino que también ha controlado la acción del cuerpo a través de la disciplina, a lo hace referencia Barrenechea y Angulo cuando habla de la normalización de la corporalidad, que sostiene que la cultura que promueve la escuela insiste y valora la exclusiva utilización y desarrollo de los sentidos de la audición y la vista, negando sistemáticamente una concepción integral de la corporalidad. Estos autores plantean que esa es la única manera de “sostener el actual estado de las cosas con una minoría privilegiada y

grandes grupos de la población en el hacinamiento y la pobreza” (2011: 9).

Esta forma de control del cuerpo, no solo limita la capacidad de acción en los espacios públicos, sino que también, afectan a la relación espiritual y trascendental con la naturaleza. Arenas y del Cairo establecen que existe “una separación física y epistemológica entre la escuela y el medio ambiente natural, y este medio natural se ubica como una exterioridad ajena a los sujetos, un espacio que debe ser conquistado y explotado” (Arenas y del Cairo, 2009: 72). Precisamente es en la relación con la naturaleza donde las culturas indígenas han desarrollado y profundizado el conocimiento medicinal y cultural, no disociándolo de lo humano, sino que se hace a través de la reciprocidad y del cuidado mutuo.

Por tanto, se busca comprender y revitalizar la transmisión de saberes que se ha hecho por siglos, de generación en generación, favoreciendo el contacto directo con la naturaleza, y los procedimientos que fundamentaban esos conocimientos, por ejemplo: en lo que respecta a la sanación “...que ha constituido para los pueblos indígenas lograr tener un enorme conocimiento de las bondades medicinales de la propia naturaleza” (Cisterna y Rumian, 2013: 14).

El sistema escolar aborrece la incertidumbre, calcula los tiempos y los espacios, desde lo más amplio (reformas) a lo más íntimo (sala de clases); predice la realidad y forja una imagen artificial de la vida, poniendo el foco en los qué, los cómo y en los cuándo desde afuera, y no en la voz del educando, siendo éste el contenido imprescindible de la acción educativa (Ortega, 2013). Es por esto que en la escuela el conocimiento viene ‘dado’ así como los tiempos de enseñanza y aprendizaje.

Desde la misma escuela se deben reconocer y recuperar las formas de transmisión de conocimientos y saberes que han existido en la comunidad, estas formas se basan principalmente en valorar los modos orales, el respeto por las tradiciones, el conocimiento basado en la experiencia y en la construcción colectiva, los que en su conjunto representan los grandes fundamentos pedagógicos del conocimiento indígena. Para ello es necesario que todo este acervo cultural se integre y se relacione con los conocimientos que pregona la escuela, para producir un verdadero diálogo de saberes. En síntesis, es lograr que esta discusión y este conflicto, esté presente en las escuelas, introduciendo las prácticas

comunitarias dentro de la cultura escolar; en suma, cambiar la base de la organización de la educación en el contexto en el que se encuentra, por lo tanto reafirmar la idea de que “no hay una educación contextual y otra que no lo sea. La diferencia estriba en que una toma más en serio su contexto y la otra no lo reconoce” (Ortega, 2013: 401).

CONDICIONANTES PARA UNA EDUCACIÓN AUTÓNOMA Y DESCENTRALIZADA EN SAN JUAN DE LA COSTA

Antes de implementar o de pensar en un currículum propio, que posea cierta distancia del currículum nacional oficial, se debe tener en cuenta ciertas condiciones en el contexto escolar, para que el cambio curricular fundamentado en el diálogo de saberes se pueda materializar de manera óptima. Estas condiciones se fundamentan en las prácticas pedagógicas, que según Quintriqueo y McGinity (2009: 185) se dan en “la profesionalización de los profesores en saberes y conocimientos mapuche; la relación entre el saber mapuche, profesional y disciplinario, como base para la construcción del conocimiento pedagógico; la valoración de saberes y conocimientos educativos mapuches en los procesos educativos escolares; la superación de prejuicios en el profesorado y en quienes están a cargo de la gestión educativa, para dejar un espacio a la colaboración activa participativa en procesos educativos”.

