

Diversificación Curricular y Diseño de Práctica de Aula Intercultural en Educación Primaria: Posibilidades y Desafíos¹.

Datos generales del autor:

Nombre: Miguel Angel Sánchez Contreras.

Institución: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera.

Nacionalidad: Chileno.

E-mail y N° de fax: asanchez@ufro.cl, 56-45-325154.

Resumen:

Avanzar en la diversificación curricular en EIB implica encarar dos grandes problemas: Uno de tipo ético y el otro de carácter epistémico. Respecto del problema ético se expone un sustento teórico y una propuesta en el plano curricular y de diseño de práctica de aula intercultural. Respecto del tema epistémico, se sostiene que los avances son fragmentarios y se esbozan algunos temas que requieren ser tratados.

El problema ético

El problema ético da cuenta del por qué es necesario y conveniente tratar el conocimiento, la lengua y la cultura indígena en el plano de la escuela, los modos en que ellos son incorporados al currículum escolar, así como las propuestas para tratar en aula² dichos conocimientos. Lógicamente, las diferentes opciones existentes en estos temas tienen un cuerpo de fundamentos epistémicos, pero siempre enmarcados en la idea de fundamentar la legitimidad del otro como legítimo otro³.

Así, la Reforma Educativa en nuestros países abrió espacios a la diversificación curricular, eligiéndose opciones que van desde la contextualización del currículum nacional, pasando por talleres de lengua y cultura indígena, combinando ambas posibilidades o incorporando información cultural indígena a la enseñanza sistemática vía contenidos de estudios.

Asumimos la última opción como la más conveniente en la modalidad de EIB. Por un problema de espacio sólo podremos argumentar de manera muy general el sustento teórico de esta opción. En tal sentido, señalaremos que los grupos humanos conforman

¹ La presente ponencia se sitúa desde la Educación Básica, por cuanto es en ella donde tenemos la mayor experiencia y en donde hemos focalizado nuestra propuesta.

² Entendemos como aula un espacio que va mucho más allá que las cuatro paredes de una sala de clases.

³ Tomamos esta frase de Humberto Maturana

“mundos de vida”⁴ que funcionan como sistemas con “clausura operacional”⁵ y ellos contienen cultura, “orientaciones cognoscitivas” o esquemas mentales, transformándose en el marco desde el cual se conoce y comprende lo propio y lo ajeno.

Desde otro ángulo, los individuos actuamos de una manera relativamente regular, en tanto nuestra conformación personal va generando un habitus⁶ que se constituye en orientador práctico de nuestra práctica, generando un sistema de disposiciones durables y transferibles que operan como una base de prácticas estructuradas y estructurantes que hace que el pensamiento sea producido libremente pero enmarcado dentro de los esquemas del habitus, de donde deriva que la comprensión, delimitada por el mundo de vida y las orientaciones cognoscitivas del mismo, es un entretrejo de biología y cultura en tanto expresa el modo que un organismo tiene de vivir el habitus y las prácticas estructuradas por él. Esta idea nos refiere a la noción heideggeriana sobre el “ser” o el “estar” en el mundo, la cual expresa la idea de que el ser humano, “su ser más recóndito es tal que tiene una comprensión de ese ser, y en cada caso se mantiene en un estado de cierta interpretatividad de su ser”⁷.

Si, por otra parte, concordamos con P. Freire en relación a que los alumnos no llegan a la escuela como receptáculos vacíos a los cuales hay que llenar con “conocimiento” y, los reconocemos como seres inmersos en sus contextos sociales y culturales, con valores y creencias, con percepciones y conocimientos, adquiridos sobre la base de los parámetros culturales en que fueron socializados y que comportan una particular forma de comprender y conocer el mundo, concordaremos, entonces, que la acción pedagógica debe partir desde el “modo de ser” o el “modo de estar en el mundo” con el cual los alumnos llegan a la escuela. Ello debe quedar reflejado en la opción que se realiza al momento de definir los contenidos que han de estudiar los alumnos, estableciéndose que, al menos en los contextos indígenas, la información cultural proveniente de ese mundo de vida es el que en primer término debe ser enseñado y, la información de origen occidental, debe ser considerada como complemento a la información que no contempla la cultura de los niños⁸.

⁴ Habermas, 1989

⁵ Maturana & Varela, 1992.

⁶ Bourdieu, 1980

⁷ Heidegger, citado por Dreyfus, 1996:16.

⁸ En Chile, esta opción ha sido asumida en la Matriz Curricular Básica de la Municipalidad de Tirúa, presentada a MINEDUC para su aprobación.

Lo anterior nos refiere al problema del diseño de la práctica de aula como una herramienta que nos permite operativizar dicha orientación curricular. Sostenemos que el diseño de práctica podría asumirse como “articulación simbólica en dominios de construcción de conocimiento”⁹. Esta propuesta se sostiene teóricamente con los aportes de M. Bajtín, L. Vygotsky, C. Geertz y Paulo Freire.

