

La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación

The understanding of diversity in interculturality and education

Nolfa Ibáñez-Salgado/*nolfa.ibanez@umce.cl*

Tatiana Díaz-Arce/*tatiana.diaz@umce.cl*

Sofía Druker-Ibáñez/*sofia.druker@gmail.com*

María Soledad Rodríguez-Olea/*solrolea@gmail.com*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile

Abstract: This article is part of a research line on interculturality and education whose objective has been the re-elaboration of the concept of diversity as the construction of the world, and its main projection is to highlight the importance of diversity in teacher formation and to place it as a topic of interdisciplinary work in education and social anthropology. The article analyzes the concept of interculturality in the Latin American context and in national educative policies; it highlights substantive issues related to diversity which have not been considered so far in the implementation of the curricula or in teacher training in Chile, based on findings from comparative studies of primary socialization processes and schooling of middle-class children from Santiago and Mapuche children from rural communities of the south of the country, who were registered from birth until the third year in their homes, and then in their early schooling years in their respective classrooms.

Key words: diversity, education, interculturality, teacher formation, indigenous population.

Resumen: El artículo forma parte de una línea de investigación sobre educación e interculturalidad, cuyo propósito es la re-elaboración del concepto de diversidad como construcción de mundo, siendo su proyección la de contribuir a relevar esta temática en la formación docente y situarla como uno de los ejes en el trabajo interdisciplinario educación-antropología social. Se analizan conceptualizaciones de lo intercultural en América Latina y en políticas públicas chilenas, destacándose aspectos sustantivos relativos a la diversidad, no considerados en la implementación del currículo oficial ni en la formación de profesores en Chile, con base en los hallazgos de estudios comparativos de los procesos de socialización primaria y escolarización de niños de clase media de Santiago y niños mapuche de comunidades rurales del sur del país, quienes fueron registrados desde el nacimiento hasta el tercer año, en sus hogares, y luego durante los primeros años de escuela, en sus respectivas aulas.

Palabras clave: diversidad, educación, interculturalidad, formación docente, población indígena.

Introducción¹

El presente trabajo se fundamenta en los análisis y reflexiones sobre los resultados del conjunto de estudios que hemos venido desarrollando al interior de una línea de investigación,² que presentamos aquí sucintamente, cuyo primer propósito ha sido la re-elaboración del concepto de diversidad como construcción de mundo y su principal proyección, la de contribuir a relevar esa diversidad como marco de la dimensión pedagógica en la formación docente, además de situarla como temática de trabajo interdisciplinario en educación y antropología social. El camino recorrido en el desarrollo de estos estudios nos ha llevado a acercarnos a realidades educativas y familiares propias de espacios rurales caracterizados por la presencia de lo indígena y, por ende, a interesarnos por la interculturalidad tanto desde el punto de vista teórico como empírico. Esto ha significado una revisión analítico-reflexiva de los supuestos teóricos subyacentes a la educación intercultural y de su materialización en políticas públicas específicas, cuyas dificultades respecto tanto a su implementación como a la valoración de estas políticas por parte de las poblaciones beneficiarias, son similares en Chile y en otros países de la región. En general, las reformas educativas latinoamericanas, muchas de ellas marcadas por la evidente diferenciación étnico-cultural de sus poblaciones, han declarado el propósito de superar los modelos educativos que buscan la adaptación unidireccional de los estudiantes hacia cánones culturales homogéneos, buscando reemplazarlos por modelos biculturizadores para mejorar la atención educativa a la diversidad; sin embargo, en estos nuevos modelos se proponen currículos culturalmente diferenciados, y por tanto excluyentes, que encapsularían la diversidad cultural del estudiantado y no cumplirían con la declaración de diálogo intercultural que los sustenta (Dietz, 2003), ya que el mecanismo de diversificación curricular que se propone es un proceso de incorporación de los conocimientos locales, propios de una comunidad cultural y/o étnicamente diferenciada (Prada, 2003), que no presupone una resignificación de la comprensión acerca de lo que es el currículum escolar

1 Este trabajo ha sido posible gracias al auspicio del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), Chile.

2 Proyectos: DIUMCE (1998-1999), investigadora responsable Nolfi Ibáñez; Proyectos FONDECYT N°1000078 (2000-2002) y N°1020496 (2002-2005), investigadora responsable Nolfi Ibáñez, coinvestigador Humberto Maturana R.; equipo de investigación Ana María Figueroa, Tatiana Díaz, M. Soledad Rodríguez y Sofía Druker; FONDECYT 1060230 (2006-2010), investigadora responsable Nolfi Ibáñez, coinvestigadora Tatiana Díaz; equipo de investigación Sofía Druker y M. Soledad Rodríguez.

como productor y reproductor de identidades. La atención educativa y pedagógica a la diversidad va más allá de la sola agregación de contenidos localistas al currículum, tales como sistemas de conocimientos en relación con la agricultura, concepción religiosa o estética, entre otros. Como sostiene Da Silva, “el currículum también fabrica los objetos de los que habla: saberes, competencias, éxitos, fracasos. El currículum [...] también produce los sujetos de los que habla, los individuos a los que interpela. El currículum establece diferencias, constituye jerarquías, produce identidades” (1998: 63).

Desde nuestra perspectiva, focalizarnos en la diversidad no implica relevar lo diferente para clasificarlo o aislarlo como prioritario, sino para comprender cómo llegamos a ser observadores en mundos diversos, pero igualmente legítimos, y cómo esta comprensión nos permite también reconocer y valorar aquello cuyo sentido o significado se comparte. “Entendemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura” (Ibáñez, 2004: 61).

Educación intercultural para todos

En América Latina, las nociones respecto al sentido unívoco de la realidad se conservan en el imaginario colectivo y se plasman en las intervenciones sociales y educativas (Redondo, 2005; Treviño, 2006; Zuñiga y Ansión, 1997), lo cual implica una gran contradicción: sabemos que somos diferentes, pero las lógicas que guían el desarrollo económico y social actual suponen que los procesos que se deben implementar para lograr lo bueno para la humanidad, requieren procedimientos similares para todos los individuos que conforman una sociedad determinada, ignorando las distintas construcciones de significados y sentidos presentes en todo grupo humano, así como el derecho de todo ciudadano y ciudadana a la libertad de intentar alcanzar aquello que tiene razones para valorar (Sen, 1999). Estas lógicas de desarrollo tienen necesariamente como consecuencia el establecimiento de relaciones de diferenciación jerárquica entre quienes logran los objetivos propuestos a través de los procesos preestablecidos y quienes no los logran; lo cual resulta en el surgimiento de individuos que discriminan y de individuos que son discriminados.

A nuestro juicio, la visión de interculturalidad predominante permanece anclada en una lógica tradicional, positivista, que se resiste a ser modificada, a pesar de los cambios paradigmáticos aceptados en el discurso educativo

oficial de los países de la región. De este modo, la interculturalidad como propuesta pedagógica y ética se evidencia inmersa en una concepción general acerca del desarrollo que refleja la dimensión universalista del proyecto moderno, cuya pretensión de homogeneidad de lo humano constituye el marco epistémico desde el cual clasificamos a los estudiantes y categorizamos sus necesidades educativas y culturales.

No obstante lo anterior, la interculturalidad *de hecho* —es decir, la realidad social determinada por la coexistencia de individuos que se relacionan desde cosmovisiones y lógicas culturales diversas, característica de nuestro continente— ha comenzado paralelamente a fracturar los cimientos de la lógica que sustenta la concepción positivista acerca de los modos de convivencia. Quizá la manifestación más visible de ello se encuentra en las disputas generadas en torno a las nociones de identidad nacional e identidades territoriales locales, expresadas, por ejemplo, en la multiplicación de movimientos sociales y políticos de reivindicación étnica que, recientemente, se han constituido en una característica de la política nacional en nuestras sociedades.³ Estos movimientos sociales, al igual que los bien documentados conflictos en torno a la educación intercultural, evidencian la crisis del proyecto moderno del Estado nación en tanto cuestionan la existencia de una identidad nacional única y compartida de modo aporético (Albó, 2002, 2005; García, 2008). Este escenario constituye una oportunidad de replantearnos los modos institucionalizados de vivir juntos en sociedad y, consecuentemente, de problematizar el tipo de relaciones y las formas de conceptualizar lo propio (identidad) y lo ajeno (alteridad) promovidas en el principal espacio de formación de ciudadanos: la escuela. Como postula García Canclini: “Si pensamos que para entendernos a nosotros mismos es útil conocer lo extraño, ver que otros pueden vivir —a veces mejor— con costumbres y pensamientos diferentes, debemos concluir que esta estrategia de ocultar lo distinto es un modo de confirmarnos ciegamente en lo que somos y tenemos” (1996: 130).

