

# **Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación**

## **Intercultural education in the today school: reforms and challenges for his implementation**

Rolando Poblete Melis

### **Resumen**

Este artículo analiza la forma en que la escuela tradicional se relaciona con la diversidad que representan los estudiantes de orígenes sociales y culturales diversos, y propone que la educación intercultural es la modalidad educativa que mejor funciona para acoger la diferencia al interior de las escuelas y reconocerla como fuente y recurso de aprendizaje. En ese sentido, se sugieren algunas definiciones y las reformas y transformaciones que pueden implementar las escuelas para alcanzar los objetivos de la educación intercultural.

**Palabras claves:** Diversidad, currículum, educación intercultural, escuela.

### **Abstract**

This article analyzes the way in which traditional schooling relates to the diversity of students from different social and cultural origins, and states that intercultural education is the educational modality that works best to absorb the differences within the classroom and acknowledge it as a source and learning resource. In this sense, some definitions are offered, as well as reforms and transformations that schools can implement to attain the goals of intercultural education.

**Key words:** Diversity, curriculum, intercultural education, school.

## Introducción

Hoy en día se habla de educación intercultural: de hecho es uno de los temas educativos que genera un creciente interés en círculos académicos, pedagógicos e incluso políticos. También se sostiene que es la modalidad educativa más indicada para promover procesos de integración al interior de las escuelas que confluyan en relaciones democráticas y solidarias. Sin embargo, tales afirmaciones sólo tienen sentido si es que de antemano aceptamos que tanto la sociedad como las escuelas son un espacio de encuentro para grupos humanos diversos que, además, están en permanente transformación.

En ese marco, uno de los cambios más significativos que ha experimentado la sociedad hoy en día es la irrupción de identidades que tradicionalmente estuvieron subsumidas bajo los discursos dominantes, de nuevas formas de expresar un estatuto de ciudadanía que ya no admite segundos planos: mujeres, indígenas, minorías sexuales, tribus urbanas e inmigrantes son parte constitutiva del nuevo panorama social y cultural al cual nos enfrentamos en todos los niveles. Sin embargo, esta constatación por sí sola no expresa a cabalidad lo que ocurre en nuestras calles, en el espacio público, donde los grupos de diversos se relacionan entre sí, a veces desde la aceptación y otras desde el conflicto. Tampoco nos dirá lo que ocurre en las escuelas, en su cotidianidad y en la forma en que tanto docentes como estudiantes se hacen cargo de esta realidad para superar situaciones de discriminación, exclusión o racismo.

Por eso, uno de los desafíos que enfrenta la reflexión educativa es reconocer los contextos en los cuales a los y las educadoras les corresponde ejercer su labor formadora. De ahí que pensar sobre las características de las sociedades actuales es una exigencia no sólo para la necesaria renovación del currículum, sino sobre todo para responder a las demandas de una sociedad y de estudiantes que cambian.

La tradicional idea de homogeneidad que acompañó el desarrollo educativo y el ejercicio curricular no calza con la realidad, con las manifestaciones diversas que dan cuenta de una heterogeneidad que ni la sociedad ni la escuela pueden obviar y que la era de la información y conocimiento ayuda a visibilizar.

La educación, por tanto, no puede estar al margen de tales exigencias en la medida que los temas que subyacen en ese desafío están directamente vinculados con la construcción de ciudadanía, el binomio inclusión-exclusión social y la valoración y aceptación del otro distinto.

Entonces hablar de educación intercultural no es un ejercicio realizado en vano. Desde mi perspectiva es una necesidad para hacernos cargo de una realidad negada en nuestra sociedad y nuestras escuelas, dejada de lado frente al imperativo de la construcción de una identidad nacional excluyente y cerrada.

Este artículo -a partir del análisis de la forma en que la escuela tradicional aborda la presencia de grupos diversos en su interior- propone la educación intercultural como una necesaria renovación educativa para acoger la diferencia que expresan los y las estudiantes y reconocerla como fuente

y recurso de aprendizaje. En ese sentido, se sugieren algunas definiciones de esta modalidad y las transformaciones que las escuelas pueden desarrollar con el fin de avanzar en ese sentido.

La primera parte de este documento describe el funcionamiento del currículum desde la perspectiva de la educación tradicional y las consecuencias que genera en la escuela y sus estamentos. En segundo lugar, se presentan algunas definiciones de educación intercultural y, finalmente, se proponen un conjunto de reformas y transformaciones que deben vivir las escuelas con el fin de avanzar en la implementación de esta modalidad educativa.

## I. **Diversidad y currículum**

Nuestro país ha vivido históricamente bajo la ilusión de la homogeneidad cultural; marginados los indígenas y grupos populares de la vida social y política, el Estado nacional creyó resuelta la problemática que generaba la presencia de culturas que no calzaban con la imagen de un país moderno. Desde el siglo XIX en adelante hubo un esfuerzo institucionalizado por crear una identidad sólida que nos caracterizara como nación, uniforme bajo todo punto de vista y coherente con aquellos designios que las clases dominantes estimaban como necesarios para el desarrollo del país.

En ese contexto, la escuela siempre fue utilizada como un instrumento útil -acaso el mejor- para promover la formación identitaria y la anulación de las manifestaciones que no calzaban con los patrones ya establecidos: maestros que sólo hablaran castellano en escuelas con presencia de niños y niñas indígenas, entrega de contenidos que no guardan relación con las particularidades del contexto o las culturas locales y una oferta curricular homogénea, fueron estrategias oficiales utilizadas prácticamente hasta la década del noventa del siglo pasado.

Los casi doscientos años de vida independiente de Chile no han hecho más que reafirmar esta idea de uniformidad, esta ilusión que se alimenta con el discurso político que no reconoce la diversidad ni menos la visualiza como recurso para la generación de aprendizajes en un marco de relaciones más democráticas y solidarias. Como nación hemos negado la presencia activa de quienes encarnan la diferencia, condenando al ejercicio de una ciudadanía de segunda categoría a indígenas, minorías sexuales e incluso mujeres.

