

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL CURRÍCULUM NACIONAL CHILENO *Intercultural education in the Chilean National Curriculum*

Tricia Mardones Nichi
Académica Universidad Metropolitana de Ciencias
de la Educación (UMCE), Chile.
Dra. © en Ciencias de la Educación con Mención
en Educación Intercultural, USACH.
tricia.mardones@umce.cl

Resumen

El presente artículo comunica los resultados finales de una investigación, cuyo objetivo fue determinar la presencia o ausencia de los principios y enfoques teóricos de la educación intercultural en el discurso del currículum nacional de la educación básica chilena. El estudio corresponde a una investigación documental, adscrita a la metodología cualitativa. Es de tipo descriptiva con un diseño cualitativo. Consideró un corpus documental como la Ley General de Educación de Chile (LEGE) y las Bases Curriculares de Educación Básica 2012, porque ellos plasman las directrices fundantes del currículum nacional en educación básica. El procedimiento de análisis fue el de contenido. La investigación conceptualiza al currículum como discurso desde teorías postcríticas basadas en el “giro lingüístico” por ser una forma de uso lingüístico y un tipo de interacción social. Los principios de la educación intercultural tomaron en cuenta las Directrices sobre Educación Intercultural de la UNESCO (2006). Los enfoques teóricos de la educación intercultural consideraron los siete mencionados por los autores Dietz y Mateos (2011). Los resultados dan cuenta de la presencia de cuatro enfoques teóricos y los Principios I y III de la educación intercultural en el currículum nacional.

Palabras clave: Currículum-Discurso-Principios y enfoques-educación intercultural

Abstract

This article reports the final results of a research which aimed to determine the presence or absence of the principles and theoretical approaches of intercultural education in the discourse of the national curriculum of Chilean primary education. The study corresponds to a documentary research, with a qualitative methodology model. It is descriptive with a qualitative design. It considered a documentary corpus such as the General Education Law of Chile (LEGE) and the Primary Education Curriculum Bases 2012, because they shape the founding guidelines of the national curriculum in primary education. The analysis process was that of content. The research conceptualizes the curriculum as a discourse from post-critical theories based on the "linguistic turn" because it is a form of linguistic use and a type of social interaction. The principles of intercultural education considered the Intercultural Education Guidelines of UNESCO (2006). The theoretical approaches of intercultural education

considered the seven ones mentioned by Dietz and Mateos (2011). The results show the presence of four theoretical approaches and principles I and III of intercultural education in the national curriculum

Keywords: Curriculum, discourse, principles and approaches, intercultural education

1. INTRODUCCIÓN

La era de las comunicaciones globalizadas, el contexto histórico social y cultural mundializado que trae consigo cambios a gran escala en el devenir de los pueblos, ya sea por los flujos de inmigración, ya sea por los cambios científicos y tecnológicos o bien por las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas, produce consecuencias en la sociedad y, por ende, en la educación y el currículum como representantes de la cultura y lo social (Magendzo, Veneros, Toledo, 2010). Estos cambios solo pueden darse, puesto el currículum es un objeto cultural, social e histórico, como ha expuesto sistemáticamente la literatura. Corresponde a los contenidos y objetivos elegidos para la reproducción social, es decir, los conocimientos seleccionados son transmitidos mediante la educación (Kemmis, 1988). De esta forma, la escuela como institución netamente moderna a través del currículum explícito y oculto ha transmitido significados ideológicos y culturales de un cierto sector de la población, no estando representados todos los grupos sociales ni todos sus significados culturales (González, 2002).

Esta falta de representatividad de las minorías culturales produciría una asimetría cultural, la cual busca ser resuelta por una educación intercultural que promueve en la escuela la pertinencia cultural y la interacción equitativa entre distintas culturas a través del diálogo y respeto mutuo (UNESCO, 2006). De esta forma, se yergue la educación intercultural que tiene como directriz a los organismos internacionales que abogan por los derechos de la diversidad cultural, por ejemplo, los derechos de los pueblos indígenas y la población inmigrante (Mardones, 2015). Las promociones de estas orientaciones internacionales tienden al fomento del respeto de la diversidad cultural y al conocimiento del “Otro” cultural. Sin embargo, si el currículum escolar es reproducción cultural y social de las culturas mayoritarias en desmedro de las culturas minoritarias, entonces la escuela estaría alejada de los principios de la educación intercultural.