En el último tiempo, investigadores y teóricos de la educación han desarrollado un concepto de interculturalidad diferente del que ha sido puesto en práctica en las reformas educativas latinoamericanas y que deriva de un marco epistemológico lejano del positivismo, el cual sitúa al sujeto como productor de realidades culturales diversas y a las culturas como procesos creativos, como movimientos permanentes de construcción, deconstrucción, definición y redefinición de identidad, conocimientos y ciudadanías. En esta

3 Según el IADB (2006), en Latinoamérica se estiman 400 los grupos étnica y lingüísticamente diferenciados.

conceptualización, la educación intercultural es comprendida como el único modo de avanzar hacia una propuesta educativa que brinde el espacio para la construcción democrática de identidades nacionales inclusivas y de sociedades donde la interculturalidad de hecho se transforme también en interculturalidad de derecho. Dentro de este marco, el cambio que se propone considera un desplazamiento desde el enfoque de la interculturalidad como innovación curricular dirigida a las poblaciones indígenas, hacia el posicionamiento de un enfoque intercultural como eje estructurador del currículum nacional (García, 2008; Ibáñez, 2010; Smelkes, 2006; Ansión, 2006; Zúñiga y Ansión, 1997). Haciéndonos parte de esta propuesta, concordamos con Prada en que la educación en y para la diversidad debiera sustentarse en “un diálogo interepistemológico de saberes que permita la incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes previos que los niños que asisten a la escuela han construido en sus procesos de socialización primaria” (2003: 9), y agregamos: sean estos niños indígenas o no indígenas, ya que la diversidad de sentidos y significados sobre el mundo o “la realidad” está presente en todo grupo humano y, por tanto, es condición de la situación educativa formal. Esta condición debiese ser asumida por la educación pública en nuestros países, para posibilitar la construcción de una identidad colectiva que fuese, al mismo tiempo, inclusiva de la diversidad existente y conocedora y respetuosa de la pluralidad de sus estudiantes. Para ello se requiere un profundo cambio en la formación inicial y continua de profesores, la cual debiese ser la institucionalidad educativa que se haga cargo de la heterogeneidad cultural para cumplir con la responsabilidad social que le cabe, considerando que el proceso formativo llevado a cabo en la escuela trasciende la enseñanza de contenidos o materias y se constituye en parte del desarrollo humano integral del niño o niña, dada la convivencia prolongada que caracteriza la relación profesor-estudiante, especialmente en los niveles escolares iniciales.

La línea de investigación y algunos de sus hallazgos

La visión epistemológica de nuestra línea de investigación se acerca al constructivismo radical, y la concepción de lenguaje que adoptamos corresponde a la del epistemólogo chileno Humberto Maturana R. La discusión teórica se ha enmarcado principalmente en la teoría de Maturana sobre el surgimiento del lenguaje y su contrastación con planteamientos de la psicolingüística, la sociolingüística funcional y las concepciones sobre el aprendizaje del lenguaje de J. Piaget, L. S. Vygotski y G. H. Mead (Ibáñez, 1999, 2000, 2000a). Nuestros primeros estudios se centraron en la descripción y análisis del modo

como surgen en el lenguaje los primeros sentidos y significados para ocho niños y niñas de dos culturas: clase media de Santiago, cuyos padres son profesionales o técnicos, y mapuche rural de la región de la Araucanía, al sur del país, cuyos padres son estudiantes de pedagogía intercultural y pequeños agricultores. El pueblo mapuche⁴ es un pueblo indígena de la zona centro-sur y constituye la mayor población étnicamente diferenciada en Chile.⁵ Especialmente en el ámbito rural, los mapuche conservan muchas de sus tradiciones y, en menor medida, su lengua originaria: el *mapudungun*. Es importante establecer que estos estudios no se han enmarcado en una concepción social o antropológica particular sobre la etnia mapuche, sino en el supuesto de que el incluir niños y niñas mapuche de comunidades rurales permitiría observar y comparar contextos interaccionales culturalmente diferenciados. Las interacciones de los niños del grupo de estudio fueron registradas en videos desde el nacimiento o las primeras semanas y hasta los 26-28 meses de edad, en sus respectivos hogares, con una periodicidad semanal hasta los doce meses y quincenal después del año. Siete de esos mismos niños y niñas, cuatro de Santiago y tres de la Araucanía, se han seguido en su ingreso al sistema escolar, desde párvulos hasta 2° año de primaria, también mediante observaciones periódicas registradas en videos, con el propósito de indagar qué de los primeros significados construidos por ellos en sus procesos de socialización primaria cambian, desaparecen o se amplían al llegar a la escuela; así como para analizar aspectos de la implementación curricular que facilitarían o no el trabajo pedagógico con la diversidad y conocer si existe similitud entre los contextos interaccionales de las aulas a las que asisten. Adicionalmente, para el caso de los niños mapuche, se busca comprender las concepciones y valoraciones que sobre la educación y la escuela tienen sus padres, abuelos y familiares cercanos.

En el enfoque asumido en nuestros estudios, el lenguaje corresponde a una clase especial de acciones, coordinaciones de acciones consensuales recursivas (Maturana, 1988, 1990, 1995), en la cual el idioma es uno de sus componentes. A diferencia de la perspectiva de la lingüística tradicional, aquí el lenguaje no es concebido como un instrumento que permite la representación de una realidad independiente de quien la distingue, sino que corresponde a una clase especial de acciones, verbales y no verbales, que surge sobre la base de coordinaciones de conductas consensuales previas. El lenguaje, así

⁴ En lengua *mapudungun*, mapuche significa “gente de la tierra” y no se pluraliza.

⁵ En Chile, el 87,3% de la población indígena pertenece a la etnia mapuche. Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Programa Orígenes, 2005.

entendido, no constituye un medio de representación del mundo, sino que *en* el lenguaje surge el mundo al surgir el observador que hace distinciones en el lenguaje; por consiguiente, no es posible una separación entre lenguaje y pensamiento, pues la distinción de una realidad sólo puede efectuarse al operar en el dominio del lenguaje. Consecuentemente, el conjunto de sentidos y significados que configuran una cultura no pueden ser ajenos al lenguaje donde surgen. Como ha dicho Bateson: “Siempre ha de haber un proceso generador por el cual las clases son creadas antes de que puedan ser nombradas” (1980: 167). A lo que se debe agregar que existen distintos modos de generación de las clases, lo cual implica que aquello con presencia en ese proceso generativo, específicamente los aspectos característicos del contexto interaccional donde emergen, puede derivar en clases nombradas con las mismas palabras, pero con sentidos o significados diferentes si esas personas han tenido contextos interaccionales en los cuales hay mayor o menor presencia de determinados aspectos, si se les asigna a éstos mayor o menor relevancia o, incluso, pueden ser aspectos inexistentes en un caso y prioritarios en otro. Lo mismo es extensivo a las acciones y a los modos de relación: gestos y actitudes pueden tener sentidos distintos para niños de distintas culturas. Por ejemplo, en el caso de los niños que hemos estudiado, los primeros significados en el lenguaje se relacionaron, entre otros, con el objeto relacional “toma (algo que yo tengo)-dame (algo que tú tienes)”. Para la mayoría de los niños de Santiago, el sentido implicado en las coordinaciones de acciones consensuales previas fue sólo de pasar algo cuando era solicitado y/o pedir que le pasaran algo que tenía el otro participante en la interacción, pero para uno de ellos esta relación se construyó al inicio involucrando el sentido de posesión “tuyo/mío”. Esto corresponde al flujo relacional de su contexto interaccional durante los primeros meses de edad: la madre, recurrentemente, jugaba con su bebé a pasar y entregar objetos que eran “tuyos” o “míos”, por eso durante el juego algunos debían entregarse, y al hacerlo desaparecían, y otros se podían conservar. Cuando el niño tiene 11-12 meses de edad, el sólo gesto de la madre de pedirle algo —mano extendida—, gatilla un cambio en la emoción del niño, de agrado a desagrado, negándose a pasar el objeto que se le pide. En los niños mapuche, en cambio, durante el primer año de edad no se observa en el fluir de las interacciones relacionadas con “toma-dame” la construcción de entidades que involucren la noción de posesión “tuyo/mío”, aún cuando los adultos utilicen esas palabras. Las acciones referidas a pasar, tomar, entregar, dar, recibir, etc., se dan en una especie de entrecruzamiento en el flujo de la relación, en el cual el observador que pertenece a otra cultura no las puede distinguir separadamente. Por esta razón, llamamos “compartir” a esa clase

de coordinaciones de acciones, ya que son parte de un fluir relacional donde las cosas cambian de mano sin que pertenezcan a una persona en particular, incluyendo lo comestible (Ibáñez, 2006).