Sin embargo, no podríamos dejar de sumar la presencia de grupos migrantes que poco a poco se han hecho más visibles en nuestras ciudades (especialmente peruanos y peruanas), demandando su acceso a servicios como salud, educación y vivienda y contribuyendo a ampliar todavía más este escenario complejo en que la tradicional concepción de identidad que tenemos los y las chilenas parece puesta en tensión. Al parecer ya no somos lo que éramos porque ese orden y homogeneidad en la cual creímos vivir comienza a desaparecer, a desplomarse frente a nuestras narices ante la evidencia de una sociedad multicultural que se expresa de formas insospechadas. Pues bien, tales procesos también impactan en las escuelas, determinando que hoy sea preciso

educar a estudiantes étnica y culturalmente diversos no sólo en conocimientos específicos sino, sobre todo, en aquellas actitudes vinculadas al respeto, la aceptación y la democracia.

El problema está en que los establecimientos educativos han privilegiado ciertas formas de enseñanza y aprendizaje que dan cuenta de una hegemonía, que en la mayoría de los casos- y así ha ocurrido históricamente- se identifica con aquella que representa los intereses de una clase, raza, etnia y género en particular.<sup>48</sup>

Esto nos sitúa en uno de los temas más importantes en educación, el currículum, que suele definirse como un sistema de mensajes que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido a ser transmitido por la escuela (Bernstein, 1990). Estos mensajes se sistematizan en formas de conocimiento que la institución acepta como posibles y que se identifican con grupos mayoritarios, negando, las más de las veces, el carácter multicultural propio de nuestras sociedades.

Muchos de los aspectos propios del currículum, su teoría y práctica han estado dirigidos más por presiones socioculturales externas y políticas que por análisis sistemáticos internos que den cuenta de lo que realmente ocurre en las escuelas (Gay, 1995). Así, lo que subyace en todo currículum escolar es una teoría sociocultural que, valiéndose de normativas y leyes, define lo que la escuela debiera enseñar en orden a producir un determinado tipo de ciudadano.

El currículum tiene una fuerte apuesta por la selección y organización de la cultura, vale decir, “no es un proceso azaroso y neutro, sino que intencional, que compromete una visión de hombre y sociedad, por consiguiente está cargado ideológica y valóricamente.”<sup>49</sup>

Esta “mirada intencional” ha determinado que se desenvuelva sin atención a las condiciones culturales que definen el contexto concreto de los centros educativos, sino a través de “discursos centralizados, uniformes y etnocéntricos, lo cual ha conducido a discriminaciones en el currículum, de suerte que la cultura de los indígenas, la mujer, los campesinos, los pobladores, los pobres y muchos otros grupos marginados no han tenido espacio en los saberes que se transmiten. Existe, por así decirlo, una incapacidad de reconocer al otro.”<sup>50</sup>

Y ese es un ámbito dentro del cual se expresa la marginación de la vida cotidiana de la “diferencia”, anulándola o simplemente negándola en aquello que se constituye como mensaje “oficial” y “válido” a ser transmitido por la escuela.

Sin embargo, el currículum adquiere mayor importancia en la medida que, en tanto normas destinadas a orientar la labor educativa, funciona en dos niveles que explícita e implícitamente

48 Para muchos autores la “clase, raza, etnia y género dominante” es sinónimo de varones, blancos, europeos y de clase media alta. Al respecto véase Grant and Sleeter (1989) *Race, Class, Gender, Exceptionality, and Educational Reform*. En: Banks, J. McGee Banks, C. Ed.(1989) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Boston, Allyn and Bacon, 46-65 y Flecha, R. (1994) *Las Nuevas Desigualdades Educativas*. En Castell, M y otros. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 55-82.

49 Magendzo, A. (1986) *Currículum y Cultural en América Latina*. Santiago, PIIE, pág. 9.

50 Magendzo, A. y Donoso, P. (2000) *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, LOM - PIIE, pág. 11.

regulan, ordenan y designan aquello que se constituye en “conocimiento válido a ser transmitido por la escuela.”

Los dos niveles mencionados, ampliamente tratados en la literatura educativa, son el currículum explícito o abierto y el currículum implícito u oculto. El primero hace referencia a aquella “pedagogía cuya estructura subyacente reviste un carácter de visibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son explícitas y los criterios de evaluación son explícitos y específicos, y definidos por el transmisor. Es una pedagogía caracterizada por clasificaciones y enmarcamientos fuertes.”<sup>51</sup> Por el contrario, el currículum oculto es aquel “cuya estructura reviste un carácter de invisibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son implícitas y los criterios de evaluación son implícitos, múltiples, difusos, como si el adquirente fuese la fuente de esos criterios. Es una pedagogía caracterizada por clasificaciones y enmarcamientos débiles.”<sup>52</sup>

Ambos extremos funcionan para regular el quehacer de las escuelas, en orden a producir un cierto modelo de estudiante que, desde la perspectiva de la educación tradicional, debiera ser capaz de funcionar adecuadamente en la sociedad mayoritaria. Las formas que adquiere el currículum dicen relación con prácticas habituales que nacen, las más de las veces, de concepciones e ideologías sobre la educación, de ideas acerca de aquello que es correcto enseñar y por qué.

Los procesos educativos son hechos políticos que denotan acciones de poder y control que se expresan en principios de comunicación (Bernstein, 1990). Sin embargo, los códigos de comunicación al ser parte del discurso legítimo de la escuela (que valida una forma de ser, hacer y pensar) pueden generar -y de hecho lo hacen- dos categorías de estudiantes: aquellos que adquieren el código y aquellos que no son socializados en el código sino solamente en su posición en las relaciones de poder, posición que tiende a provocar desde el conflicto acciones imperativas de parte de todos los estamentos de la escuela.

La institución escolar, a través normas que explícita o implícitamente regulan su funcionamiento, alberga como posibilidad de reacción frente a quienes no logran concretar su proceso de adaptación-asimilación acciones (incluso punitivas) tendientes a corregir aquellas conductas opuestas a las tendencias oficiales. Para muchos grupos culturales y sociales llegar a la escuela constituye un verdadero choque; ésta, al no tener en cuenta los mecanismos de socialización por los cuales ha transitado la vida de sus estudiantes (su historia), está negando una parte importante y llena de vitalidad de éstos.

En resumen, e intentando caracterizar las formas que adquiere el currículum desde la perspectiva que entrega la educación tradicional, es posible sostener que:<sup>53</sup>

---

51 Op. Cit, pág. 156

52 Op. Cit, pág.156

53 Cfr. Rodríguez, M. (1995) La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema Transversal. Barcelona, Oikos-Tau.