En el caso de Chile, distintas investigaciones han señalado que la escuela ha transmitido la monoculturalidad del Estado (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres, Muñoz, 2014; Quintriqueo & McGinity, 2009; Correa, 2009; González, 2002), porque este sería uninacional, es decir, no reconocería las Culturas. Otras pertenecientes a distintas naciones que son parte del territorio como los pueblos

originarios o la población inmigrante. Entonces, la escuela chilena estaría alejada de las directrices de una educación intercultural al no reconocer y entregarle un estatus de igualdad a otras culturas. No obstante, producto de la normativa mundial, Chile promulgó en 1993 la Ley Indígena 19.253 que en el artículo N° 28 reconoce y resguarda la cultura y la lengua indígena. En su Art. N° 32, se expresa que el Estado chileno desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe, dando pie a su creación. Por este motivo, el país logra introducir aspectos de la interculturalidad, estableciéndola en la Ley General de Educación como uno de sus principios.

Desde este contexto, es que nace la presente investigación, cuyo objetivo correspondió a determinar la presencia o ausencia de los principios y enfoques teóricos de la educación intercultural en el discurso del currículum nacional de la educación básica chilena. Y así poder establecer qué tan cerca se encuentra el currículum hacia un reconocimiento de la diversidad cultural.

Principios y Enfoques de la Educación Intercultural

Las teorías tradicionales del currículum no dan cuenta de la diversidad, ni menos resuelven el problema del reconocimiento del “Otro cultural” (Da Silva, 2001), entonces se hace imperante la necesidad de dirigir la mirada a nuevas corrientes teóricas como las posmodernas que, sin embargo, no han teorizado sobre el currículum específicamente, sino que han teorizado acerca de la cultura, el poder y el control. Entre estas teorías se encuentran: el multiculturalismo, los estudios culturales, el postcolonialismo, entre otras. Cada una de ellas permite abordar la problemática de la homogeneización cultural desde distintos ámbitos. Por ejemplo, la teoría multiculturalista reivindica lo que se ha llamado “la ideología de la identidad” o “las políticas de la identidad”, específicamente en las nociones de identidad cultural, étnicas y religiosas, manifestando la variedad de culturas presente en un espacio sociocultural e histórico (Femenías, 2007).

En este ámbito, desde las teorías multiculturalistas, se establece una teoría del currículum, colocando su acento en una educación para la diversidad cultural. Este enfoque, epistemológica y antropológicamente, considera todas las culturas equivalentes, por lo cual ninguna cultura puede establecerse superior a otra. Dentro de este contexto, grupos subalternos como las mujeres, las personas homosexuales y los negros, critican el canon del currículum universitario, puesto que presenta por “cultura común” la cultura que corresponde al del grupo dominante social y culturalmente (Da Silva, 2001). Respecto de los estudios postcoloniales, se puede mencionar que nacen desde el análisis teórico de las relaciones de poder entre los países colonizadores y sus colonias. Las categorías que trabajan son “‘decolonialidad’ y ‘colonialidad del poder’”, así como los debates entablados con algunas corrientes de pensamiento social, tales como la teoría de la

dependencia, el análisis del sistema-mundo, el marxismo contemporáneo y los estudios postcoloniales” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 13).

El concepto decolonialidad nace desde una perspectiva crítica al concepto postcolonialidad. Según los autores mencionados anteriormente, el constructo postcolonial hace referencia a un “después de la colonia”, es decir, después de ser descolonizados. Eso significaría que las ex colonias americanas como africanas, ya no estarían bajo un poder colonizador. Sin embargo, plantean que la descolonización fue dada sólo en el aspecto jurídico-político y no en el epistémico, racial, etc. como lo señala Grosfoguel (2005). Desde una teoría del currículum de los estudios postcoloniales o decoloniales, siguiendo a Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), cuestionaría el “canon occidental” de las obras literarias como artísticas, reivindicando las culturas de grupos subalternos marginadas por la identidad europea dominante. Las relaciones de poder que estudian, entonces, son las que se establecen entre las naciones, específicamente las narrativas occidentales que construyen al “Otro” oriental como inferior.

Otra teoría que aborda el currículum son los estudios culturales. Según Alves (2012) esta teoría retoma conceptos claves para el currículum, rearticulándolos y resignificándolos. Los conceptos como cultura, identidad, diferencia, prácticas de significados y representación han sido los constructos reelaborados por este campo de estudio, porque uno de sus objetivos es visibilizar las luchas por la imposición de significados en la sociedad, a través de diferentes aparatos culturales y en desiguales relaciones de poder, produciendo consecuencias en la instauración y formación de la diferencia e identidad. En esta perspectiva, los estudios culturales se insertan en el llamado “giro lingüístico”, donde el discurso y la lengua cumplen un rol fundamental en la constitución del mundo social. Entonces de aquí nace la concepción de considerar al currículum como portador de este mundo. Gómez (2008) propone que bajo esta concepción el análisis teórico del currículum debería seguir la línea de los diseños y textos curriculares, además del desarrollo del currículum puesto que se considera un artefacto cultural y social que proyecta relaciones de poder.

Respecto de las Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural (2006, p.34), esta presenta Los Principios de la Educación Intercultural, los cuales son tres:

Principio I

La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.

Principio II

La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III

La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

Tales principios establecen la identidad cultural y las competencias culturales como elementos centrales en la consideración de una educación intercultural.

Enfoques en Educación Intercultural.

En los campos científicos es posible constatar que el término interculturalidad es polisémico. Para Bernabé (2012) la interculturalidad es un concepto que defiende la diversidad, el respeto y el diálogo cultural. En cambio, para Salazar (2009) es un diálogo que se da entre iguales en ambientes multilingües, multiétnicos y pluriculturales. Por otro lado, la UNESCO (2006) la conceptualiza como un enfoque que posee un concepto dinámico y que hace referencia a la convivencia evolutiva entre comunidades culturales, produciendo “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (p. 17). Sin embargo, dentro de estas conceptualizaciones es posible identificar ciertas categorías en común: diversidad cultural, interacción o diálogo, simetría o equidad cultural.

En esta línea del reconocimiento de la diversidad en educación, ha llevado a la creación de varios enfoques y modelos en educación intercultural en los cuales subyacen percepciones de “lo otro”, creaciones de didácticas y diseños curriculares, además de discursos individuales de los actores sociales e instituciones que participan en la práctica escolar (Dietz y Mateos, 2011). Estos enfoques y modelos de la educación intercultural pueden expresarse en los siguientes:

1. **Educar para asimilar y/o compensar:** pretende asemejar a los sujetos de otro origen étnico a la cultura dominante. Este modelo considera la cultura dominante como superior a las minorías étnicas, por lo cual tiende a separar y apartar a las minorías étnicas.
2. **Educar para diferenciar y/o biculturalizar:** este enfoque está dirigido hacia el reconocimiento cultural. Se denomina pluralista porque refuerza la existencia de grupos culturales distintos, reivindicando la diferencia cultural, reafirmando para resistir a la asimilación.

3. **Educación para tolerar y/o prevenir el racismo:** Es el primer intento de unir a los grupos minoritarios junto a los mayoritarios. Este enfoque fomenta entre los estudiantes el respeto y la tolerancia.
4. **Educación para transformar:** este enfoque busca que el Otro se empodere, liberando a las minorías y concientizando pedagógicamente a los docentes, produciendo una deconstrucción de las identidades que han pertenecido a las mayorías.
5. **Educación para interactuar:** dentro de este enfoque la escuela tiende a la desegregación con medidas antidiscriminatorias.
6. **Educación para empoderar:** se caracteriza por un enfoque “sectorial”, dedicándose “a grupos históricamente excluidos del sistema educativo general” (Dietz y Mateos, 2011, p. 57). Se le ha llamado también la educación para la acción afirmativa, considerada directamente multiculturalista.
7. **Educación para descolonizar:** está relacionado con lo poscolonial y descolonial.

Todas estas conceptualizaciones que hacen referencia a la cultura se esfuerzan en definir las relaciones culturales en las que en el plano fáctico se encuentran las diversidades culturales. Sin embargo, desde la perspectiva postcrítica que establece la cultura en el ámbito del poder, se establece como una contradicción que la diversidad cultural conviva con fenómenos homogeneizantes y hegemónicos, producto de la globalización en la cual está inserta la población mundial. Por ese motivo, es que se plantea que la interculturalidad aún no se establece a nivel social ni a nivel escolar (Walsh, 2008), ya que el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural debe darse en todos los ámbitos. La escuela desde un enfoque intercultural debe propiciar, además del reconocimiento a las diversidades culturales, una pedagogía con pertinencia cultural.

2. METODOLOGÍA

La investigación se ubica en el paradigma interpretativo, el cual postula a un investigador que busca acercarse a la realidad social, comprendiendo que el objeto de estudio se localiza en una sección de tiempo y espacio, por ende, no intenta universalizar los datos, puesto que el tiempo se modifica constantemente (Vasilachis de Gialdino, 1992). El método científico que realiza los postulados de este paradigma interpretativo corresponde al cualitativo. El estudio es de carácter descriptivo con un diseño de investigación cualitativo que consideró

como corpus documental (Valles, 2009) la Ley General de Educación de Chile (LEGE) y las Bases Curriculares de Educación Básica 2012, por ser consideradas las directrices fundantes del currículum nacional en educación básica. El procedimiento de análisis del corpus elegido fue el análisis de contenido, por ser una técnica frecuentemente utilizada por las ciencias sociales. Siguiendo a Cisterna (2005), las distinciones de los tópicos con los cuales se recogió y organizó la información correspondió a categorías apriorísticas, construidas “antes del proceso recopilatorio de la información” (p. 64), es decir, los tópicos nacen gracias a los objetivos de investigación a través del estudio teórico por el cual se sustenta.

3. RESULTADOS

El estudio analiza los principios y enfoques teóricos de la educación intercultural que se encuentran en el discurso del currículum nacional de la educación básica chilena. El corpus analizado consideró la Ley General de Educación (LEGE) y las Bases Curriculares de la Educación Básica 2012. Para identificar los principios de la educación intercultural, se recurrió a las Directrices sobre Educación Intercultural de la UNESCO (2006). Los enfoques teóricos de la educación intercultural que fueron considerados son los siete mencionados por los autores Dietz y Mateos (2011). Los resultados del análisis del corpus se expondrán según la presencia o ausencia de los principios de la educación intercultural, en primer lugar, en la LEGE y, en segundo lugar, en las Bases Curriculares Educación Básica 2012.

En la LEGE se examinaron: PRINCIPIOS Y FINES, DERECHOS Y DEBERES, TÍTULO I, TÍTULO II y TÍTULO III. Dentro de las Bases Curriculares Educación Básica 2012 se analizaron la INTRODUCCIÓN y las asignaturas obligatorias: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Artes Visuales; Música; Educación Física y Salud; Idioma Extranjero Inglés y Tecnología. Dentro de ellas se observaron: Introducción, Organización Curricular, Actitudes y Objetivos de Aprendizaje.

3.1. Principios de la Educación Intercultural en el Currículum Nacional de Educación Básica.

En las Directrices sobre Educación Intercultural señaladas por la UNESCO (2006), se presentan tres principios básicos que direccionan la educación intercultural, tales como el Principio I que considera el respeto hacia la identidad cultural del educando y una educación de calidad adaptada hacia su cultura; el

Principio II que plantea que la educación intercultural enseña a los educandos tanto conocimientos, actitudes como competencias culturales necesarias para la participación plena y activa en la sociedad; y el Principio III que establece que la educación intercultural enseña a los educandos conocimientos, actitudes y competencias culturales para la contribución al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre los individuos y grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

El análisis de contenido del corpus estuvo orientado hacia la búsqueda de los principios antes mencionados. Solo pudo observarse que el Principio I y III subyacen en los artículos de la LEGE. En las Bases Curriculares se observa mayor presencia de estos principios en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, evidenciándose una merma en las otras asignaturas, donde sólo son esbozados o simplemente no aparecen como se muestra a continuación.

El reconocimiento de la diversidad cultural, evidenciado en la LEGE, sintoniza con los Principio I y III de la educación intercultural propuestos por las Directrices sobre Educación Intercultural señaladas por la UNESCO (2006). Sin embargo, la adecuación educacional a la pertinencia cultural sólo se ajusta al Principio I en el currículum denominado Educación Intercultural Bilingüe, puesto que propende a la enseñanza de la lengua indígena a estudiantes que se reconozcan como tales en instituciones escolares con alta cantidad de este tipo de población. Es decir, la pertinencia lingüística está dirigida sólo para los pueblos originarios y no se considera otro tipo de estudiantes, como los de origen inmigrante, que necesiten la pertinencia lingüística de sus lenguas maternas. El Principio III sólo pudo observarse en el TÍTULO II Artículo 29, puesto que además de reconocer la diversidad cultural propende a desarrollar capacidades de empatía con los otros.

Por último, el tercer Principio de la Educación intercultural puede observarse en la LEGE en los Principios y Fines de la Educación. En el Artículo 29 en el TÍTULO II, se explicita que la educación básica tendría como objetivo el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan reconocer y respetar la diversidad cultural:

TÍTULO II

Artículo 29.- La educación básica tendrá como objetivos generales [...] que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: d) Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.

En cambio, en el TÍTULO I, puede observarse una educación con pertinencia cultural hacia los pueblos originarios. En esta parte de la ley se habla de la Educación Intercultural Bilingüe como sector curricular que estaría dirigida al reconocimiento de la diversidad cultural y a la implementación de una educación que se adapte a la cultura, a través de la enseñanza y transmisión de la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen. Entonces, desde ese parámetro es factible evidenciar que sólo en el currículum denominado Educación Intercultural Bilingüe, se plasma el principio I de la educación intercultural:

TÍTULO I

Artículo 23. La Educación Intercultural Bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad.

La idea expuesta anteriormente se refuerza con el Artículo 29 correspondiente al TÍTULO II, donde se expresa que parte de los objetivos generales estarían dirigidos a que estudiantes se expresen en forma oral en su lengua indígena en los establecimientos educacionales que poseen alto porcentaje de alumnos indígenas:

Artículo 29.- En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena.

Artículo 30 En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo.

En torno a la lengua, la LEGE destina la enseñanza de la lengua indígena solo en el sector curricular denominado Educación Intercultural Bilingüe dirigido a estudiantes que reconocen “la diversidad cultural y de origen” (LEGE, Artículo 23) en establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, es decir, si existieran estudiantes que no reconocieran su identidad cultural étnica, pero sí que descendieran de ella, no recibirían la enseñanza de la lengua indígena. Tampoco la recibirían los establecimientos educacionales con un bajo porcentaje de alumnos indígenas. La enseñanza de la lengua con

pertinencia cultural, en este punto no cumpliría en su cabalidad la perspectiva de los Principios de la Educación Intercultural. Por otra parte, sólo se estaría considerando las lenguas indígenas en Educación Intercultural Bilingüe, obviándose la enseñanza de la lengua materna de estudiantes de origen inmigrante que existen en el país.

Una educación que se adecue y adapte a la cultura de la identidad cultural del educando como parte del Principio I, puede observarse en el Artículo 3° Principios y Fines de la Educación letra H, ya que señala que el sistema debe ser flexible para adecuar los procesos a las diversas realidades escolares. Sin embargo, la adecuación se plantea en forma generalizada, pero propendiendo a la flexibilidad del sistema:

PRINCIPIOS Y FINES DE LA EDUCACIÓN

Artículo 3°.- [...] h) Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.

En las Bases Curriculares Educación Básica 2012 puede observarse la presencia del Principio I y III de la educación intercultural, manifestándose en expresiones con un contenido semántico relacionado con dichos Principios. Por ejemplo, en la sección correspondiente a la parte INTRODUCCIÓN, puede observarse la presencia del Principio I de la Educación Intercultural, puesto que se reconoce la diversidad cultural, religiosa y social a la cual pertenece la población que es parte del establecimiento educacional. El reconocimiento de esta diversidad y las orientaciones de respeto a ellas puede interpretarse como un acercamiento hacia lo que pretende el Principio I que es el respeto dirigido a la identidad cultural del educando. El Principio de diversidad se orienta en dos ámbitos: en uno institucional, cuando se reconoce procesos y proyectos educativos institucionales diversos; y en uno cultural, cuando se reconoce la diversidad de la población atendida por estas instituciones escolares.

Los principios de la educación intercultural también se manifiestan en las asignaturas impartidas por el currículum nacional. En el análisis de las Bases Curriculares se consideraron las asignaturas obligatorias: Lenguaje y Comunicación; Idioma Extranjero Inglés; Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que también presentan los Principios principalmente II y III. Sin embargo, en las asignaturas obligatorias de: Matemática; Ciencias Naturales; Artes Visuales; Música; Tecnología y Educación Física y Salud, no se observa la presencia de estos principios.

Es así como en el estudio de la asignatura LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, sólo puede observarse el Principio III de la educación intercultural. En la sección INTRODUCCIÓN cuando hace referencia al eje Comunicación Oral, menciona que un hablante competente es aquel que usa

exitosamente el lenguaje para mantener relaciones sociales positivas con Otros. Este aspecto correspondiente a la instauración de relaciones positivas con la Otredad está en directa relación con el Principio III cuando busca la contribución al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, etc. La preposición entre es la que evidencia la relación comunicacional y relacional con los Otros, tal como se evidencia en la siguiente cita:

Comunicación oral [...] Un hablante competente es capaz de comunicar un mismo mensaje de diversas maneras: quienes usan exitosamente el lenguaje, manejan un repertorio de recursos que les permite elegir la manera óptima para concretar sus propósitos y, a la vez, mantener relaciones sociales positivas con otros (p.8).

En la asignatura HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES se observa el Principio II de la Educación Intercultural. En la sección INTRODUCCIÓN en el eje de Formación Ciudadana, la asignatura pretende, al igual que el Principio II, que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática, las cuales serían habilidades que se colocarían en juego en una sociedad diversa. Sin embargo, este reconocimiento de la diversidad de la sociedad no se visualiza el Principio II, sino en el III, ya que este principio propende al desarrollo de competencias que contribuyan al diálogo entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones, es decir, la sociedad diversa a la cual se refiere el eje de Formación Ciudadana. Empero, en este estudio se infiere que la referencia hacia la sociedad diversa esté relacionada con la diversidad cultural, puesto que se reconoce literalmente una sociedad caracterizada por ser democrática y diversa. Esta última expresión se conceptualiza como la variedad y distinción entre las personas que conforman una sociedad, por lo cual una de estas distinciones podría ser la cultural.

El eje de Formación Ciudadana pretende que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática. [...] Se espera que aprendan a participar en ella por medio de acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar. Se pretende también que se apropien de las habilidades que se ponen en juego en una comunidad cada vez más diversa (p.186).

3.2. Enfoques Teóricos de la Educación Intercultural en el Currículum Nacional de Educación Básica.

Los enfoques teóricos de la educación intercultural mencionados por los autores Dietz y Mateos (2011), presentan siete clasificaciones discursivas internacionales que fueron consideradas en este estudio: Educar para asimilar y/o compensar; Educar para diferenciar y/o biculturalizar; Educar para tolerar y/o prevenir el racismo; Educar para transformar; Educar para interactuar; Educar para empoderar y Educar para descolonizar. El análisis de contenido buscó identificar la presencia de estos enfoques en el corpus trabajado, encontrándose en la LEGE cuatro de ellas: Educar para tolerar y/o prevenir el racismo; Educar para asimilar y/o compensar; Educar para diferenciar y/o biculturalizar y Educar para interactuar. En las Bases Curriculares de educación básica 2012 se observan Educar para tolerar y/o prevenir el racismo; Educar para asimilar y/o compensar y Educar para interactuar. El enfoque Educar para diferenciar y/o biculturalizar, sólo se observaría en la LEGE y no en las Bases Curriculares de educación básica 2012, puesto que estaría orientado en el currículum específico de la educación intercultural bilingüe, cuya asignatura se denomina Lengua Indígena, que está integrado por cuatro lenguas indígenas: Aymara, Mapuzungun, Quechua, Rapa Nui, las cuales no se analizaron en este estudio, puesto que están destinadas para ser impartidas sólo a la población de origen indígena en establecimientos con alto porcentaje de este tipo de población, como se observarán en los siguientes análisis.

El primer enfoque de la educación intercultural que se observa en la LEGE se denomina Educar para tolerar y/o prevenir el racismo. Este enfoque basado en los Derechos Humanos busca en la educación para la tolerancia fomentar entre el estudiantado “el respeto intercultural y la tolerancia” (Dietz y Mateos, 2011, p. 52); en la educación antirracista busca enseñar a evaluar las estructuras ideológicas e históricas que posee la mirada racista. Estos lineamientos se observan mayoritariamente en el uso de expresiones orientadas hacia la tolerancia y la no discriminación como se expresa en los PRINCIPIOS Y FINES DE LA EDUCACIÓN Artículo 2º, enunciando que la Educación se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y además capacita a las personas para una participación tolerante en la comunidad del país.

El segundo enfoque de la educación intercultural que se observa en la LEGE se denomina Educar para asimilar y/o compensar. Este enfoque, desde el asimilacionismo, pretende asemejar a los sujetos de otro origen étnico a la cultura dominante. Desde la compensación, se considera a las minorías étnicas con un déficit sociocultural y cognitivo, por lo cual las políticas públicas tienden a restaurar y entregar elementos culturales faltantes. Estas propuestas se observan en dos artículos de la ley. La educación para compensar se presenta en

el TÍTULO I Artículo 23, al expresar que la Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo orientado a la atención de las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje. En este punto se señala que se realizarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas como las del marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias. Por lo cual, se evidencia que se establece una relación entre la atención a las necesidades educativas especiales, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje, y las adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas como las del marco de la interculturalidad. Frente a este enunciado, cabe la posibilidad de interpretar esta relación como la consideración de la interculturalidad como un déficit o dificultad específica de aprendizaje, por lo cual las políticas públicas mencionadas en la LEGE deberán restaurar y entregar elementos culturales faltantes a este grupo de estudiantes considerados en la educación intercultural. Siendo así, la lectura sería entender a la educación intercultural como la restauración de un déficit cultural.

TÍTULO I

Artículo 23.- La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción [...] para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje [...] Se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias, entre otras.

4. CONCLUSIONES

El estado del arte da cuenta de una educación intercultural que se presenta como directriz de organismos internacionales, protegiendo derechos de la diversidad cultural (Mardones, 2015). Sin embargo, a la luz de los resultados de la investigación, puede considerarse que el currículum nacional establece las orientaciones de los organismos internacionales, pero no a cabalidad. Solo se enfoca en la población de los pueblos originarios, gracias a la Ley Indígena 19.253 que reconoce y resguarda la cultura y la lengua indígena a través de educación intercultural bilingüe. Queda en deuda, entonces, con ciertos elementos destinados a la población inmigrante y asegurar una educación que no produzca discriminación por la diversidad y diferencia cultural.

Además, la educación intercultural está orientada sólo a la enseñanza de la lengua de los pueblos originarios, no se considera una educación donde todos los sujetos deban confluír, ni mucho menos se consideran otras lenguas como de

la población inmigrante que ha llegado en el último tiempo al país. Pero aún más, esta educación intercultural bilingüe se condiciona a establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas (LEGE, Artículos 29 y 30). Entonces, sigue entrecruzándose una educación monocultural con una incipiente educación intercultural bilingüe.

Respecto de los enfoques teóricos de la educación intercultural, se presentan distintos focos para dirigir una educación hacia estas diversidades culturales, los cuales se acercan en mayor o menor grado al espíritu de los principios de la educación intercultural.

Los enfoques teóricos de la educación intercultural que trabajó este estudio estuvieron guiados por los autores Dietz y Mateos (2011) que presentan clasificaciones de las orientaciones de las políticas públicas que han logrado establecer en esta temática. Ellos son: *Educar para asimilar y/o compensar*; *Educar para diferenciar y/o biculturalizar*; *Educar para tolerar y/o prevenir el racismo*; *Educar para transformar*; *Educar para interactuar*; *Educar para empoderar* y *Educar para descolonizar*. De ellos, el enfoque que más se aleja de los principios de la educación intercultural es la *Educación para asimilar y/o compensar*, porque busca integrar al Otro a la cultura hegemónica de la cultura dominante que posee el control cultural (Bonfil Batalla, 1988). En el análisis curricular, se aprecia que es este enfoque el que mayor prevalencia tiene, por lo cual, existiría concordancia con la presencia de una educación chilena monocultural.

Puede observarse que la asimilación de la educación chilena está dada por la referencia hacia una identidad nacional que hace sentir al educando parte de una comunidad compartida, por lo tanto, desde este recurso discursivo se presenta la asimilación y la adherencia hacia la cultura dominante. Entonces desde los hallazgos de la investigación, puede señalarse que concuerdan con Quilaqueo et al (2014), Quintriqueo & McGinity, (2009); Correa (2009); González (2002) al plantear que la escuela y su currículum es monocultural.

Sin embargo, se abren atisbos nuevamente hacia una educación intercultural, puesto que los enfoques *Educar para diferenciar y/o biculturalizar*; *Educar para tolerar y/o prevenir el racismo* y *Educar para interactuar* también tienen presencia en el currículum nacional, aunque en menor medida. Estos enfoques poseen concordancia con los organismos internacionales que pretenden resguardar, por una parte, la pertinencia cultural de los educandos y, por otra, las diversidades culturales, protegiéndolas de cualquier tipo de discriminación.

Finalmente, cabe destacar que las puertas se encuentran abiertas para la generación de una educación intercultural en Chile que reconozca las diferencias y que establezca en igualdad cultural las condiciones en el aula. Se evidencia que se establece la interculturalidad solo a nivel de los pueblos

originarios de Chile y que hasta hoy se ha invisibilizado a Culturas-Otras como la de los inmigrantes o las que están relacionadas con diversidades culturales tales como las de género, lingüísticas, religiosas, raciales, etc. Como señala Walsh (2008), la interculturalidad aún no existe, pero las políticas públicas chilenas están abriendo el camino al establecer a la interculturalidad como un principio de la educación chilena, lo que implica una puerta abierta en esa dirección.

Finalmente, se considera como limitaciones del estudio el análisis correspondiente solo al currículum escolar de educación básica, quedando como aspectos para otra investigación, contemplar la educación media y preescolar, logrando establecer, entonces un análisis comparativo que evidencia la mayor o menor presencia de los principios y enfoques teóricos de la educación intercultural en el discurso del currículum nacional de la educación básica chilena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. (2012). Contribuciones de los estudios culturales al currículo. *Alteridad*, V.7, n. 1, pp. 8-17.
- Bernabé, M. del M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista educativa Hekademos*, V. 11, año V, junio, pp.67-76.
- Bonfil Batalla, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario antropológico*, V. 86, pp.13-53.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, vol. 14, n. 1, pp. 61-7.
- Correa, S. (2009). Identidad y globalización. *Atenea*, V. 499, pp.11-32.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad, nuevas visiones sobre el currículo*, España: Editorial Octaedro.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México: Secretaría de educación pública.

- Femenías, M.L. (2007). El género del multiculturalismo. Universidad Nacional de Quilmes Editorial: Buenos Aires.
- Gómez, N. (2008). *Los estudios culturales en el campo del currículum*. Trabajo presentado en el 10º Congreso REDCOM, Conectados, Hipersegmentados y Desinformados en la Era de la Globalización, septiembre, Salta.
- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa*. Santiago de Chile: DIBAM.
- Grosfoguel, R. (2005). The implications of subaltern epistemologies for global capitalism: transmodernity, border thinking and global coloniality. In Robinson, W.; Applebaum, R. (orgs.). *Critical globalization studies*. Londres: Routledge, pp. 283-292.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Ediciones Morata.
- Magendzo, A., Veneros, D., Toledo, M. I. (2010). *Visita a un lugar de memoria. Guía para el trabajo en derechos humanos, con CD de apoyo*. Chile: LOM ediciones.
- Mardones, T. (2015). Lineamientos internacionales con enfoque intercultural dirigido a población étnica y migrante. *Cultura de Paz*. Vol. 21, n. 66, pp. 4-10.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido, *Estudios de Sociolingüística* V. 3, n.1, pp.1-42.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará (Arica)*. Vol. 46, n. 2, pp. 271-283.
- Quintriqueo, S. & McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX. *Estudios Pedagógicos*, XXXV, n. 2, pp. 173-188.
- Salazar, M. de J. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos, módulo 1, Enfoque teórico / Manual de Jesús Salazar Tetzagüic* Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, París.
- Valles, S. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I los problemas teóricos-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias políticoepistémicas*.