Como muestra el ejemplo, los sentidos y significados de objetos y relaciones que se construyen al inicio, se vinculan con los estilos característicos de los contextos interaccionales en los que los niños y niñas participan desde el nacimiento en el seno de sus familias y, por tanto, pueden ser distintos en muchos o en algunos sentidos para quienes conviven en contextos interaccionales disímiles, aun cuando los adultos designemos esos objetos y relaciones con las mismas palabras. Dicho de otro modo, los niños aprenden las palabras que los adultos utilizan para denotar entidades y relaciones que se supone tienen un significado unívoco, objetivo. Sin embargo, nuestros hallazgos nos permiten afirmar que los significados de las palabras y de los objetos relacionales que éstas denotan, es el construido en las coordinaciones de acciones en las cuales el niño o niña ha participado; por ello las mismas palabras pueden significar cosas distintas para niños cuyo primer contexto interaccional tiene diferentes características. El primer contexto interaccional refiere al estilo o pauta relacional propia de la dinámica de la familia; corresponde a lo que un observador distingue como lo característico de ese fluir relacional, incluyendo la disposición emocional de los participantes, y es lo que enmarcaría la construcción de sentidos o significados para el niño o niña y configuraría la estructura básica de sus sistemas de conocimiento. Hemos caracterizado cómo dicha construcción está anclada al fluir propio de las interacciones en la que estos niños participan, mostrando que los sentidos o significados construidos por ellos no tienen existencia previa o independiente de esa construcción (Ibáñez, 2003; Ibáñez y Maturana 2002, 2005). Lo anterior constituye un punto de partida para mirar la diversidad, a partir de la comprensión de lo que ésta implica en tanto visión de mundo y dinámica relacional diferente.

El análisis comparativo entre los contextos interaccionales familiares de los niños mapuche y de los niños de Santiago mostró diferencias importantes. En el caso de las familias mapuche, la mayor parte del tiempo hay más de una persona que interactúa recurrentemente con el niño o niña, sin dejar las actividades domésticas habituales sino que “entre” dichas actividades; por lo tanto, él o ella tiene la atención de todo el grupo familiar. Las interacciones con los padres y familiares cercanos están más centradas en las acciones, y los objetos manipulables que tienen presencia en las distintas situaciones son escasamente nombrados. Ello implica que en los sentidos o significados que construyen estos niños y niñas en las situaciones observadas, siempre tienen presencia otras personas que realizan actividades de modo colectivo y, a di-

ferencia de lo que ocurre en general en nuestra cultura de clase media, esa construcción no tiene como primaria la denominación que los adultos le dan a los objetos: la importancia radica en “qué se hace” y no en “con qué se hace”, con independencia de que el adulto hable en *mapudungun* o en castellano. Otro aspecto característico particularmente relevante es que, a diferencia de lo observado en las familias de Santiago, los adultos mapuche esperan a sus niños, no los apuran y no acotan anticipadamente sus acciones ni las realizan o terminan por ellos. Del mismo modo, dan menos instrucciones (en el sentido de indicar qué o cómo hacer) y el niño o niña mapuche aprende un estilo de relación diferente al de la mayoría de los niños de Santiago cuyas interacciones hemos estudiado. Esto tendría implicancias tanto en la construcción de significados en el lenguaje como en el modo en el cual se moverán luego en sus relaciones sociales. Comparativamente, el contexto interaccional familiar mapuche les ofrece a sus menores espacios de mayor autonomía durante los primeros años de edad, de aprender a compartir con otros, de desempeño colectivo y de resolución de problemas. Eso se traduce en aprendizajes cognitivos y actitudinales que hasta los 26-28 meses superan lo que nosotros, observadores de otra cultura, hubiésemos esperado en niños y niñas tan pequeños. Un ejemplo tomado del análisis de la transcripción de un registro de video de una niña mapuche (Ibáñez, 2004a: A1) clarificará lo anterior:

A los 16 meses de edad, la niña está en la cocina con las dos abuelas (ambas esposas del abuelo), el abuelo, las tías y el padre. Un pequeño perro deambula por la habitación, en medio de la cual hay un brasero que, al parecer, está encendido. La niña toma un plato con huevo y un trozo de pan que le ha preparado una de sus abuelas, camina unos metros hacia una silla en la que está sentada su tía de 7 años, emite sonidos de molestia (como pidiendo la silla), la pequeña tía se levanta sin decir nada, la niña pone el plato sobre la silla que quedó libre, utilizándola como mesa, y come con las manos el huevo y el pan mientras los adultos siguen conversando; la niña termina de comer de pie frente a la silla (que es su mesa), toma el plato y se lo lleva a la abuela diciendo “ma?, mah?”, la abuela le pone más huevo sin decir nada y la niña camina de nuevo hacia la silla y vuelve a poner el plato sobre ésta, una tía adulta sentada cerca de ella le dice “dame huevo”, la niña toma un poco en su mano y lo acerca a la boca de la tía, la tía lo come; la niña sigue comiendo su huevo y los adultos siguen su conversación; cuando termina de comer, el padre, quien filma, le dice “deja el plato allá” —indicando a la abuela—, “gracias dile a la mamá” (a las abuelas maternas la nombran “mamá”), la niña lleva el plato vacío donde la abuela diciendo “sha” (o algo similar), la abuela celebra que la niña le dé las gracias y dice: “Grachia mi niña”. La pequeña vuelve a cruzar la habitación y come los trozos de huevo que quedaron encima de la improvisada mesa.

En nuestra cultura, los bebés de un año y cuatro meses no suelen comer solos, menos transportar su plato, sobre todo si se puede quebrar, y buscar

por sí mismos un lugar adecuado a su altura que les sirva de mesa, todo esto sin indicación o ayuda alguna de los adultos. Nadie dijo nada que hiciera referencia, por ejemplo, a la posibilidad de tropezar con el brasero que estaba en medio de su camino hacia y desde la silla, a que el plato pudiese caer y quebrarse, o a tener cuidado con el pequeño perro que la seguía en su ir y venir; nadie le dio instrucciones sobre dónde colocar el plato o sobre cómo comer. Es fácil imaginarse cuántas intervenciones de los adultos, lingüísticas y de acción, hubiese motivado en nuestra cultura la situación descrita, en la eventualidad de que algún niño o niña de esa edad pudiese comportarse con la autonomía de la niña del ejemplo y que, además, los adultos se lo permitiéramos.

Siguiendo los parámetros habituales sobre aprendizaje, podemos afirmar que, en general, los niños mapuche cuyo primer contexto interaccional hemos estudiado se comportan de modo “más inteligente” hasta el tercer año de edad en comparación con los niños de Santiago. Dicho de otro modo, en sus procesos de socialización primaria, los niños y niñas mapuche parecen haber aprendido todo lo necesario y deseable, incluso antes de la edad en que se espera ocurran esos aprendizajes: operar en el lenguaje, desplazarse y manejar su corporalidad, comunicar sus demandas y deseos, entender las demandas y deseos de los otros, compartir objetos y situaciones, identificar elementos, situaciones y relaciones de su entorno, tomar iniciativas y resolver problemas, entre otros. Lo anterior resulta contradictorio con la imagen colectiva que se tendría respecto al aprendizaje de los niños indígenas (García, 2008; González, 2002; Merino, Quilaqueo y San Martín, 2007).

