

Horizontes Educacionales
ISSN: 0717-2141
rhorizontes@ubiobio.cl
Universidad del Bío Bío
Chile

Turra Díaz, Omar

DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CURRÍCULUM: UN DISCURSO EDUCACIONAL QUE POSIBILITA LA CONSIDERACIÓN DE LAS FORMAS CULTURALES MAPUCHE EN LOS CONTENIDOS ESCOLARES

Horizontes Educacionales, vol. 14, núm. 1, 2009, pp. 37-49
Universidad del Bío Bío
Chillán, Chile

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444003

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ENSAYO

DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CURRÍCULUM: UN DISCURSO EDUCACIONAL QUE POSIBILITA LA CONSIDERACIÓN DE LAS FORMAS CULTURALES MAPUCHE EN LOS CONTENIDOS ESCOLARES [1]

Cultural diversity in the curriculum: an educational discourse that allows considering the mapuche cultural ways in the educational contents

Omar Turra Díaz [2]

Departamento de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción
omarturra@udec.cl

Resumen

En tiempos en que el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural se ha transformado en un discurso profusamente extendido, este artículo examina cómo el sistema escolar ha desconsiderado históricamente esta perspectiva en su relación educativa con las culturas indígenas, puesto que la estructura y función social de los currículos nacionales fue diseñada precisamente para homogeneizar la cultura, a partir de los intereses de la cultura dominante. Este fue el principio que orientó la lógica educativa de la escuela chilena respecto a la cultura mapuche, en la que el objetivo central resultaba ser la asimilación de su población a la sociedad chilena. Sólo recientemente el currículum nacional otorga consideración, al menos declarativamente, a la diversidad cultural en sus distintos niveles de concreción, lo que se constituye en una posibilidad educativa de mayor pertinencia y significación para los pueblos indígenas, particularmente, el mapuche.

PALABRAS CLAVE: Diversidad cultural, homogeneidad cultural, currículum nacional, cultura mapuche

Abstract

In times in which the recognition and value of cultural diversity has turned into a profusely widespread dialogue, this article examines how the school system has not considered this perspective, in historical terms, in its educational relationship with the indigenous cultures, because the structure and social function of the national curricula were precisely designed to homogenize the culture, based on the interests of the dominant culture. This was the principle that guided the educational logic within Chilean schools with regard

[1] Este artículo fue elaborado en el marco de la investigación de tesis doctoral titulada "Historia, Currículum e Identidad. Enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en contexto educacional mapuche" que el autor cursó en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Concepción. Profesor Guía: Dr. Leonardo Mazzei de Grazia.

[2] Doctor en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Concepción. E-mail: omarturra@udec.cl

to the Mapuche culture, in which the main aim turned out to be the assimilation of its population into the Chilean society. Only recently, the national curriculum has granted consideration, at least as a statement, to cultural diversity in its different levels of concretion, which constitutes an educational possibility of major relevancy for and significance to the indigenous people, particularly to the Mapuche.

KEYWORDS: Cultural diversity, cultural homogeneity, national curriculum, mapuche culture.

Recibido: 09/02/09 Aceptado: 14/05/09

I. Educación y diversidad cultural

Un fenómeno social característico de fines del siglo XX y que se proyecta en la actualidad, es el reconocimiento, a nivel mundial, de la diversidad cultural. Se trata de la constatación de un fenómeno que no es nuevo, sino que ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, pero que el discurso, denominado por algunos, de la postmodernidad ha reconocido y valorizado como un rasgo constitutivo de las sociedades actuales (Lyotard, 1987; Roa, 1995).

El redescubrimiento de la diversidad étnico-cultural constituye, sin duda, un importante cambio de perspectiva en los imaginarios colectivos de sociedades que durante siglos pretendieron eliminar, o al menos ignorar, todo aquello que la cultura dominante no pudiera comprender e incorporar bajo sus reglas morales y sus códigos de poder. No obstante, frente a la histórica pretensión de extinguir las expresiones culturales que no se ajustaran a los cánones de la cultura oficial, surgen en diferentes lugares del planeta, movimientos nacionalistas, separatistas y corrientes intelectuales que reivindican la importancia de preservar todas esas formas de expresión de pueblos, etnias y grupos humanos a partir de las cuales se construye la riqueza cultural de la humanidad.

Si bien resulta una verdad incuestionable, que prácticamente todas las sociedades han sido multiculturales en función de sus complejos desarrollos históricos, la diversidad cultural se ha multiplicado debido a las corrientes migratorias, intra e intercontinentales, y ha adquirido relevancia a partir de las presiones sociopolíticas relacionados con los procesos democráticos y el resurgir de las demandas identitarias de las minorías étnicas en los diversos Estados. Tales fenómenos se desarrollan con especial intensidad durante la segunda mitad del siglo XX.

Actualmente, el reto de la diversidad representa uno de los más complejos que se presentan a las sociedades contemporáneas, y este, se señala, comienza con la educación. El sistema educativo, según Imbernón (2000), está desconcertado buscando respuesta a la multiculturalidad ya que fue pensado para la selección y uniformación cultural.

Torres (2008) expone, para el contexto educacional europeo, que plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo, pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución. Se trata de asumir la diversidad cultural como un valor enriquecedor de la humanidad y concebir, desde aquí, una educación abierta a las diferentes culturas.

Para el contexto educativo latinoamericano

y nacional, Magendzo (2000) postula que si la educación, desea realmente sumarse a la modernidad, debe ser capaz de reconocer que el respeto a las identidades culturales y la superación de la dialéctica de negación del otro forman parte no sólo de la democracia política, sino también de la democracia cultural. Pinto (2000), por su parte, señala que el currículo se debe articular como un mecanismo de negociación e integración de la multiculturalidad, y que entre las expresiones imprescindibles de inscribir en el currículum actual, están los saberes, haceres y sentires provenientes del mundo de los pueblos originarios, incluidos sus lenguajes y cosmovisiones. En consecuencia, en el proceso de desarrollo reciente de la pedagogía, no puede quedar fuera la diversidad cultural, "*como especial ventaja pedagógica, dado que la educación es un asunto de cultura, o mucho mejor dicho, de culturas en plural*" (Schmelkes, 2005, p. 41).

No obstante, el sistema curricular, tanto a nivel nacional como internacional, se presenta como una instancia educativa orientada a transmitir contenidos culturales propios de las sociedades occidentales y con ello asegurar la proyección de la cultura eurocéntrica hegemónica, de generación en generación. El sistema curricular diseña un plan de formación que contiene los conocimientos, habilidades y valores, además de una lógica de pensamiento, derivados directamente del patrimonio cultural occidental europeo, es decir se determina lo que se debe enseñar a partir de una visión que desconsidera y, muchas veces, niega la existencia y conocimientos de todos aquellos pueblos y grupos socioculturales diferentes del hegemónico.

Si bien el discurso de la diversidad cultural se ha extendido profusamente, a nivel social, pareciera ser que su incorporación al sistema educativo genera una serie de tensiones con la estructura y función social misma del sistema escolar y los currículos nacionales. Con independencia de la realidad social y cultural en la que se desenvuelve la actividad educativa, en cada escuela y aula, la propuesta de contenidos es única y estable para todo el sistema.

"*Por más esfuerzos que se hayan realizado para incorporar la perspectiva de lo local, finalmente termina primando una perspectiva nacional en el tratamiento de los contenidos y estamos avanzando hacia una internacional.*" (Díaz Barriga, 2005, p. 57).

Estas tensiones de alguna forma se relacionan con el rol que el sistema social le asigna a la educación, y a la misma estructura curricular, como un instrumento que permita lograr la meta de un ciudadano que se integre productivamente a la sociedad, según los requerimientos de la cultura dominante.

En esta lógica eurocentrista, la conformación curricular nacional, tradicionalmente, se ha aproximado a las culturas indígenas mediante la descripción de sus tradiciones, costumbres y leyendas, es decir folclorizando su patrimonio cultural. Se trataría de un "*currículum de turistas*" en que el estudio de los colectivos culturales diferentes al mayoritario se realiza con gran superficialidad y banalidad; las realidades culturales diferentes son tratadas desde una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo estudiando exclusivamente aspectos como, costumbres alimenticias, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el medio geográfico en que se desenvuelven (Torres, 2008).

II. Estado Nacional, Educación y homogeneidad cultural

Para entender este fenómeno social, en nuestro espacio cultural, expresado en la dicotomía homogeneidad-diversidad cultural, es necesario examinar la

función socio-cultural que el sistema de poder, históricamente establecido, ha asignado a la educación en las sociedades hispanoamericanas. En este sentido, el rol fundamental que se dio a la educación en la época colonial, fue precisamente el de civilizar a quienes no compartían los códigos culturales propiciados por los colonizadores. En esta etapa, las escuelas de indígenas que se establecieron en la generalidad de los territorios conquistados cumplieron un papel fundamental con la substitución de las lenguas nativas por el español y la enseñanza del catecismo como herramienta para borrar las religiones originarias (Cajiao, 2005).

El propósito civilizador de la escuela hispanoamericana pretendía alejar a las poblaciones indígenas de sus concepciones ancestrales, para prepararlos en las pautas de la cultura dominante. Entendamos que, en este contexto, civilizar significa occidentalizar, imponer los valores de los conquistadores europeos que a partir del descubrimiento se aventuraron hacia estas latitudes.

De manera general, se puede señalar que en su proyecto civilizador los europeos dispusieron de tres grandes herramientas: armas, religión y educación. Las armas definieron las relaciones de poder, el cristianismo fijó el nuevo orden de los valores y creencias y la educación sentó las bases para la uniformidad cultural (Cajiao, 2005).

De este modo, en las escuelas que surgieron en la época colonial se fueron eliminando lenguas y dialectos, costumbres y vestuarios, conductas, creencias religiosas y conocimientos ancestrales, para subordinarlos a los conocimientos universales provenientes de la concepción filosófica y científica de Occidente, lenguas oficiales y religiones universales. La diversidad debe ser reducida al máximo para instituir, por el contrario, mecanismos de simplificación, disciplina y control colonial.

El fenómeno histórico de la conformación de los Estados Nacionales que surge a partir de la Revolución Francesa, viene a reafirmar la función homogeneizadora de la escuela hispanoamericana, pues debe responder al interés de las nuevas elites gobernantes por promover saberes y valores que permitan una formación común para los integrantes de estas incipientes sociedades.

Hispanoamérica desarrolla en el siglo XIX procesos de emergencia de formas políticas autónomas orientadas a despojarse del pasado colonial español. Las elites oligárquicas criollas que encabezaban este proceso, en las distintas latitudes del antiguo imperio español, sustentan el proyecto fundacional de las futuras naciones en los ideales ilustrados recogidos y apropiados en los salones y academias europeas. Los nacientes Estados se presentaban como un espacio social en que se podía articular el imaginario social moderno, dada su reciente formación y su "necesidad" de integrarse al orden mundial capitalista encabezado por Europa (Cousiño, 1990; Larraín, 1996).

Ahora bien, en el proyecto de conformar perfiles de subjetividad que hicieran viable la lógica de la civilización y el sueño modernizador de las elites criollas, resultaba implícito la conformación de un orden identitario homogéneo que organizara la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones, que legitimara y aprobara aquello que contribuiría a la sociedad proyectada (Hopenhayn, 2002). En este sentido, la consigna era "*una cultura, una nación*". Esta fórmula implica reconocer unilateralmente como válida y legítima una formación cultural que se identifica con la nación e instituir la negación del "otro" cultural.

El Estado es el encargado de desarrollar el proceso de conformación nacional,

generándose así un estrecho vínculo que une a estas dos construcciones históricas. La nación resulta una construcción histórica que conforma una unidad expresada en el "*nosotros*" cultural y el Estado constituye la expresión política de tal unidad.

Intelectuales, políticos y ensayistas latinoamericanos se encargan de establecer los patrones de identidad del ciudadano nacional que se aspira a conformar, mediante la configuración de un imaginario dicotómico excluyente: el imaginario de la civilización y la barbarie (Kaplán, 1983). El referente empírico establecido por esta configuración discursiva, identificaba la civilización con las sociedades europeas donde reinaba la urbanidad, el Estado de derecho, el cultivo de las ciencias y las artes. La barbarie, por su parte, se identificaba con las sociedades indígenas americanas, dadas sus formas culturales de estrecha ligazón con la naturaleza, ruralidad y superstición, y ausencia de arte, ciencia y escritura.

Como en los tiempos del dominio español, los imperativos del Estado-Nación que se está conformando en el XIX latinoamericano, confrontan directamente a las culturas indígenas originarias, degradando ontológicamente sus formas culturales. A partir de la vinculación de sus prácticas culturales con la "barbarie", se desarrollan y justifican varios procesos históricos: asimilación cultural, la expropiación de sus tierras, la dominación política e inclusive, en algunos casos, el exterminio étnico.

En este contexto, los sistemas educativos hispanoamericanos, como casi en todo el mundo, nacieron como instrumento para la consolidación de los Estados Nacionales. La diversidad cultural se consideraba una amenaza para el estado-nación. La unidad cultural, por el contrario, permitiría consolidarlo y de ahí la importancia de la educación. La escuela representaba la puerta de entrada al manejo de una lengua común y a los valores de la cultura dominante. Su propósito fue, claramente, homogeneizar la cultura (Schmelkes, 2005).

La configuración de un tipo deseable de subjetividad encuentra en el sistema educativo su verdadera posibilidad de realización. Este principio socioeducativo de plena aceptación en la actualidad, fue percibido y fomentado por los proyectistas sociales decimonónicos, quienes influidos por la Ilustración y el Positivismo insistían en que una educación pública masiva debía compensar las debilidades de la raza. Todo mejoramiento social, señalaban, dependía de la habilidad del estado para reemplazar su legado cultural por medio de la inmigración y la masificación de la educación científica (Larraín, 1996).

La escuela, desde entonces, es asumida como un espacio de construcción socio-cultural en donde se forma ese tipo de sujeto que los ideales nacionales reclaman:

"Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser 'útil a la patria'. El comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol "productivo" en la sociedad" (Castro-Gómez, 2003, p.149).

El fenómeno educativo, desde esta perspectiva, actúa como dispositivo ideológico del Estado que contribuye a la formación de ciudadanos útiles y con conciencia nacional. Especial importancia adquiere, en esta función, el currículum escolar, como instancia educativa orientada a asegurar la transmisión de la cultura legítima y el conocimiento acumulado a las nuevas generaciones, a través de la construcción y sistematización de las diferentes áreas del saber y del quehacer humano.

El sistema educativo diseña un plan de formación donde se transmiten valores, saberes, conocimientos y una lógica de pensamiento que se relaciona con una concepción de sociedad y cultura (Apple, 1986, 2001). El currículum representa lo que se debe enseñar, lo deseable para las nuevas generaciones; es el entramado mediante el cual la escuela intenciona las orientaciones ideológicas acerca del patrimonio cultural y sociedad deseada.
En este sentido, Magendzo (1996, p. 186) señala:

"… *podemos decir que en América Latina se ha transmitido un esquema de significaciones y representaciones simbólicas y se ha comunicado, perpetuado y desarrollado oficialmente un sistema de concepciones, de conocimientos y actitudes frente a la vida que corresponden a los grupos culturalmente dominantes de la sociedad…"*

"El tejido discriminatorio y de negación de la diversidad cultural se forma de una manera muy sutil, a veces en la conjunción de una serie de variables históricas, sociales y psicológicas. La educación es parte importante de este tejido".

En este sentido, el currículum escolar del estado nacional hispanoamericano consecuente con los ideales de la modernidad y los propósitos de afirmación nacional, desarrolla, históricamente, una política educativa asimilacionista hacia las culturas indígenas. Esta política se presenta como una forma de negación del otro cultural, negación de su propio universo simbólico con el fin de disciplinarlos en el trabajo productivo, la ideología del Estado-Nación, el espíritu racionalista y el manejo de la lengua castellana. El currículum nacional homogéneo viene a significar respecto de las culturas indígenas la invisibilidad de la diferencia, y por tanto, el desarrollo de fenómenos de aculturación (Magendzo, 1986; Peralta, 1996; Quilaqueo, et. al., 2005).

II. Escuela chilena y cultura mapuche

En Chile, la construcción del Estado-Nación se enmarca en la misma lógica eurocentrista que venimos señalando. La admiración por Europa y lo europeo marcó profundamente la conciencia de nuestras elites dirigentes. Es así como, desde la emancipación misma, una serie de pensadores impregnados del enciclopedismo europeo postulan los caminos de la civilización y el progreso, con los parámetros del pensamiento ilustrado, como contrapartida a la tradición y al sustrato cultural del país (Subercaseaux, 1996).

A medida que se ahondaba en las proyecciones nacionales y consolidaba la organización estatal, se hizo cada vez más urgente definir el componente poblacional que se quería, y actuar directamente sobre la base social que se deseaba cambiar. Surgía, entonces, la necesidad de hacerse cargo del tema mapuche. En poco tiempo, se elaboró, al decir de Pinto (2000), una verdadera "*ideología de la ocupación*", de fuerte contenido antiindeginista que impulsó y dio legitimidad al accionar del Estado, en base a la propagación de un discurso que enfatizaba la idea de un mapuche de barbaridad incorregible, que ultrajaba al país y entorpecía su desarrollo. Surgía aquí, una situación paradojal a nivel del discurso de los constructores del Estado en Chile; por un lado, eran valorados por su valentía, capacidad guerrera y, sobre todo, por su apego a la libertad, que servía de ejemplo y legitimación de la lucha contra el pasado español, pero al mismo tiempo se diseñaban estrategias para disponer de sus territorios, puesto que sus formas culturales resultaban la negación de los ideales de progreso y civilización aspirados (Herrera, 2003).

Como en los tiempos coloniales, las autoridades gubernamentales del siglo XIX consideraron que la educación era un excelente medio para transformar al

mapuche de su barbarie a las bondades de la civilización, y de paso favorecería la ocupación de su territorio.

El gobierno central adoptó como estrategia educativa, en el transcurso de la primera mitad del siglo XIX, el restablecimiento de las misiones en territorio mapuche. La labor educacional que desarrollarían las misiones traería como "*consecuencia inevitable, la insensible y pacífica destrucción de la barbarie*", según palabras del Ministro de Culto e Instrucción Pública, hacia 1849 (Serrano, 1995-1996). La eficacia de su labor fue permanentemente discutida por los sectores dirigentes metropolitanos por considerar que la acción evangelizadora que conllevaba su educación, no era suficiente, y que se hacía necesario una escuela donde se enseñara no sólo rudimentos de la fe, sino también, escritura y lectura en español y nociones de aritmética. Tal situación provoca que, a poco andar, el Estado decida intervenir de manera más directa en la educación del territorio mapuche, estableciendo la escuela pública (Pinto, 2000).

La escuela pública se impuso rápidamente en el territorio de colonización, desplazando a la escuela misional, generando la correspondiente protesta de los misioneros por la falta de acción evangelizadora que ésta poseía. Aunque estas escuelas misionales luchaban por mantener su existencia en el territorio, continuaban siendo el único espacio educativo concebido específicamente para los mapuche. La escuela pública, en tanto, había seguido a los pueblos fundados en el proceso de colonización; más bien, era "hija" de los pueblos (Serrano, 1995-1996). En su propósito educacional, desconsideró la particularidad cultural mapuche, pues su objetivo se orientaba a homogeneizar y uniformar a la población del país.
La política educacional del Estado chileno hacia fines del siglo XIX estaba centrada en consolidar la educación urbana y extenderla hacia aldeas y pequeños villorrios. Una educación orientada hacia el mundo rural, propiamente tal, estaba de plano descartada. La educación indígena, por lo tanto, no tenía especificidad propia y estaba inserta en el eje campo-ciudad. Se actuaba en base al supuesto que el mapuche, como cualquier otro campesino, debía encontrarse con la escuela en las ciudades, pueblos y villorrios, que el Estado estaba conformando para el efecto. No podía encontrarse con ella en el campo, aunque allí viviera la mayoría de los potenciales escolares.

Las primeras décadas del siglo XX señalan la expansión de la oferta educacional en la región mapuche, puesto que además de la escuela pública y misional, la zona había sido colonizada tanto por chilenos como por extranjeros. Fundamentalmente son franceses y alemanes, que fundan sus propias escuelas y conjuntamente con ellos llegan nuevas órdenes religiosas que establecen escuelas para educar a la población local. Cabe pensar que toda esta creciente red educativa generó un aumento en la cobertura educacional para el pueblo mapuche, aunque no tenemos cifras concretas que nos permitan hacer una evaluación cuantitativa de tal realidad.

Claramente, la escolarización se transformó en el siglo XX en el principal medio de "*chilenización*" de la población mapuche que emigró a las ciudades y pueblos desde sus reducciones agrícolas; también lo fue, más tarde, para los mapuche que se quedaron en sus tierras, cuando se produjo la expansión de la educación pública rural. Pero esta escuela tampoco consideró el contexto y los saberes mapuche, proyectando el objetivo de su asimilación a la sociedad chilena.

En este sentido, el sistema escolar nacional adquiría para los mapuche un doble significado: en cuanto instrumento externo de dominación y asimilación cultural y como

mecanismo de inserción cultural, laboral y social. Este significado contradictorio del fenómeno educativo entre los indígenas, provocaba rechazo e indiferencia en unos o posibilidades de integración y resistencia, en otros. El tema fue debatido, desde principios del siglo XX, presentándose visiones contrapuestas:

"...la actitud adoptada ante su imposición fluctuó entre el rechazo y la indiferencia por parte de quienes permanecieron aferrados a su cultura, hasta aquellos que vieron en ella una herramienta viable para organizar la defensa del grupo étnico"(Marimán, 1997, p. 149).

En cualquier caso, convengamos, la educación nacional resultaba una posibilidad que llevaba aparejada un alto costo cultural para la población mapuche.

La relación entre el Estado chileno y la sociedad mapuche se ha visualizado, en general, en función de los procesos de dominación/subordinación, que evidentemente resulta un fenómeno socio-histórico plenamente constatable. Pero esta sola mirada, sugiere una pasividad de la sociedad mapuche ante la imposición de la política educativa nacional. Las posiciones encontradas, las propuestas de los profesores mapuche, el rechazo e indiferencia de algunos, develan, también, procesos de resistencia a la asimilación y de incorporación de formas culturales de la sociedad dominante para preservar espacios de reproducción cultural propios. En este sentido, algunas investigaciones plantean que los intentos de asimilación no siempre han sido exitosos. Por el contrario y aunque parezca contradictorio, a pesar de la violencia de la imposición, los pueblos indígenas han sido capaces de incorporar aspectos de la educación escolar a la matriz de reproducción y producción étnica, convirtiéndola en un recurso apropiado que es utilizado y reelaborado en beneficio propio (Bello, et al., 1997).

El sistema educacional chileno, durante el siglo XX, en su relación con los pueblos indígenas da cuenta de sus esfuerzos de integración cultural, primero, y luego, bajo el impulso de proyectos desarrollistas, se presentó como el instrumento de cambio cultural necesario para la modificación de la estructura social y productiva de las comunidades indígenas. Ninguna de estas visiones consideró el reconocimiento a la diversidad cultural, continuando desde las políticas estatales la homogeneización de los educandos y la desconsideración de sus saberes culturales en el currículum escolar. La escuela pública no incorporó, entonces, el contexto cultural mapuche a la educación. La política educacional siguió teniendo como objetivo la asimilación delos mapuche a la sociedad chilena (Serrano, 1995-1996).

III. La diversidad cultural étnica en los contenidos curriculares vigentes

A partir de los años noventa del siglo XX, el discurso educativo del Estado, respecto de las culturas indígenas, y en particular de la mapuche, señala el reconocimiento y valoración de sus especificidades culturales, puesto que estos grupos étnicos constituyen "*parte esencial de las raíces de la Nación Chilena*" (Ley Indígena, 1993). Sectores políticos, intelectuales y organizaciones no gubernamentales recogen y consideran las demandas de las organizaciones indígenas de una educación de mejor calidad y más contextualizada respecto a su realidad sociocultural. Esto determina que, a inicios de los noventa, se dicte la Ley Indígena Nº 19.253. De ésta surge la Educación Intercultural Bilingüe, como una modalidad educativa que abre espacios de descentralización y autonomía curricular, favoreciendo con ello la contextualización de los aprendizajes y la participación de la comunidad local en la definición de las metas educativas; y lo más importante, a nivel curricular, la consideración de los

saberes y conocimientos indígenas en el proceso educativo.

El texto jurídico de esta ley reconoce explícitamente la necesidad de revalorizar los sistemas culturales de los pueblos indígenas, hasta entonces no reconocidos por la cultura oficial y que, por lo tanto, no se enseñaban en el sistema escolar. Por primera vez, se establecía jurídicamente que el sistema educativo nacional consideraría la enseñanza de las formas culturales indígenas:

"El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlos positivamente" (art. 28.)

Aportando, en este sentido, la reforma curricular iniciada en 1996 incorpora en sus principios generales, el espíritu de lo dispuesto en la Ley Indígena, al otorgar a las unidades educativas el espacio curricular para que consideren las realidades culturales locales en el aula. En el contexto del diseño curricular de la reforma, los objetivos y contenidos mínimos obligatorios señalan un marco común de referencia curricular, dentro de los cuales y por sobre los cuales, los establecimientos educacionales pueden establecer sus propios planes y programas. Para tales efectos, se otorga el espacio y la responsabilidad a cada unidad educativa para que considere los requerimientos específicos de su comunidad escolar, en su Proyecto Educativo Institucional. Se espera, entonces, que en contextos de población mapuche se considere la diversidad cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al docente se le asigna la responsabilidad de diseñar las estrategias pedagógicas que permitan dar sentido y pertinencia al aprendizaje del culturalmente diferente.

De las áreas del saber, dentro de la estructura curricular vigente, al sector de Historia y Ciencias Sociales se le atribuye explícitamente la orientación y objetivos educacionales relacionados con el reconocimiento de la diversidad cultural en la enseñanza y los procesos de formación de identidad cultural. En función del nuevo principio orientador, tanto en Educación Básica como en Enseñanza Media, los nuevos subsectores encargados de los estudios históricos deben promover la valoración de la diversidad cultural y el reforzamiento del sentido de pertenencia en los educandos (Pinto, 1998-1999).

La consideración de la diversidad cultural en sentido amplio, y la diversidad cultural local, en específico, fue prescrita en el currículum de Educación Básica, concretamente en el Subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad. Su consideración curricular se establece en dos niveles, en el segundo ciclo de esta formación: el de los Objetivos Fundamentales Transversales, que en el ámbito de la formación ética se expresa como "*el respeto y valoración de la diversidad cultural y aceptación de la pluralidad*"; y el de los Objetivos Fundamentales Verticales que en sus distintos niveles, de quinto a octavo básico, establece objetivos orientados hacia el desarrollo del particular.

Más aún, en la actualización realizada el año 2002 a los Planes y Programas nacionales de Educación Básica, expresados en el Decreto Supremo Nº 232, se señala que los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios se formulan procurando responder, entre otros requerimientos, al de:

"… respetar los elementos que son comunes o característicos de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se expresan en nuestra sociedad y, por otra parte, abrir la oportunidad a cada establecimiento educacional para impartir una enseñanza que sea más significativa para el estudiante en lo personal y de una mayor relevancia y pertinencia social y cultural."

Esta consideración de la diversidad cultural, deviene en la posibilidad educativa que los educandos de origen mapuche que asisten a las escuelas básicas, en el contexto de una amplia población de este grupo étnico, encuentren en sus aulas un reconocimiento a sus formas culturales.

En lo que respecta a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, el Decreto Supremo Nº 220 de 1998 establece un marco curricular común y la libertad para definir los planes y programas de estudio. El nuevo sector de Historia y Ciencias Sociales, se orienta a que los estudiantes "*desarrollen una actitud de respeto a la diversidad histórico-cultural de la humanidad y valoren la propia identidad*" y "*desarrollen el sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad*". Esto implica que la enseñanza de la historia debe apuntar a potenciar los valores de convivencia y de tolerancia cultural, a la aceptación del otro como semejante pero diferente, sin por ello perder en ese encuentro la propia identidad.

Si bien el currículum escolar actual, declarativamente, otorga consideración a la diversidad cultural en sus distintos niveles de concreción, lo que claramente se constituye en una posibilidad educativa para las minorías étnicas, corresponde a los centros educativos, especialmente aquellos localizados en contexto mapuche, y a los profesores desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje respetuosos de las formas culturales indígenas. Ello, en el entendido que la definición que establece el nuevo diseño curricular, de otorgar a los establecimientos escolares la posibilidad de elaborar sus propios planes y programas, ajustándose, claro, al marco curricular nacional, constituye un importante ámbito de expresión curricular local. Este ha sido denominado como "orientación descentralizadora" (Cox, 2003), "descentralización pedagógica" (García Huidobro et al, 2003) y "flexibilidad curricular" (Gysling, 2003, 2007). Se configura un diseño curricular mixto o complementario, aunque con fuerte prescripción estatal, en el que la relación marco curricular/programas de estudio, viene a representar una respuesta a la doble necesidad de los sistemas educativos actuales: por un lado, ofrecer un aprendizaje de los elementos culturales comunes y, por otro, otorgar espacios formativos que reconozcan la diversidad de alumnos, instituciones y proyectos educativos, para así potenciar el aprendizaje de los educandos y favorecer la riqueza y diversidad del sistema educativo.

La Reforma educativa de los noventa, incorpora la idea de descentralización pedagógica en el sentido de transferir facultades de decisión, que se encontraban en el centro del sistema, hacia los establecimientos escolares y los docentes. La calidad de la educación se relaciona directamente con la participación de la comunidad educativa local en la contextualización del currículum nacional, para la pertinencia de los aprendizajes. Por primera vez, la orientación de una reforma educacional se focaliza en la escuela y en el liceo y en lo que allí ocurre. La efectividad, entonces, de la consideración de la diversidad cultural en la enseñanza, más allá del currículum prescrito, depende fundamentalmente del buen funcionamiento y de las capacidades que movilicen las instituciones escolares para desarrollar una buena enseñanza que permita el aprendizaje de todos sus educandos.

De esta manera, el sistema escolar incorporaría un considerando importante para una educación de calidad; educar en la diversidad y ofrecer igualdad de oportunidades al alumnado, independientemente de su cultura de origen.

Partiendo del concepto que el Estado debe resguardar el derecho de todos a una educación de calidad y que entre los fundamentos de la reforma curricular se postula que para enfrentar los nuevos requerimientos, del ámbito de la cultura y de las relaciones sociales, la educación debiese contribuir a la formación de sentidos y de personas moralmente sólidas, con sentido de identidad y capacidades para juzgar y discernir ante conflictos de valores más complejos e inciertos, la consideración de las formas culturales mapuche en el currículum nos parece de plena pertinencia y un acto de "democracia cultural". Más aún, considerando que a nivel político se plantea la necesidad de una democracia fundada en un orden social más integrado y participativo, que demanda directamente al sistema educacional una distribución equitativa de los conocimientos y disposiciones relevantes para una participación democrática efectiva (Cox, 2003).

Teniendo claridad que el concepto de definiciones curriculares para poblaciones específicas, en teoría curricular resulta materia de controversia (Gislyng, 2007), la consideración de la diversidad cultural en los programas de estudios, que la actual definición conlleva, además de la flexibilidad curricular establecida, se constituye en una vertiente de contextualización pedagógica que los establecimientos, y los docentes, ubicados en contexto cultural mapuche debiesen aprovechar, para el desarrollo de procesos educativos significativos y pertinentes , de modo de favorecer la conformación de una identidad cultural propia de una población étnicamente diferenciada.

En consecuencia, en tiempos en que la diversidad cultural se constituye en una posibilidad epistemológica legítima, en un patrimonio que debemos respetar y preservar, el sistema educativo comienza a otorgar espacio en sus definiciones curriculares a este fenómeno socio-cultural. Corresponde ahora, a los docentes en sus contextos, promover procesos pedagógicos que consideren los saberes de la cultura local y entenderlo como una oportunidad que puede y debe enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje y, conjuntamente con ello, favorecer las relaciones sociales con el culturalmente diferente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid. España.: Akal-Universitaria.

APPLE, M. (2001) *Política cultural y educación*. Madrid. España: Morata.

BELLO, et al., (1997) *Pueblos Indígenas: educación y desarrollo*. Temuco, Chile: Instituto de Estudios Indígenas, UFRO.

CAJIAAO, F., (2005) Educación, escuela y diversidad. *Pensamiento Educativo*, 37, 27-37.

CANALES, P. (1998) Escuelas chilenas en contextos mapuche, integración y resistencia, 1860-1950. *Última Década*, 9, 1-9.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2003) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro" En LANDER, E. (Ed) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* (pp. 201-223). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

CONADI (1995) *Ley Indígena Nº 19.253*. Temuco, Chile.

COUSIÑO, C. (1990) *Razón y ofrenda. Ensayo en torno a los límites y perspectivas de la sociología en América Latina*, Santiago. Chile: PUC.

DÏAZ BARRIGA, A. (2005) Diversidad cultural y currículum. ¿Es factible una articulación? *Pensamiento Educativo*, 37, 52-63.

FOERSTER, R. MONTECINOS, S. (1988) *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Santiago. Chile: CEM.

HERRERA, F. (2003) El discurso de la modernidad y el reclamo mapuche. [Versión electrónica] *Cyber Humanitas*, 27. Recuperado el 25 de septiembre de 2008 de http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/texto_simple.html

HOPENHAYN, M. (2002) "El reto de las identidades y la multiculturalidad" [Versión electrónica] *Pensar Iberoamérica*, 0. Recuperado el 26 de Septiembre de 2008 de http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a01.htm

IMBERNÖN, F. (2000) Escuela y multiculturalidad *Pensamiento Educativo*, 26, 153-171.

KAPLÄN, M. (1983) *Formación del estado nacional en América Latina*. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.

LARRAÏN, J. (1996) *Modernidad razón e identidad en América Latina.* Santiago. Chile: Andrés Bello.

LYOTARD, J.F. (1987) *La condición posmoderna*. Madrid. España: Cátedra.

MAGENDZO, A. (1986) Currículum y cultura en América Latina. Santiago. Chile: PIIE.

MAGENDZO, A. (1996) Currículum, educación para la democracia en la modernidad. Bogotá. Colombia: PIIE – Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.

MAGENDZO, A. (2000) La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna Pensamiento Educativo, 26, 173-200.

MARIMÄN, P. (1997) Demanda por educación en el movimiento Mapuche en Chile 1910-1995. En BELLO, A., WILSON, A., GONZÁLEZ, S., (Ed.) *Pueblos Indígenas: educación y desarrollo*. Páginas Temuco. Chile: Instituto de Estudios Indígenas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996), Decreto 40. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1999), Decreto 240. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002), Decreto 232. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998), Decreto 220. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

PERALTA, M.V. (1996) Currículos educacionales en América Latina, su pertinencia cultural. Santiago. Chile: Andrés Bello.

PINTO, J. (2000) *De la inclusión a la exclusión, la formación del estado, la nación y el pueblo mapuche.* Santiago. Chile: Colección IDEA, USACH.

PINTO, J. (1998-1999) La reforma curricular en el área de Historia y Ciencias Sociales: propuestas y debates. *Revista Chilena de Humanidades*, 18/19, 231-242.

PINTO, R. (2000) Multiculturalidad en el currículo escolar para América Latina. *Pensamiento Educativo*, 26, 201-219.

POBLETE, M. (2001) Comunidades mapuches de Panguipulli y educación: las primeras décadas del siglo XX, 5, 15-27.

QUILAQUEO, D. QUINTRIQUEO, S. y CÁRDENAS, P. (2005) *Educación, currículum e interculturalidad, elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco. Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

ROA, A. (1995) Modernidad y postmodernidad. Santiago. Chile: Andrés Bello.

SCHMELKES, S. (2005) Educar en y para la diversidad. Pensamiento Educativo, 37, 38-51.

SERRANO, S. (1995-1996) De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: La educación en la Araucanía en el siglo XIX. *Historia*, 29, 423-474.

SUBERCASEAUX, B. (1996) Chile ¿un país moderno?. Santiago. Chile: Ediciones B.

TORRES, J. (2008) Diversidad cultural y contenidos escolares. Revista de Educación, 345, 83-110.