Sin pretender desarrollar por completo el aporte de estos autores, sólo enunciaremos algunas ideas generales respecto de los mismos. Al respecto, partiremos señalando que los individuos se expresan a partir de los significados que les aporta su cultura y ello se manifiesta por medio de lo que M. Bajtín denomina “voz, personalidad hablante o conciencia hablante”¹⁰. Bajtín nos aporta tres ideas importantes: la “voz” posee horizonte conceptual, intenciones y visiones de mundo; la “voz” no puede existir sino por medio de un enunciado que se emite en contextos sociales y culturales determinados y; la comprensión de un enunciado tiene que ver con la capacidad de producir palabras alternativas a las que un individuo cualquiera está escuchando, proceso que él denomina contrapalabra.

Por su parte, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo que nos aporta Vygotsky¹¹ nos recuerda cuatro aspectos importantes para el diseño de la enseñanza: las facultades mentales tienen un origen social; las mismas no tienen carácter universal, sino que se conforman en el devenir histórico de los grupos humanos; los adultos juegan un papel fundamental para que los niños adquieran las facultades mentales desarrolladas por el grupo y, la enseñanza debe ligarse estrechamente al conocimiento previo, es decir al conocimiento adquirido en la comunidad socio cultural en la cual el niño ha sido socializado.

El concepto de cultura que nos aporta C. Geertz es un buen punto de apoyo en la perspectiva educativa que proponemos, en tanto la categoriza como un “concepto semiótico” por cuanto el hombre vive su vida inmerso en una “trama de significaciones que él mismo a urdido”¹² de manera que la cultura debe ser “entendida como un sistema de interacción de signos interpretables”, denotando “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de

⁹ Sepúlveda, 1996, Sánchez, 1997

¹⁰ Wertsch, 1993:72

¹¹ Vygostky, 1995; Luria 1980.

¹² Geertz; 1987; 20

acepciones heredadas en formas simbólicas por medio (de) los cuales los hombres comunican y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida”¹³.

Resumiendo, el aporte de estos autores nos remite a la necesidad de diseñar una práctica de aula que, por un lado, conciba a la enseñanza como ayuda y, por otro, que esa ayuda propenda al desarrollo mental y cognitivo de los alumnos abriendo espacios para que sus estructuras cognoscitivas interpreten la información cultural que se les pone a disposición haciendo uso del horizonte conceptual y visión de mundo que poseen. En este sentido, la mediación semiótica establece posibilidades para la construcción de significados compartidos, en donde la construcción de significado es simultáneamente una construcción de conocimiento, transformadora de los individuos en nuevos individuos desde el punto de vista cultural, desde donde se desprende que, al transformarse ellos mismos, se hacen capaces de transformar la realidad social y cultural existente¹⁴.

Las argumentaciones antes expuestas sostienen un modelo de diseño de práctica de aula¹⁵, cuyos criterios orientadores serían:

- a.** Se debe procurar que la información cultural (indígena y occidental) que se pone a disposición de los alumnos como contenidos de estudio, sea tratada haciendo uso de las orientaciones cognoscitivas en que fueron construida y, por consecuencia se debe propender al desarrollo de las habilidades mentales constitutivas de las orientaciones cognoscitivas involucradas.
 - En este sentido, el diseño debe definir las habilidades mentales que se han de desarrollar en las dos lógicas de pensamiento involucradas
- b.** Las actividades de aprendizaje deben ser diseñadas como un conjunto de acciones con intención y no como meras enunciaciones generales. Esto se concreta en el diseño formulando las actividades de aprendizaje de un modo que, por ejemplo, la formulación (dentro de la lógica occidental) “los niños investigan acerca de los cuidados que requiere el cuerpo humano” es complementada con orientaciones para el uso de procedimientos que permitan desarrollar una investigación.

¹³ Op. Cit; 88

¹⁴ Paulo Freire, 1989.

¹⁵ Por un problema de espacio sólo se exponen los criterios generales y no el modelo.

- c. El diseño de la primera actividad de aprendizaje no debe poner a los alumnos frente a contenidos, sino que debe buscar el establecimiento de relaciones entre el tema de estudio y el contexto sociocultural de los niños.
- Subsecuentemente, esta primera actividad sirve para indagar en los conocimientos previos que el alumno posee en torno de la temática de estudio.

El problema epistémico.

Según nuestra opinión, el tema ético es sólo una parte del problema que debemos resolver. En efecto, existe la necesidad de encarar el problema epistemológico que encierra esta modalidad educativa cuando nos referimos a la información cultural de origen indígena que debe ser puesta a disposición de los alumnos y, con ello, a las orientaciones cognoscitivas que permitieron su producción y reproducción en el tiempo y que deben ser enseñadas haciendo uso de esa información cultural. En otras palabras, una cosa es reconocer que, por ejemplo, el mundo de vida mapuche¹⁶ contiene cultura y orientaciones cognoscitivas, pero otra cosa es definir en qué consisten exactamente esas orientaciones cognoscitivas, como se concretan en el plano de las habilidades mentales y, qué papel juegan en la enseñanza.