En la escuela, el análisis de las observaciones de los niños mapuche en sus respectivas aulas, desde párvulos a 2° año de primaria, nos ha mostrado cómo, paulatinamente, disminuye la autonomía desarrollada por ellos previamente, lo que invisibiliza su capacidad de resolver problemas, y cómo situaciones que son cotidianas en nuestra cultura escolar se orientan en sentido opuesto al aprendido previamente en sus familias. La comparación entre las interacciones en las aulas de escuelas rurales con mayoría de estudiantes mapuche, con aquellas a las que asisten los niños de Santiago, nos permite afirmar que la implementación curricular y los estilos de interacción propiciados por las y los docentes en los distintos cursos son similares en ambos contextos: en la mayoría de los casos se observa rigidez y verticalismo en la relación profesor-estudiante, no sólo respecto al contenido sino también en los modos que los docentes determinan para esa relación; los profesores interactúan poco con los niños, casi siempre para dar instrucciones o regular la conducta, hacen mayormente preguntas cerradas y no dan opciones para distintos modos de

ejecución de las actividades. En general, aun cuando son cálidos y afectuosos con sus estudiantes, los profesores y profesoras no atienden las demandas de los niños, los escuchan pero no incorporan sus opiniones o experiencias previas, suelen descalificar las respuestas consideradas incorrectas, enfatizar el error, apurar respuestas o ejecuciones y utilizar la amenaza (Ibáñez y Díaz, 2010). El comportamiento del estudiantado, en cambio, difiere en ambos contextos: en el caso de las aulas de los niños de Santiago, son frecuentes las pequeñas disputas por la posesión de objetos o materiales y que los niños y niñas hagan “desorden” y se les llame la atención por ello, cuestión que no se observa en las aulas con mayoría de estudiantes mapuche, incluso en las multigrado. El estudiantado mapuche comparte las cosas naturalmente y se preocupa de los requerimientos de sus compañeros, aun cuando los profesores desincentiven esa colaboración; se observa tranquilo la mayor parte del tiempo, incluso cuando el o la docente se ausenta unos momentos de la sala, y se muestra atento a lo que dicen o hacen sus profesores. A diferencia de las aulas de Santiago, en estos cursos con mayoría de estudiantes mapuche no se registra ninguna conducta que pudiera interpretarse como de molestia o desagrado ante el profesor, los pares o frente alguna situación particular. El comportamiento del estudiantado mapuche que hemos descrito se considera óptimo para un mejor aprendizaje y, por tanto, se supone vinculado directamente a mejores logros en la escuela y el liceo, lo que es contradictorio con los resultados de las mediciones nacionales, en las cuales los estudiantes pertenecientes a escuelas rurales de comunidades mapuche de la Araucanía obtienen los más bajos puntajes (Mineduc 2007, 2009a), siendo esto similar a lo que ocurre con los resultados obtenidos por estudiantes indígenas en las mediciones internacionales (Treviño, 2006; OCDE, 2010).

En contraste con lo que es habitual en la familia de los niños mapuche de nuestro grupo de estudio, la escuela no se caracteriza por incentivar el trabajo colaborativo, la autonomía y la creatividad en los estudiantes, tampoco por dar espacios para distintos modos de ejecutar las actividades, ni por aceptar respuestas distintas a las predeterminadas, ni menos por esperar a los alumnos. El quehacer colectivo característico en las familias mapuche, la autonomía permitida a los menores, la aceptación del error como algo natural en los aprendizajes y el sentido de compartir lo que se tiene, no encuentra paralelo en las actividades cotidianas de nuestra escuela, donde predominan las instrucciones para el qué y el cómo hacer, incluyendo la secuencia temporal de las acciones y la disposición del cuerpo, donde los trabajos grupales, cuando existen, se focalizan en las responsabilidades individuales para cumplir cada parte de la tarea asignada más que en la colaboración, donde se destaca el

error y el énfasis en el sentido de pertenencia (tuyo-mío) está siempre presente (Ibáñez, 2010a). Cabe preguntarse, entonces, por la responsabilidad que tiene el sistema escolar en el hecho de que los aprendizajes de los niños y niñas indígenas se invisibilicen u opaquen durante los primeros años de escolaridad, y que los resultados obtenidos por escuelas y liceos de sectores de alta densidad poblacional indígena en las mediciones educacionales nacionales sean los más bajos del país.

Interculturalidad y educación en Chile

El concepto de interculturalidad connotaría no sólo la existencia de grupos culturales distintos sino también de inter-relaciones en planos de igualdad, sustentadas en el mutuo respeto; por ende, la interculturalidad correspondería a una aspiración como proyecto nacional (Schmelkes, 2006). En esta misma línea de destacar lo deseable, Manzo y Westerhout (2003) subrayan que la interculturalidad debiera optimizar las condiciones de equidad, promoviendo un modo dialógico de relaciones al interior de la sociedad, con el fin de lograr la participación real de los distintos sectores que la conforman. Sin embargo, la problemática de la interculturalidad se ha focalizado especialmente en lo étnico, restando posibilidades de visualizar la diversidad cultural en un marco social democrático y de relaciones entre distintas culturas (Chelme, 2005). En Chile, desde la promulgación de la Ley N°19.253 de 1993, el Estado reconoce jurídicamente que en el país han existido desde tiempos precolombinos diversos grupos indígenas y se explicita que la tierra constituye el fundamento principal de su existencia y de su cultura. Este reconocimiento trae consigo, a lo menos, dos importantes consecuencias: a) aceptar que la comunidad nacional se caracteriza por su diversidad, al menos desde el punto de vista étnico y sin que ello niegue la existencia de otros aspectos de diferenciación, y b) subrayar la imperiosa necesidad de dar espacio para la visibilización de lo constitutivo nacional diverso. La normativa vigente en esta materia señala la obligatoriedad de crear un programa que incorpore la construcción de propuestas curriculares pertinentes a la diversidad cultural y lingüística del país; del mismo modo, la nueva Ley General de Enseñanza (LGE) establece la incorporación del objetivo general de que los y las estudiantes indígenas desarrollen aprendizajes que les permitan comprender textos orales y escritos y expresarse en su lengua. Por lo anterior, pareciera que la educación ha sido identificada como el ámbito principalmente privilegiado para el desarrollo de este espacio de visibilización. Esto marca un contrapunto en el rol que históricamente se le ha asignado a la educación en

el país, pues luego de la independencia patria, la educación fue considerada como una dimensión altamente relevante en la consolidación de un perfil identitario nacional, particularmente a través de mecanismos tales como la centralización de los procesos de escolarización y el control de los contenidos de enseñanza (Núñez, 1997).

En el marco de este abordaje a lo educativo intercultural, el Estado chileno ha diseñado políticas públicas tendientes a materializar el reconocimiento jurídico de la diversidad étnica, las que se han desarrollado en dos grandes líneas: la oficialización de la existencia de lo indígena, a través de la creación de la Comisión Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el convenio con el Banco Interamericano del Desarrollo, suscrito en 2001, para fomentar el desarrollo de las comunidades indígenas de Chile; uno de los componentes de dicho convenio es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB, del Ministerio de Educación. Sin embargo, la interculturalidad no forma parte del currículo en la formación de profesores de la mayoría de las instituciones de educación superior del país, por lo que la carencia de profesionales de la educación con competencias para el trabajo intercultural en la escuela y el liceo es, en palabras de Cañulef, “casi dramática” (2002: 235), enfrentando el PEIB el gran desafío de preparar docentes para implementar esta educación intercultural. Del mismo modo, en la formación docente la consideración de la diversidad tiene escasa o nula relevancia (Mineduc, 2005) y, consecuentemente, el sistema escolar parece invisibilizarla, manteniendo la mirada tradicional que no releva los modos en que distintos sistemas de conocimiento se construyen y reconstruyen en la interacción social, definiendo a los “otros” en oposición a “nosotros”, en circunstancias que las sociedades y las culturas son producto de historias que se vinculan y se funden sin perder su especificidad (Comaroff y Comaroff, 1992).