1. El currículo selecciona, pondera y oculta. Dista de ser un resumen representativo de todos los aspectos de la cultura de la sociedad en que surge el sistema escolar.
2. La selección de contenidos realizada por los currículos oficiales es una propuesta de aculturación académica que no representa por igual los intereses, aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales de la población de la que se nutre el sistema escolar.
3. El sesgo epistemológico que tienen los contenidos afecta a la posibilidad de percepciones plurales del mundo.
4. La escuela dominante no es multicultural, en el sentido de que la cultura ofrecida por el currículo es más bien unicultural, en cuanto a las oportunidades de desarrollo de las diferentes capacidades humanas.
5. La cultura escolar propone e impone no sólo formas de pensar, sino comportamientos dentro de los centros y las aulas, de acuerdo con ciertas normas éticas que regulan la interacción entre sujetos.
6. No sólo los contenidos son uniculturales, sino que, junto a ellos, las prácticas organizativas y metodológicas imponen una homogeneización de tratamientos pedagógicos con los alumnos.

Esta es la raíz de un conflicto que entre sus muchos matices se expresa y manifiesta bajo la forma de deficientes rendimientos académicos y problemas de adaptación de los y las alumnas pertenecientes a los grupos sociales diversos, abriendo paso a la desigualdad, exclusión y marginación.

Por el contrario, lo que hace una escuela plural y democrática es abrirse institucional, organizativa y curricularmente hacia las diversas formas culturales y de socialización que caracterizan a sus estudiantes, docentes y el entorno donde su ubica, haciendo que, por ejemplo, la cultura popular ingrese a los espacios formativos habituales. Tanto la cultura propia como las valoraciones y expectativas que poseen estudiantes y familias deben ser tomados en cuenta para la construcción de conocimientos, pero a la vez, lograr nuevas formas de relación basadas en principios que recojan esas particularidades, para desde ahí abrirse a un sentido del orden social mucho más amplio. Se trata, fundamentalmente, de lograr que los y las estudiantes aprendan en función de sus características adquiriendo conocimientos y habilidades que les permita desenvolverse eficazmente en toda sociedad.

En este sentido, es preciso una reforma total del sistema educativo que proponga una revisión absoluta de los componentes de la acción educacional para reflejar el pluralismo social, cultural, étnico, racial y lingüístico (Gay, 1995), e incluirlos como valores transversales en la actividad cotidiana de las escuelas.

El currículum tradicional -contrariamente a lo que propone la perspectiva intercultural- resulta ser una forma de manipulación de la historia con el fin de crear un sentimiento de unidad y uniformidad que más bien es una ilusión, porque no reconoce la diferencia en términos culturales, de clase, etnia y género, buscando ante todo la asimilación de los grupos diversos, por motivos políticos,

sociales y económicos a una cultura y una clase social dominante, a un discurso totalizador que subsume la diferencia eliminándola y rechazándola como perjudicial.

En el caso de Chile, el Estado ha fijado una matriz curricular básica (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios) que establece aquellas competencias que los y las estudiantes deben lograr en los distintos periodos de su escolarización para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media. Los OF-CMO tienen un carácter nacional y su aplicación es obligatoria en todos los establecimientos del país. En ese sentido, cumplen una función reguladora que implica tres puntos:

1. Establecer la base cultural mínima que deben trabajar las nuevas generaciones para entregar a la vida nacional unidad y cohesión.
2. Controlar los efectos disociadores que puede tener en la cultura nacional la libertad curricular ilimitada.
3. Fijar la calidad de la enseñanza requerida que responda al concepto de transformación productiva con equidad.

Por otro lado, los OF-CMO en el esfuerzo de promover -dentro del marco regulador establecido- la libertad de los establecimientos para construir sus propios planes y programas de estudio, señalan lo siguiente:

- a) Establece en cada nivel<sup>54</sup> un número mínimo de subsectores de aprendizaje que permite a las escuelas reproducirlos o descomponerlos en unidades de aprendizajes menores, como asignaturas, talleres, etc.
- b) Pone a disposición de los establecimientos una cantidad de horas para que estos las distribuyan a su total conveniencia en los subsectores de aprendizaje.
- c) Establece una cantidad de horas para que los establecimientos las destinen al tipo de estudio y actividad que más conviene e interesan a sus respectivos proyectos educativos.

La libertad que refiere la ley dice relación con la cantidad de horas que cada establecimiento fija para trabajar los sectores y subsectores, además de la posibilidad de descomponer estos en unidades menores; cierto tiempo libre para trabajar talleres u otras asignaturas que resulten relevantes para la realidad educativa del establecimiento y, finalmente, integrar aprendizajes que sean pertinentes para los y las alumnas.

La construcción curricular en las escuelas debe seguir algunos principios: “es misión de cada establecimiento la formulación de nuevos planes curriculares que sean socialmente relevantes, culturalmente pertinentes y de alta significación para cada una de las personas.”<sup>55</sup>

---

54 Los niveles educacionales son los tramos cronológicos en los que ha sido dividido el proceso escolar. Así, el primer nivel corresponde a 1° y 2° básico. El segundo nivel a 3° y 4° básico, el tercer nivel corresponde a 5° básico, el cuarto a 6° básico, el quinto a 7° y el sexto a 8° básico.

55 Cfr. MINEDUC (1996) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación Básica Chilena*, Santiago, MINEDUC.

Aunque existe la posibilidad de contextualizar medianamente el currículum y promover su descentralización en atención a las características culturales que definen a una escuela (principio de la pertinencia curricular), las capacidades a nivel de los establecimientos para la construcción efectiva de planes y programas que cumplan con tales orientaciones todavía son incipientes y en muchos casos nulas, debido a factores como la falta de preparación del profesorado; los recursos necesarios; disposición, etc., de manera que la casi totalidad de los centros educativos del país trabaja con la matriz curricular que emana del Ministerio de Educación. A ello habría que sumar que dicha matriz todavía es demasiado rígida y no incorpora orientaciones en torno a estos temas.

Por otro lado, los OF-CMO tienen una segunda dimensión, los Objetivos Transversales de la educación, que en lo sustantivo “miran a la formación general del estudiante y, que por su propia naturaleza, trascienden a un sector o subsector específico del currículum escolar. Tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica.”<sup>56</sup>

Los objetivos transversales consideran variables como el respeto por el otro, la inclusión de un discurso de género, el desarrollo de conductas democráticas y solidarias, todas dimensiones centrales en un currículum intercultural. Sin embargo, su operacionalización en las prácticas cotidianas de las escuelas está aún en un nivel demasiado básico y carente de impactos directos.