Al respecto, sabemos que las orientaciones cognoscitivas refieren a “aquellas regularidades que un determinado grupo humano adquiere como propias y distintivas de otros grupos, y se refieren a formas particulares de aprehender el mundo, al dominio lingüístico que media la acción entre ellos, a las visiones de mundo que poseen, a las formas de percibir y conocer la realidad que los circunda, al desarrollo preferente de ciertas facultades mentales, más útiles que otras, para desenvolverse en el medio en el cual desarrollan la vida material”¹⁷. Sabemos, por otra parte, que, “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a un nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)”¹⁸, de lo cual se desprende que las orientaciones cognoscitivas y habilidades mentales de los niños indígenas no son precisamente las que busca desarrollar la escuela, sino las que han adquirido en su comunidad.

¹⁶ Señalamos al mundo de vida mapuche, pero en rigor puede ser el mundo de vida de cualquier pueblo indígena.

¹⁷ Sánchez, Op. Cit., Pág. 35

¹⁸ Vygostky, 1995, 94

Respecto de las habilidades mentales habría que señalar que comúnmente son clasificadas como de tipo cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y culturales. Sin embargo, comúnmente también, sólo se hace referencia manifiesta a aquellas habilidades mentales que conforman las orientaciones cognoscitivas de tipo occidental, incluso cuando se trata información cultural indígena. En nuestra opinión, ello no ocurre por desidia o malevolencia, sino básicamente porque lo que se conoce en este plano respecto del mundo indígena es bastante fragmentario.

Como una forma de encarar esta falencia y, por ello como un desafío para la EIB, hoy es absolutamente necesario encarar e intentar responder preguntas tales como:

1. ¿Cuáles son las habilidades mentales que preferentemente se desarrollan en el marco de las orientaciones cognoscitivas de los diferentes pueblos indígenas?
2. ¿Cuáles son los procedimientos que se usan en el mundo indígena para desarrollar las habilidades mentales?
3. De que modo podemos encarar en la escuela la enseñanza de estas habilidades mentales usando los contenidos de estudio provenientes de la cultura indígena.
4. ¿Qué habilidades mentales pueden ser enseñadas en la escuela y cuales deben ser necesariamente desarrolladas en la comunidad?
5. ¿De qué manera el reconocimiento de las orientaciones cognoscitivas indígenas impactan en los Planes y Programas de Estudio y en el diseño de Práctica de aula?

Conclusión:

La EIB logrará de mejor manera el objetivo de elevar la calidad de los aprendizajes y habilitar a los alumnos en un desempeño competente en contextos culturales diversos cuando la diversificación curricular y el diseño de la práctica de aula se hagan cargo de las orientaciones cognoscitivas del niño indígena, las diferencien de las de origen occidental y busquen desarrollarlas haciendo uso de la información cultural que corresponda.

Bibliografía de referencia

- Boerdieu, Pierre, 1980. The logic of practice. Stanford University Press, Stanford, California, EE.UU.
- Dreyfus, Hubert, 1996. Ser en el mundo. Comentarios de la división I de ser y tiempo de Martín heidegger. Ediciones Cuatro Vientos, Santiago, Chile
- Freire, Paulo, 1969, Pedagogía del Oprimido, Santiago – Chile.
- Freire, Paulo, Alfabetización de adultos y bibliotecas populares Cuadernos de Educación N°105. Caracas - Venezuela, 1989
- Freire, Paulo, Alfabetización: Lectura de la Palabra y Lectura de la realidad. Paidós MEC. Barcelona - España
- Habermas, Jürgen, (1989). Teoría de la Acción Comunicativa. Altea, Taurus, Alfaguara. Madrid – España.
- Geertz, Clifford, (1987). La Interpretación de las Culturas. Gediza. México D.F-México.
- Luria, A. R., (1980). Los Procesos Cognitivos: Análisis socio-histórico. Editorial Fontanella, Barcelona-España.
- Maturana, Humberto & Varela, Francisco, (1992). El Árbol del Conocimiento. Editorial Universitaria. Santiago-Chile.
- Sánchez, Contreras, (1997). Educación Intercultural como Construcción de Conocimiento, Tesis para optar al Grado de Licenciado en educación, Universidad de la Frontera, Temuco - Chile
- Sepúlveda, Gastón (1996). Interculturalidad y Construcción de Conocimientos, en Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía, Godenzi, j. (compilador), Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, Cuzco – Perú.
- Vygotsky, Lev, (1995). El desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores. Crítica, Grijalbo, Mondadori, Barcelona - España
- Wertsch, James, (1993). Voces de la Mente: Un Enfoque Sociocultural para el Estudio de la Acción Mediada, Visor Distribuciones, Madrid-España