Estos autores afirman que sistematizar el conocimiento mapuche para situarlo como contenidos y finalidades educativas en la escuela, requerirá mucho más que una intención política, técnica y práctica en el plano del currículum escolar. Significaría un profesorado con conocimientos sobre los contenidos, formas, prácticas, racionalidades y objetivos con relación a saberes para la formación de la persona, que se ajusten al marco social y cultural propiamente mapuche.

Tanto en las investigaciones que se han desarrollado en educación intercultural como en la legislación sobre los pueblos indígenas se manifiesta la importancia de considerar los contenidos y lineamientos educativos que reconozcan los derechos culturales y lingüísticos de las comunidades indígenas en el sistema educativo nacional. Es por esto que, además de la incorporación de una asignatura que materialice el reconocimiento de estos derechos, debe haber un cambio del paradigma educativo imperante para que sea capaz de permear todo el proceso

educativo a través de un currículum autónomo. Para ello es necesario invitar a la comunidad a “realizar una mirada crítica a los currículum de enseñanza para desanclar las maniobras que permiten que, aún en la actualidad, sigamos siendo lectores coloniales y construyendo relatos bajo esa pulsión etnófaga que sigue latente” (Barrenechea y Angulo, 2011: 7). Esto nos lleva a pensar en la posibilidad de una educación propia a nivel comunal y a reflexionar sobre los condicionantes que proponen algunos autores (Sánchez, 2001; Fuenzalida, 2014).

- Rescatar modos, mecanismos y vías por las cuales se produce el conocimiento indígena.
- Profesores mapuches y no mapuches que enfrenten la educación sin prejuicios.
- Comprender que la comunidad, a través de su experiencia, constituye las fuentes más relevantes en la producción de saberes y sentidos.
- Re-significar, legitimar y utilizar los espacios propios, simbólicos y físicos como fundamentos de la producción de saberes escolares.

CONSIDERACIONES PARA UNA AUTONOMÍA CURRICULAR EN SAN JUAN DE LA COSTA

Es importante que la escuela deje de ser una institución reproductora y se convierta en una agencia cultural a disposición del territorio. Por ello, el currículum de la escuela rural debe tener como característica central, que esté conectado con los elementos del medio ambiente. Para esto, la escuela debe utilizar todos los recursos del territorio y a su vez, la misma escuela se utilizará como un recurso cultural y formativo de las comunidades. Esto generará cruces de influencias y, como señala Zabalza (2007) de vez en cuando, de conflictos, propiciando dinámicas sociales y culturales favorables al territorio.

Un grupo de gente que se involucre participativamente, de forma organizada en la construcción curricular, tendrá un impacto decisivo dentro de éste. Una escuela que no incorpore el elemento comunitario, permanecerá aislada, autogratificándose en sus rutinas escolares,

reafirmando sus esquemas convencionales y esclavizados en la burocracia y por lo tanto, reticente al cambio (Magendzo, 1986).

Dicho lo anterior, la tarea de elaborar el currículum ya no se restringe a los especialistas que se sitúan en los sectores centrales de las decisiones, sino que debe extenderse al análisis que debe hacer la comunidad de su realidad y de sus necesidades “el currículum surgirá, entonces, como resultado de este análisis que, visto en la perspectiva participativa, exige la intervención de todos los actores sociales de la comunidad y de la escuela” (Magendzo, 1986: 163).

Para eso, Magendzo nos da alternativas para la elaboración de un currículum participativo, repensar la cultura y enfrentar la propia existencia “aquí y ahora”. Nos propone un currículum comprensivo, planteado como un proceso de “búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad, y la socialización entre la cultura de dominación y la cultura dominada” (Magendzo, 1986: 140). Los cambios y lineamientos que debe tener un currículum comprensivo según Magendzo (1986: 141), debe abarcar los siguientes aspectos:

1. La planificación curricular como mecanismo de selección de la cultura.
2. La descentralización educacional y curricular como mecanismo de poder y participación.
3. Las estrategias metodológicas como mecanismo operativo.