Nuevamente, resaltan variables como la dificultad de los y las docentes que han sido formados en su mayoría en un marco curricular distinto y claramente uniforme, para permear sus discursos y prácticas con este tipo de exigencias.

Algunos estudios realizados para conocer el tratamiento e implementación de los objetivos transversales en las escuelas indican que muchas veces sólo alcanzan un rol puramente figurativo a nivel de documentos y planificaciones, sin ningún tipo de intencionalidad clara o correlato que incida en la forma en que la institución, directivos, docentes, estudiantes y familias se relacionan entre sí y con el entorno.<sup>57</sup>

Aquí se abren un conjunto de dimensiones de análisis y discusión en torno a las condiciones de posibilidad para la implementación de un currículum intercultural en nuestras escuelas, dimensiones que aluden tanto a cuestiones de tipo político-estructural como de disposición y voluntad de directivos y docentes. En lo que sigue, me interesa profundizar en definiciones mínimas acerca de la educación intercultural y en aquellas reformas que en términos concretos pueden desarrollar los centros educativos con el fin de avanzar en este proceso.

---

56 Magendzo, A., Donoso, P. y Rodas, M.T. (2000) Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa chilena. Santiago, Universitaria, pág. 53.

57 Cfr. Padilla, L. (2000) Prácticas pedagógicas y la perspectiva de género en el contexto de la reforma educativa: dificultades y oportunidades. Revista del Magister en Políticas Sociales y Gestión Local, Universidad Arcis, 3, 127-171.



## II. Hacia una escuela intercultural

En el entendido que existe un tema común a la mayoría de las sociedades actuales, cual es cómo enfrentar la diversidad de expresiones culturales que las caracterizan, es que el trabajo educativo intercultural se enfoca a la generación de un nuevo sentido de comunidad que por sobre todo demuestre a las y los educandos que la frontera entre los grupos étnicos es ante todo una frontera social trazada y mantenida por medio de elementos culturales (García y Sáez, 1998). Si es posible lograr tal objetivo en el proceso formativo de alumnos y alumnas diversas, es también posible que éste se extrapole al resto de la sociedad dada la función de reformulación valórica que la escuela ejerce en la comunidad.

Concretamente, la acción de la escuela puede ser aprovechada para lograr la valoración de las manifestaciones culturales propias de sociedades multiculturales como las nuestras y “puede jugar un papel significativo en la erradicación del racismo y otras formas de enfrentamiento interhumano (esto es, la mentalidad del “nosotros *versus* ellos”), haciendo un esfuerzo consciente para exponer las bases de los mitos que rodean y justifican la superioridad de unos grupos humanos sobre otros.”<sup>58</sup>

En ese sentido, la educación intercultural plantea un nuevo desafío a la escuela: dejar de lado la tendencia homogeneizadora del currículum asumiendo la diversidad, logrando un “repensamiento global de la educación, de una nueva concepción del conocer, de las formas de pensar y de hacer escuela, de renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, de análisis y reflexión del quehacer educativo con el fin de lograr la creatividad y la efectividad de los aprendizajes.”<sup>59</sup>

Los procesos educativos interculturales en sociedades diversas debieran ser un movimiento enfocado a tres grandes temas<sup>60</sup>:

1. Los derechos específicos de grupos étnicos, culturales o minorías nacionales.
2. La lucha contra el prejuicio racial y la búsqueda de formas de integración interétnica no asimilacionista en los países donde se han asentado definitivamente masas de origen foráneo.
3. La adecuación de los sistemas educativos y de la pedagogía a las exigencias de un mundo cada vez más transnacionalizado.

Los principios que se constituyen en fundamento de la educación intercultural funcionan como hilo conductor para toda intervención que tenga en vistas la promoción de una nueva forma de entender la diversidad y la manera en que la escuela se hace cargo de ella en los espacios cotidianos. Estos principios son, según Chiodi (2001):

---

58 García Martínez, A. y Sáez Carrera, J. (1998) Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la Educación. Madrid, Narcea, pag. 31.

59 Cañulef, E. (1998) Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO, pág. 234.

60 Cfr. Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001) Una Escuela, Diferentes Culturas. Temuco, CONADI.

1. A partir del planteamiento del pluralismo cultural, la educación intercultural afirma el derecho a la diferencia cultural y el valor intrínseco de cada cultura desde la visión que ella tiene de sí misma.
2. Es una educación que favorece una relación dialógica y equitativa entre las culturas (y entre sus miembros). La educación intercultural no fomenta ni un relativismo cultural aséptico (una suerte de suspensión del juicio sobre las diferencias culturales) ni la autocomplacencia cultural, sino más bien intenta abrir a niños y niñas la experiencia de otras trayectorias culturales, trata de estimular su curiosidad y su capacidad de conocer y aprender, de ensanchar sus horizontes culturales. Pretende ser, en resumen, una educación abierta en el sentido más pleno de la palabra, contra los prejuicios, los etnocentrismos, los particularismos, la inercia frente al otro.
3. Una educación que incentiva a niños y niñas a descubrir la *diferencia* dentro de su propia sociedad y a reconocer lo propio en otras sociedades, disponiéndolo también para enfocar las diferencias culturales no necesariamente como una alternativa a *nosotros*, sino como una posible alternativa *para nosotros*.

Una definición que incluye la mayoría de los aspectos ya mencionados y los amplía en orden a proponer una reforma comprensiva que se extiende a los parámetros de referencia de grupos diversos, es la que propone Banks (1995).<sup>61</sup> Según este autor, esta modalidad desafía y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en la sociedad y en la escuela, y acepta y afirma el pluralismo (étnico, racial, lingüístico, religioso, económico, de género y otros), que los y las estudiantes, sus comunidades y los y las profesoras representan. La educación intercultural permea el currículum y las estrategias instruccionales usadas en la escuela, como interacciones entre profesores, estudiantes y padres, y las muchas formas en que la escuela conceptualiza la naturaleza de la enseñanza aprendizaje. Porque utiliza la pedagogía crítica y su filosofía, y se enfoca en el conocimiento, reflexión y acción (praxis) como la base para el cambio social, la educación intercultural avanza hacia los principios democráticos de justicia social.

Los supuestos sobre los cuales se estructura esta definición apuntan objetivos concretos:<sup>62</sup>

1. Ayudar a las personas a comprenderse a sí mismos desde la perspectiva de otras culturas. Se trata de lograr que los y las estudiantes sean capaces de mirarse desde una visión más amplia que entrega la referencia a otros grupos étnicos y raciales.
2. Entregar a los y las estudiantes alternativas étnicas y culturales distintas a las propias, para lograr la ruptura del aislamiento que supone la visión etnocéntrica de la educación tradicional. En ese sentido, la idea es dejar de lado la tendencia histórica del currículum concebido como una extensión de la cultura dominante blanca, europea, androcéntrica y de clase media.
3. Proveer a los y las estudiantes con habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para funcionar dentro de sus propias culturas, la cultura dominante y dentro, y a través, de otras culturas. El objetivo es desarrollar competencias en culturas diversas, porque, como afirma Cañulef (1998), la educación intercultural debe esforzarse para

61 Por lo general James Bank utiliza como sujeto de sus definiciones “educación multicultural”.

62 Cfr. Banks, J. (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, Allyn and Bacon.

preparar a los y las alumnas para la vida en un mundo signado por la velocidad de sus cambios en que al educador no le es posible visualizar cuál ha de ser la circunstancia concreta en la cual el niño o niña que educa le tocará vivir. Por lo tanto, lo esencial es equipar a la persona para poder convivir en cualquier situación sociocultural.

4. Reducir el dolor y la discriminación que miembros de grupos étnicos experimentan debido a sus particularidades raciales, físicas, sociales y culturales. Como se señaló anteriormente, la educación intercultural debe tender a mostrar que las fronteras trazadas entre los grupos étnicos son culturales y sociales, y en ellas no hay nada de natural que las justifique.
5. Ayudar a los y las estudiantes, desde una perspectiva pedagógica, a dominar los códigos de lectura, escritura y habilidades diversas para alcanzar niveles de aprendizaje que les permita desenvolverse adecuadamente en una sociedad que valora el conocimiento.

En resumen, podemos decir que “la educación dentro de una sociedad plural debería ayudar a los estudiantes a entender su cultura común, pero a la vez, también ayudarlos a liberarse de sus límites y barreras culturales. Para crear y mantener una comunidad cívica que trabaje por el bien común, la educación en una sociedad democrática debe esforzarse por lograr que los y las estudiantes adquieran el conocimiento, actitudes y habilidades necesarias que permitan participar en la acción cívica para hacer una sociedad más equitativa y justa.”<sup>63</sup>

La educación intercultural propone modificaciones en todo el entorno escolar, lo que incluye las políticas, las interacciones en la sala de clase, el currículum formal e informal, las actividades extracurriculares, las normas institucionales, etc. (Banks, 1995), por eso, suele aceptársele como un movimiento de reforma que enfatiza la revisión estructural, procedural, substantiva y valorativa de los componentes de la empresa educacional para reflejar el pluralismo social, cultural, étnico, racial y lingüístico (Gay, 1995).

Los objetivos a los cuales tiende la educación intercultural implican a toda la estructura que cobija a la escuela, a nivel institucional, político, pedagógico, etc., para propender al desarrollo de actitudes más democráticas desde los primeros años de formación. Esto significa considerar la escuela como un sistema social en el cual todas las variables que entran en juego requieren ser modificadas.

Otros aspectos a considerar son, por ejemplo, las políticas educativas mayores y la forma en que las escuelas las hacen suyas; las actitudes, creencias, percepciones y acciones que se llevan a cabo para enfrentar la diversidad y la participación comunitaria. Todos esos temas en su conjunto corresponden a los desafíos con los cuales se debe comprometer un proceso de trabajo cuyo objetivo sea la promoción de la educación intercultural. Sólo así es posible ayudar a empoderar a estudiantes de grupos discriminados y promover sus habilidades para lograr el éxito académico en orden a influir social, política y económicamente en todas las instituciones mayores.

Las reformas que se han enunciado anteriormente pueden ser agrupadas, para facilitar su tratamiento, en tres grandes bloques relacionados entre sí cuyos límites son compartidos: actitudes de directivos y docentes; las transformaciones del currículum; y la estructura escolar.

---

63 Banks, J. (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, Allyn and Bacon, pág. 4.

## II.1 La importancia de las actitudes docentes

Si nos referimos a las condiciones y perfil de los y las educadoras interculturales, podemos apreciar que en realidad son mucho más importantes las actitudes que las aptitudes, sin desmerecer lo que estas últimas aportan. Las destrezas que requieren los y las docentes para conducir exitosamente procesos educativos interculturales apuntan, entre otras, a desarrollar una permanente comunicación entre estudiantes y familias; flexibilidad de criterios; creación de ambientes positivos en el aula que faciliten el aprendizaje autónomo, reflexión permanente sobre lo ocurrido en clase y el arriesgarse en la toma de decisiones basadas en su propio juicio (López, 1997).

El y la educadora intercultural debe ser un “abridor/a de mundos”, que con curiosidad y capacidad crítica muestre a sus estudiantes los peligros de la falta de reflexión que supone dejarse llevar por prejuicios y actitudes etnocéntricas. El y la docente abierta al mundo debe garantizar que las generaciones que forma sean capaces de sobrevivir en los tiempos nuevos sin renunciar a sus valores culturales. Es fundamental, por tanto, propender a la generación de nuevos valores que en sí ayuden a los y las docentes a modificar sus saberes y prácticas habituales, en orden a lograr un cambio de perspectiva, observar y analizar procesos desde puntos diferentes: como miembro de un grupo étnico y como miembro de otros grupos, incluido el dominante; la relativización de la verdad y del conocimiento y el abandono del prejuicio; la búsqueda, selección, procesamiento y aprovechamiento pedagógico de información diversa; la comunicación intercultural, como práctica permanente de todos los grupos sociales; capacidad para la resolución de conflictos; relacionarse e interactuar constantemente con la comunidad; y la cogestión educativa con la comunidad/barrio y con las autoridades comunales, todo ello enfocado a la promoción de una autoestima positiva; un comportamiento no autoritario; autoconfianza; destrezas en la comunicación; flexibilidad pedagógica y conocimientos culturales, en tanto capacidades específicas (López, 1997).