Desde el punto de vista conceptual, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es concebida por la política pública chilena como “una práctica educativa ligada a la pertinencia de los aprendizajes, a la contextualización de los contenidos didácticos, a la centralidad del niño como eje que ha de orientar la práctica pedagógica con la participación de la familia y de las comunidades” (Mineduc 2000: 1). No obstante lo anterior, y como informa la OCDE (2004), en Chile “no está claro que haya una política coherente para la educación intercultural bilingüe [...], aunque un programa nacional para la educación intercultural bilingüe ha estado funcionando desde 1996” (OCDE, 2004: 264). En relación con el PEIB y su implementación en los últimos años, más allá de la expresión de conceptos y propósitos oficiales, sólo disponemos a la fecha de los datos de cobertura del programa, la descripción

de sus líneas de acción por año y una información general relativa a que los puntajes de la medición nacional SIMCE⁶ 2008 habrían aumentado en promedio en las regiones donde existen escuelas que lo implementan (Mineduc, 2009). No conocemos la evaluación de su eventual impacto en los aprendizajes de los estudiantes ni en la participación de la familia y de la comunidad en la escuela; no obstante, la investigación disponible en Chile señala que la EIB es percibida como una educación aislada, que sólo atañe a los indígenas, de escasa importancia, “desconociéndose su valor universal y su incidencia en la educación general” (Carihuentro, 2007: 117) y constituyendo sólo “un suplemento al programa general de enseñanza o una especie de ‘concesión’ a los mapuche” (Rother, 2005: 80). Del mismo modo, diversos estudios constatan la falta de correspondencia entre el discurso de EIB aceptado por los docentes y lo observado en la práctica (Leyton *et al.*, 2005; Lobos y Águila, 2004; Ibáñez, Druker y Rodríguez, 2010), así como el poco compromiso de las personas en general con la EIB y la falta de información por parte de los propios profesores de lo que están realizando otros subsectores del programa (Fernández, 2003). Los estudios citados coinciden en señalar que uno de los principales problemas es la falta de participación de los propios estudiantes, de sus familias y de las comunidades en los proyectos de EIB de las escuelas. En relación con el currículo y su contextualización, se visualiza como una simple traducción al idioma indígena, lo que vendría a ser otra forma de asimilación que no aportaría al conocimiento y valoración de la propia cultura, ni “a la construcción de nuevos aprendizajes a partir de lo conocido, cercano y significativo” (Hevia, 2005: 102). Este mismo autor señala que la contextualización del currículo a la población indígena chilena intenta ser una estrategia para revertir sus bajos logros de aprendizaje alcanzados en las pruebas SIMCE, “de modo que el aprendizaje fundamental se convierte en el dominio de los códigos de la cultura dominante para su inserción en la sociedad globalizada” (Hevia, 2005:101-102).

Si la política pública chilena concibiese la interculturalidad como la legitimación de la existencia de espacios culturales diversos que se intersectan para dialogar, no se implementaría un Programa de Educación Intercultural Bilingüe sólo en zonas de mayor concentración poblacional indígena, desvinculándolo del propósito de establecer diálogos inter y multiculturales, pues si las políticas de interculturalidad sólo se despliegan donde existe el predominio poblacional de un grupo étnicamente diferenciado, ¿con quiénes dialogan los integrantes de esas poblaciones que pertenecen mayoritariamente

6 Sistema Nacional de Medición de Resultados de Aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile.

a una misma cultura? Como dice Etxeberría: “Si en el multiculturalismo la palabra clave es respeto, en la interculturalidad la palabra clave es diálogo” (2003: 107).

Respecto a la incorporación de las orientaciones que entrega el PEIB para las escuelas con mayoría de estudiantado mapuche, los resultados de nuestros estudios concuerdan con los ya mencionados, mostrando que en las aulas observadas, con la sola excepción de un curso de párvulos, estas orientaciones no se implementan: los profesores y profesoras no incorporan contenidos de la cultura mapuche contextualizados en el mundo cotidiano de los niños ni menos un enfoque intercultural. Al respecto, son reveladoras las expresiones de jóvenes mapuche, padres o familiares cercanos de los niños de nuestro grupo de estudio, vertidas en el contexto de entrevistas en profundidad, cuyo propósito fue recoger sus percepciones sobre cómo se acogió o no su identidad étnico-cultural en la escuela y el liceo:

[...] cuando estuve en Primero... sí recuerdo que como algunos compañeros, compañeritas chiquititas (...) que en esos tiempos nos decían como “aah la india aah los indios”, siempre hablaban mal como... y éramos todos como... chiquititos, pero yo era como bien ordenada, nunca le respondí a ninguno (M. P., mujer, técnica parvularia; 23 de octubre de 2008).

[...] en términos de participación de curso, algún acto, o alguna actividad extraescolar, casi nunca participaba, nunca se me dio la oportunidad de participar, nunca a uno le decían, “ya, tú, participa” [...] y de hecho ese lapso de tiempo de la Media, donde yo tuve más problema de identidad; en realidad yo, en esos tiempos, [...] no quería ser mapuche, trataba de ocultar mi identidad, la rechazaba. Inclusive una época donde yo rechazaba a mi mamá, no quería que me vieran mis compañeros, por ejemplo, con mi mamá vestida con su vestimenta original, y trataba de evitar de andar con mi mamá en un lugar más público, más céntrico; yo creo que ahí yo sentí la discriminación [...] quería dejar de ser mapuche y transformarme a huinca⁷ ... (J. P., hombre, ex estudiante de Pedagogía, pequeño agricultor; 22 de agosto de 2008).

[...] pero como que a uno no lo consideraban tanto, generalmente hacían los grupos de los más inteligentes o más intelectuales, que era un grupo no mapuche [...] yo no, no tengo ningún recuerdo... aparte de la discriminación del profesor (ríe), pero yo tampoco me imaginaba que lo decía porque éramos mapuche, o sea, no sabía lo que era ser mapuche y lo que..., aunque en la casa me hablaban del chileno, la chilena o el chileno..., pero aun así (G. M. mujer, profesora de Educación básica intercultural; 13 de agosto de 2008).

[...] y después en la escuela particular, en Octavo, un profesor mapuche que hacía la diferencia; éramos cuatro compañeros, el resto eran todos no mapuche, eran huinca, y ese profesor nos dijo, “ustedes son como diferentes, ustedes son mapuche”, y esa

7 En mapudungun, designa al chileno no mapuche.

parte como que [...] fue como 'síéntanse orgullosos de que son..., tienen esa diferencia' [...] hasta ese momento no había como una diferencia, ni desde la casa, ni desde los compañeros (O. Q., hombre, profesor de Educación básica intercultural; 13 de agosto de 2008).

Pareciera que la escuela es el lugar donde se inicia la discriminación, donde se aprenden parámetros de diferenciación que escinden los mundos de uno y otro sujeto e impiden u obstaculizan la construcción del sentido de pertenencia al grupo total. Como señala Habermas: "El mundo sólo cobra efectividad por el hecho de ser conocido y considerado como uno y el mismo mundo por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y acción" (1989: 30). Ninguno de nuestros entrevistados tiene recuerdo alguno de haberse considerado distinto, ni siquiera mapuche, antes de la escuela; llama la atención que sólo en el marco de la escolarización y de las interacciones que allí se producen haya surgido la distinción de ser diferente a los otros; distinción que, además, para la mayoría de estas personas ha tenido una connotación negativa. Dicho de otro modo, la institución a la cual la sociedad encarga la formación cognitiva, valórica y ciudadana de sus niños y niñas parece ser el marco en el cual esos niños y niñas aprenden a discriminar o a ser discriminados.

En torno a la conceptualización de cultura y lengua de la propuesta de EIB, llama la atención que uno de sus principales propósitos, correspondiente a contar con "programas educativos pertinentes que consideren la diversidad cultural y lingüística de las niñas y niños que participan de la educación formal" (Mineduc, 2000: 1), establece una diferenciación entre lo cultural y lo lingüístico; del mismo modo, para el Subsector Lengua indígena, que se incorpora al currículo nacional a partir de 2010,⁸ se señala: "Este subsector enfatiza el aprendizaje de la lengua, y fomenta, a través de la lengua, la aproximación a la cultura, ya que desde el aprendizaje del idioma se pueden aprender aspectos fundamentales de una cultura" (Mineduc, 2006: 1). Esta concepción del lenguaje estaría acotada a la dimensión idiomática, separándolo de la cultura y viceversa, en circunstancias que la interculturalidad es mucho más abarcadora y compleja que el bilingüismo y trasciende el problema idiomático, en tanto refiere al proceso dialogante entre tradiciones culturales distintas, imbricando sus diversos aspectos y donde sólo uno de éstos es la lengua (Zúñiga y Ansión, 1997). Una educación intercultural que tenga como propósito lograr programas educativos pertinentes a la diversidad

8 Este subsector, aprobado por el Consejo Superior de Educación en octubre de 2006, se considera como una asignatura que debe ofrecerse obligatoriamente, a partir de 2010, en los establecimientos educativos ubicados en territorios con alta densidad poblacional indígena, siendo optativo para los estudiantes y sus familias.

cultural estaría implicando simultáneamente la pertinencia a la diversidad lingüística, por lo que se debería ampliar la visión más allá de la distintas lenguas existentes en el país, pues lo importante es que la educación formal acoja como legítima la diversidad de sentidos o significados que surgen en el seno de una determinada cultura, en la cual el uso de la lengua hace referencia a los significados contruidos en esa convivencia particular. Para hacer posible la construcción de un “nosotros” en y desde la diversidad, es urgente que la política pública asuma esta consideración en el ámbito educacional, pues la escuela constituye el segundo contexto interaccional de la casi totalidad de los niños y niñas chilenos, ya que la cobertura en educación primaria es prácticamente universal (Mineduc, 2010). A este segundo contexto interaccional, todo lo que los niños traen “a la mano” es su experiencia previa: los sentidos y significados de objetos y relaciones contruidos en sus procesos de socialización primaria, los que pueden o no corresponderse con los de sus pares y profesores, y que constituyen la base de sus aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales.