Se trata de establecer, junto con una planificación curricular, un espacio de poder de la comunidad dentro de las decisiones educativas, para poder desarrollar un modelo pedagógico crítico, que aumente la comprensión para cuestionar, debatir y adoptar posiciones frente a la sociedad (Ortega, 2013: 402). En fin, relacionar el conocimiento oficial con los saberes locales (Pinto, 2008: 5), otorgar más espacios de construcción de conocimiento significativo y pertinencia cultural.

Otro modelo basado en la pertinencia cultural del currículum es el que ofrece Victoria Peralta, cuyos fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, entre otros, se construyen con teoría sobre comunidades indígenas y saberes locales. Es decir, toman en cuenta los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan dentro de las comunidades indígenas.

Un currículum de estas características se edifica considerando una serie de criterios de pertinencia cultural en los que incluye la investigación de las características socioculturales basada en las necesidades e intereses de los educando, familia y comunidad y en base a eso se selecciona, prioriza e integra los bienes culturales más significativos. La elaboración de estos criterios de pertinencia cultural constituye una de las mejores oportunidades para reflexionar la cultura, identificar los procesos y estrategias de construcción de conocimiento. O sea, implica de manera consciente y responsable, identificar y enriquecer las maneras de formación de las comunidades, así “a medida que se implementa la pertinencia cultural a los currículos, se va acumulando teórica y prácticamente un patrimonio pedagógico propio[...] (Peralta, 2011: 98)”.

FORTALECER LA RELACIÓN COMUNIDAD-ESCUELA PARA UNA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA.

En relación a las formas de cooperación que debe tener la comunidad educativa, la ley general de Educación (Art, 15°. LGE) establece que las unidades educativas deben promover la participación de todos los miembros a través de organizaciones como los centros de alumnos, consejo de profesores y consejos escolares. En las escuelas rurales no siempre se logra conformar este tipo de organizaciones y que funcionen de manera adecuada. Esto provoca que la participación de las familias en el proyecto educativo del establecimiento no tenga espacio en las decisiones del quehacer escolar.

Conociendo la importancia que tiene la participación local en las decisiones escolares, sobre todo en contextos indígenas, se han intentado estrechar los vínculos entre las familias y la escuela en la comuna, a través de la organización de talleres que tratan diferentes temas, de acuerdo a las necesidades de cada sector, por ejemplo, en las escuelas ubicadas en los sectores de Pucatrihue, Carrico, Loma la Piedra, Pulotre y Purrehuín se trabajó la artesanía local y en las escuelas de Bahía Mansa y Puaucho se prepararon en temáticas relacionadas con el saber mapuche.

Estos talleres representan el punto de partida de un trabajo de recuperación de la cultura indígena y de las actividades locales, profundizando el conocimiento sobre la forma de vida de las personas de

esos sectores, para integrar la cultura comunal al currículum. El proceso de recuperación de la cultura indígena y su vinculación con el medio ambiente se debe elaborar y desarrollar con la participación de toda la comunidad, en la que tienen que involucrarse los sabios y autoridades ancestrales, los padres y madres de familia, las autoridades comunales, los profesores y profesoras, los y las estudiantes y otros actores que se consideren necesarios.

Más que el aprendizaje sobre un tema específico, se rescata el acto de pensar, de reflexionar, recordar y acordarse sobre las realidades que se viven. A partir de esas instancias se ejercita el pensamiento y la memoria colectiva, es decir, se favorece el conocimiento desde el propio contexto. Los talleres representan una forma de reunirse, de aprender y de hablar de otros aspectos de la vida que preocupan a la comunidad, como el debilitamiento de la economía local, el aislamiento en el que viven las personas mayores, la migración hacia la ciudad y los cambios que ha tenido la escuela con el pasar de los años. También se ha prestado como un espacio para hablar sobre interculturalidad, derechos indígenas y realizar talleres de *chesungun*.