Los saberes complementarios de las actitudes, que los y las maestras interculturales debieran manejar se refieren a conocimientos específicos que les permitan mejorar sus prácticas cotidianas. Para ello es importante prestar atención a temas como las políticas educativas de la sociedad en la cual se desenvuelven y las teorías innovadoras que aportan nuevos entendimientos sobre el hecho cultural. También se debiera contar con una constante capacitación para ejercer en contextos interculturales y ser capaces de investigar y reflexionar sobre su propia práctica, sistematizando las experiencias personales (Ipiña, 1997), recogiendo información precisa acerca de sus aciertos, errores y potencialidades. En la medida en que se desarrollen las actitudes y aptitudes específicas necesarias por parte de los y las docentes, se estará dando un paso definitivo en la superación de las dificultades que entorpecen la consecución de los objetivos interculturales, no sólo en un plano teórico sino en la relación cotidiana entre docentes y estudiantes diversos que componen la escuela.

Paulo Freire (1997), sostiene que existen algunos saberes indispensables para la práctica docente de educadores/as críticos y progresistas y que son también inherentes a los y las educadoras interculturales. Quizás, de entre todos los saberes mencionados por Freire existe uno que se ubica a la base de los demás otorgándoles sentido, tal es el hecho que “quien está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción

del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.”<sup>64</sup> Esto significa que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Para la educación intercultural adquiere una especial importancia ese principio porque supone dar cabida a todos los discursos culturales y aceptar que ellos son experiencias legítimas desde las cuales se puede construir conocimiento; pero también implica que los y las docentes, al relacionarse con la diversidad acceden a un nivel que enriquece su práctica cotidiana, porque aprenden de y con la diferencia. Ello determina que cada quien al interior de un aula, por ejemplo, ocupa un lugar importante, porque su experiencia tiene cabida y sentido, para facilitar para sí y para los demás el aprendizaje y la enseñanza.

En el texto citado, Freire propone numerosas exigencias que ayudarían a la práctica de todo tipo de docentes. Si bien todas ellas son fundamentales para los educadores interculturales, hay algunas que resaltan más debido a su coherencia con el desempeño cotidiano de los y las profesoras en contextos multiculturales, éstas son<sup>65</sup>:

1. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos: el docente debe respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares (o grupos minoritarios) -saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria- sino también discutir con los y las alumnas la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos, de manera que éstos sean experiencias desde las cuales construir conocimientos.
2. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación: es propio del pensar acertado la disponibilidad al riesgo, la innovación que no puede ser negada o recibida sólo porque es nueva, sino de forma crítica y tomando en cuenta su capacidad para enriquecer las prácticas. A su vez, la práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia.
3. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica: la práctica docente crítica implica el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer: pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer es como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe aproximarlos a ella al máximo.
4. Enseñar exige el respeto y la asunción de la identidad cultural: esto significa asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la “otredad” del “no yo” o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo. Ninguna verdadera formación docente puede hacerse distanciada del acto de respetar a los educandos y a sí mismo en su historicidad, que es conocimiento y reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición.

<sup>64</sup> Freire, P. (1997) *La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI, pág. 24.

<sup>65</sup> Cfr. Op. Cit.

5. Enseñar exige saber escuchar: los sistemas de evaluación de alumnos y profesores, así como la mayoría de los procesos ligados a la educación, se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insistiendo en pasar por democráticos. Precisamente, no es hablando a los otros desde arriba, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él.
6. Enseñar exige respeto a la autonomía del educando: el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber pelear.

La importancia de las exigencias planteadas por Freire para los y las maestras y, en especial para aquellos que se desempeñan en contextos determinados por la diversidad de sus estudiantes, radica en que entrega las orientaciones mínimas que debieran guiar la práctica, para mejorar no sólo los rendimientos, sino también las relaciones al interior de la escuela, para concretar la emancipación y liberación del sujeto de todos los determinismos que encierran las relaciones mediadas por el poder: la visión intercultural es una lucha contra el poder arbitrario y contra las numerosas formas que adquiere éste en nuestras sociedades.

## II.2 Las Modificaciones al Currículum

El currículum habitual de las escuelas muestra conceptos, eventos y situaciones desde la perspectiva de la cultura dominante, lo que margina las experiencias de los grupos minoritarios. Por eso, las reformas curriculares que la educación intercultural requiere apuntan a mostrar a los y las estudiantes conceptos, eventos, hechos y problemas desde una visión que recoge la diversidad racial, étnica, de clase social, de género, etc. (Banks, 1994), de ahí que su objetivo sea la superación de la uniformidad y centralismo característico del currículum tradicional. Para esta orientación educativa, la idea es promover un nuevo entendimiento abierto a la diversidad que nace del reconocimiento explícito del multiculturalismo inherente a toda sociedad. Por eso, la educación intercultural se esfuerza en integrar contenidos que en distintos momentos y en grados progresivos permitan ir superando las concepciones tradicionales, para lograr que los y las estudiantes aprendan a valorar la diversidad y a funcionar adecuadamente en sus propias culturas y en aquella que representa la sociedad mayor.

Según Banks (1989 y 1994), existen cuatro niveles, correspondientes a cuatro enfoques, que facilitan el objetivo de integrar al currículum los contenidos acordes con los principios de la educación intercultural:

1. El enfoque de las contribuciones: en esta etapa los contenidos sobre grupos étnicos y culturales están limitados primariamente a festividades y celebraciones propias de ellos. Este tipo de enfoque es utilizado a menudo en la escuela primaria y es una forma efectiva de ir aproximando a los y las alumnas a las diversas manifestaciones culturales.
2. El enfoque aditivo: en este enfoque, los contenidos culturales, conceptos y temas son adjuntados al currículum sin cambios en su estructura básica, propósitos y características. Este enfoque puede ser logrado con la inclusión de textos, unidades o cursos en el currículum sin cambiar su marco estructural, puede, además, ser una primera fase en una reforma más radical del currículum diseñada para cambiar la estructura total de éste e integrarlo con contenidos étnicos, perspectivas y marcos de referencia.
3. El enfoque de la transformación: este enfoque supone cambios en el canon, paradigmas e ideas básicas del currículum y facilita a los y las estudiantes ver conceptos, hechos, temas y problemas desde diferentes perspectivas y puntos de vista. Uno de los principales objetivos de este enfoque es ayudar a los y las estudiantes a comprender conceptos, eventos y grupos desde la visión de la diversidad étnica y cultural, además de comprender el conocimiento como una construcción social. Objetivos importantes del enfoque de la transformación son enseñar a los estudiantes a pensar críticamente y desarrollar las habilidades para formular, documentar y justificar sus conclusiones y generalizaciones.
4. El enfoque de toma de decisiones y acción social: este enfoque extiende las transformaciones del currículum al capacitar a los y las estudiantes para seguir proyectos y actividades que los posibilitan para tomar acciones personales, sociales y cívicas relacionadas con los conceptos, problemas y temas que han estudiado. Su objetivo es empoderarlos para adquirir eficacia política y habilidades para participar en el cambio social.