Las evidencias recogidas en las aulas de los niños de nuestro grupo de estudio, tanto en las escuelas urbanas como en las rurales, muestran que, en general, no se acoge ni trabaja pedagógicamente la diversidad y que los primeros sentidos o significados contruidos por estos niños y niñas en el contexto interaccional familiar y que fueron considerados en el análisis, se amplían mayormente en el caso de aquellos que se establecen como no deseables en el discurso educativo, como priorizar la posesión de objetos, el trabajo individual, el seguimiento de instrucciones, entre otros; ocultando o haciendo desaparecer aquellos que, también en el discurso educativo, serían prioritarios de lograr, como la solidaridad, el trabajo colaborativo y la autonomía en la resolución de problemas. En relación con diferencias entre ambas culturas, podemos afirmar que las lógicas que guían las interacciones y prioridades del quehacer en el contexto familiar mapuche son distintas, y en algunos sentidos opuestas a las lógicas imperantes en nuestra cultura escolar, lo cual debiera ser una consideración prioritaria al diseñar programas de educación intercultural. Las distintas lógicas que guían el quehacer en las culturas de los pueblos originarios debieran ser develadas y comprendidas por la política pública en forma previa a cualquier diseño de programas interculturales, para identificar aquello que se comparte y debiera ser el fundamento de dicho diseño, en vez de basarse en las evidentes diferencias. En este sentido, concordamos plenamente con lo señalado por Durán y Samaniego, respecto a la urgencia de asumir la responsabilidad que nos cabe como personas pertenecientes a la cultura dominante: “La motivación ética de hacernos cargo de los impactos

socioculturales que nuestra forma de comprender el mundo tiene en las poblaciones, particularmente de aquellas que son objeto de institucionalización del conocimiento dominante, adquiere carácter imperativo” (Durán y Samaniego, 2003: 61).

Comentarios finales y propuestas

Como hemos señalado, es precisamente el concepto de diversidad y nuestra pretensión de ampliarlo y resignificarlo, lo que nos ha acercado a la problemática de la educación intercultural. Nuestras experiencias de investigación nos han llevado a la construcción de un “concepto de diversidad que reconoce la participación de las distinciones de grupo (clase, género, etnia, etc.) en la configuración de las construcciones de sentido, pero que al mismo tiempo trasciende dichas distinciones al relevar en su surgimiento la historia de interacciones particular de cada sujeto” (Díaz y Druker, 2007: 71). En sus procesos de socialización primaria, los niños van formando un sistema de conocimientos enmarcado en sentidos propios y característicos de la cultura a la cual pertenecen, con significados más o menos fijos, en el sentido de que pueden ampliarse y modificarse, pero siempre influidos por ese marco de sentido. Como plantea Wittgenstein (en Habermas, 1989: 431): “El niño aprende a creer un conjunto de cosas, es decir, aprende a actuar de acuerdo con esa fe. Poco a poco se va formando un sistema de creencias, de las que algunas son irrevocablemente fijas y otras más o menos móviles. Lo fijo no lo es porque sea en sí manifiesto o evidente sino porque está sostenido por lo que le rodea”. El entendimiento de la interculturalidad que hemos expresado con anterioridad, junto con los ya mencionados hallazgos, subrayan la relevancia del rol docente y los desafíos que la formación de profesores debe enfrentar para responder a una pedagogía en y para la diversidad. La evidencia recogida nos encamina hacia un gran foco de interés en el que se intersectan los mundos de los profesores y los mundos de los niños y jóvenes que están o estarán en las escuelas como estudiantes: *el contexto interaccional del aula* (Ibáñez, 2001), particularmente cuando la convivencia en la escuela depende en gran medida, si no totalmente, del estilo relacional que propicie el o la docente. Los programas de formación de profesores debieran abordar una epistemología de la diversidad desde la cual se pueda comprender, operacionalmente, la legitimidad de los distintos sentidos o significados construidos previamente por los estudiantes, recreando los marcos tradicionales de la implementación curricular y dejando de lado el actual énfasis en concepciones y técnicas instrumentales que intentan estructurar situaciones de enseñanza-aprendizaje supuestamen-

te efectivas para todos y todas por igual. Esto es especialmente relevante en el diseño y operacionalización de estrategias para el logro de los objetivos de una educación intercultural, ya que ni las culturas originarias ni las dominantes son “puras”, en el sentido en que parecen ser reflejadas en la conceptualización tradicional que las distingue, por lo que la incorporación de la diversidad cultural como valor en las escuelas sería también significativa para aquellos que se identifican con la cultura dominante, pues sólo a través de la inclusión de la diferencia es posible dimensionar que todas las culturas, incluyendo la propia, son construcciones de orden social y no designios naturales.

La escuela, entendida como la comunidad educativa, debiera ser preparada por la institucionalidad formadora de docentes para comprender que el otro diverso es alguien que observa sin el marco de referencia que legitima los modos de interacción del grupo al que llega, y que el nuevo contexto no tiene el marco de referencia de su propia cultura, por lo que el otro diverso se ve enfrentado a una situación en la cual, además de no compartir los significados y sentidos propios del nuevo grupo, tampoco tienen allí presencia los de su grupo de origen (Mandujano, 2007). Esto es particularmente importante en el caso de la educación inicial: los significados o sentidos que se construyan en el nuevo contexto: la escuela, se basarán en los previos, que constituyen todo el mundo del niño o niña; las características que tenga la ampliación de ese mundo inicial dependerán, principalmente, del modo como se dé la convivencia en el aula.

Al ser cada vez mayor la preponderancia de la adquisición de conocimientos socialmente válidos como principio de diferenciación, jerarquización y, por lo tanto, de diferenciación social, es urgente que la institución que tiene el reconocimiento de la sociedad para legitimar y transmitir conocimientos a todos los ciudadanos, se haga cargo de la diversidad de los estudiantes como eje estructurador de la situación educativa, considerando, en primer lugar, que las diferencias sobre las concepciones de objetos, relaciones y situaciones son producto de las particularidades de los contextos relacionales previos de los estudiantes, las cuales, si bien se enmarcan en la cultura del grupo del que provienen, no se limitan exclusivamente a ella. Esto significa reconocer la diversidad presente en la construcción de sentidos colectivos o individuales, no con el objeto de subrayarlos, sobreprotegerlos o folclorizarlos, sino para comprender que el mundo que los estudiantes traen a la escuela siempre es legítimo, porque no tienen opciones, no existe para ellos una realidad más válida o correcta. Por esto, la modificación de aquello que no es deseable para la escuela no puede intentarse desde su desvalorización, pues ello implica también la desvalorización del propio estudiante.

Operacionalizar una educación intercultural desde una pedagogía de la diversidad es el gran desafío para la profesión docente; esto es, implementar la búsqueda de comunidad en la legitimación de identidades diversas que posibiliten la construcción de un “nosotros”. No se trata de rescatar la identidad de tal o cual territorio, sino más bien de permitir y fomentar el diálogo intercultural entre las diversas identidades nacionales que conforman el entramado de relaciones sociales en las que hablar de “nuestro país”, cualquiera que éste sea, tiene sentido. Si bien es evidente que el cambio sólo se puede concretar en el aula y en la gestión escolar, ello no implica que la formación para una pedagogía de la diversidad prescinda de la necesaria complementariedad con otras áreas de las ciencias sociales. Si las acciones que actualmente se impulsan desde la política pública para la formación docente incluyeran expresamente la necesidad de cambios curriculares en este sentido, se generaría más investigación conjunta y contextualizada entre educadores, sociólogos, antropólogos sociales y otros profesionales afines.

Sabemos que la cultura dominante seguirá dominando y que nuestra sociedad seguirá estando escindida por profundas desigualdades. Sin embargo, la profesión que tiene mayores y mejores posibilidades de influir en el escenario futuro disminuyendo las brechas es la docente, dado que, como hemos dicho antes, más allá de la importancia del hecho que los estudiantes tengan aprendizajes efectivos de disciplinas o materias particulares, la convivencia prolongada que caracteriza el rol docente tiene consecuencias en la formación humana de los niños, niñas y jóvenes y su mayor incidencia en los primeros años de escuela. Para avanzar en una educación intercultural para todos se requiere que, junto al conocimiento disciplinar, la formación docente dé prioridad a la comprensión de la diversidad como construcción de mundo, lo cual conlleva la innovación en los estilos de interacción en el aula y en el manejo de estrategias e instrumentos didácticos que posibiliten un trabajo pedagógico que tome en cuenta y valore los conocimientos y experiencias previas de todos los estudiantes, como base de la situación de enseñanza-aprendizaje.

En el caso del Chile actual, pensamos que están dadas las condiciones para reorientar la educación intercultural hacia su integración/inclusión efectiva en el currículo nacional, principalmente por tres razones: la primera de ellas es que el Estado contaría con los recursos económicos, profesionales, técnicos y jurídico-administrativos para llevar adelante un proyecto de educación nacional efectivamente intercultural; la segunda, porque la formación docente en el país está hoy abocada a superar sus debilidades y a potenciar sus fortalezas, en el marco de los procesos de acreditación obligatoria de las

carreras de pedagogía; y la tercera razón, la más importante a nuestro juicio, es que al término de una larga transición para retomar una democracia plena, parece existir conciencia en nuestro país de la imperiosa necesidad de retomar también nuestra tradición republicana de una educación pública de calidad, que permita a los ciudadanos encontrarse y reconocerse al alero de la institución educativa. Las políticas públicas del Estado chileno debieran ser claramente orientadas a lograr estos objetivos en la formación de profesores, en la gestión escolar y en las iniciativas que fomentan la investigación educacional interdisciplinaria, para que los programas de educación intercultural se asumieran como un requerimiento de toda la ciudadanía y no sólo de comunidades o minorías étnicas, teniendo en cuenta que la diversidad no constituye una amenaza a la legítima aspiración de construcción de identidades colectivas, sino más bien una oportunidad para que en esa construcción tengan presencia importante y efectiva los valores democráticos de respeto por el otro, solidaridad y responsabilidad ciudadana, en los que aspiramos se formen las nuevas generaciones.

A partir de las evidencias recogidas en más de 10 años de investigación, donde hemos sido testigos de las implicancias que tiene la lógica escolar actual para personas de una cultura distinta a la dominante, nuestra propuesta como investigadoras educacionales de un país multicultural es poner la diversidad en el centro del trabajo educativo, principalmente en la formación docente y en el perfeccionamiento de los profesores en ejercicio, para contribuir efectivamente a la instauración de un currículo nacional intercultural que releve la diversidad de construcciones de mundo como un activo en la producción de ciudadanía democrática e inclusiva.

Bibliografía

- Albó, Xavier (2002), *Identidad étnica y política*, La Paz: Cuadernos de Investigación, CIPCA.
- Albó, Xavier (2005), *Etnicidad y movimientos indígenas en América Latina*, Actas Primer Congreso Latinoamericano de Antropología, Rosario, Argentina.
- Bateson, Gregory (1980), *Espritu y naturaleza*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Cañulef, Eliseo (2002), *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe*, Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.
- Carihuentro, Sergio (2007), *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*, Tesis de grado, Magister en Educación con Mención en Currículum y Comunidad Educativa, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

- Comaroff, Jean y John Comaroff (1992), *Ethnography and the Historical Imagination*, Boulder: Westview Press.
- Chelme, Antonio (2005), "Multiculturalidad y Educación", Ponencia presentada al Seminario Educación para el siglo XXI, Universidad Arturo Prat, Chile.
- Da Silva, Tadeum (1998), "Cultura y currículum como prácticas de significación", en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, núm. 1.
- Díaz, Tatiana y Sofia Druker (2007), "La democratización del espacio escolar: Una construcción en y para la diversidad", en *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIII, núm. 1.
- Dietz, Gunter (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada: Universidad de Granada.
- Durán Teresa y Mario Samaniego (2003), "La problemática de construcción del conocimiento en ciencias sociales en la Araucanía. Propuesta interdisciplinaria de trabajo desde la antropología y la epistemología", en *Ciudadanías inconclusas*, Lima: Cooperación Técnica Alemana-Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Etzeberría, Xavier (2003), "La ciudadanía de la interculturalidad", en *Ciudadanías inconclusas*, Lima: Cooperación Alemana-Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fernández, Francisca (2003), *Hacia la construcción de una educación pertinente: La Educación Intercultural Bilingüe en La primera Región*, tesis de grado de Licenciado en Antropología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- García Canclini, N. (1996), *Consumidores y ciudadanos, conflictos multiculturales de la globalización*, México: Grijalbo.
- García, María Elena (2008), *Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*, Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- González, Sergio (2002), *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*, Santiago, DIBAM.
- Habermas, Jurgen (1989), *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Buenos Aires: Taurus.
- Hevia, Ricardo (2005), "Culturas originarias: Integración y desarrollo de nuestra diversidad", en Negrón, B. y Nett, M., *Diversidad Cultural. El valor de la Diferencia*, Santiago: LOM.
- Ibáñez Nolfá (1999), "¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana", en *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, vol. VIII, núm. 1.
- Ibáñez, Nolfá (2000), "El lenguaje en el niño. Una nueva mirada", en *Estudios Pedagógicos*, vol. XXVI.
- Ibáñez, Nolfá (2000a), "El lenguaje como construcción del mundo en el niño", en *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XIV, núm. 3.
- Ibáñez, Nolfá (2001), "El contexto interaccional: una nueva dimensión evaluativa", en *Estudios Pedagógicos*, núm. 27.
- Ibáñez, Nolfá (2003), "La construcción del mundo en el lenguaje", en *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, vol. XII, núm. 2.

Nolfa Ibáñez-Salgado, Tatiana Díaz-Arce, Sofia Druker-Ibáñez y María Soledad Rodríguez-Olea.
La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación

- Ibáñez, Nolfa (2004), “La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales”, en *Estudios Pedagógicos*, núm. 30.
- Ibáñez, Nolfa (2004a), *Informe Avance proyecto Fondecyt 1020496. Anexo 2 (e): Ejemplos contexto interaccional: temporalidad y autonomía*, UMCE, Santiago.
- Ibáñez Nolfa (2006), “La comprensión de lo diverso como condición de la calidad Educativa”, en *Investigaciones en Educación*, vol. VI, núm. 2.
- Ibáñez, Nolfa (2010), “La atención pedagógica a la diversidad. Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile”, en *Educación Superior y Sociedad*, año 15, núm. 2.
- Ibáñez, Nolfa (2010a), “El contexto interaccional y la diversidad en la escuela”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVI, núm. 1.
- Ibáñez, Nolfa y Tatiana Díaz (2010), *Informe Final Proyecto FONDECYT N°1060230*, Fondecyt, UMCE, Santiago.
- Ibáñez, Nolfa y Humberto Maturana (2002), *El surgimiento del lenguaje en el niño. Informe final de investigación*, Proyecto FONDECYT N° 1000078, UMCE, Santiago.
- Ibáñez, Nolfa y Humberto Maturana (2005), *El surgimiento del lenguaje en el niño. Informe final de investigación*, Proyecto FONDECYT N°1040496, Santiago, UMCE.
- Leyton, Mariechen, Mancilla, Pamela, Navarrete, Violeta y Paola Painean (2005), *Noción de Educación Intercultural Bilingüe en experiencias educativas de dos escuelas ubicadas en comunidades mapuche de la IX Región*, tesis de grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.
- Lobos, Juan y Mauricio Águila (2004), *La educación como construcción social y la educación intercultural bilingüe, revisión crítica de una propuesta; enfocada en los casos de Trapa-Trapa y Puerto Choque*, tesis de grado de Licenciado en Antropología, Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Manzo, Luis y Carlos Westerhout (2003), “Propuesta Metodológica en Educación Intercultural para Contextos Urbanos”, en *Cuadernos Interculturales y del Patrimonio*, año 1, núm. 1, Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Maturana, Humberto (1988), “Reality: The search for objectivity or the quest for compelling argument”, en *Irish Journal of Psychology*, vol. 9, núm. 1.
- Maturana, Humberto (1990), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago: Hachette.
- Maturana, Humberto (1995), *La objetividad: un argumento para obligar*, México: Anthropos.
- Merino, María Eugenia, Pilleux, Mauricio, Quilaqueo, Daniel y Daniel San Martín (2007), “Racismo discursivo en Chile”, en Van Dijk [coord.], *Racismo y discurso en América Latina*, Barcelona: Gedisa.
- Mineduc (2005), *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*, Serie Bicentenario, Santiago: Mineduc.
- Mineduc (2007), *Resultados SIMCE 2006*, Santiago: Mineduc.
- Mineduc (2009a), *Resultados SIMCE 2008*, Santiago: Mineduc.

- OCDE (2004), *Informe de la Educación en Chile*, Santiago: MINEDUC/OCDE.
- OECD (2010), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, París: OECD Publishing.
- Redondo, Jesús (2005), “El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?”, en *Última Década*, núm. 22.
- Rother, Tanja (2005), “Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche”, en *Revista Austral de Ciencias Sociales*, núm. 9.
- Schmelkes, Silvia (2006), “La interculturalidad en la educación básica”, en *El currículo al debate*, Santiago: UNESCO.
- Sen, Amartya (1999), *Development as Freedom*, New York: A. Knopf.
- Treviño, Ernesto (2006), “Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28.
- Zúñiga Madeleine y Juan Ansión (1997), *Interculturalidad y Educación en el Perú*, Lima: Foro Educativo.

Recursos electrónicos

- Ansión, Juan (2006), “Educación intercultural para todos”, en *Interculturalidad*, núm. 3. Disponible en: http://interculturalidad.org/numero03/1_01.htm (10 de octubre de 2009).
- IADB (2006), *Operational Policy Indigenous Peoples and Strategy for Indigenous Development*, Inter-American Development Bank, Washington, D.C. Disponible en: <http://www.iadb.org/en/topics/gender-and-diversity/indigenous-peoples,2605.html> (20 de marzo de 2011).
- Ibáñez, Nolf, Druker, Sofía y Soledad Rodríguez M. (2010), *Informe Final Proyecto FONIDE N°55*, Fonide, UMCE, Santiago. Disponible en: <http://www.fonide.cl>
- Mandujano, Fernando (2007), “El Secreto del Hombre Invisible. El papel de la visibilidad conductual en la identidad y el cambio”, en *Athenea Digital*, núm. 11. Disponible en: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital> (6 de enero de 2009).
- Mineduc (2000), *Desafíos y Fundamentos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Disponible en: http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=28&id_seccion=662&id_contenido=470 (8 de enero de 2009).
- Mineduc (2006). Disponible en: <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/marcos-curriculares/educacion-regular/objetivos-y-contenidos-de-lengua-indigena/> (5 de enero de 2009).
- Mineduc (2009), *Programa de Educación Intercultural Bilingüe PEIB*. Disponible en: http://www.peib.cl/link.exe/PEIBOrigenes/Logros_2007 (9 de marzo de 2010).
- Mineduc (2010), *Cuenta Pública 2010*, Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.gobiernodechile.cl/cuenta-publica-2010/ministerio-de-educacion/cuenta-sectorial/> (6 de julio 2010).

Nolfa Ibáñez-Salgado, Tatiana Díaz-Arce, Sofía Druker-Ibáñez y María Soledad Rodríguez-Olea.
La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación

Núñez, Iván (1997), *Historia reciente de la educación chilena*. Disponible en: <http://historiaeducaciontripod.com/id7.html> (25 de noviembre de 2008).

Prada, Fernando (2003), *Conocimientos locales y diversificación curricular*, Boletín Informativo PROEIB Andes, núm. 61, octubre-diciembre. Disponible en: http://www.proeibandes.org/investigacion/conocimientos_locales_y_diversificacion_curricular.pdf (4 de enero de 2009).

Referencias primarias

P. J. (22 de agosto de 2008). Entrevista grabada en audio, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago (Chile). Responsable: Nolfa Ibáñez S.

P. M. (23 de octubre de 2008). Entrevista grabada en audio, Escuela Temulemu, Traiguén (Chile). Responsable Nolfa Ibáñez S.

Q. O. (13 de agosto de 2008). Entrevista grabada en audio, Hotel Bayern, Temuco (Chile). Responsable Nolfa Ibáñez S.

M. G. (13 de agosto de 2008). Entrevista grabada en audio, Hotel Bayern, Temuco (Chile). Responsable Nolfa Ibáñez S.

Nolfa Ibáñez Salgado. Doctora en Educación. Profesora titular de la Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago. Líneas de investigación: Troncal: diversidad y educación: a) lenguaje y construcción de mundo en distintas culturas, b) saber pedagógico y práctica docente, c) interculturalidad y d) Metodología Interaccional Integrativa (MII). Publicaciones recientes: “El contexto interaccional y la diversidad en la escuela”, en revista *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVI, núm. 1 (2010); “Evaluación del contexto interaccional en aulas de Educación Parvularia, Básica y Media”, en revista *Contextos*, año XII, núm. 23 (2010); “La atención pedagógica a la diversidad. Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile”, en *Educación Superior y Sociedad*, año 15, núm. 2, UNESCO (2010).

Tatiana Díaz Arce. Doctora en Educación, profesora titular, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. Líneas de investigación: a) Lenguaje y construcción de mundo en distintas culturas, b) saber pedagógico y práctica docente, c) diseño e implementación curricular, d) interculturalidad. Publicaciones recientes: junto con Sofía Druker, “La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIII, núm. 2 (2007); “Las competencias del educador diferencial en problemas de aprendizaje en el contexto de implementación del decreto núm. 291”, en

Actas de las Octavas Jornadas Interuniversitarias de Investigación, Santiago (2008); junto con Nolfi Ibáñez, Sofía Druker y M. Soledad Rodríguez, “Saber pedagógico y práctica docente: Estudio en aulas de educación parvularia y básica”, en *Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación*, Santiago: Mineduc (2009).

Sofía Druker Ibáñez. Magíster en Antropología, antropóloga integrante equipo Fondecyt, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. Líneas de investigación: a) Lenguaje y construcción de mundo en distintas culturas, b) saber pedagógico y práctica docente, c) interculturalidad, d) cultura y desarrollo en poblaciones rurales étnicamente diferenciadas. Publicaciones recientes: junto con Tatiana Díaz, “La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIII, núm. 2 (2007); junto con Nolfi Ibáñez, Tatiana Díaz y M. Soledad Rodríguez, “Saber pedagógico y práctica docente: Estudio en aulas de educación parvularia y básica”, en *Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación*, Santiago: Mineduc (2009); “Educación, cultura e interculturalidad en el trabajo de Juan Ansión”, en *Revista Akamemeia*, núm. 1 (2010).

Soledad Rodríguez Olea. Magíster en Educación, doctora (c) en Educación, profesora integrante equipo Fondecyt, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. Líneas de investigación: a) Lenguaje y construcción de mundo en distintas culturas, b) saber pedagógico y práctica docente. Publicaciones recientes: “Los niños de la calle: una oportunidad para la educación”, en *Revista Contextos*, núm. 12 (2005); junto con Nolfi Ibáñez, Tatiana Díaz y Sofía Druker, “Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica”, Santiago: DIUMCE (2008); junto con Nolfi Ibáñez, Tatiana Díaz y Sofía Druker, “Saber pedagógico y práctica docente: Estudio en aulas de educación parvularia y básica”, en *Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación*, Santiago: Mineduc (2009).

Recepción: 14 de septiembre de 2010

Aprobación: 06 de julio de 2011