Metodológicamente, para la elaboración de un currículum descentralizado que favorezca la investigación, la reflexión y la participación comunitaria, es necesario llevar a cabo un proceso de inmersión en el territorio, identificando y decodificando problemas, intereses, esto implica negociar el acceso a comunidad, desarrollando acciones de confianza, de sociabilidad, inclusión e identificación con las personas involucradas y sensibilizarse frente a las demandas, que luego desemboquen en un trabajo constante y sistemático de análisis curricular. La dificultad en estas acciones, se encuentra en el tiempo que toma el proceso de adentrarse al territorio, poder contar con la experiencias de todas las personas involucradas, sobre todo los que están encargados de orientar las prácticas educativas del sector en el que se encuentra la escuela, ya que en "...definitiva es el profesional al que la sociedad le ha asignado el rol de especialista en esa área y, por consiguiente, es un permanente pensador y actor en ese ámbito del quehacer humano." (Peralta, 2011: 126). En este sentido, la participación del investigador en las actividades que realiza la escuela y la comunidad es clave para conocer las necesidades y proyecciones de las familias que están involucradas (Woods, 1998), pero también es necesario equilibrar la participación con el distanciamiento de la comunidad, para no perder los

puntos de vista y hacer que las tensiones que presenta el escenario social, no se transformen en un impedimento para continuar con el trabajo investigativo.

CONCLUSIONES

En este artículo se hace una reflexión sobre los aspectos involucrados en el inicio de una descentralización escolar, en una comuna donde se han instalado iniciativas que apuntan a la autonomía curricular, pero no logran formar parte de las prácticas educativas locales y no reciben los apoyos institucionales adecuados.

Para estos procesos se torna importante reflexionar respecto de la educación que existe actualmente haciendo referencia al carácter monocultural, centralista y academicista que posee el currículum escolar.

Al observar cómo se está llevando la Educación Intercultural en las escuelas municipales de la comuna, se constata que pese a los esfuerzos para que se implemente de acuerdo a lo estipulado en los proyectos educativos, el proyecto de EIB, solamente es una asignatura y, como tal, se limita a encasillar elementos de la cultura mapuche dentro de las horas pedagógicas que le corresponden por horario, así, se observa, la poca utilización de espacios de aprendizaje tan relevantes como el entorno natural, la ausencia de la historia comunal en las aulas y la predominancia del castellano.

El deseo de las autoridades ancestrales de contar con una educación más pertinente para el territorio, que rescate la tradiciones familiares mapuche-williche, que aproveche los espacios locales para el aprendizaje, chocan con la institucionalidad escolar, la falta de recursos y las voluntades para una transformación. Sobre todo porque la comuna enfrenta un déficit de recursos importantes para la educación. Hecho que repercute en la formación y la disposición de medios para llevar a cabo una educación intercultural pertinente con el entorno. En este sentido, también se cuestiona el rol que cumplen las universidades de la región en temas de formación en educación intercultural.

El ideal que busca esta nueva integración de los elementos culturales y lingüísticos comunitarios a la escuela, es que desde ella se genere un conocimiento pedagógico, sobre cuáles son las formas de

aprender que tienen los niños y niñas del territorio es decir que todos esos conocimientos sociales que emergen de la vida cotidiana en ese lugar específico se transformen en saberes pedagógicos, para poder ser transmitidos y reflexionados de generación en generación.

Es ahí donde el proceso de enseñanza aprendizaje y la preparación didáctica del profesor juegan un rol incalculable. Ya que él será el que posibilite e incorpore los saberes de la comunidad. Esto conlleva a que sean capaces de generar estrategias junto al educador(a) tradicional para ayudar a los y las estudiantes no solo a monitorear su propio aprendizaje, también a comprender su mundo, su realidad y poder transformarla.