Una reforma del currículum debe ser progresiva, de manera que ir generando las condiciones que faciliten la inclusión total de los contenidos que se desea integrar definitivamente. El requisito es siempre prestar atención a las particularidades y especificidades que ofrecen los y las alumnas, las capacidades de los y las docentes y la comunidad dentro de la cual se inserta la escuela.

Complementarios a los enfoques expuestos por Banks y en la medida en que se progresa en la formulación y planificación de un currículum intercultural, se pueden ir integrando temas en distintos ámbitos que permitan avanzar desde un grado de inmersión selectiva a otros de inmersión parcial o completa. Estos tres términos aluden a los niveles en que se insertan dentro del currículum habitual de las escuelas aquellos contenidos que dan cuenta de los temas propios de la educación intercultural e incluyen el trabajo con la lengua, cuando así sea pertinente, como en el caso de poblaciones migrantes, grupos minoritarios o indígenas no hablantes del idioma de la sociedad mayoritaria. Las características y exigencias de ellos son<sup>66</sup>:

---

66 Cfr. Martínez, C. y Loncon, E. (2000) Guía Intercultural para la Educación Preescolar. Temuco, Programa de EIB Mapuche, SIEDES.

1. Programas de Inmersión Selectiva: estos programas están orientados al conocimiento general de las diversas culturas presentes en una región o país, materializándose en actividades específicas o por medio de talleres.
2. Programas de Inmersión Parcial: en este nivel se incorpora la lengua y la cultura de las comunidades en el currículum como objetivos complementarios, cursos específicos y objetivos transversales, es decir, presentes en todo el quehacer educativo.
3. Programas de Inmersión Completa: son aquellos donde las culturas y lenguas de referencia se enseñan a través de toda la malla curricular. Los niños y niñas manejan ambos idiomas ampliándolos progresivamente, lo que sucede, por ejemplo, en los colegios de idioma. Los profesores de todos los sectores de aprendizaje, o por lo menos la mayoría de ellos, manejan las lenguas y culturas que identifican al establecimiento. Poseen implementación y recursos técnicos necesarios, en especial metodologías apropiadas, textos, talleres y materiales.

En todos los casos, la implementación de uno u otro nivel de inmersión depende de tres factores; la voluntad y decisión de política educativa de la comunidad; las capacidades (competencias lingüísticas de profesores) y el logro de los requerimientos para su implementación (materiales, infraestructura, etc.); y el contexto sociocultural donde se aplicará (Martínez y Loncon, 2000).

La educación intercultural bilingüe, en tanto proceso educativo que busca la inserción en el currículum de la perspectiva cultural y lingüística de los grupos indígenas latinoamericanos, trabaja en función de los niveles anteriormente propuestos y promoviendo transformaciones curriculares globales.

Para llevar a cabo el proceso de integración de contenidos, los y las docentes interculturales necesitan conocimientos de la historia y la cultura de los grupos étnicos en orden a incluirlos exitosamente en el currículum de las escuelas, sin embargo, estos conocimientos si bien son necesarios, no son suficientes, porque además requieren ser organizados en relación a ciertos conceptos claves, temas y hechos en la experiencia de esos grupos. Según Banks (1994) los conceptos que a la vez son guías para el estudio de los grupos en cuestión debieran incluir temas como el origen de los grupos étnicos y las poblaciones migrantes en un determinado territorio; la cultura común; los valores y símbolos; la identidad étnica y el sentido de pertenencia; perspectivas, visiones de mundo y marcos de referencia; temas que se encaminan a mostrar a los y las estudiantes que el conocimiento está determinado social, cultural y políticamente y en función de grupos de poder al interior de la sociedad.

Todo ello supone dos requisitos importantes: primero trabajar estos contenidos en forma integrada al currículum habitual de las escuelas y no aisladamente, como parte de una asignatura en particular. Muchos docentes afirman que la educación intercultural tiene sentido para quienes enseñan temas como historia o lenguas, pero no para aquéllos que enseñan asignaturas como matemática, ciencias u otros similares. Segundo, motivar la participación e inclusión de la comunidad para una construcción conjunta y democrática del currículum, que permita no sólo dar cabida a todas las visiones y perspectivas culturales, recogiendo la diversidad, sino también promover la pertinencia, el carácter interactivo y significativo de los aprendizajes que se desea inculcar.



Por otra parte, los materiales que se usan en la escuela también requieren ser modificados. En efecto, muchos de los elementos utilizados habitualmente en la escuela como textos, imágenes, medios audiovisuales y otros, frecuentemente marginan las experiencias de los grupos minoritarios, las mujeres y los indígenas, centrándose en la perspectiva de los miembros de la sociedad mayor o grupos dominantes.

En la reforma que requiere el currículum intercultural, los materiales y recursos para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje debieran incluir y representar hechos y eventos desde diversas perspectivas étnico-culturales, valorando las manifestaciones diferentes de situaciones que pueden resultar significativas para el proceso educativo.

En cuanto a las prácticas evaluativas, debieran adaptarse a las especificidades de estudiantes culturalmente diversos y no diseñarse en función de las habilidades y capacidades que el grupo mayoritario desarrolla debido a su proceso particular de enculturación y socialización. Gran parte de los instrumentos y sistemas de medición, como test de inteligencia y habilidades, han sido creados desde y para los grupos dominantes, hecho que explica que bajo los parámetros de medición de esos instrumentos muchos estudiantes culturalmente diversos presentan grandes deficiencias que no se condicen con sus capacidades reales, situación que tiende a marginarlos de cursos y clases para estudiantes “normales”. Concretamente, los test de inteligencia son irremediamente defectuosos en la medida en que poseen un sesgo cultural que favorece a los blancos, varones y de clase media (McCarthy, 1994).

### **II.3 La Estructura Escolar**

Con la expresión *estructura escolar* se alude a aquellos elementos que se identifican con temas mucho más amplios y que algunas veces escapan al control de las escuelas, primero porque son competencia de un sistema político nacional, regional o comunal, y segundo porque son parte de burocracias administrativas que la escuela se ve obligada a reproducir.

La educación intercultural, debido a un proceso de institucionalización progresivo (especialmente en Europa y recientemente en Latinoamérica a través de la Educación Intercultural Bilingüe), ha pasado a formar parte del discurso pedagógico oficial, quedando normada su aplicación, establecimiento y cobertura a través de leyes, disposiciones y políticas en numerosos países.

Es indiscutible que se ha transformado en un tema importante porque se ha aceptado finalmente que la diversidad es inherente a toda sociedad, situación que se potencia por el creciente proceso de globalización y por los numerosos movimientos migratorios.

La forma en que las políticas educativas enfrentan el tema de la educación de grupos diversos al interior de la sociedad es determinante, por eso, la educación intercultural exige una coherencia entre las políticas educativas emanadas de los organismos oficiales, políticas que debieran tender a la concreción de los principios fundantes de tal modalidad, democracia y solidaridad; y las prácticas, es decir, la formas específicas en que las escuelas intentan concretar tales principios.

Las políticas, en todos los casos, debieran facilitar la aplicación de la educación intercultural en términos burocráticos, administrativos, curriculares. Esto significa que un mayor nivel de participación democrática de la comunidad escolar pide estructuras ligeras, disponibles al cambio, descentralizadas, que viabilicen con rapidez y eficacia la acción gubernamental (Freire, 1994).

Pero a la vez es importante hacer visibles liderazgos institucionales comprometidos con el proyecto intercultural. Las investigaciones educativas sobre el tema concuerdan en señalar que un liderazgo efectivo, ejercido desde los niveles administrativos de las instituciones políticas y las escuelas, es especialmente motivador para el resto de los estamentos involucrados.

Asociado al liderazgo está la necesidad de facilitar y garantizar la presencia de los grupos diversos y minoritarios en los espacios de poder y administración de las escuelas, ya sea a nivel de agrupaciones de estudiantes, familias y directivos. Es decir, en una escuela intercultural, por tanto democrática, debieran estar representados todos los grupos minoritarios en el espacio de la toma de decisiones.

Carece de sentido motivar un cambio de actitudes en los y las estudiantes que valore la diversidad si éstos no observan en el ámbito institucional esa diversidad. Los y las alumnas necesitan confirmar que la escuela en todo nivel valora y respeta a personas de diferentes grupos. Por el contrario, si muchos de las personas que los y las estudiantes ven ocupando cargos de poder en la escuela pertenecen al grupo dominante, lo más probable es que el desarrollo de actitudes democráticas se vea entorpecido por tal situación (Banks, 1994).

Una estrategia en ese sentido, es lograr que la administración educativa a nivel nacional, regional y local implemente políticas para el reclutamiento y capacitación de personas pertenecientes a grupos diferentes, con el fin de hacer patente esa diversidad en todos los espacios formales que la escuela requiere para su funcionamiento adecuado.

## **Comentario final**

La educación intercultural supone un proceso amplio de reflexión acerca de la sociedad en la que vivimos, y abre la discusión hacia aspectos tan determinantes como la democracia que queremos construir. Tal discusión no es ajena a las escuelas, centrándose únicamente en las instituciones generadoras de políticas educativas. Por el contrario, es parte de su misión definir estos temas en la medida en que tiene una incidencia directa en la formación de niños y niñas.

Con la idea de aportar en tal sentido, en este artículo se han propuesto un conjunto de cambios que la escuela puede llevar a cabo. Ciertamente se pueden mencionar muchos más, porque de hecho son numerosos los ámbitos en los cuales se puede intervenir. También es claro que los espacios de acción indicados implican otros factores, en tanto son parte de un sistema mayor y complejo de relaciones.

Tal como se señalara en la introducción, a la base de la reflexión sobre la educación intercultural está el hecho de entender que nuestras sociedades son diversas (siempre lo han sido), y que los frágiles supuestos sobre los cuales se han construido las identidades nacionales hoy son puestos en tensión. Sin duda ese es el cambio más importante de todos, entender la diversidad como un hecho natural y característico de nuestros países y nuestras escuelas. Aceptar la diversidad hoy en día no es sólo una actitud progresista o altruista, es una condición para la profundización democrática y para el respeto de los derechos humanos de todos y todas.

## Bibliografía

- Banks, J. (1989) Multicultural Education: Characteristics and Goals. En: Banks, J. and Mcgee Banks, C. Ed. (1989) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston, Allyn and Bacon, 2-26.
- (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, Allyn and Bacon.
- (1995) Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. En: Banks, J. Ed. (1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, Macmillan Publishing, 3-24.
- Bernstein, B. (1990) *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona, El Roure.
- Cañulef, E. (1998) *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO.
- Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001) *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Temuco, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Flecha, R. (1994) Las Nuevas Desigualdades Educativas. En: Castell et al. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 55-82.
- (1998) *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P. (1994) Educación y Participación Comunitaria. En: Castell et al. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 83-96.
- (1997) *La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García, A. Sáez, J. (1998) *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid, Narcea.
- Gay, G. (1995) Curriculum Theory and Multicultural Education. En: Banks, J. Ed. (1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York. Macmillan Publishing. 25-43.
- Ipiña Melgar, E. (1997) Condiciones y perfil del docente de Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99-109.
- López, L. (1997) La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98.
- Magendzo, A. (1986) *Curriculum y Cultura en América Latina*. Santiago, PIIE.
- (1997) Elaboración de planes y Programas desde la Reforma Curricular, *Revista Educación*, 257.

- Magendzo, A. y Donoso, P. (2000) *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, LOM - PIIE.
- Magendzo, A., Donoso, P. y Rodas, M.T. (2000) *Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa chilena*. Santiago, Universitaria.
- Martínez, C. y Loncon, E. (2000) *Guía Intercultural para la Educación Preescolar*. Temuco, Programa de EIB Mapuche, SIEDES.
- McCarthy, C. (1994) *Racismo y Currículo: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid, Morata.
- MINEDUC (1996) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena*, Santiago, MINEDUC.
- Padilla, L. (2000) Prácticas pedagógicas y la perspectiva de género en el contexto de la reforma educativa: dificultades y oportunidades. *Revista del Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local*, Universidad Arcis, 3, 127-171.
- Rodríguez Rojo, M. (1995) *Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema Transversal*. Barcelona, Oikos-Tau.