Por último, el desafío de propiciar espacios de diálogo y de consulta para pensar en una educación que surja de la propia comunidad, presenta dificultades a la hora de lograr la participación de todas las personas involucradas, es por eso, que la devolución y la retroalimentación de todo el trabajo que se realice para y con la comunidad sea retribuida de forma constante y pertinente dentro de los marcos éticos necesarios para este tipo de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arenas, A. y del Cairo, C. (2009). Etnobotánica, modernidad y pedagogía crítica del lugar. (Spanish). [Article]. *Ethnobotany, Modernity, and a Critical Pedagogy of Place. (English)*, 14(44), 69-83.
- Barrenechea, P. y Angulo, P. (2011). *A propósito del currículum escolar chileno: acercamientos críticos desde las humanidades*. CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas, 1-12
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Segunda edición ed.). Madrid: Editorial Popular.
- Cisterna, E. y Rumian, P. (2013). *La medicina mapuche, la farmacia de la Ñuque Mapu*. Rememorias. Revista de difusión de prácticas culturales de la Provincia de Osorno., 5.
- Coll, C. (1998). *Psicología y currículum* (2° ed.). Argentina: Editorial Paidós.

- Flachsland, C. (2003). *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid: Campo de Ideas, SL.
- Fuenzalida, P. (2014). Descolonización y proyecto histórico: dimensiones ideológicas y políticas para el currículum de la educación mapuche williche. En: Alcamán, E., Antriao, B., Licanqueo, J., Nuyado, A. y Puigmal, Editores., *Fill Kimun. Actas primer seminario de historia y educación mapuche williche*. Osorno: Instituto de Cultura Ciencia y Tecnología Mapuche Williche. Pp. 133-148.
- García, S. (2012). *Alcances y límites de la política de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Un análisis desde lo postcolonial*. Ignire - Centro de Estudio de Política Pública. 1-16
- Gómez, S., Leigh, C., y Nova, Y. (2012). *Reflexiones sobre cómo el currículum escolar genera desigualdad y violencia: una propuesta para el cambio en la escuela: Centro de estudios hemisféricos y polares. Volumen 3 N° 3 (Tercer Trimestre, 2012) 174-193*
- Instituto de Estudios Indígenas (2003). *Los derechos de los pueblos indígenas en Chile*. Informe del Programa de Derechos Indígenas. Universidad de la Frontera. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ley General de Educación (2009). Ley 20370. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Ministerio de Educación.
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Academia de Humanismo Cristiano.
- _____ (1988). *Desarrollo de las normativas curriculares bajo el régimen militar (1973-1987): un análisis crítico*. Santiago de Chile: Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Academia de Humanismo Cristiano.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2013a). *Bases Curriculares de 1° a 6° Básico*.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2013b). *Informe nacional. Consulta bases curriculares sector lengua indígena*. Comunidad (lof)Eje participación de la Consulta. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

- Ortega, P. (2013). *La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural*. Instituto Europeo de Iniciativas Educativas. Vol. 71(256), 401-421.
- Peralta, V. (2011). *Currículos Educativos en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Pérez, Á. (2011). *Aprender a educar(se): una nueva ilustración para la escuela*. Cuadernos de Pedagogía(417), 52-55.
- Pinto, R. (2008). *El currículum necesario para una época compleja*. Revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación y de la Información., 8.
- Quilaqueo, D. (2007). *Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural*. Educar , Curitiba. n. 29, 223-239.
- Quintriqueo, S. y McGinity, M. (2009). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile*. Estudios Pedagógicos (Valdivia)(2), 173-188.
- Sacristán, J. G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sánchez, M. (2001). *Diseño curricular y Educación intercultural Bilingüe*. Pensamiento Educativo. Vol. 9. 341- 358.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la Enseñanza: El uso de la Etnografía en la Educación*. Madrid: Paidós Ibérica
- Zabalza, M. Á. (2007). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones.