Ediciones CELEI- Chile (Santiago).

.

Luis Pincheira.

Cita:
Luis Pincheira (2020). . Santiago: Ediciones CELEI- Chile.

Dirección estable: https://www.aacademica.org/luis.pincheira/2

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pDyt/nXK

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

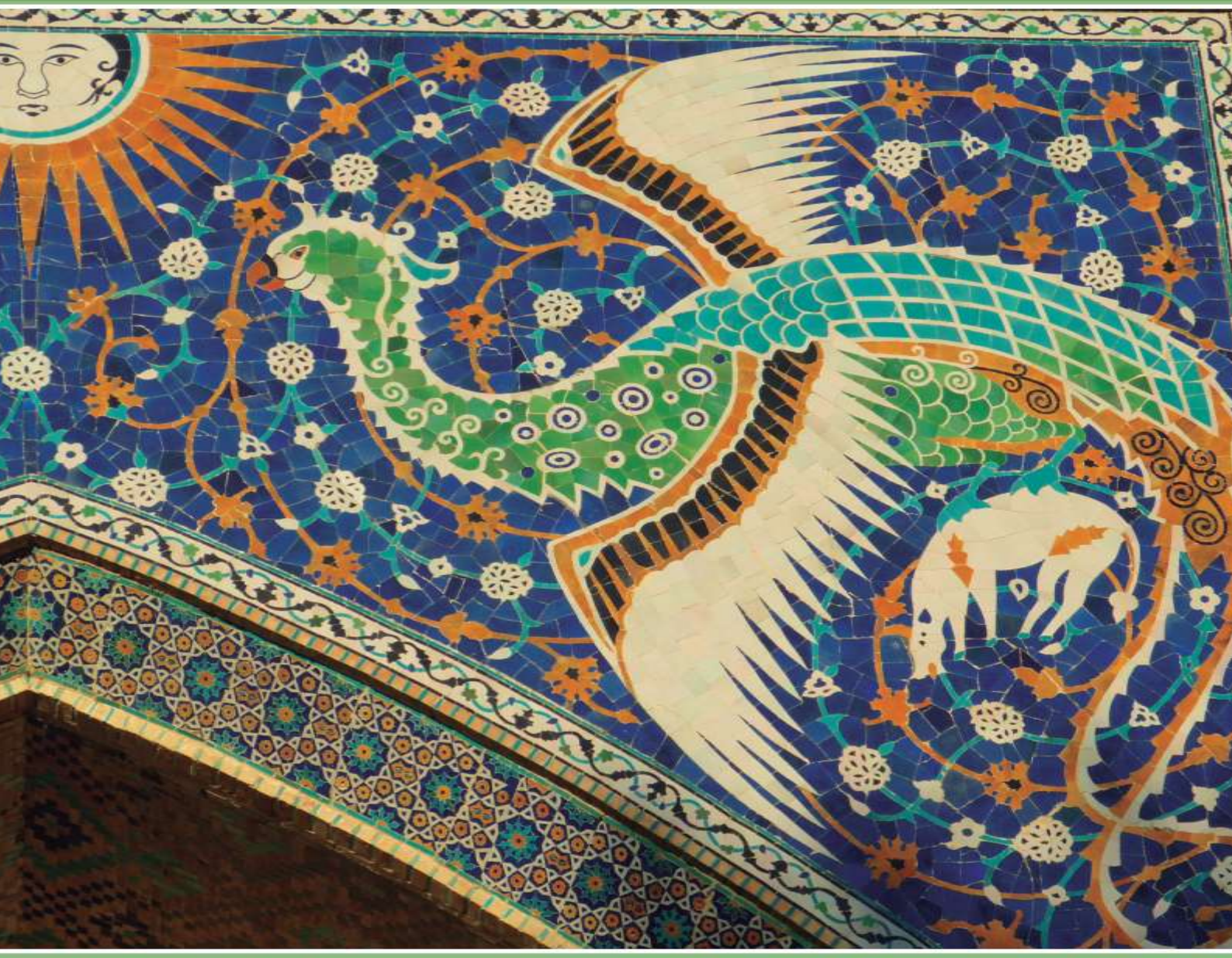
Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva

CELEI Chile

Inclusión de la diversidad cultural y social a la educación

Luis Pincheira Muñoz (Comp.)



Sello Editorial
Diásporas subversivas

EDICIONES CELEI

Datos de catalogación bibliográfica

Luis Pincheira Muñoz (Comp.).

Inclusión de la diversidad cultural y social a la educación

© Ediciones CELEI.
© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.
ISBN: 978-956-386-017-7
CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.
Materia: educación intercultural pública; justicia educativa intercultural; currículo intercultural; sociología crítica de la educación; intervención social; proyectos epistemológicos decoloniales; Latinoamérica; Estudios de razas.
Páginas: 150

ABRIL, 2020 (Primera Edición)

Luis Pincheira Muñoz (Coord.).
Inclusión de la diversidad cultural y social a la educación.

ISBN: 978-956-386-017-7

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
© **Edita y publica**: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Ciudad: Santiago de Chile
Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI
Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl

**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y SOCIAL A LA EDUCACIÓN

Luis Pincheira Muñoz (Comp.)

Autores:

Luis Pincheira Muñoz.
Jorge Viaña Uzieda
María Verdeja Muñiz
Domingo Oñate Bastías
Rolando Pinto Contreras
Germán Rozas Ossandón
Gina Morales Acosta
Martha Lenis Cajiao
Andrea Aguilar Arias

CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España.
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador.
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México.
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España.
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España.
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba.
Dra. Maria Izabel García | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile.
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México.
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina.
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina.
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil.
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU.
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México.
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España.
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España.
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina.

Índice

Presentación *10*

Luis Pincheira Muñoz

Prólogo *12*

Jorge Viaña Uzieda

1.-El ámbito educativo público homogeneizador y su desafío frente a la diversidad cultural. *18*

Luis Pincheira Muñoz

2.-Diversidad social y cultural en la escuela del S. XXI: aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire para la construcción de una escuela democrática. *36*

María Verdeja Muñiz

3.-Cambios curriculares en el contexto del Wallmapu, territorio Mapuche. *54*

Domingo Oñate Bastías

4.-La interculturalidad como interacción de cosmovisiones antropo-socio-culturales, en la construcción curricular crítica emergente para escuelas básicas comunitarias mapuche Lafquenche. *73*

Rolando Pinto Contreras

5.-La Pobreza bajo el prisma de la Diversidad Cultural. *103*

Germán Rozas Ossandón

6.-Post-acuerdo y Diversidad Sorda: hacía narrativas del conflicto en lengua de señas colombiana (LSC). *129*

Gina Morales Acosta, Martha Lenis Cajiao, Andrea Aguilar Arias

Sobre los autores *146*

No hace mucho tiempo, la tierra estaba poblada por dos mil millones de habitantes, es decir, quinientos millones de hombres y mil quinientos millones de indígenas. Los primeros disponían del Verbo, los otros lo tomaban prestado

Frantz Fanon

Presentación

Luis Enrique Pincheira Muñoz
Centro de Estudios Latinoamericano de Educación Inclusiva (CELEI)[1], Chile

La compilación de la presente publicación sobre "*Inclusión de la Diversidad Cultural y Social a la Educación*", supone un reto académico, un desafío para teorizar y profundizar en la temática, donde los debates originan nuevas miradas a las cuales hacer frente a los momentos actuales. Invita a la lectura y reflexión de los grupos culturales, colectivos y organizaciones sobre el tema, para el diálogo y reconocimiento de la riqueza cultural que traen la diversidad inherente a las sociedades interculturales. Se ofrece una visión crítica de los temas abordados, de forma propositiva desde los aportes epistémicos y éticos sobre los procesos de inclusión de la Diversidad Cultural y Social, donde la educación se desarrolla y promueve desde una mirada crítica, las interacciones comunicativas que permitan el abordaje de los desafíos, dilemas y valoraciones interétnicos.

Las y los investigadores, que nutrieron con su trayectoria epistémica y académica, engranan de forma transversal con sus trabajos los capítulos del libro dando como resultado el valor significativo donde se problematizan las realidades propias. El texto se encuentra organizados así: *cap. I El ámbito educativo público homogeneizador y su desafío frente a la diversidad cultural. Cap. II Diversidad social y cultural en la escuela del S. XXI: aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire para la construcción de una escuela democrática. Cap. III Cambios curriculares en el contexto del Wallmapu, territorio Mapuche. Cap. IV La interculturalidad como interacción de cosmovisiones antropo-socio-culturales, en la construcción curricular crítica emergente para escuelas básicas comunitarias mapuche Lafquenche. Cap. V. La Pobreza bajo el prisma de la Diversidad Cultural y por último el cap. VI Post-acuerdo y Diversidad Sorda: hacía narrativas del conflicto en lengua de señas colombiana (LSC).*

Las trascendencias de los anteriores trabajos presentan posturas críticas en relación a los temas desarrollados, aportando a la educación, dimensiones relacionales, dinámicas históricas entre sujetos de múltiples culturas que han vivenciado

[1] Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional afiliada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y por el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

relaciones asimétricas; Donde algunas de estas se problematizan en el presente libro, en la apuesta por la superación de las diferencias entre personas y culturas, las condiciones de injusticia social, exclusión, discriminación y desigualdad.

Por último, el aprender a vivir juntos propone la capacidad del uso de todos los sentidos, del lenguaje verbal y no verbal, que permita escuchar, mirar, comprender, intercambiar ideas, razonar, compartir, traducir, interpretar en lengua de señas o articular, como un puente en la mediación comunicativa para diálogos simétricos basados en el respeto del Otro.

Esperamos que los futuros lectores y lectoras compartan con nosotros estas reflexiones. Dedicado este texto a las minorías –mayorías en el mundo–, desde la esperanza que todo cambio social es posible.

Prólogo

Jorge Viaña Uzieda

Es un gusto y un placer hacer el prólogo del libro que tienen en la mano, porque las temáticas que se abordan requieren de un análisis crítico y expresión de tendencias auténticamente emancipativas, las cuáles realizo, en mis reflexiones, ámbito académico y mi vida en general.

Las reflexiones sobre inclusión, diversidad cultural y social en la educación nos plantean desafíos muy importantes para el presente. La inclusión debe ser reflexionada como lo plantea Luis Enrique Pincheira desde las relaciones de poder y las estructuras de dominación existentes y actuantes. Por lo general hacemos énfasis en como interculturalizar a los subalternos (migrantes, indígenas, personas Sordas, entre otros.) pero no cuanto debemos cambiar las estructuras del Estado, las instituciones como la escuela y otras, es decir, que solo vemos la inclusión como un camino de una sola vía para adaptar y adecuar al "Otro" a las estructuras ya establecidas y a estas dejarlas intactas (Estado, sistema educativo, currículo) o penas que los problemas institucionales, económicos, políticos; no son un tema de la interculturalidad y las diversidades. Este es el gran dilema. Veamos:

Un enfoque de lo que se ha ido llamando interculturalidad crítica hace énfasis en que se deben dar cambios estructurales de todo tipo, económicos, políticos, institucionales, epistemológicos. La interculturalidad no es un problema "cultural" sino de estructuras (sin cambios en las estructuras estatales no es posible). En condiciones sociales donde será imposible que los indígenas, migrantes, mujeres, afros, diversidades sexuales y otros grupos subalternos dialoguen en paridad de condiciones con los que expresamos los comportamientos y estructuras de la matriz civilizatoria del Estado nación, las formas liberales de la política y la cultura y forma civilizatoria mercantil, es decir, de las matrices civilizatorias que han construido relaciones de poder y relaciones de dominación frente a otras matrices civilizatorias y pueblos. Esto nos habla de que la interculturalidad por lo tanto no es un problema que atañe no solo a las personas indígenas o migrantes.

Al leer el trabajo de María Verdeja me viene a la mente, a raíz de las fundamentaciones desarrolladas, la lección fundamental de Paolo Freire en la Pedagogía del Oprimido, en la última parte del libro reflexiona sobre lo que él denomina las tendencias anti-dialógicas de algunas culturas, matrices civilizatorias

las llamaría yo. Esta es la clave, ya que hay un supuesto frágil en ciertas corrientes que enfocan la interculturalidad dentro de cuatro elementos paradigmáticos:

El primero es el supuesto de la diversidad en el que coincidimos todos, el segundo es que la interculturalidad empieza por el dialogo entre diversos y ahí es donde hay que preguntarse si no es un supuesto "problemático". El tercero y cuarto son resultado de este supuesto, como creemos que podemos dialogar a priori entonces proyectamos muy rápidamente el deseo de respeto y armonía entre los diversos, pero, la falta de respeto y armonía son resultado de estructuras que objetivamente configuran el poder, los recursos los privilegios en un polo y lo contrario en el otro extremo. Entre desiguales –muchas veces radicalmente desiguales- puede haber "diálogo". Si uno o una tienen la sartén por el mango y el otro u otra no.

Retomando a Freire de la pedagogía del oprimido podríamos decir que las matrices civilizatorias (y los entes que somos construidos por estas matrices civilizatorias) que han construido relaciones de poder y estructuras de dominación sobre otras, tienden a no ver y escuchar al otro como un otro legítimo. Esto ocurre porque es lo que siempre hacemos, nosotros por lo general pre-reflexivamente tendemos a "ejercer labor civilizatoria"[2] no escuchar o mirar y asumir al otro como es, sino como nosotros quisiéramos que fuera.

En ese sentido comparto el postulado de Raúl Fornet, cubano que desarrolló la filosofía intercultural y la noción de interculturalidad crítica, explica que la interculturalidad no empieza por la pregunta por el diálogo, sino que la interculturalidad empieza por la pregunta por las condiciones y factores que podrían dar lugar o no a "paridad de condiciones" para recién plantearse la pregunta por el diálogo, porque si no es real es imposible o es pura simulación conservadora tolerancia unitarista lo llamaría el sociólogo judío marxista Theodor Adorno.

Toda la modernidad mercantil basada en el liberalismo y el Estado nación que desde hace 600 años es hegemónico y es una escuela de la no paridad casi nunca en casi ningún aspecto, entre los portadores de privilegios y poder y los que no gozan de estos.

En ese sentido es que hay que someter a reflexión el supuesto de que los diversos "dialogan" y pueden dialogar "a priori", las trabajadoras del hogar o empleadas "dialogan de igual a igual con sus patrones" en la gran mayoría de las veces incluso

[2] Refiero a los funcionarios, abogados, doctores, académicos, burócratas, policías, entre otros, somos resultado de la matriz civilizatoria del estado nación, las lógicas liberales, la vida articulada por la mercancía y la acumulación del capital. Se podría decir que casi ya no hay nadie que no exprese esta matriz civilizatoria, es verdad, pero hay núcleos mucho más menos que otros que expresan esta tendencia enajenante y envilecedora del ser humano que remata en ejercer labor civilizatoria, en tender a ser "anti-dialógicos" como lo planteaba Freire.

aunque la patrona sea progresista o cosa parecida, ejercemos labor civilizatoria, muchas veces en verdad es un monólogo monocultural de imposición que pasa por diálogo.

Por eso la mayor parte de los esfuerzos multiculturales e interculturales acaban en una inclusión subordinada y un reconocimiento distorsionado "del otro". Migrante, indígena, entre otros. Se puede decir, que los poderes (institucionales, estatales, educativos, políticos, económicos) en Chile, Colombia, Bolivia o España, "les hacen un lugar mientras no molesten mucho", esto es tolerancia unitarista, culturas anti dialógicas que habla Freire. Es la simulación conservadora de la resolución de un conflicto mucho más complejo y que no es solo cultural o de folclore, que si se lo quiere resolver implicaría cuestionar los poderes, privilegios y dinámicas de toda la sociedad, en especial de los que "incluyen" desde arriba y de forma paternalista a "los otros" (indígenas, migrantes, afros, mujeres, personas en diversidad Sorda). Impedir este cuestionamiento es la función de esta visión multicultural e intercultural "light".

Todo subalterno (mujer, joven, indígena, migrante, persona ciega, etc.) o persona en diversidad Sorda como lo teorizan Gina Morales, Martha Lenis y Andrea Aguilar y lo que enfrentan para recibir información en lengua de señas colombiana en los procesos del postacuerdo. Están por debajo en las jerarquías. Las relaciones de poder y las estructuras de dominación circulan por y entre nosotros de forma opresiva.

No es que estamos pensando, sino que se nos gatilla un tipo de actitud de mando o de sumisión según como constituiste tu subjetividad y tu estar en el mundo, por ejemplo una mujer, joven, indígena y pobre es imposible que actué y "dialogue de igual a igual", aunque se lo pidan e insistan[3]como un posible hombre blanco, clase alta y heterosexual.

La primera interacción para el diálogo de "igual" sufrirá discriminación y explotación por ser mujer, por ser joven, por ser indígena y por ser pobre y si tiene una opción sexual diferente a la heteronormativa, será casi totalmente excluida de la vida social legítima; y el segundo gozará de todos los privilegios en la díada por ser varón en un mundo patriarcal y machista, blanco en un mundo racista (anti-indio, anti-afro, anti-inmigrante), rico en un mundo de pobres. Hay estructuras de género, de clase, étnico racista, generacionales, existen intolerancia frente a las

[3] Como catedrático de la Universidad, desde el primer día insisto en que me llamen Jorge y no por los rangos académicos, "licenciado" "doctor" para la gran mayoría hasta acabar el año es imposible llamarme por mi nombre, eres el "licenciado" "doctor". Esto se reproduce en toda la sociedad, el Estado, la familia, el ejército, la escuela, las iglesias todas las formas de la modernidad mercantil capitalista están basadas en la desigualdad general y radical. Es una matriz civilizatoria basada y asentada en todas las formas de desigualdad.

diversidades sexuales o frente a las personas diversas o en situación de discapacidad.

Acogiendo lo anterior la interculturalidad crítica hace énfasis en la capacidad, no de incluir a los subalternos al estatus quo, sino en la capacidad que tenemos para desmontar deconstruir y erosionar estas relaciones de poder y estructuras de dominación que impiden toda posibilidad de diálogo. No somos iguales, en decolonialidad pura, debemos construir identidad propia, a eso está dedicada la interculturalidad crítica.

En ese sentido y como parte de esta lucha estructural y dentro de estas pautas me parece que se puede hablar de la escuela y otras instituciones como generadoras de construcción cultural, de políticas emancipativas, donde los subalternos sobrepasen los aspectos culturales, la lucha por la interculturalidad y el respeto a la diversidad empieza por la lucha de los pueblos indígenas de cualquier parte del mundo por recuperar su territorio y cambios estructurales, porque si no, haremos currículos bilingües para pueblos que están quedándose sin territorio, se volverán mendigos o pobres urbanos.

El enfoque culturalista es muy limitado. Es más útil uno más holístico, se reconoce que la cultura no vuela por los aires, avanza en varios planos (lingüístico, educativo, político, económico, institucional y curricular) y en temas estructurales como la convivencia y el respeto, serán muy difícil al enfrentarse a la continuidad de las estructuras de opresión, donde la mayoría [blanca] tienen legitimidad, privilegios, poder y recursos, que las minorías no.

Como menciona María Verdeja, y doy mi propia interpretación libre, esperando que ella sea indulgente con ésta, debemos "cambiar el orden de las cosas", es decir de todas las cosas que no permiten el diálogo entre iguales. Por eso la interculturalidad crítica es un proyecto de cambio social a varios niveles y por fases y etapas. En ese sentido los cambios curriculares y la educación bilingüe, serían más útiles cuando están unidos a estos otros aspectos que no son solo disciplinares, curriculares, culturales y/o administrativos.

Los cambios curriculares que nos describe Domingo Oñate replantea para pensarlos desde esta dimensión, como sirven o no para potenciar la deconstrucción desmontaje y deconstrucción de estas relaciones de poder y estructuras de dominación. La rica experiencia de ocho años descrita por Rolando Pinto muestra valiosos elementos desarrollando las cosmovisiones antropológicas, epistemológicas, sociales, culturales de la curricula, y algunas dimensiones de las cuestiones políticas y epistémicas.

La diversidad cultural y la pobreza muestra como esta en sus distintas formas que describe German Rozas como resultado de los socialistas utópicos Saint Simon y Owen o Adam Smith filósofo y padre de la economía, hasta Marx el más agudo y crítico teórico, que denominó la ley general de la acumulación capitalista, no hay forma de que si en un lado se acumula riquezas extremas, privilegios y lujos, en el otro lado no se acumule su opuesto, pobreza, marginalidad, muerte. Es una sola realidad con dos caras, como una moneda, no existe la una sin la otra. Hoy estamos llegando a los extremos más grotescos y monstruosos de esta realidad de la vida bajo la enajenación tragada por la mercancía y el capital.

El teórico Zavaleta, boliviano mencionaba con una profunda preocupación que "*el único negocio rentable en Bolivia son los indios*". Lo anterior se refuerza con una cita de Franz Fannon que está en el presente libro diría que justamente las personas afros, los indígenas, las mujeres y los obreros son los que están siendo convertidos sistemáticamente en pobres "*los condenados de la tierra*". Estos "*diversos*" son la carne que muele la colonialidad y el capital para que de ahí salgan las más grandes fortunas del mundo.

Espero que la lectura de este texto nos ayude a todos y todas a construir colectivamente lo que en este prólogo se ha esbozado de forma rudimentaria, con los portavoces de las tendencias más emancipativas, con rigor, seriedad y aporte a la academia, para que sean altavoz que permita sistematizar, profundizar y difundir pensamiento y prácticas que requieren las luchas en marcha.

Insta este texto para una autocrítica donde nuestra voz no sea acartonada, aleccionada para los subalternos, por las personas que atiborran de sapiensa erudita pero conservadora e inútil para las luchas. Se precisa la unión de muchas voces para ir en contra de estas estructuras de explotación que debemos desmontar y destruir en nosotros mismos, en nuestras casas, en el colegio, en la convivencia social, que la llevan a cabo las mujeres, los indígenas, los migrantes, los afros, los Rom, las discapacidades, los obreros, los jóvenes.

El enemigo es el racismo, el machismo patriarcal, las relaciones mercantiles capitalistas y las intolerancias frente a las diversidades sexuales. Solo se puede avanzar potenciándonos y desmantelando el sistema juntos. Celebro que podamos avanzar de manera conjunta hacia esos objetivos.

¡Felicitaciones a las y los autores y colaboradores del libro!

La Paz, Bolivia, 31de enero de 2020

CAPÍTULO I

El ámbito educativo público homogeneizador y su desafío frente a la diversidad cultural

Luis Enrique Pincheira Muñoz
Centro de Estudio Latinoamericano de Educación Inclusiva (CELEI)[4]*, Chile*

Introducción

La Diversidad Cultural y su desafío en su implementación en el ámbito municipal es el tema central de este análisis. Este contexto educativo es el fiel reflejo lo que sucede actualmente en el país, con la diversificación cultural en el aula, la nueva configuración educativa conlleva a realizar una serie de preguntas al respecto tales como: ¿Los docentes que desempeñan labores educativas están preparados para enfrentar el desafío de la Diversidad Cultural de sus estudiantes dentro y fuera del aula? ¿Los docentes y otros profesionales de estas comunidades educativas necesitan capacitación para el desarrollo entre el diálogo de las diferentes culturas que coexisten? ¿Cuál podría ser la solución o el proceso adecuado para desarrollar la riqueza cultural de estas comunidades escolares?

Unesco (2002) en su (Artículo 1) de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural afirma que: "La diversidad cultural se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad

[4] Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional afiliada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y por el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras". Como primer tema se aborda la Diversidad Cultural y analizan algunas propuestas teóricas de autores que fundamentan algunos modelos para su implementación.

Un segundo subtema es la realidad actual de la Diversidad Cultural de estudiantes en el ámbito público, cuyo ingreso en la matricula se ha cuadruplicado. Como tercer subtema es el reto del reconocimiento de las cualidades culturales y su valoración social como representación pedagógica. Y por último como cuarto subtema del análisis, se propone un curriculum contra hegemónico que garantice en la experiencia construida a partir de todos los grupos culturales y rompa la hegemonía cultural dominante para hacer un curriculum más representativo de la diversidad cultural en este contexto educativo.

Para finalizar, se resume en estas conclusiones: La primera, el modelo de asimilación cultural que se produce en este ámbito educativo, se contrapone a respetar la Diversidad cultural de todas las culturas que conviven, se produce un proceso de adecuación del estudiante inmigrante, a las costumbres y modos de vida cultural hegemónica de la comunidad que lo acoge, por lo tanto aquellos que ingresan deja de lado lo propio, desaparece su condición de extraño o diferente, es entonces cuando la comunidad de adopción le reconoce como uno de los suyos, se produce la plena integración.

Y la segunda conclusión, es la dimensión homogeneizadora de la aplicación del curriculum oficial, que se contrapone a la aceptación culturalmente que tiene el estudiante inmigrante, lo cual su objetivo principal apunta a la normalización de la cultura receptora.

Diversidad cultural

En primer lugar, Chile es un país que posee una diversidad cultural desde sus orígenes, la cual durante muchas décadas no ha sido debidamente reconocida. En los últimos años, con la incorporación en el mercado mundial internacional, surge la necesidad instrumental de incorporar el término de diversidad cultural cómo un requisito importante para que el país se familiarice con la complejidad de sociedades extranjeras con las cuales la economía chilena estable intercambios mercantiles.

En este contexto, la diversidad cultural tiene un contenido "instrumental", porque la justificación de la importancia de la diversidad está dictada por las necesidades impuestas por el sistema económico vigente y sus interconexiones internacionales,

lo cual sin lugar a dudas es una necesidad importante en el contexto del desarrollo económico actual de Chile.

Estos últimos cinco años, Chile se ha convertido en una nación atractiva para los migrantes de diversos países, especialmente aquellos fronterizos y centroamericanos siendo los pioneros llegado del Perú. Barra (2007) se refiere al primer grupo de nuevos inmigrantes que fueron mujeres peruanas que vinieron a trabajar como asesoras del hogar y/o niñeras para familias chilenas de clase media. En años posteriores se han incorporados migrantes de países como: Haití, Colombia y últimamente venezolanos.

El proceso migratorio en estos últimos cinco años, ha provocado desafíos en los diversos ámbitos de nuestra sociedad chilena, en lo que se refiere el ámbito educativo no ha estado exento de cambios culturales e institucionales.

En la literatura específica sobre el tema de Diversidad Cultural, se puede encontrar una multiplicidad de autores con diversas propuestas de trabajo en el ámbito educativo, pero según mi parecer los siguientes autores que cito a continuación desde sus planteamientos teóricos proponen una claridad conceptual para una mejor comprensión.

Un primer autor, Del Valle (2009) afirma "cuatro modelos para trabajar la Diversidad Cultural" (p.42). El primero modelo lo llama integración intercultural, el cual ofrece posibilidades para la cultura minoritaria y respeto a la diversidad, igualdad de derechos y deberes, valoración de las formas y funciones propias de cada una de las culturas.

El segundo modelo lo llama Asimilación que niega los rasgos propios de la cultura minoritaria, la que es progresivamente absorbida por la cultura dominante. El tercer modelo es la Segregación, que se caracteriza por la falta de contacto entre las culturas, lo cual conduce a la cultura minoritaria a la exclusión social o al aislamiento y, por último, menciona el modelo racista que niega cualquier tipo de contacto o existencia cultural.

> […] Por otra parte, la Educación Multicultural, tiene como principio fundamental reconocer y salvaguardar la diversidad cultural que privilegia el estudio del conocimiento y las culturas de los diferentes grupos minoritarios y mayoritarios, que conviven en una sociedad plural y múltiple con la intención de comprender y comunicarse entre ellos (Bueno, 2008, p.66).

Continúa diciendo que la multiculturalidad ha generado un profundo debate sobre la educación en las últimas décadas, que resulta enriquecedor ya que plantea cuestiones relacionadas con el significado de la diferencia y la diversidad sobre la identidad de los grupos culturales mayoritarios y minoritarios.

> [...] Debe haber un enaltecimiento y valoración a la diversidad sociocultural, mostrando un real énfasis a que ningún grupo o persona pierda su cultura o identidad propia, fomentando la tolerancia al respeto y las particularidades de cada cultura ... No se trata de proteger o defender culturas, sino de abogar por condiciones justas y equilibradas de encuentro de culturas, o, siendo más precisos, de los "portadores" o "portadoras" de diferentes culturas (Shalo, 2003, p.43).

A la vez Essomba (1999), afirma que, si los centros educativos no ayudan al alumnado a desarrollar actitudes positivas hacia los diversos grupos, entonces, los estereotipos y actitudes negativas se irán incrementando a medida que crecen, fundamentalmente, entre los siete y ocho años, momento en el cual se produce una intensificación gradual del prejuicio (p.43).

La Unesco en el año (2002), en el Artículo 2 en su Declaración sobre la Diversidad Cultural señala que: En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plural, variada y dinámica. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de su contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública (p.5).

Posteriormente, la Unesco en el año (2005), establece que la diversidad cultural implica, aceptar y reconocer nuestros propios sesgos, el origen diverso de lo que constituye nuestra forma de percibir el mundo y el ser capaz de ver este mismo proceso en los demás. A partir de este reconocimiento se deben establecer espacios de diálogo donde se incluya lo que nos diferencia y lo que nos une, para poder generar objetivos comunes que beneficien a todos e integren las diferentes formas de entender el entorno y vivir la vida (p.24).

Agrega la Unesco que la diversidad cultural se manifiesta a nivel macro, de distintas formas, ya sea a través de la diversidad lingüística, las creencias religiosas, las diferentes prácticas en el manejo de la tierra, en el arte, en la música, en las estructuras sociales, en la selección de los cultivos, en la dieta y en todo número concebible de otros atributos de la sociedad humana y que engloban lo que se ha definido como cultura (p.29).

Y finalmente, la Diversidad Cultural como bien lo expresa Unesco (2005), implica por una parte la preservación y la promoción de las culturas existentes y, por otra, la apertura a otras culturas no es algo nuevo, pues es un proceso que se ha dado durante la historia de la humanidad, el encuentro entre culturas.

Realidad actual de la diversidad cultural en el ámbito educativo

En la actualidad, la escuela municipal están demanda en forma educativa con el ingreso del estudiante migrante, que se integra "con un pasado, historia escolar y familiar; dejando su país de origen por variadas razones: pobreza, persecución, intolerancia, estas familias y sus hijos/as llegan con una esperanza común: Vivir en un mundo mejor y poder tener un futuro… la escuela es el primer paso a ese camino de esperanza" (UNESCO, 2005, p. 379), ellos ingresan y se escolarizan sin conocer aspectos culturales que condicionan las formas de comprender y comunicar, haciendo compleja su situación en el aula.

Por lo tanto, estos contextos educativos donde se realizó el estudio, junto a sus directivos, docentes, profesionales no docentes, y las familias suman un reto importante en su configuración heterogénea de la diversidad cultural de sus estudiantes, pues está por delante en construir una comunidad desde la diversidad Identitaria, en la construcción de una comunidad inclusiva multicultural.

Por su parte, Poblete y Galaz (2017), mencionan que,

> […] la inclusión educativa no solo remite a un concepto, sino también a prácticas destinadas a favorecer la participación de todos y todas basadas en los derechos humanos, en la cual todos pueden ejercer el derecho a la educación, al margen de cualquier consideración relacionada con la etnia, migrantes, género, estilos de aprendizaje o necesidades educativas especiales (p.242).

En una primera etapa, el estudiante inmigrante que proviene de otro país su acceso a la educación es dificultoso, debido a que su familia no tiene regularizada su residencia en el país. Su incorporación a la escuela regular en esta etapa está llena de experiencias de actitudes de discriminación y conductas racistas, contrarias con los principios de igualdad y de oportunidad como derecho de todos/as; por lo cual las comunidades educativas han tenido que realizar grandes esfuerzos con la población escolar para acoger y promover el respeto por el "Otro" diferente.

Díaz-Aguado (2002) afirma que, "estas son las condiciones para que el estereotipo se convierta en una actitud negativa que conduzca a la discriminación, por lo tanto, la intolerancia contribuye a incrementar la discriminación" (p.56).

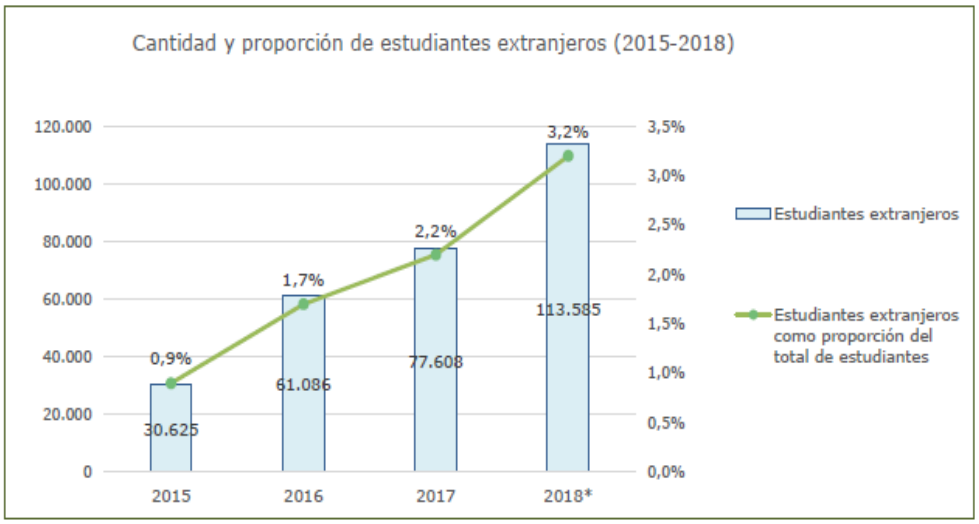
De acuerdo al informe final de un estudio realizado por la Superintendencia de Educación en el año (2016), señala que: A partir de la década de los '90s, y en particular desde el año 2000, la presencia de los estudiantes inmigrantes es una realidad habitual en el sistema educacional. Estos estudiantes, junto a sus familias, han venido a Chile cargados de esperanzas con relación a su calidad de vida, y de expectativas respecto de un futuro mejor; vienen también a contribuir al desarrollo

de nuestra sociedad y a enriquecerla con su diversidad cultural, con sus conocimientos, costumbres y visiones (p.2).

Por ende, el desafío, de estas comunidades escolares con alta tasa de estudiantes inmigrantes, dice relación con la comprensión de valorar y nutrirse de esta interacción de la diversidad cultural dentro y fuera del aula. Los estudios realizados sobre la inserción de la Diversidad Cultural de estudiantes inmigrantes, demuestran el aumento significativo estos últimos años en el ámbito educativo municipalizado como lo muestra el siguiente gráfico 1.

Gráfico 1

Estudiantes Extranjeros en sistema escolar chileno



*Nota: La información de este año corresponde a la matrícula del mes de abril de 2018.
Fuente: Ministerio de Educación. Centro de Estudios (2018). Mapa de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno (2015- 2017). Documento de trabajo No. 12. (p.19) Santiago. Chile.

La gráfica demuestra que se ha cuadriplicado el número de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno en los últimos 4 años, reflejan las últimas medidas que se han implementado en estos últimos años en relación a la educación para la diversidad cultural en la educación pública chilena, en la cuenta pública realizada por la presidenta Bachelet (2016), estas fueron las siguientes orientaciones a implementar:

- La implementación de jardines infantiles para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas (para más de 3 mil estudiantes indígenas y no indígenas), además de la elaboración de material didáctico intercultural.

- La incorporación de educadores comunitarios a la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas en establecimientos educativos del país en los niveles inicial y pre-básico, y la especialización de personas indígenas en las áreas de educación intercultural, salud tradicional y productividad.

- La certificación de dos mil niños y jóvenes en talleres de adquisición y uso de estas lenguas por el Fondo de Cultura en el marco de la promoción de uso de las lenguas indígenas.

- La entrega de más 60 millones de peso para los programas de Aplicación al diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe y de Difusión y fomento de las culturas indígenas, entre otros.

Como se observa todas las orientaciones que se mencionan están dirigida a la diversidad étnicas de nuestro país, pero no se hace mención a la diversidad cultural de la inserción del estudiante inmigrante en el sistema escolar público. El proceso de la inmigración en estos últimos cinco años, ha provocado desafíos en los diversos ámbitos de nuestra sociedad chilena, el ámbito educativo no ha estado exento de cambios culturales e institucionales.

Iniciativas educativas en torno a la inclusión de estudiantes inmigrantes

Respecto a los inmigrantes, si bien en la cuenta pública presidencial que se mencionó en forma anterior, se abordan medidas en términos educativos sólo se señala que el programa "Escuela somos Todos" se expande a las comunas de Antofagasta, Recoleta, Quilicura e Independencia, y la realización de un convenio con la Junta Nacional de Jardines Infantiles donde se establecen facilidades para el ingreso de hijos e hijas de mujeres inmigrantes o refugiadas (Gobierno de Chile, 2016).

Actualmente las orientaciones a mejorar la inclusión del estudiante inmigrante en las escuelas públicas, son producto de iniciativas propias, sin que haya una política estatal orientada a ello.

Un estudio realizado por la Fundación para la Superación de la Pobreza y el Instituto de Estudios de Municipalidades (2016), sobre "Educación e Interculturalidad en escuelas públicas, analiza los proyectos para la diversidad cultural de seis escuelas de Santiago, pertenecientes a las comunas de Independencia, Estación Central, Recoleta y Santiago, donde se visibiliza la importancia de la "integración inicial efectiva", centrada en favorecer y facilitar la incorporación del alumno migrante y su familia a la comunidad escolar, requiriendo de la voluntad y orientación de los actores sociales e institucionales. Para ello es importante generar espacios de

participativos en el aula, donde el estudiante inmigrante pueda compartir sobre su cultura de origen.

Finalmente, a esta breve descripción sobre el proceso que se ha desarrollado con la incorporación del estudiante inmigrante, en la educación pública en Chile, recién en el año (2018) el Ministerio de Educación ha dado los primeros pasos hacia una construcción incipiente de una Política Nacional para estudiantes inmigrantes, en la que su objetivo principal es "garantizar el derecho a educación e inclusión en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile" (p.03).

Planteamientos sobre la diversidad cultural en el Marco para la Buena Enseñanza

Estos planteamientos que se mencionan en el Marco para la Buena Enseñanza (2016), para trabajar la diversidad cultural, donde se destacan los siguientes criterios: el Criterio A.2 que indica que los profesores deben "conocer las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes", en medida que enseña en un contexto sociocultural particular, donde cada niño y niña tiene características distintas de desarrollo intelectual, social y emocional. Así también, reconoce que los alumnos llevan a la escuela conocimientos cotidianos, opiniones e ideas, erróneas o no, e intereses particulares, que afectan el aprendizaje de lo que se enseña. En este sentido, establece que los profesores conozcan las particularidades familiares y culturales de sus estudiantes, y la influencia de la cultura local en su aprendizaje, sabiendo cómo integrar estas experiencias, valores y recursos en sus clases (Descriptor A.2.2), manejando "las estrategias de enseñanza que permiten abordar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes" (Gobierno de Chile, 2016, p. 18). Además, menciona que el profesor organiza los objetivos y contenidos de forma que sea coherente tanto con el marco curricular como a las particularidades de sus estudiantes (Criterio A.4).

Sumado a lo anterior, el Criterio B.1 señala que el docente genera un ambiente de aprendizaje en la sala de clases incentivando relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, logrando que los alumnos se sientan seguros, y sientan que sus opiniones, preguntas y experiencias son escuchadas con interés y respeto por todos sus compañeros, donde "el profesor demuestra con sus actitudes que las diferencias culturales, étnicas, físicas o socioeconómicas son consideradas como fortalezas, en cuanto permiten enriquecer las conversaciones, conocimientos y experiencias del conjunto de los alumnos" (Gobierno de Chile, 2016, p. 23). El profesor también establece normas claras que orientan la convivencia acordadas entre docente y estudiantes, contando con estrategias para hacer frente a alumnos que transgreden los límites establecidos (Criterio B.3).

Es así que en las políticas educativas de Chile se han abordado iniciativas relacionadas a una educación inclusiva culturalmente, sin embargo, hay varias aristas que aún quedan de lado en el diseño de los programas, así como la claridad de algunos objetivos a alcanzar, no significa que en la práctica se esté encaminando realmente o no a ellos. De aquí la relevancia de conocer más profundamente la incidencia de estas medidas propuestas en cada comunidad educativa.

Reconocimiento como representación pedagógica de las cualidades culturales y su valoración social

La elaboración pedagógica del reconocimiento guarda estrecha relación con la teoría del reconocimiento que plantea Honneth (2006), el cual propone como teoría critica de la sociedad y donde el punto de partida es la integración humana depende del reconocimiento intersubjetivo, es decir que, los sujetos a lo largo de su vida son dependientes del respeto y valoración de sus pares de interacciones reconocimiento que por cierto se juega en las relaciones con sus círculos afectivo, la sociedad civil y el estado.

De este modo, el reconocimiento se articula en tres categorías; la primera y más elemental es la dedicación emocional y cuidado en las relaciones primarias y próximas donde aparece el bienestar de las necesidades individuales y donde nos reconocemos a nosotros mismos como sujetos necesitados, una segunda categoría se despliega a través del reconocimiento jurídico puesto en práctica en la comunidad, a través del derecho cuando entre sujetos nos reconocemos como libres e iguales, es decir cualidades que compartimos con otros sujetos y la tercera categoría que da cuenta del reconocimiento de las cualidades que nos distinguen de los otros y la valoración social que merece un individuo o un grupo por la forma de su identidad particular.

Los actores que participaron en el estudio investigativo, fueron Directivos, docentes de aula y profesionales de estas instituciones escolares mencionadas, en las entrevistas que se realizaron, manifiestan que con el correr de los años se han transformado en un recinto escolar "multicultural"; en la práctica la prioridad básica, es determinar su inserción escolar, de acuerdo con sus antecedentes de estudios del país que proviene.

Los directores manifiestan que dichas instituciones educativas se rigen por la normativa de la actual Política Educativa Inclusiva en Chile y como prioridad es lograr la aceptación del otro diferente desde su diversidad cultural por todos los actores: padre, madre, apoderado/a y/o tutor/a. Mencionan que dicho trabajo institucional no ha sido fácil, dado que aún persisten en ciertos actores representaciones negativas mediante sobrenombres, seudónimos y actitudes

discriminatorias en la cotidianidad. Por su parte, Norambuena (2004), afirma que, "el estudiante inmigrante de nacionalidad peruana es considerado poco "agraciado" "huele mal" e intelectualmente inferiores y que marcan la diferencia en la convivencia" (p.12).

En ambas instituciones educativas, fundamentan el sentido constructivista que tenían "las relaciones culturales" pero en la praxis la retórica conceptual se afirma en la realidad que estamos en Chile donde hay normas legales y educativas que obligan a las escuelas públicas a enseñar el curriculum oficial para asegurar buenos resultados de las Pruebas Nacionales Estandarizadas, como el Sistema de Medición de Calidad de la Educación lo propone (SIMCE).

Desde la perspectiva de la pedagogía basada en el reconocimiento, en estos profesionales no está la idea y sensibilización de una escuela heterogénea en su configuración como instituciones educativas multiculturales, solo se transita en un lugar homogéneo cultural y pone énfasis en garantizar los aprendizajes de la cultura dominante.

Cada individuo inserto en el aula es un ser diverso y único, que se encuentra en constante cambio, en su naturaleza biológica y social, que crece, se desarrolla y se construye como ser humano gracias a la interacción con otros. Todo estudiante pertenece a una cultura societal, es un proceso en el cual como indica Unesco (2005), se comparten rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a dicha sociedad o grupo social.

Según, Essomba (1999), manifiesta que: "la escuela es un lugar de encuentro entre personas de diferentes culturas, "se relacionan e interactúan entre sí a través de las experiencias educativas, formales e informales, que se desarrollan en los diferentes contextos y ámbitos escolares" (p.39).

Continúa diciendo, que este encuentro da "intensos procesos de aculturación, entre dos o más subsistemas culturales" (p.40), dicho proceso no implica que el individuo pierda su propia cultura y adquiera características de la cultura donde se inserta a través de un proceso de asimilación, por lo tanto, no logra anular su diversidad cultural originaria, sino que más bien construye nuevos elementos de la cultura que lo acoge.

Por lo tanto, estos directivos, docentes de aula y profesionales en estas comunidades educativas tienen como desafio primordial de animar a otros actores a trabajar para ser el lugar indicado en favorecer las diferencias y cualidades culturales de sus estudiantes en la aceptación y valoración, no cabe duda que es un proceso complejo dado que tiene que ver como cada comunidad implementa un proceso dialógico cultural en las diferentes actividades y relaciones que se dan en la cotidianidad entre los diversos actores que conviven a través de un reconocimiento

explícito, pero a la vez puede suceder que cada escuela aplique un modelo asimilador cultural, que solamente realice actividades esporádicas en su calendario escolar anual para compensar aquellos grupos culturales minoritarios.

Como se mencionó anteriormente, la misión de estos directivos, docentes y profesionales es fundamental, pues son agentes que participan activamente en el proceso de formación de ideologías, estructura de pensamiento, contenidos culturales y comportamientos valorados socialmente.

Lo que sucede dentro y fuera del aula donde interactúan las diferentes culturas para estas comunidades educativas es fundamental y primordial valorar y reconocer a sus estudiantes en su diversidad y unicidad y no imponer la homogeneización y asimilación del curriculum oficial. Esta pedagogía del reconocimiento, busca restituir el rol del pedagogo en los/as docentes y profesionales e invita a asumir con audacia política a alejarse de la idea a asumir como un funcionario replicante de una manera de concebir el conocimiento que habla de un mundo monocultural, lineal y estático un mundo que sin duda bastante tiempo dejo de existir en nuestras escuelas públicas.

Por lo tanto, en estas comunidades educativas es clave la aceptación y valoración de todo ser humano que se relaciona con un otro diferente culturalmente y que se debe trabajar en este siglo XXI donde cada vez el mundo se convierte en sociedades multiculturales y la escuela no está exenta del fenómeno social planetario.

Para finalizar, en este sentido una pedagogía del reconocimiento debería comportar el imperativo ético de que las interacciones dialógicas son la base para el reconocimiento mutuo, para alejarnos de formas individualistas de concebir la autonomía como la ganancia de independencia en relación a otros sujetos y pretendiendo que una sociedad más justa es aquella que allana el camino para dejar de depender de otros, pues se idealiza la autosuficiencia como una condición que no necesita de otro para alcanzarla.

Curriculum contra-hegemónico que garantice la justicia curricular a partir de los diferentes grupos culturales

En primer lugar, se entiende por curriculum la selección de cultura que las escuelas intencionan de enseñar a sus estudiantes, pero no sólo eso, el curriculum es también la cultura vivida y aprendida el conjunto de aprendizajes realizado por el estudiante.

La presencia en las aulas de estudiantes inmigrantes, es una ocasión histórica de confeccionar un curriculum contra hegemónico que nos da la oportunidad de convocar a todas las representatividades culturales diferente al curriculum común

oficial. Es precisamente, la multiculturalidad que está presente hoy en día en el ámbito educativo municipal, y por ende un listado de culturas subculturas distintas no pueden quedar olvidadas o silenciadas por el curriculum cultural dominante.

Esta la necesidad de un curriculum intercultural, contra hegemónico, no solamente donde hay estudiantes de diversidades culturales que se han integrado en el ámbito educativo chileno, también se hace necesario en aquellas comunidades educativas que no tienen alumnos inmigrantes, porque serán incompetente e ignorantes a nivel multicultural y los menos dispuestos a modificar su adhesión a los cambios culturales de la posmodernidad.

No se trata, de incorporar nuevos elementos de las minorías culturales al curriculum dominante culturalmente, sino que el problema es la representatividad de todas las culturas en el curriculum oficial, en el fondo un problema de igualdad de oportunidades.

Colombres, A. (1984) afirma: "que la clase subalterna, en este caso, el estudiante inmigrante sufre exclusión de las decisiones sobre los elementos culturales que desarrolla la institución escolar con la administración del curriculum nacional en beneficio de la cultura dominante" (p.5).

Existe un discurso retorico en la actualidad de quienes dirigen estas escuelas públicas, docentes y profesionales, pues sus fundamentos y conocimientos su mirada está anclada desde la perspectiva Inclusiva- Humanista como el lugar de "encuentro" con la diversidad cultural, hay una aceptación generalizada en las comunidades educativas con el ingreso del estudiante inmigrante, una perspectiva que silencia bajo el telón de fondo de una supuesta "igualdad y armonía" en la cotidianidad, comparto lo que manifiestan el autor mencionado en el párrafo anterior, solo hay una superficialidad en el reconocimiento y valoración social y cultural de aquellos que se han integrado en la escuela pública chilena.

El curriculum actual en el ámbito educativo con diversidad cultural de sus estudiantes se debe plantear la función de la cultura escolar en las sociedades actuales o, dicho de otro modo, en un contexto de posmodernidad, la escuela es el fiel reflejo de los valores de la modernidad, cuya característica es la racionalidad de introducir el espíritu científico en ámbitos dominados por arbitrariedad, ha servido para jerarquizar las culturas para legitimar la imposición de un modelo de civilización

El desafió para estas comunidades educativas es el transitar hacia una escuela intercultural un modelo educativo, que, para hacerse efectivo requiere un fuerte apoyo hacia un cambio del modelo educativo curricular hegemónico cultural, pero,

el docente necesita formación y orientaciones desde la Política Pública, para abordar este contexto sociocultural dentro y fuera del aula para realizar el intercambio y la valoración en forma sistemática de las diferentes culturas, en un plano dialógico.

> [...] Desde la perspectiva de la Alteridad, la noción del otro se refiere a la existencia de un sujeto distinto de mi yo, la existencia de un yo que no soy yo». Esta constatación del otro plantea dos tipos de problemas: a) El conocimiento del Otro yo, entendido no como objeto, sino como otro sujeto. b) La comunicación intersubjetiva, entre yo y el otro (Dussel, 1974, p.176).

La realidad del ámbito educativo municipal con alta concentración de estudiantes inmigrantes, se contrapone a la propuesta de Dussel que da entender que la Alteridad es la valorización de cada sujeto como uno diferente; en estas comunidades educativas con la aplicación de curriculum oficial hegemónico cultural, prevale en la cotidianidad una superficialidad en las actividades del calendario escolar anual.

> [...] El riesgo de caer en el folclorismo pedagógico, el intento de transmitir elementos nucleares de una cultura en un ambiente descontextualizado hace muy difícil la comprensión de sus significados más profundos y acaba en la transmisión de sus expresiones más superficiales y externas (gastronomía, música, vivienda, vestidos, etc.). Estas adiciones pueden concretarse en asignaturas o programas específicos, unidades puntuales (Besalú, 2002, p. 65).

Un curriculum contra–hegemónico como proyecto cultural debe ayudar a los estudiantes a descifrar el mundo actual a nombrarlo por su nombre a desmontar los tópicos culturales oficiales a saber que la sociedad de acogida no tiene todo el saber.

Para Connell (1997), un curriculum contra hegemónico debe garantizar la justicia curricular, basado en la experiencia y perspectivas de las más desfavorecidos, de esa manera es más inclusivo y representativo de todas las culturas que coexisten. Un curriculum intercultural equivale a conocer las culturas de los otros, en este caso el estudiante inmigrante. Por lo tanto, estas comunidades donde se realizó este estudio, tienen un desafió en la construcción de un curriculum intercultural, que medie entre la cultura pública y la cultura experiencial de todos sus estudiantes, que sirva de puente entre lo que aportan los estudiantes y lo que aporta la institución educativa, significa comprender la realidad desde prismas culturales distintos, problematizar los contenidos del curriculum y contextualizarlos; comprender el mundo desde miradas culturales diversas cuestionar visiones estandarizadas, reflexionar en forma crítica sobre la cultura que acoge y las culturas que se integran,

diversificar los recurso curriculares y generar actitudes y vivencias positivas entre los portadores de culturas distintas.

Al finalizar este apartado, se puede afirmar que estas comunidades educativas que poseen una Diversidad Cultural en forma mayoritaria de estudiantes inmigrantes, el modelo curricular cultural chileno no ha sufrido ningún cambio, en su configuración, lo cual nos hace pensar desde el discurso retórico de directivos, docentes de aula y profesionales no docentes, no se condice con la práctica desarrollada durante más de una década con el reconocimiento de las diferentes cualidades culturales de sus estudiantes en sus prácticas discursivas cuando dan a conocer sus experiencias educativas multiculturales realizadas.

Conclusiones

Las siguientes conclusiones que se desprenden del tema desarrollado y tiene relación entre el hallazgo diferencial entre sentidos declarativos y sentidos profundos de las relaciones pedagógicas y culturales que descubrí de estos actores desde sus comprensiones y fundamentaciones.

Una primera conclusión, se trata del modelo asimilador cultural receptor de estas escuelas municipales, lo cual produce un proceso de adecuación del estudiante inmigrante, a las costumbres y modos de vida de la comunidad que lo acoge, deja de lado lo propio, desaparece su condición de extraño o diferente, es entonces cuando la comunidad educativa de adopción le reconoce como uno de los suyos, se produce la plena integración.

Una segunda conclusión, estas comunidades educativas con alta tasa de estudiantes inmigrantes los profesionales que laboran en sus prácticas discursivas dicen aceptar y valorar la diversidad cultural de sus educandos, tal concepción y fundamentación se sustenta en una mirada estética y folclórica superficial a través de eventos calendarizados en el año escolar.

Una tercera conclusión, es la dimensión homogeneizadora con la aplicación del curriculum oficial, que desde la justicia curricular se contrapone a la aceptación de lo diverso culturalmente que tiene el estudiante inmigrante, lo cual su objetivo principal apunta a la normalización de la cultura receptora.

Una cuarta conclusión, se refiere a esta realidad situacional contradictoria que vive educativamente el estudiante inmigrante y que, al no ser comprendida en toda su magnitud, se transforma en una realidad que se aceptan como "lo normal" en el ámbito educativo municipal; se trata de la naturalidad de "chilenizar" al estudiante inmigrante y no de integrar su diversidad cultural en estas comunidades escolares como algo más justo y enriquecedor.

Una quinta conclusión, el conocimiento epistémico básico de la realidad educativa instalada en estas comunidades educativas repercute en las malas prácticas de los docentes y profesionales por la falta de crítica y autocrítica que genera una especie de ceguera en su actuar, a pesar de manifestar buenas intenciones discursivas en sus relatos y reconocimientos de la riqueza cultural del estudiante migrante.

Una sexta conclusión, el escaso perfeccionamiento de directivos, docentes de aula y profesionales no docentes en estas comunidades educativas provoca poca reflexión de la realidad, y una reproducción de un patrón de homogenización cultural.

Una séptima conclusión, la integración del bagaje cultural del estudiante migrante no se debe tomar como algo perturbador, por el contrario, el docente y toda la comunidad educativa debe direccionar hacia el empoderamiento consciente de la realidad diversa, en la indagación de adquirir conocimientos para modificar las prácticas pedagógicas.

Una octava conclusión, estas comunidades educativas se debe educar en y para la diversidad cultural, y en su proyecto educativo institucional hay un desafío urgente del cambio de paradigma que aspire a un proyecto de un curriculum intercultural en el reconocimiento de la Alteridad de todos los grupos socioculturales que coexisten en un plano simétrico.

Por ultimo estas comunidades educativas, a través de los diversos profesionales que laboran cotidianamente, tienen la oportunidad de educar a esta diversidad cultural de estudiantes cuyos esfuerzos mancomunado está en sensibilizar a las futuras generaciones que aspiren a un proyecto societal en la pluralidad sin segreción y exclusiones una versión de construir una sociedad intercultural, inclusiva, igualitaria y justa.

REFERENCIAS

Barra, N. (2007). *El Desafío de la Diversidad Cultural para Chile.* Recuperado el 04 marzo de 2019 de: http://www.incre.org/pdf/Chile.pdf.marzo 2016

Besalú, X. (2002). *Diversidad Cultural y Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bueno Aguilar, J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación Multicultural. *Revista Educación Inclusiva*, Vol.1 N°1, 59-76. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/ articulo/3011825.pdf, consultado en junio de 2019

Colombres, Adolfo. (1984). *Una aproximación al problema del control Cultural Lo propio y lo ajeno*. Ciudad de México: Premiá Editora

Connell, R. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Edición Morata.

De Valle, A. (2009). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad.* Buenos Aires: Editores grupo Aiqué.

Díaz Aguado, M. (2002). *Educación intercultural y Aprendizaje cooperativo*. Madrid: Editorial Pirámide.

Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Essomba, M. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para Trabajar la diversidad étnica y cultural.* Barcelona: Editorial Graó.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006) *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Editorial Morata.

Norambuena, C. (2004). *Chile y sus nuevos Inmigrantes, ni acogidos ni rechazados.* Revista Universitaria, 85, 12-30.

Ministerio de Educación de Chile. (2009). Ley general de educación N° 20370. Recuperado de: http:// www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043

Ministerio de Educación de Chile. (2016). Mineduc. Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado el 30 de octubre 2019 de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno* (2015-2017). Documento de trabajo N° 12. Santiago: Mineduc.

Poblete, Rolando. & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos*, *43* (3), 239-257.

Shalo, S. (2000). *Reflexiones Sobre Pluriculturalidad, Diversidad Cultural, Educación Intercultural en la Universidad y las Políticas Públicas Culturales*. *Recuperado en 10 Enero de 2019 de*: https://www.aporrea.org/actualidad/a147754.html

Superintendencia de Educación de Chile. (2016). Informe Final de Investigación *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana*. Recuperado 22 de noviembre 2019 de: https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Ni%C3%B1os-y-Ni%C3%B1as-Migrantes.-Informe-Final-de-Investigacio%CC%81n.pdf

UNESCO. (2002). Declaración Universal sobre la diversidad cultural. Una visión una plataforma conceptual un semillero de ideas un paradigma nuevo. Recuperado el 23 de octubre 2019 de: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf

UNESCO (2005). "Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula". Santiago: Editorial AMF.

CAPÍTULO II

Diversidad social y cultural en la escuela del siglo XXI: aportaciones desde la pedagogía de Paulo Freire para la construcción de una escuela democrática

María Verdeja Muñiz
Universidad de Oviedo, España

Introducción

Es preciso comenzar diciendo que las migraciones y la globalización han sido, entre otros, factores que han contribuido a la configuración de sociedades en la que habitan diferentes culturas, es decir, sociedades multiculturales. Según la UNESCO (2006) la diversidad cultural representa una manifestación de la diversidad de la vida en la tierra en lo referente a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Las escuelas están experimentando una profunda transformación por la creciente llegada de estudiantes de otras culturas y procedencias (Leiva, 2010). La presencia de alumnado extranjero en la escuela fruto de los procesos migratorios no representa un hecho reciente, pero es ahora, en los últimos años, cuando más se ha incrementado (Braga y Hevia, 2009).

Las migraciones, los procesos de globalización y movilidad, favorecen la coexistencia en un mismo contexto físico –por ejemplo, las escuelas– de diversas realidades culturales. En el contexto social y educativo actual el fenómeno de la multiculturalidad se destaca como una característica de nuestra sociedad. En el contexto educativo español, y concretamente en el de nuestra comunidad autónoma –Principado de Asturias– también se puede constatar la presencia de alumnado extranjero en la escuela (Grupo Eleuterio Quintanilla *et al, 2003;* Louzao y González Riaño, 2007; Fernández García, 2010). Si nos encontramos en un contexto

educativo multicultural, cabe preguntarse: ¿Cómo perciben este hecho sus principales protagonistas? ¿Está la escuela preparada para la diversidad cultural?

Como así podemos consultar en el informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2018) durante las últimas décadas se ha producido un aumento paulatino del alumnado extranjero en todas las etapas educativas de las Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Si nos centramos en el porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado por comunidad autónoma y ponemos nuestra mirada en el contexto educativo de nuestra comunidad autónoma, Principado de Asturias, podemos constatar que el alumnado extranjero tiene una representación en las aulas asturianas del 3,8 %. También podemos observar que existen diferencias notables entre las comunidades autónomas, así pues, hay comunidades como Islas Baleares y Cataluña con un porcentaje de alumnado extranjero del 13, 2 % y otras con un porcentaje mucho menor, por ejemplo, Galicia con una representación del 2,6 % y Extremadura con el 2,8 % (MECD, 2018, p.8). De forma global, según el citado informe, en todo el estado español en el curso escolar 2017-2018 el alumnado extranjero representa un porcentaje del 8,8 % respecto al alumnado autóctono.

Ante la diversidad cultural del alumnado en las aulas el profesorado se ve, con frecuencia, desbordado por una realidad muy compleja y para la que, generalmente, no se cuenta con unos recursos adecuados. Por otra parte, el profesorado está en el punto de mira y en ese sentido diversos autores (Jordán, 1994; Rodríguez Izquierdo, 2008; Aguado *et al,* 2010; Soriano y Peñalva, 2011; Díez Gutiérrez, 2014) hacen referencia a la escasa formación que los docentes tienen en esta temática, lo que al final hace que su tarea dependa más de la actitud que el docente tenga hacia la diversidad cultural que de una verdadera política de formación del profesorado.

La investigación sobre la educación intercultural en España (Rodríguez Izquierdo, 2009) refleja que las preocupaciones de los docentes se centran, principalmente, en aspectos lingüísticos –dominar la lengua de aprendizaje– y también aspectos académicos –relacionados con el acceso al currículo ordinario–, y, en ese sentido, la investigación señala que los docentes, en términos generales, no manifiestan preocupación por otros aspectos relacionados con el intercambio cultural, el diálogo entre culturas, etc., Sin embargo, la misma investigación también pone de manifiesto que, y a pesar de las dificultades, el profesorado considera que la práctica docente en aulas multiculturales es buena y está a favor de que la escuela pública asuma la diversidad cultural como un elemento enriquecedor en la escuela. En ese sentido diversos autores (Jordán, 1994; Rodríguez Izquierdo, 2009; Leiva, 2010) mencionan la evolución que ha experimentado el profesorado y reflejan que los docentes, poco a poco, se van sensibilizando con esta temática.

Diversidad cultural en la escuela del siglo XXI

Es preciso señalar –para que no exista confusión– que cuando hablamos de diversidad cultural y cuando ponemos nuestra mirada en educación en contextos educativos multiculturales, nos referimos a una educación dirigida a todo el alumnado en general (no solo al alumnado extranjero). Queremos dejar constancia que los contextos educativos actuales son multiculturales –diversidad de culturas– y una escuela multicultural es una escuela en la que conviven estudiantes con diferentes identidades culturales ya sean nacionales o extranjeros. Teniendo en cuenta esto, cuando hablamos de educación intercultural, pensamos en una educación dirigida a todo el alumnado.

Tomando como trabajo de campo un centro de educación secundaria obligatoria, realizamos un estudio (Verdeja, 2015) para identificar y comprender los retos educativos que conlleva la educación en contextos educativos multiculturales. Así, en el caso del profesorado, identificamos dificultades para atender a la diversidad cultural del alumnado y sus diferentes ritmos de aprendizaje, dificultades derivados de la diversidad lingüística, un currículo en el que no hay cabida para la diversidad cultural presente en las aulas, el peso de la tradición docente del profesorado de secundaria, la carencia de recursos específicos para atender a tal diversidad, la falta de una formación específica orientada a trabajar en contextos multiculturales. En el caso del alumnado, destacamos las dificultades de adaptación a un sistema educativo diferente al de origen, iniciales carencias lingüísticas y comunicativas, dificultades de adaptación a determinados "patrones culturales" o problemas de acceso al currículo. En el caso de las familias, los retos principales tienen que ver con problemas socioeconómicos, dificultades de conciliación para estar pendientes de la educación de sus hijos o aislamiento relacional.

El citado estudio (Verdeja, 2015) ha puesto de manifiesto que la realidad social y educativa de nuestras escuelas ha cambiado notablemente en las últimas décadas y la diversidad cultural presente en las aulas es un factor muy importante que debemos tener presente. Todo ello nos ha brindado la posibilidad de identificar y debatir acerca de los retos educativos ante los que nos encontramos. Para ofrecer nuestras reflexiones, fruto de la investigación realizada, lo haremos a partir de las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural, así como otras aportaciones de autores en coherencia con tales planteamientos.

Cuando planteamos nuestra investigación (Verdeja, 2015) asumimos que el gran educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) debe ser considerado un referente fundamental de la educación intercultural. Su pedagogía, en efecto y como señala Besalú (2002), parte del principio de que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad cultural. Diversos autores (Besalú, 2002; De Souza, 2006; Posada, 2007; Estupiñán y Agudelo, 2008; Agudelo y

Estupiñán, 2009; Poblete, 2009) se hacen eco de la extraordinaria sensibilidad intercultural en Paulo Freire. Agudelo y Estupiñán (2009) destacan que Freire fue una persona cuya existencia está fundamentada y relacionada con la existencia del otro y con una incansable búsqueda de la coexistencia humana.

Consideramos que Friere debe ser considerado un gran referente cuando hablamos de educación intercultural porque a largo de toda su obra, y sobre todo a lo largo de su experiencia vital, siempre ha mostrado una preocupación por los *otros*. Acertó a colocar al oprimido (excluido) en el escenario de la historia y destacó la importancia que tiene el saber cotidiano de un grupo social, al tiempo que hizo ver que la exclusión es una forma de opresión. Para Freire (1997), es fundamental el papel que desempeñan los docentes y en numerosas ocasiones hace referencia a las virtudes inherentes a la práctica docente, destacando, entre otras, la tolerancia, la ética universal, la coherencia, etc. Tales virtudes, como también señala Freire, son necesarias para la convivencia entre culturas.

Su pedagogía continúa siendo válida, no solo porque aún hay opresión en el mundo, sino porque responde a necesidades fundamentales de la educación en la escuela actual. La escuela y los sistemas educativos de hoy en día, ante la generalización de la información en la sociedad, se encuentran frente a nuevos y grandes desafíos. La pedagogía de Freire propone una lectura crítica del mundo que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida. Freire habló de la esperanza como una cuestión inherente a la práctica docente, recordando, al mismo tiempo, que los educadores y educadoras sin esperanza contradicen su propio ser y su propia práctica.

Una de las cuestiones que consideramos esenciales es que la pedagogía de Freire (1993, 1997 y 2010) nos hace recordar la oportunidad que tenemos todos los ciudadanos de intervenir y cambiar el orden de las cosas. Su pedagogía nos abre una puerta a la esperanza y nos ofrece la posibilidad de cambiar el ritmo del mundo. Esta es una tarea que no está reducida a unas pocas personas, sino que se trata de una tarea en la que debemos participar todos los seres humanos. Para conseguirlo, es necesario cambiar el modelo de enseñanza y Freire apuesta por un modelo educativo centrado en la comunicación dialógica donde, la curiosidad profunda y la reflexión crítica se constituyen como principales métodos de construcción de conocimiento. En ese sentido, podemos decir que la pedagogía de Freire guarda una estrecha relación con la convivencia intercultural entendida ésta como una convivencia plural y democrática o, lo que es lo mismo, una convivencia para la ciudadanía y la participación social.

La convivencia intercultural pasa por demostrar interés y curiosidad profunda hacia otras culturas (Friere, 1993; 1997; Jordán 2007) y, por ello, trabajar desde la educación para una convivencia intercultural implica asumir y cultivar el deseo de compartir con los otros la propia vida, poniendo en común el máximo de aspectos posibles existentes; así como significa igualmente respetar, atender y acoger a cualquier "otro". Desde la posición de Freire (1993) la convivencia entre culturas, no es un fenómeno que se produce de forma natural, sino que es preciso que exista voluntad política para que tal intercambio cultural se produzca:

> [...] Es preciso destacar que la multiculturalidad, como fenómeno que implica la convivencia entre culturas en un mismo espacio, no es algo natural ni espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con estos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias (Freire, 1993, p.150).

Podemos afirmar que tales planteamientos (Freire, 1993) están en coherencia con los formulados por organismos internacionales (UNESCO, 2006). La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales.

Como venimos afirmando, nos encontramos en contextos educativos multiculturales, sin embargo, a pesar de esta realidad y diversidad cultural presente en las escuelas, normalmente, los currículos escolares muestran contenidos, conceptos y situaciones desde la perspectiva de la cultura dominante (Freire, 1993; Santos Guerra, 1994; Besalú, 2002; Torres Santomé, 2011) dejando al margen las experiencias de grupos minoritarios. Por ese motivo, una de las cuestiones a mi entender fundamental, está relacionada con la imperante necesidad de evolucionar hacia un currículo menos sesgado culturalmente y en el que tenga cabida la diversidad cultural. Sin embargo, tal diversidad no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque como señala Torres Santomé (2008), tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate.

Además de apostar por un currículo más flexible en el que tenga cabida la diversidad cultural del alumnado, también es necesario apostar por un modelo de escuela en el que tengan cabida diversos ritmos de aprendizaje y, como señala Leiva (2017), desarrollar un estilo de aprendizaje intercultural y personalizado, teniendo en cuenta la diversidad de ritmos de aprendizaje, de capacidades, identidades culturales, gustos, etc. presentes en las aulas que permita a los estudiantes

aprender. Es decir, en realidad, se trata de tener en cuenta esa diversidad y poder aprovecharla en beneficio de cada uno de los estudiantes.

También hay que tener en cuenta que el escenario social de fondo en el que los centros escolares se encuentran inmersos, las revoluciones políticas, sociales, culturales, económicas y laborales se suceden a un ritmo vertiginoso, algo que está provocando grados importantes de desconcierto en muchos colectivos y grupos sociales y, por supuesto, entre el profesorado. Esta desorientación, dice Torres Santomé (2008), se pone de manifiesto cada vez con más facilidad en la medida en que, día a día, hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas y ni los currículos obligatorios, ni los materiales curriculares los toman en consideración.

Todo ello nos lleva a una cuestión fundamental que tiene que ver con la igualdad de oportunidades y la justicia social. Por una parte, plantearse el tema de la justicia social y la igualdad de oportunidades en el sistema educativo, recuerda Torres Santomé (2008), pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículo escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución.

Retos en contextos educativos multiculturales y aportaciones de Paulo Freire

Es importante identificar los principales retos que la diversidad cultural plantea al sistema educativo y formular propuestas pedagógicas teniendo en cuenta las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire. En ese sentido podemos confirmar que la educación en contextos multiculturales se enfrenta a varios retos, como así se ha puesto de manifiesto en el estudio realizado por Verdeja (2015).

Al mismo tiempo que realizábamos el estudio, hemos consultado una parte de la extensa bibliografía de Freire, así pues, la lectura y análisis de sus obras nos ha inspirado a la hora de plantear propuestas de mejora para ofrecer respuestas para algunos retos educativos, es decir, encontramos en la mirada de Freire una inspiración para proponer respuestas a tales retos, como así mostramos a continuación. Para ello planteamos los siguientes retos, así como posibles aportaciones de Freire (Verdeja, 2015; Verdeja y González Riaño, 2017):

a) Respeto a la identidad cultural del alumnado. La educación intercultural implica el respeto e interés por la identidad cultural del alumnado y, en el caso de que el alumno o alumna sea de otra cultura, implica también el conocimiento de la realidad social de su país de origen y reflexionar acerca de su acercamiento a las aulas asturianas. Igualmente, implica, interés por su cultura.

> **Aportación de Freire:** Aceptar y respetar la diferencia –como señala el propio Freire– es una de esas virtudes sin las cuales la escuela no se puede dar. Un

modelo de educación intercultural coherente con los principios que defendemos en el presente trabajo, aborda la educación intercultural en la escuela desde un enfoque institucional. Pretende una formación concienciadora para todos y todas. Asimismo, es necesario superar la perspectiva multicultural donde los conocimientos de las diferentes culturas se reducen a aspectos folklóricos y superficiales de las mismas, sin llegar a que se produzca una verdadera curiosidad profunda por *el otro* y su cultura. Por este motivo también ha de preocuparse por el conocimiento de la realidad social de su país de origen, así como por las causas de la inmigración.

*b) Valorar la diversidad cultural o la multiculturalidad***.** Debe ser valorada como una riqueza cultural. En un contexto –ya sea educativo o social– en el que conviven diferentes culturas es enriquecedor, para todas las culturas, compartir y aprender cosas de culturas diferentes siempre desde el respeto entre culturas y teniendo como referente el marco de los Derechos Humanos.

Aportación de Freire: Nuestro autor nos enseña que el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos y en ese sentido apuesta por un modelo de escuela democrática que promueva el desarrollo de contenidos curriculares partiendo de una concepción antropológica de la cultura. Es necesario plantearse a quién pertenece la cultura que se imparte en las escuelas y cuestionar el modelo monocultural y etnocéntrico que se transmite a través de las mismas. Nuestro autor apuesta por un modelo de escuela en la que tengan cabida todas las culturas, un modelo de escuela democrática en la que profesorado y alumnado y familias puedan tomar decisiones acerca de los contenidos de enseñanza.

c) Cuestiones políticas. Desde el punto de vista político la educación intercultural es uno de los retos de las sociedades del siglo XXI. Las políticas educativas a través de organismos nacionales e internacionales (Consejo Europa, UNESCO) hacen una apuesta firme por el desarrollo de actuaciones educativas encaminadas a la transmisión de competencias interculturales. Los partidos políticos, siguiendo las directrices marcadas por dichos organismos, deben esforzarse por implementar políticas educativas encaminadas a desarrollar un modelo de educación intercultural.

Aportación de Freire: Es necesario construir la multiculturalidad. Es un proceso pendiente y que actualmente se encuentra inacabado y, por tanto, en proceso de construcción. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras comunes y que, además, exige, cierta práctica educativa coherente con esos

objetivos pero que también exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias.

d) Diversidad Lingüística. Si hay diversidad cultural en la escuela, eso significa que también hay diversidad lingüística. Sin embargo, tal diversidad lingüística, en numerosas ocasiones lo único que supone para el alumnado –principalmente extranjero– son barreras derivadas de las diferencias lingüísticas. Por otra parte, las lenguas minoritarias como puede ser el caso de la lengua asturiana, sufren la diglosia.

Aportación de Freire: Como afirma nuestro autor no existe bilingüismo y mucho menos multilingüismo fuera de la multiculturalidad. Lo señala también como una cuestión de voluntad política y que implica una imposición cultural y por ello señala que los políticos tienen que ser muy claros en la cuestión del lenguaje dado que el lenguaje no es solo un instrumento de comunicación sino además una estructura de pensamiento del ser nacional. Es una cultura. Es necesario, por tanto, apostar por una política educativa favorecedora del multilingüismo en la escuela y que apuesta por la promoción de profesores y profesoras de minorías étnicas que impartan las enseñanzas en la lengua materna de los educandos.

e) Enfoque de educación intercultural. Es fundamental clarificar el enfoque de educación intercultural a adoptar y desarrollar el modelo de educación intercultural coherente con tales planteamientos. Tal vez, este sea uno de los mayores retos educativos que nos encontramos ya que en numerosas ocasiones hablamos de un modelo en el que se favorezca la inclusión, pero, finalmente, lo que se lleva a la práctica es un modelo asimilacionista.

Aportación de Freire: Coherencia entre la teoría y la práctica o lo que es lo mismo: coherencia entre el modelo de educación intercultural que queremos y el verdadero modelo de educación intercultural que finalmente desarrollamos. Freire hace referencia a diversas virtudes que deben tener los docentes destacando, por encima de todas, la coherencia reconociendo, al mismo tiempo, la gran dificultad que supone ser coherentes. Para lograrlo plantea utilizar diversos instrumentos y procedimientos que ayuden a los docentes a revisar su propia práctica y desarrollar la misma, cada día, con un poco más de coherencia.

f) Memorización mecánica de los contenidos. A pesar de que los principios que inspiran nuestro sistema educativo y el currículo asturiano son otros, sin embargo, todavía nos encontramos ante un modelo de enseñanza academicista centrado en el aprendizaje de contenidos en lugar de una enseñanza comprensiva basada en la adquisición e integración de las competencias básicas y aprendizajes básicos para

vivir en sociedad y en el que no se fomenta la curiosidad profunda del alumnado respeto a diversidad de temáticas.

> **Aportación de Freire:** Nuestro autor siempre criticó el excesivo uso de ejercicios repetidos que sobrepasan el límite razonable en cuanto dejan de lado una *educación crítica de la curiosidad* y en ese sentido afirma que los docentes seguimos dando respuestas a preguntas que no nos fueron hechas, sin subrayar a los alumnos la importancia de la curiosidad.

Así pues, una vez que hemos puesto nuestra mirada en los retos que nos plantea la educación en contextos educativos multiculturales y que hemos señalado las aportaciones de Friere que nos pueden inspirar para dar soluciones a tales retos, profundizamos, a continuación, en las aportaciones de Freire para construir una escuela que sea capaz de dar respuesta a los retos educativos actuales. Así, en síntesis:

a) Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escuela no se puede dar. Un modelo de educación intercultural coherente con los principios que defendemos aborda la educación intercultural en la escuela desde un enfoque conscientemente y con un claro compromiso institucional.

b) Es necesario superar la perspectiva multicultural donde los conocimientos de las diferentes culturas se reducen a aspectos folklóricos y superficiales de las mismas, sin llegar a que se produzca una verdadera curiosidad profunda por "el otro" y su cultura. Por este motivo también ha de preocuparse por el conocimiento de la realidad social de su país de origen, así como por las causas de la inmigración.

c) Nuestro autor nos enseña que el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos y en ese sentido apuesta por un modelo de escuela democrática que promueva el desarrollo de contenidos curriculares partiendo de una concepción antropológica y participativa de la cultura.

d) Es necesario plantearse a quién pertenece la cultura que se imparte en las escuelas y cuestionar el modelo "monocultural" y "etnocéntrico" que se transmite a través de las mismas. Freire apuesta por un modelo de escuela en la que tengan cabida todas las culturas, un modelo de escuela co-responsable en la que profesorado alumnado y familias puedan tomar decisiones acerca de los contenidos de enseñanza.

e) Resulta fundamental construir la multiculturalidad. Es un proceso pendiente y que actualmente se encuentra inacabado y, por tanto, en proceso de construcción. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras comunes y que, además, exige cierta

práctica educativa coherente con esos objetivos, pero que también una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias.

f) Como afirma nuestro autor, no existe bilingüismo y mucho menos multilingüismo fuera de la multiculturalidad. Lo señala también como una cuestión de voluntad política y por ello señala que los políticos tienen que ser muy claros en esta cuestión, dado que la lengua no es solo un instrumento de comunicación sino además una manera de estructurar el pensamiento individual y colectivo. Es necesario, por tanto, apostar por una política educativa favorecedora del multilingüismo en la escuela y que apueste por la promoción de profesores y profesoras de minorías étnicas que impartan las enseñanzas en la lengua materna de los educandos.

g) Es preciso buscar la coherencia entre la teoría y la práctica o, lo que es lo mismo, establecer la coherencia entre el modelo de educación intercultural que queremos y el verdadero modelo que finalmente desarrollamos. Freire hace referencia a diversas virtudes que deben tener los docentes destacando, por encima de todas, la coherencia ética reconociendo, al mismo tiempo, la gran dificultad que supone tal empeño. Para lograrlo plantea utilizar diversos instrumentos y procedimientos que ayuden a los docentes a revisar su propia práctica y desarrollar la misma, cada día, con un poco más de implicación, actitud solidaria y autocrítica.

h) Es necesario, como señala Freire, plantearse una pedagogía de la pregunta. Nuestro autor siempre criticó el excesivo uso de ejercicios repetidos que sobrepasan el límite razonable en cuanto que dejan de lado una educación crítica de la curiosidad y en ese sentido afirma que los docentes seguimos dando respuestas a preguntas que no nos fueron hechas y sin transmitir a los alumnos la importancia de ejercer la curiosidad y que esta sea atendida.

Principios coherentes de educación intercultural en la escuela del siglo XXI

Si las sociedades y las escuelas están en proceso continuo de cambio, es necesario introducir cambios que respondan a los retos educativos del momento. En ese sentido, apostamos por un modelo de escuela democrática que sea capaz de aprender de sus relaciones con el contexto; un contexto que, recordemos, es complejo y cambiante. De acuerdo con los resultados y conclusiones genéricas anteriores, se pueden establecer distintos principios de educación intercultural. Así, podríamos destacar los siguientes (Verdeja y González Riaño, 2018):

1) Un modelo de escuela multicultural es un modelo de escuela permanente abierta al cambio y a la mejora. Ha de ser un modelo de escuela flexible, democrática, inclusiva y que reconoce la diferencia como un valor. Es una escuela que aprende y que, como señala Freire, tiene en cuenta la identidad cultural de sus educandos. Es

una escuela que con sus educandos aprende formas de enseñar y estos enseñan a la escuela formas de aprender.

2) Una escuela multicultural requiere operar en términos de humanidad y superar los etnocentrismos más primarios. Es necesario cuestionar aspectos asociales de nuestra cultura y fomentar el respeto y la comprensión por otras personas y su cultura. Una escuela abierta a la realidad cultural de los alumnos es una escuela que demuestra un interés por ellos, sus pueblos y su cultura a fin de generar procesos de cambio para sustituir la cosmovisión, única y dominante, que preside las relaciones actuales por otras actitudes de encuentro, diálogo y colaboración entre culturas.

3) Es necesario re-plantear el modelo de formación del profesorado y considerar una praxis que permita a los docentes conocer y utilizar las herramientas necesarias para el abordaje de sus funciones docentes, poniendo el acento no solo en las competencias profesionales, sino también en las interculturales. Una escuela multicultural, necesariamente ha de contar con profesorado procedente de diversas culturas y que este pueda enseñar en la lengua materna de los estudiantes.

4) Es igualmente necesario replantear la figura social del profesional docente y debatir acerca de su papel, no solo en la enseñanza sino también en el entorno social e intelectual. También es necesario replantear el papel del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en lo referente a las posibilidades de control sobre su proceso de construcción de conocimientos. En un contexto social en el que conviven diversas culturas es necesario que el alumnado construya su propia visión del mundo –como insiste Freire–. Teniendo en cuenta esto, una de las principales funciones de los docentes en el contexto socioeducativo actual implicaría ayudar conscientemente al alumnado a construir su propia y autónoma visión del mundo.

5) La educación intercultural, desde este punto de vista, sería un proyecto pedagógico con un marcado carácter sociopolítico. Dicho proyecto parte del respeto y valoración de la diversidad cultural y busca la reforma de la escuela y también de la sociedad a través de una práctica educativa coherente basada en el diálogo entre culturas, la comunicación y la competencia intercultural. Se trata de un proyecto claramente orientado a favorecer el cambio social –como también subraya Freire– según principios de justicia social y una ética fundada en el derecho a las diferencias.

6) Este modelo de educación intercultural, necesariamente, ha de contemplar un sistema de evaluación crítica orientado a la mejora de la propia práctica docente. Para ello se pueden utilizar diversidad de instrumentos y procedimientos de evaluación que nos permitan hacer un seguimiento de la propia práctica. Tales

procedimientos han de ir encaminados a reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, es decir, a conseguir la coherencia entre la teoría y la práctica. Este ejercicio de evaluación crítica va revelando –como indica Freire– una serie de virtudes que son construidas por cada uno de nosotros y nosotras al imponernos el esfuerzo de comparar nuestras convicciones y nuestros hechos y que se demuestran por la capacidad de cuestionamiento permanente de nuestra posición en el aula, en la vida del centro y en entorno más próximo.

7) La educación intercultural implica, entre otras cuestiones, la necesidad de: reflexionar acerca de las injusticias y el sufrimiento y conocer las causas que generan la inmigración; visualizar, sin complejos, la pobreza y analizar las causas de las diferencias entre los países del norte y del sur; identificar los problemas medioambientales y conocer sus causas; escandalizarse ante el hecho de la violencia que se ejerce hacia las mujeres y denunciar los abusos a los que son sometidas millones de ellas en todo el mundo... Es decir, se trata de un modelo educativo que conlleva problematizar las situaciones de desigualdad e injusticia que atentan contra los derechos humanos. Esto es, en esencia, lo que Freire entiende como "*educación problematizadora*".

8) El planteamiento de educación intercultural que aquí sostenemos –inspirado en las aportaciones de la pedagogía de Freire– representa un modelo educativo que debe estar inspirado en la construcción de conocimiento y no solo en la transmisión y la reproducción. Asume la comprensión de la educación como un acto de conocimiento en el marco de objetivos pedagógicos dirigidos por el ideario de la formación de sujetos críticos y realmente autónomos. Significa, además, una educación centrada en las necesidades de los seres humanos para buscar soluciones para todos los seres humanos.

9) Un modelo de educación intercultural coherente con los que defendemos aborda la educación intercultural en la escuela desde un enfoque institucional. Pretende una formación concienciadora para todos y apuesta, en su caso, por la promoción de profesores de minorías étnicas. Para ello es necesario –como reclama Freire– superar la perspectiva multicultural en la que los conocimientos de las diferentes culturas se reducen a aspectos folklóricos y superficiales de las mismas, sin llegar a que se produzca una verdadera curiosidad profunda por "el otro".

10) Un modelo de escuela multicultural ha de estar abierta a la comunidad educativa y debe favorecer mecanismos de participación del profesorado, alumnado, familias y colectivos solidarios del entorno. Es un modelo de escuela democrática que además de estar abierta permanentemente a la realidad contextual de los educandos –como soñaba Freire– también debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto.

11) La educación intercultural supone realizar una lectura crítica del mundo, pero que, en palabras de Freire, no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida y nuestra historia. El mundo es algo "inacabado" y es una tarea de los seres humanos contribuir a su creación.

12) La educación intercultural conlleva necesariamente trabajar con diversidad de fuentes y materiales. Implica que el alumnado sea protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y se convierta en un sujeto activo de dicho proceso, utilizando recursos que le sean próximos y que despierten la motivación y el interés por aprender, así como la curiosidad intrínseca para hacerse preguntas con el fin de profundizar en el conocimiento de diversidad de temáticas relevantes en su ámbito cognitivo. Este material, curricular y no, ha de ser permanentemente actualizado y debe poder ser manipulado, tocado, contrastado y cuestionado por el propio alumnado.

13) La educación multicultural conlleva necesariamente revisar la selección cultural de los contenidos que conforman el currículo común para hacerlo más universal y representativo de las culturas y de la realidad social. La educación intercultural debe visibilizar las "culturas" que actualmente están ausentes en los programas escolares. Al mismo tiempo, en la selección de los contenidos curriculares –como recuerda Freire– es necesario preguntarse por cuestiones tales como: ¿a quién pertenece esa cultura? o ¿a favor de quién está esa cultura? Cuestiones que nos servirán para comprender que, en definitiva, ninguna práctica educativa es neutra.

14) La transformación profunda de las escuelas es absolutamente necesaria para implementar una educación intercultural. Ahora bien, para Freire las escuelas no se transformarán si no entran en el proceso de cambio radical. Tal proceso no puede dejar de venir de fuera –realidad social, activismo, voluntad política, etc. –pero no puede dejar de partir de dentro –realidad y contexto social de los alumnos, metodología participativa, "agitación" democrática del docente, etc. –. Es la esencia de una escuela comprometida, de una escuela que aprende de la realidad contextual de sus educandos.

15) El diálogo es una exigencia existencial, por ello Freire lo propone como método de conocimiento. También señala que tiene que producirse con respeto y con humildad. Una escuela multicultural debe favorecer que se produzcan procesos de comunicación dialógica. El diálogo, representa una forma en la que profesorado y alumnado construyen conocimiento. El diálogo permite expresar y exponer nuestra visión del mundo y conocer otras visiones del mundo diferentes a la nuestra. No se trata de imponer nuestra visión del mundo ni de que ninguna se sobreponga a las demás, sino de comprender que hay formas diferentes de ver el mundo y de que

necesario respetar esas visiones diferentes, teniendo como marco de referencia, los Derechos Humanos.

Conclusiones

A modo de reflexiones finales destacamos algunas aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire, que nos ayudarían a guiar nuestra mirada en los cambios que necesitan la escuela de las sociedades actuales, donde se pretende formar a un alumnado crítico, reflexivo y participativo.

Se debería iniciar por concretar qué modelo de educación intercultural o qué tipo de propuestas queremos en la escuela. En esta línea de ideas desarrolladas en este texto, como punto de partida con los aportes de Freire para la construcción de un modelo de educación intercultural, al considerar que ninguna cultura es superior a las demás, permiten acciones que favorezcan la convivencia y el mutuo conocimiento entre las culturas y los pueblos, con un profundo respeto a las diferencias culturales.

La convivencia entre culturas va más allá de la simple coexistencia entre las mismas [multiculturalidad]; no es un fenómeno que se produzca de forma natural o espontánea, es necesario que exista la voluntad política para la implicación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y la participación de la ciudadanía en general.

Reconociendo la diversidad cultural existente en las sociedades, las cuales deben ser valoradas de forma positiva para la formulación de propuestas, que las incluyan como factores enriquecedores de la cultura propia y posterior en interrelación con las demás culturas.

Este es el desafío de enseñanza–aprendizaje de la educación con elementos problematizadores en pro de ofrecer alternativas sociales interculturales posibles.

REFERENCIAS

Aguado, M, Gil, I. y Mata, P. (2010). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Contrastes: Revista cultural*, 58, 11-19.

Agudelo, N. y Estupiñán, N. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 85-100. Recuperado el 02

de agosto de 2019 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3196592

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Braga, G y Hevia, I. (2009). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias.* Recuperado el 13 de junio de 2019 de: https://goo.gl/QZiVZv

De Souza, J.F. (2006). Paulo Freire y la diversidad cultural. *La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política,* 23, 50-55.

Díez Gutiérrez, E.J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.

Estupiñán, N. y Agudelo, C. (2008). Identidad cultural y Educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* 1, 25-40.

Fernández, C. (2010). El fenómeno de la inmigración en la sociedad europea: la respuesta desde los centros escolares del Principado de Asturias. En Martínez Usarralde M. J. (Ed.). *Y para muestra… políticas educativas de inmigración y escuelas que practican la interculturalidad.* (77-108). Universitát de València: Guarda Impresores.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* (7a Ed). Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* (11a ed.). Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. (3a ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Grupo Eleuterio Quintanilla, CCOO Enseñanza, FETE-UGT y SUATEA (2003). *Alumnado extranjero en la escuela asturiana. Medidas urgentes para una educación de calidad.* Recuperado el 18 de septiembre de 2019 de: http://www.equintanilla.com

Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Jordán, J. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En: Soriano, E. (Coord.). *Educación para la convivencia intercultural*. (pp.59-94). Madrid: La Muralla.

Leiva, J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (3), 252-274.

Leiva, J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 211-228.

Louzao, M. y González Riaño, X.A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de Caso. En Ministerio de Educación y Ciencia. *Los premios Nacionales de Investigación educativa y Tesis Doctorales 2005*. (11-41). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). *Datos y Cifras: Curso Escolar 2018-2019.* Recuperado el 05 de agosto de 2019 de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22495/19/0

Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 181-200.

Posada, J (2007). El Pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la interculturalidad. En Y. Rocha (Coord.), *Tras las huellas de Paulo Freire.* (123-146). Nicaragua: IPADE/CEAAL.

Rodríguez Izquierdo, R.M. (2008). Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-12.

Rodríguez Izquierdo, R.M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4), 1-29.

Santos Guerra, M.A. (1994). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar.* Málaga: Aljibe.

Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39 (1), 117-130.

Torres Santomé, X. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación,* 345, 83-110.

Torres Santomé, X. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Ediciones Morata S.L.

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.* Recuperado el 30 de junio de 2019 de: https://goo.gl/skwD19

Verdeja, M. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias*. [Tesis Doctoral]. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Verdeja, M. (2016). Paulo Freire: aportaciones para una convivencia intercultural. *Blog Revista Convives*. Recuperado el 27 de agosto de 2019 de: http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2016/06/mas-en-el-blog-paulo-freire.html

Verdeja, M. y González Riaño, X. (2017). La mirada de Paulo Freire ante los retos que la diversidad cultural plantea al currículo de ESO en Asturias: principios de educación intercultural. *Investigación en la Escuela*, 92, 32-45.

Verdeja, M. y González Riaño, X. (2018). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76 (1), 143-168.

CAPÍTULO III

Cambios curriculares en el Wallmapu, territorio mapuche

Domingo Oñate Bastías
Asociación Regional de Profesores de Historia y Geografía
ARPROHYG, Chile

Introducción. Políticas de educación intercultural bilingüe (EIB) del Estado chileno

Un elemento que enmarca la conversación del currículum en el contexto del Wallmapu, es el referido a la evolución de las políticas del Estado Chileno hacia los pueblos originarios, y hacia el pueblo mapuche, en particular. No pretendemos agotar el tema, sólo contextualizar la situación y clarificar nuestro posicionamiento con respecto a ello.

Desde mediados de siglo XX, Chile, no ha estado al margen de los cambios y corrientes que se han dado en el desarrollo del movimiento indígena, a nivel del "Abya yala" (continente americano), los que a su vez han impactado, en mayor o en menor medida, en el desarrollo de políticas en Educación para contextos multiculturales. En esta materia, destacan el liderazgo de países como México, Bolivia, Guatemala o Perú, los que a su vez concentran una alta población indígena. Sin embargo, si hacemos un balance del conjunto de derechos o políticas que se han podido ir implementando con posterioridad al movimiento por los 500 años, vemos que en Chile hay una clara carencia, siendo uno de los países que menos ha avanzado en materia de desarrollo de derechos de los pueblos originarios, lo que queda ejemplificado en el hecho que es uno de los pocos países del Conosur que no ha reconocido constitucionalmente a los pueblos originarios, lo que a su vez impide avanzar en otro tipo de derechos.

Da la impresión que cuando las políticas educativas más confrontacionales no rindieron los frutos deseados, pasamos a un segundo momento en el que el tema

de la población indígena es vista como parte del problema de la diversidad económica y cultural de la sociedad nacional, y para el cual se le podía "educar" desde su propia lengua y cultura. Es por ello que en una primera instancia la educación indígena tiene un carácter instrumental, manteniendo los fines de la integración, esto se expresa en el ámbito lingüístico, pues promueve el uso de la lengua materna como vehículo para adquisición de la lengua hegemónica, pero en perjuicio de la lengua originaria (bilingüismo sustractivo).

Desde aproximadamente principio de los '90, en Chile se comienza a hablar de Educación Intercultural Bilingüe como política de Estado, aunque en el resto de los citados países, es anterior. Como su nombre lo menciona, mantiene el componente lingüístico, asociado al desarrollo de los derechos lingüísticos y experiencias bajo este modelo en los Andes Centrales y México (López, 2013). La concepción Intercultural está dada desde una idea de poder, el cual no era explícito en las concepciones multiculturalistas.

Tal como López (2013), lo señala:

> [...] Por interculturalidad se entiende una comunicación más efectiva y democrática en la negociación de sentidos y significados que se establece entre los distintos sectores socioculturales que cohabitan en un mismo país, el intercambio de conocimientos, valores, prácticas y visiones del mundo entre todos los miembros de esa compleja sociedad multiétnica, la vigencia de distintos sistemas de conocimiento, de organización social y jurídica, la lucha en contra del racismo y la discriminación, así como una reconfiguración radical del Estado–nación, cuyo significado, carácter, institucionalidad, funcionamiento y alineación con una perspectiva monocultural y monolingüe son severamente cuestionados desde el movimiento indígena. Por ello, la interculturalidad no puede ser vista solo como el mero reconocimiento de las diferencias o menos aún como la celebración postmoderna de la diversidad; implica más bien un espacio de negociación política y cultural y de lucha contra el racismo y la desigualdad social, en el marco de un proceso de reconciliación social y política, destinada a saldar la deuda histórica con los descendientes de los primeros americanos, repensando el Estado y sus instituciones e imaginando un futuro diferente en el que podamos convivir democráticamente y construir proyectos comunes de futuro producto de la interacción y negociación democráticas y respetuosas entre los distintos grupos histórico–sociales que cohabitamos en un mismo territorio" (p.16).

El autor agrega:

> [...] La interculturalidad en la educación se refiere a un aprendizaje enraizado en la cultura propia de un grupo histórico–social determinado, en su lengua, valores, visión del mundo, y sistema de conocimientos; y, al mismo tiempo, a un aprendizaje abierto hacia otros conocimientos, valores, culturas e idiomas. Estos otros elementos culturales, en relación de distribución complementaria con los de la propia cultura, contribuirían al logro de mejores condiciones de vida. En otras palabras, la interculturalidad

> implica concebir la diversidad como un recurso educativo y de vida, así como poner en relación de intercambio a las culturas subalternas indígenas con la cultura occidental hegemónica, a lo largo del proceso de escolarización, en busca de complementariedad antes que de oposición (p. 17).

Sabemos que hay distintas posiciones con respecto a cómo entender la EIB y el rol que ha tenido como política en el contexto de los países latinoamericanos, pasando desde sus defensores hasta quienes la ven sólo como una política asimilacioncita más de los Estados Nacionales y organizaciones multinacionales hegemónicas. En nuestro caso nos centraremos en analizar lo que ha implicado su implementación en Chile, y cómo ello se ha traducido en un tipo de currículum determinado.

Si bien podemos hablar de experiencias de EIB anteriores a los '90 (cristianas y laicas), es en esta década donde ella queda evidenciada a través de la Ley Indígena 19.253 de 1993, que le da el marco legal para el desarrollo de la educación intercultural, el hito más importante se va a dar recién diez años después con la aprobación del Decreto 280 del año 2009. En ella queda establecido en el Currículum chileno la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, la cual demorará otros diez años en concluir su plan de estudios para todos los niveles del sistema educativo, quedando en el presente ya obsoleto por un nuevo cambio proveniente del mismo Estado, quien se lanzó a la tarea de formula las bases para una nueva asignatura bajo un nuevo énfasis.

Esta asignatura consta de cuatro horas pedagógicas, - un porcentaje alto en relación a las otras asignaturas del currículum -, y si bien su nombre está focalizado en el desarrollo de la lengua, los estudios evidencian, que contradictoriamente ella ha estado más centrada en la enseñanza de la cultura mapuche más que en la lengua. Aunque se reconoce que ha avanzado en el empoderamiento cultural de los niños, sigue al debe con la revitalización de las lenguas originarias, y mapuche, en nuestro caso. Desde el 2009 esta asignatura se fue implementando de manera gradual en los establecimientos con alta concentración indígena, hasta aquellas que cuenten con el 20% de concentración de estudiantes indígenas, lo que rige actualmente.

La realización de esta asignatura está a cargo de la pareja pedagógica compuesta de un Profesor Mentor, responsable de la asignatura, y un Educador Tradicional, persona que, sin ser profesional, es portador/a del conocimiento de la lengua y cultura mapuche, el cual es reconocido por el Ministerio de Educación. Ha sido la tónica de estos años la falta de apoyo tanto al Educador Tradicional como al profesor mentor, pues el profesor por lo general desconoce la lengua y cultura mapuche, y el Educador desconoce los parámetros, burocracia, y tiempos con que se mueve la educación formal, lo que ha llevado a que sean hoy múltiple sus necesidades en el plano del apoyo metodológico y didáctico, por dar un ejemplo. En el plano administrativo no ha sido menos caótico, recién el año 2018 los Educadores

Tradicionales han podido contar con una reglamentación que los reconozca en el sistema educativo (Decreto 301/2018. Ministerio de Educación [MINEDUC]).

El tema de la implementación de la EIB en el contexto mapuche, puede tener varias lecturas, según las dimensiones que se quieran abordar y los objetivos que se persigan. Sin embargo, en este análisis nos centraremos en las concepciones generales que subyacen a la construcción del currículum actual, con miras a generar una propuesta de cambio para el Wallmapu. Primero, señalar que la EIB en Chile tiene una visión segregada o limitada de la EIB, en la medida que considera una limitante porcentual de concentración indígena para su aplicación. Con ello también se entiende que el énfasis de esta política está en las poblaciones de los pueblos originarios, y no hacia la población chilena, o *winka*, quienes en muchos casos son más desconocedores de la cultura mapuche, que los propios mapuches conocen de la cultura chilena, pues han sido coactado a ello. La EIB en Chile ha tendido a una visión ruralista, lo cual puede ser poco asertivo si consideramos que cercano a la mitad de la población mapuche habita en centros urbanos, y fuera del Wallmapu (principalmente Santiago de Chile).

Por otro lado, si analizamos la composición del currículum, podemos decir que la hegemonía del pensamiento euro-occidental es decidora. La EIB queda reducida a una asignatura, vale decir, que, en los otros ámbitos del conocimiento, (las otras "asignaturas"), el conocimiento mapuche queda nuevamente negado, sin generar el pretendido "diálogo de saberes".

Visto desde el currículum más implícito, podemos decir, que este modelo de desarrollo de la EIB, no considera un trabajo interdisciplinario, de interacción entre los diferentes actores de los Establecimientos Educacionales (EE), llámese profesores, equipos directivos y asistentes de la educación. Tampoco apunta a intervenir de manera participativa los diferentes instrumentos de gestión institucional, en donde la participación de la comunidad local debería ser fundamental, no sólo en la gestión sino en la revitalización cultural en un trabajo conjunto de escuela y comunidad.

Reiterar que, más allá de los procesos de consulta a la población mapuche sobre los cambios curriculares, lo cierto es que la hegemonía política de quién decide ese currículum, sigue estando fuera del Wallmapu. Persiste sobre nosotros las pruebas estandarizadas, los test psicométricos, los contenidos mínimos que se hacen máximos, y un largo etc., que ya no es propio de la situación de la EIB en el Wallmapu, sino de la situación generalizada, de una larga crisis del modelo de educación chileno, derivada del desarrollo de un modelo económico, que ha puesto en crisis la educación pública, y en un ambiente de continuas reformas que data desde los años 80 inclusive.

Curriculum nacional chileno y su política en educación intercultural bilingüe (EIB)

En primer lugar, pretendemos realizar un encuadre del tránsito histórico que enmarca el currículum nacional y los supuestos que subyacen a él, así como el rol que ha jugado éste en su implementación en el contexto del Wallmapu, o territorio mapuche.

Esta reflexión surge a la luz de experiencias desarrolladas en el ámbito de la educación en el contexto mapuche -a las cuales haremos referencia en detalle más adelante-, y en nuestro caso particular, en el rol que nos compete como profesores de historia y ciencias sociales, con identidad territorial. Además, las transformaciones curriculares que ha propiciado el Estado chileno en el último tiempo, vuelve a colocar el tema curricular a la palestra. Desde un plano más teórico y claramente con un pensamiento neocolonial o etnocentrista en las propuestas gubernamentales; y críticas y descolonizadoras en nuestras reflexiones que presentamos a continuación.

Una primera constatación que creemos básica para entender el rol del currículum chileno y su aplicación en el Wallmapu, deriva de las características mismas de la constitución del Estado Chileno, que no escapa a la del resto de los Estados latinoamericanos (Pinto, 2014). Esto es, que el Estado Chileno se ha constituido bajo la lógica de un Estado Unitario, que domina un territorio determinado y en el que se desarrolla una nación, la cual tiene una supuesta unidad cultural y lingüística, aunque la realidad no cuadrara necesariamente con dichos principios. En este contexto, la educación en general y la enseñanza de la historia en particular, van a promover y ensalzar estos patrones, lo que en nuestra región derivará en un proceso paulatino pero ascendente de pérdida de cultura mapuche. La invasión del Estado Chileno al Wallmapu, implicó en una primera instancia la pérdida del territorio y la autonomía del pueblo mapuche, pero también la imposición de todas las instituciones en el ámbito político, legal, religioso, tecnológico, de sanidad, y por ende, de la educación. Ello constituirá la "matriz colonial del poder" en este territorio (Quijano, 1993). Por lo tanto, el génesis y desarrollo del currículum en el Wallmapu tiene elementos de violencia explícita e implícita.

Por otra parte, Quijano (1993), afirma que:

> [...] En efecto, todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un solo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento (p.209).

Junto a ello, la educación y el currículum en particular, no sólo impusieron una lengua y una cultura, sino que a su vez negaron explícitamente la cultura y lengua mapuche, desvalorizándola. El mapuche-kimün o conocimiento mapuche pasa a ser una "saber" que no tiene la categoría de conocimiento científico. La lengua mapuche un "dialéctico" que carece de las cualidades de una lengua "moderna". Desde un plano epistemológico, no sólo negó el conocimiento mapuche, sino también la forma de entenderlo y llegar a él, estableciendo una visión dicotómica del sujeto cognoscente y la naturaleza, bajo el modelo positivista. Desde un plano ontológico, la narración del sujeto histórico, pasa a ser la de los vencedores, el *Ethos* de la historia es la de los grandes héroes de la patria, sin importar lo lejos que ellos estuvieran o lo que en realidad pensaran del mapuche. Vele decir, se impone la vieja dicotomía de civilización y barbarie, asociado al desarrollo de un modelo colonial en donde el pensamiento europeo-occidental sigue siendo hegemónico en el desarrollo de la educación y el currículum.

Creemos que dicho modelo curricular, en su esencia se ha mantenido en al menos dos ámbitos que es fundamenta considerar al momento de plantear su transformación. El primero dice relación con la determinación de los contenidos, en el sentido que en ellos sigue predominando esta visión eurocéntrica, asociado al desarrollo del pensamiento occidental greco-latino. Pero, además, porque quienes determinan ese currículo siguen siendo actores externos a los pueblos a quienes afectará como normativa. En este caso, apelamos a considerar un enfoque de derecho, en el sentido que tal como lo establece el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) 2006 puntualiza que:

> 1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales.
>
> 2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar.
>
> 3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin" (p.45).

Por último, desde un plano pedagógico resulta deseable que el aprendizaje del niño parta conociendo y reflexionando críticamente desde su entorno más inmediato, aprovechando las experiencias previas del educando, y considerando los conocimientos ya adquiridos sobre su entorno natural y cultural. La educación

formal en cambio, y con él el currículum que lo norma, suele estar alejada de esta realidad, y lo que es más complejo, sigue negando este "capital cultural" del niño/a, reproduciendo con ello el modelo de una escuela asimilacionista y monocultural, al cual ya hicimos referencia.

Es por ello que pensamos que hay razones de peso tanto históricas, políticas, epistémicas, de derecho, y pedagógicas que nos permiten plantear con validez, el deseo y la necesidad de generar un currículum propio desde el Wallmapu, en el contexto del desarrollo de un movimiento mapuche, que desde diferentes actores ha planteado el derecho a la autonomía, pero cuya construcción tiene que llenarse de contenido, en los diversos ámbitos que implica su ejercicio. Sin duda que desde la educación es un ámbito donde aún hay mucho por avanzar.

El cambio curricular

Para terminar esta contextualización, presentaremos una propuesta inicial que hemos planteado de cambio curricular, en términos generales porque se entiende que es un proceso en construcción, y que tal vez recién comience.

Lo primero que debemos señalar, que no se niega la importancia que tienen las comunidades mapuches en el proceso de revitalización lingüística y cultural, con sentido de identidad y territorio, y que tampoco se niegan las acciones que puedan surgir en este ámbito, sin embargo, esta propuesta se concentra principalmente en el aspecto de la Educación Formal. Creemos que es una necesidad pues a corto y mediano plazo, es el modelo en el que se están formando la mayoría de los niños y jóvenes mapuches y chilenos que habitan el Wallmapu, y que, por ende, desde el posicionamiento de nuestra práctica pedagógica, se asume la transformación de ese espacio, que es el inmediato, su campo de acción como profesional.

Considerando estos elementos contextuales, podemos decir que la propuesta se resumen en la necesidad de generar procesos sociales y políticos que permitan articular el desarrollo de una propuesta curricular propia para el Wallmapu, en donde se pueda transversalizar la lengua y la cultura mapuche en el currículum, a través de un proceso político que asegure el ejercicio de la autonomía del pueblo mapuche de decidir en esta materia, generando los mecanismos que aseguren la participación, la representatividad y pluralidad del Wallmapu.

Como vemos, es una propuesta ambiciosa, la cual la tomamos como una meta a cumplir. Sin embargo, desde la entelequia del sistema educativo chilenos sabemos que los cambios son lentos y se ha tratado de aprovechar los espacios para ir generando experiencias que enriquezcan la propuesta, de manera de hacerla viable. En este sentido, el sistema educativo permite un primer nivel de intervención, en donde se pueden variar los contenidos de enseñanza sin cambiar los Objetivos de

Aprendizaje, a esto le llamamos "Adecuaciones Curriculares". Un segundo nivel, que implica modificar los objetivos y contenidos de manera no fundamental, y finalmente la generación de un currículum propio donde se pueden replantear el currículum en su conjunto resguardando los contenidos mínimos. Esto puede implicar un cambio tanto a nivel de Plan de Estudios (Asignaturas y carga de cada una), y de Programa de Estudios (Objetivos y contenidos). A continuación, se hace referencia a algunas de estas experiencias en el Wallmapu.

Antecedentes experienciales de cambio curricular

Previamente queremos referirnos a tres experiencias de cambio curricular, que han sido emblemáticos en nuestra región, reconociendo que también ha habido otras experiencias, en otros rincones del Wallmapu. La primera de ellas, es la escuela Trañi-Trañi del sector rural de la comuna de Temuco. Ella generó programas propios para el área de Artes, integrando el conocimiento mapuche en esta materia, ligado al desarrollo de la lengua mapuche y articulado con otras áreas del conocimiento. Más allá de ello, esta escuela ha sido conocida porque tanto su Proyecto Educativo Institucional como su gestión institucional han asumido una perspectiva intercultural, con profesores y Educadores Tradicionales que conocen la lengua y cultura mapuche. De igual modo, ha integrado aspectos arquitectónicos de la cosmovisión mapuche, marcando un fuerte acento en la participación comunitaria en el desarrollo de su modelo Educativo. Esta escuela depende de la Fundación de Desarrollo Campesino (FUNDECAM), y en este momento está en proceso, para que el establecimiento pase a la administración de la comunidad mapuche local.

La otra experiencia a la que hacemos referencia es el Liceo Técnico Intercultural Guacolda, de la Comuna de Chol-Chol, el cual es dependiente de la iglesia católica (Fundación de Educación Beato Celerino). Esta intervención ha generado planes y programas propios en el que se aborda la lengua y la cultura mapuche a través de diversas asignaturas, focalizando su enseñanza en generar competencias interculturales específicas en los educandos de acuerdo a cada una de las carreras que imparte; como, por ejemplo, Técnico en Enfermería, el cual ahonda en la temática de la salud intercultural. Del mismo modo, tanto su Proyecto Educativo Institucional, como su gestión institucional, están bajo el enfoque intercultural en contexto mapuche, así como su infraestructura.

Por último, nos referiremos a la Escuela "Kom Pu Lof ñi Kimeltuwe" de la Comuna de Teodoro Schmidt. Esta escuela, originalmente dependía del Magisterio de la Araucanía, sin embargo, luego de un proceso de movilización de las comunidades mapuches locales, pasó su administración a éstas. En esta experiencia concurren elementos singulares, ya que se trata de comunidades altamente empoderadas, las cuales contaban con profesores, los que a su vez eran autoridades tradicionales del

sector. En el aspecto curricular sin duda es una de las experiencias más radicales, ya que lograron transformar no sólo la maya curricular, sino también sus denominaciones a través de un proyecto de Planes y Programas propios, que pone énfasis en el desarrollo del conocimiento mapuche (mapuche kimün), en los aspectos valóricos de la cultura (feyentun), y en el desarrollo de la lengua mapuche de manera transversal, como lengua de enseñanza. No ahondaremos en este proceso, pues el caso es tratado en detalle en esta publicación.

En relación a estas experiencias podemos decir en primer lugar, que todas ellas son partes del sistema particular subvencionado, propio del modelo educativo chileno. Vale decir, que son escuelas con administración particular, pero con aporte del Estado. Esto, en la práctica significa que son establecimientos que no obedecen al aparato administrativo burocrático en el cual se mueve la educación pública. Ello tiene implicancias prácticas a la hora de pensar en la gestión de una transformación curricular a nivel local pues permite tomar decisiones con mayor celeridad, que el sistema público no siempre lo permite, tanto desde el punto administrativo como de la cultura laboral que ello implica, tanto a nivel de funcionarios como de docentes y directivos, el cual muchas veces choca con sensibilidades corporativas.

Si bien estas experiencias han sido emblemáticas en el desarrollo de la educación en el Wallmapu, alternativas para algunos, marginales para otros, no es menos cierto que ellas no han estado completamente desligadas de la institucionalidad mayor del Estado de Chile, ya que se ha hecho parte, en diferentes niveles, el Ministerio de Educación; del mismo modo, han contado con el apoyo de diversas instituciones de educación, lo que, por cierto, en ninguna medida les resta mérito.

Por último, vemos que estas experiencias muestran diferentes niveles de gradualidad en el cambio curricular, desde la intervención de sólo algunas asignaturas, como en el caso de la Escuela de Trañi Trañi, hasta un cambio curricular más estructural, global y radical en el caso de la Escuela Kom Pu Lof ñi Kimeltuwe.

Propuestas de cambio curricular en el contexto del desarrollo de gobiernos locales con alcaldes mapuche

Lo primero que tenemos que señalar es que hablamos de Gobiernos Locales o Municipios con alcaldes Mapuche, en vez de Gobiernos Locales Mapuche, pues la evolución político-administrativa de Chile no nos permite hablar de Gobiernos Locales en donde el pueblo Mapuche tenga la autonomía para desarrollar formas de gobierno particulares. Por lo tanto, las autoridades locales deben desenvolverse dentro de los parámetros de la legislación chilena, la que es igual para el resto del país, pese a que en muchas de estas comunas existe una alta concentración de población mapuche. Esto es producto de las características propias del Estado

chileno, al cual ya hicimos referencia, en contrastes con otros países de la región que ya han avanzado en ello, como el caso de Colombia o Bolivia.

Sin embargo, para efectos del desarrollo de políticas educativas a nivel local, estos estamentos resultan decisivos, pues debido a las transformaciones que desarrolló la dictadura militar, la administración de la educación pública les fue delegada a los municipios, situación que en la actualidad está en proceso de cambio, agregando un componente más de complejidad a la situación de la educación en el Wallmapu.

Por otro lado, reiterar que las experiencias a considerar constituyen un continuo derivado del desarrollo de la reflexión docente, de la necesidad de adecuar el currículum a nuestra realidad local, principalmente de profesores de Historia y Geografía, mapuche y no mapuche, que producto del proceso de reflexión derivado de la reforma en la educación impulsada por los gobiernos de la Concertación de principios de los 90 y del movimiento estudiantil de inicios del presente milenio, llevaron a concatenarse al pensamiento autonomista que en paralelo ha ido desarrollándose en el movimiento mapuche contemporáneo. Bajo esta perspectiva, ella pretende ir llenando de contenido la propuesta autonómica desde las diferentes áreas del desarrollo de la acción y el pensamiento político, y en particular de la educación que nos atañe como profesionales.

Si bien la propuesta apunta a un cambio curricular en su conjunto, ello ha tenido un mayor énfasis en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. Por un lado, porque es el área que nos compete como profesores de la signatura, pero a la vez, porque diferentes testimonios y experiencias previas, han evidenciado el interés y necesidad de las comunidades mapuche y de sus autoridades tradicionales, en que la historia mapuche, negada por la escuela (llámese sistema educativo), pueda tener cabida en ella (Marimán, 1995). Creemos que este interés no es sólo testimonial, sino porque a través de la historia transmitida oralmente de generación en generación, se ha grabado en la memoria colectiva del pueblo mapuche, esa secuencia histórica de despojo y violencia con que se actuó, principalmente por el Estado chileno en la llamada "Pacificación de la Araucanía". A través de los relatos de los *füchakeche*/ancianos, se deja en evidencia el origen consanguíneo y territorial de los lof/comunidades originarias, y cómo fue perdiéndose este territorio, producto de la expropiación y el robo sistemático, legal y, de hecho. Esto hoy ha podido ser refrendado por el trabajo historiográfico mapuche y no mapuche, que apelando a diversas fuentes (crónicas, documentación legal, cartografía, etc.), han podido evidenciar este despojo, siendo base de la demanda territorial mapuche. Ello ha cuestionado la historia oficial, siendo la hegemónica en la educación chilena.

En este artículo nos referiremos, fundamentalmente, al trabajo desarrollado en el Municipio de Galvarino entre los años 2015-2016 y en menor medida en la experiencia con la Asociación de Municipalidades con Alcalde Mapuche (AMCAM)

de los años 2017 y 2018. Estos proyectos han sido desarrollados por estos municipios en conjunto con el Programa de Educación Intercultural del Ministerio de Educación de Chile. También debemos aclarar que ambas experiencias consideraron el tratamiento de la lengua mapuche (Mapuzugun), el cual contemplaba aspectos ligados a la generación de políticas lingüísticas desde los municipios, así como su tratamiento desde la educación, componente ligado al movimiento por la revitalización de la lengua mapuche que en los últimos años se ha posicionado en el movimiento mapuche en general. Sin embargo, este aspecto no lo consideraremos en este análisis dado su nivel de amplitud, el cual esperamos abordar más en detalle en un próximo trabajo, pero reiteramos que se debe tener en cuenta que tal componente existe y complementa esta propuesta, lo que agrega otra complejidad o perspectiva de desarrollo del tema, según como se mire.

Como lo señalamos, la experiencia en el Departamento de Educación (DAEM)[5] de la Municipalidad de Galvarino, contempló tres años de trabajo. Ella, se realizó a través de la Coordinación del Programa de EIB de dichos municipios, con la anuencia tanto del DAEM como del Alcalde de ese periodo, lo cual facilitó el trabajo, permitiendo actuar a nivel de directivos, profesores, educadores tradicionales y la comunidad educativa en general.

La experiencia se focalizó en sólo en cuatro escuelas de las dieciocho que tiene este municipio, a saber, las escuelas de Ayllinco, Fortín Ñielol, Mañiuco y Pelantaro[6]. Todas ellas rurales, de alta concentración mapuche, sobre el 70% de alumnos mapuche. En ellas, la mayoría de los profesores no eran mapuches y no conocían la lengua y cultura de este pueblo. De igual manera se detectó (sin haber un diagnóstico sociolingüístico que lo avale), que es una lengua en rápido desplazamiento en los niños; sin embargo, se mantienen aún prácticas culturales propias mapuche en las comunidades que la circundan.

El trabajo contempló una línea de apoyo a los profesores a través de talleres que abordaron las temáticas de: gestión directiva para el desarrollo de la EIB en contexto mapuche, historia y conocimiento mapuche, así como de reflexión con respecto al currículum normado y cambio curricular. Un segundo componente, fue el desarrollo de un proceso de "levantamiento" de aquellos elementos de la cultura mapuche que se querían relevar y que las comunidades deseaban fueran integrados en la propuesta curricular a la que haremos referencia. Para ello, se constituyó un equipo de profesores quienes tuvieron como funciones, establecer contacto con la

[5] Esta experiencia se realizó durante el periodo del Alcalde Fernando Huaiquil y el Concejal José Millalén, quienes podríamos señalar como los gestores políticos del Proyecto. Administrativamente dependió del Director de Educación Municipal, don Eduardo Emaldía y la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, Srta. Jessica Sandoval.

[6] En esta Proyecto, participaron principalmente Jaime Antimil en el área de Historia y Ciencias Sociales, y Verónica Cofré en el área de Ciencias Naturales, pero también estuvieron presente en diferentes niveles de participación Ramón Cayumil, Mariela Lipan, José Quidel, Pablo Marimán, Julio Marileo, Armando Marileo, Jorge Hermosilla, y Betty Viveros.

comunidad educativa, vale decir, profesores, Educadores Tradicionales, padres y apoderados, en primera instancia para informar y establecer los compromisos para el desarrollo del proyecto, y para posteriormente, realizar entrevistas y conversatorios en los que se desarrollaron las temáticas. De igual forma, se definieron los cursos y asignaturas a trabajar. Este equipo contó en todo momento con el apoyo de los Educadores Tradicionales, quienes realizarían el nexo con la comunidad y pudiendo aportar su conocimiento en todas las etapas del proceso.

Un primer momento fue para evidenciar el conocimiento mapuche presente en las comunidades, se realizaron grupos focales con *kimche* (conocedores de la lengua y cultura mapuche) y entrevistas a dirigentes y autoridades tradicionales de las comunidades circundantes a las escuelas. La información recogida se categorizó por temáticas emergentes a través de continuos informes. Un segundo momento, contempló un trabajo con profesores y educadores, con quienes se comenzó un análisis de los objetivos de aprendizaje del currículum oficial, y se determinó aquellos Objetivos de Aprendizajes (OA) que se podrían intervenir, integrando los contenidos mapuches recogidos. Un tercer momento, contempló la realización de unidades de aprendizaje, la planificación y creación de material didáctico, con los cuales se hizo un trabajo de acompañamiento en aula a profesores y educadores tradicionales en la implementación de esos contenidos.

A continuación, mostramos las categorías emergentes del trabajo en terreno, asociados a la asignatura de Historia y Ciencias Sociales[7]:

Tabla 1
Categorías y Subcategorías Emergentes Experiencia Galvarino 2015-2016

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
MAPU ÜY. NOMBRE DE LOS TERRITORIOS	Ailinko
	Ñielol
	Mañiuko
	Pelantaro
AUTONOMÍA Y OCUPACIÓN DEL TERRITORIO MAPUCHE	Gobierno mapuche y liderazgos en el siglo XIX
	Riqueza y poder mapuche antes de la Ocupación.
	Awkan y desplazamientos forzados.
	El Fortin Ñielol.
	Genocidio y fin de la guerra de ocupación
	Ocupación y estrategias de cooptación de liderazgos mapuche.
	El proceso de Radicación.
	La ocupación de las tierras mapuche.
	Trabajo en los fundos

[7] Antimil y otros 2016.

TERRITORIALIDAD MAPUCHE	Organización social, política y territorial ancestral
	Toponimia mapuche
ESPACIOS DE RELEVANCIA CULTURAL - HISTÓRICA	Ngillatuwe
	Eltun
	Txeng Txeng y Kay Kay
	Menoko
	Txayenko
	Witxunko
	Lil
	Mawidantu
	Minas de Wimpil
	Kuel Ñielol
MAPUCHE TAÑI AD MONGEN. CULTURA, FORMA DE SER Y VIVIR	Datun o Machitun
	Eluwün
	Palin
	Mafuwün
	Rukatun
	Kelluwün y Mingako
	El rol de la machi
	Fillke Iyael. Comidas
	Mapuche Rakiduam y pensamiento occidental
PAISAJE NATURAL	Transformación en el paisaje natural

Fuente: Antimil, 2016, p. 15-16.

Si bien esta experiencia consideraba una modificación/integración de contenidos, sin alterar los objetivos de aprendizaje; el trabajo en los talleres con Educadores y Profesores permitió que desde ellos mismo se evidenciara, que muchos de estos objetivos obedecían a una lógica distinta a la mapuche, por lo tanto, hacían necesaria también la modificación de los OA, lo que le daba impulso a una profundización mayor del proceso.

Otro aspecto que creo es importante resaltar de esta iniciativa, es que algunos profesores testimoniaron haber aprendido durante su participación en este proceso al poder compartir experiencia en estos talleres, con diferentes *kimche*, educadores o autoridades tradicionales de las comunidades mapuche con las que se trabajó.

El resultado de este trabajo, derivó en una propuesta de adecuación curricular, de primer a sexto año de Enseñanza Básica en las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales, el cual se expone a continuación:

EJE	1° BÁSICO	2° BÁSICO	3° BÁSICO	4° BÁSICO	5° BÁSICO	6° BÁSICO
HISTORIA	**Unidad 1** OA 3: Tuwün – Küpan – Az Che **Unidad 2** OA 4: Mapu üy: Nombre de los territorios **Unidad 4** OA 6: Palin y Fillke Iyael.	**Unidad 2** OA 1: Mapuche tañi az mongen **Unidad 2** OA 2: Mapuche tañi az mongen: Antes y ahora. **Unidad 3** Mapuche tañi az mongen (Itxo fill mongen) **Unidad 4** OA5: Piam y epew de mi lof.	**Unidad 2 y 3** OA 4: Organización sociopolítica mapuche: Autoridades y agentes mapuche del lof **Unidad 4** OA 5: Líderes y procesos históricos mapuche	**Unidad 2** OA 5: We kuyfi: Convenio 169 de la OIT y Co-Oficialización del Mapuzungun en la comuna.	**Unidad 2** **OA 4:** Conquista española **Unidad 3** **OA 7**: Guerra de Arauco: Relaciones interétnicas y Koyagtun o Parlamento	**Unidad 2** OA 5: Ocupación del País Mapuche **Unidad 3** OA 9: Migración histórica mapuche: siglos XX y XXI
GEOGRAFÍA	**Unidad 3** OA 10: Espacios de mi territorio	**Unidad 1** OA 6: Espacios de mi territorio	**Unidad 1** OA 6: Meli Witxan Mapu	**Unidad 1** OA 10: Transformación del paisaje local	**Unidad 1** OA 10: Recursos renovables y no renovables en territorio mapuche	**Unidad 4** OA 13: Características territoriales de la comuna y la región.
FORMACIÓN CIUDADANA			**Unidad 4** OA 16: Derecho propio y sistema valórico mapuche	**Unidad 4** OA 19: Mapuche küzaw: Rukatun, Kelluwün y Mingako.	**Unidad 1** OA 17: Derechos de los Pueblos Indígenas: Convenio 169 de la OIT, Declaración de la ONU y OEA, Ley Indígena 19.253.	

Fuente: Antimil, 2016, p.38.

Era intención de esta propuesta, cubrir el total de las asignaturas, en todos sus niveles de aprendizaje, ampliando de igual manera, paulatinamente, a la totalidad de las escuelas de la comuna; sin embargo, la no continuidad de la administración local, truncó ese proceso.

Sin duda, esta escueta exposición no da cuenta del amplio material que implicó el desarrollo de esta experiencia, el cual no es posible desarrollar por la extensión del presente artículo, pero además porque queremos colocar el acento en las reflexiones que se pueden derivar de este trabajo y de las otras experiencias a que haremos referencia.

Debemos señalar que de manera paralela al desarrollo de este trabajo en Galvarino, también se dio la posibilidad a la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que pudiera realizar prácticas pedagógicas y trabajos de campos en éstas y otras escuelas de la comuna, lo que permitió complementar lo realizado, a través de trabajos de campo y la realización de una tesis de pregrado. El foco de este proyecto estuvo en el desarrollo de la perspectiva territorial del espacio, desde la cosmovisión mapuche, y la perspectiva de la geografía crítica. Si bien estos trabajos de campo fueron breves, permitieron al equipo integrar otra visión en el desarrollo de la experiencia.

En cuanto a la experiencia con la Asociación de Municipalidades con Alcalde Mapuche, debemos aclarar previamente que ella incluye seis comunas, donde sólo trabajamos el tema de cambio curricular en tres de ellas. La AMCAM tiene representación en las regiones de Bio-Bio, La Araucanía, Los Ríos y Aysén, lo que la hace tener realidades diferentes a las cuales se debe adecuar una propuesta. Para el efecto de este Proyecto se trabajó en las comunas de Saavedra, Tirúa y Lumaco, las que tienen mayor concentración mapuche; sin embargo, donde nuestra experiencia tuvo diferentes niveles de impacto o profundidad. Las demás comunas trabajaron el componente lingüístico, al que hicimos referencia, para ello se contó con el apoyo de la Universidad de la Frontera (Instituto de Estudios Indígenas e Interculturales IEII)[8].

En efecto, el tiempo y la metodología trabajada fueron totalmente distinta, con una duración de un año, pero aproximadamente un semestre de ejecución en terreno. Ello sólo permitió presentar el tema a la comunidad local, debatir en relación al cambio curricular y la enseñanza de la historia, en una perspectiva autonómica territorial mapuche, a través de talleres en diferentes niveles del sistema educativo público local. Se debe recordar que comunas como Tirúa, ya habían trabajado una propuesta curricular en la perspectiva mapuche, aunque ello no haya tenido continuidad.

A pesar de ello, pudimos constatar una apertura a la temática, la necesidad de integrar a la comunidad local y al conjunto de los actores de las escuelas, a un proceso dialogado y participativo que pueda incorporar las diferentes demandas y desafíos que tiene la educación pública local. Al igual que en Galvarino, la continuidad de los procesos es una de las principales dudas que se generaban desde los profesores y directivos, en lo que respecta a una educación estrechamente ligada a la contingencia política local, el peso de las pruebas estandarizadas como medida y control del gobierno central chileno, y los cambios que provocará, el traspaso de la administración de la Educación Pública a los Servicios Locales de

[8] Por el IEII nos apoyó su directora Natalia Caniguan, y desde la Facultad de Humanidades, los lingüistas Jaqueline Caniguan y Aldo Olate.

Educación. De hecho, en el transcurso de este proyecto, en la Comuna de Saavedra la Educación fue traspasada a Servicio Local de Educación Araucanía Costa, lo que implica un cambio de "sostenedor" y por ende de política en materia educativa. En cuanto a la referencia que se tiene actualmente de estas comunas, estas experiencias no habrían tenido continuidad.

Conclusiones

A modo de término de este texto, desarrollamos algunas reflexiones sobre algunos aspectos que marcaron este proceso.

Primero, resulta claro que avanzar en las transformaciones tanto en el plano administrativo y técnico pedagógico es distinto en la administración pública que en la particular o particular subvencionada. El componente cuantitativo es decidor, por cuanto el universo de las escuelas que se trabaja es mayor, no sólo por el esfuerzo operativo, derivado de la dispersión geográfica, por ejemplo; sino porque cada comunidad educativa implica también una dimensión particular, que requiere un tratamiento específico. El sistema escolar público ha generado una cultura escolar y una identidad de sus actores que muchas veces tiende a ser reticente al cambio. Con todo, estos cambios curriculares no son nuevos, sino que en diversos territorios de la región existen antecedentes de ellos, pero los cuales no han tenido la continuidad necesaria.

La Educación Pública Municipal enfrenta varios desafíos derivados de los cambios globales que realiza el Estado chileno, como parte de su acomodo a una nueva fase de desarrollo del modelo neoliberal en Chile. De igual modo, es claro que la continuidad de políticas locales de educación en una perspectiva más transformadora, está en continuo peligro por el acontecer político local; sin embargo, ello nos lleva a reflexionar en dónde debe estar puesto el foco en la continuidad del proceso. Un primer actor al que uno podría volver la mirada es la comunidad local, mapuche y no mapuche, y el rol que juega en ello sus dirigentes. Esto nos lleva a considerar el nivel de arraigo social que pueda o no tener una propuesta como ésta, y si ella cuenta con los elementos necesarios para sostenerla en el tiempo, en lo teórico y práctico. También podemos colocar el foco en el rol que juegan los equipos directivos, ya que muchas veces sus instrumentos de gestión no se adecúan a esta realidad o no siempre ven la EIB de manera más transversal. En algunos casos está declarado en sus Proyectos Educativos sin hacer prácticas en la gestión escolar. Y finalmente, no debemos desconocer el rol que juega el profesor como profesional que no ve sólo esto como un asunto de continuidad de una política determinada, sino como el derecho que le asiste a niños y niñas mapuche de ser educados en su lengua y cultura de origen, como también del derecho de la participación del pueblo mapuche en los procesos educativos.

Sin duda, el tema es una conjugación de todos estos elementos; sin embargo, en nuestro trabajo hemos querido poner el acento en el rol del profesor como sujeto transformador de sus propias prácticas, que asume el contexto en el que se desempeña, y es capaza de "ceder poder" en su rol, co-educando desde las prácticas comunitarias locales y el desarrollo del *küme mongen*/buen vivir. Esta experiencia colocó en evidencia, que trabajar en esta perspectiva trastoca los roles tradicionales de la educación. De la escuela que "trae el conocimiento objetivo eurocéntrico", queremos pasar a una escuela que es capaz de escuchar, una "escuela que aprende", que está al servicio de su comunidad local, y es cada vez más democrática y participativa.

El desarrollo de políticas educativas a nivel local, requiere que los diferentes niveles de la gestión municipal estén en unidad de criterios para su implementación, lo que a su vez exige poder dimensionar los tiempos administrativos que permitan ser eficientes en la ejecución de ellos. De igual forma, no sólo requiere equipos comprometidos, sino también que tengan los elementos técnicos, administrativos y pedagógicos que les permita hacerlas efectivas en tiempos acotados.

El eventual traspaso de la administración municipal a las Agencias Locales de Educación requiere que a nivel de comunidades mapuche y locales en general, se pueda ir generando una propuesta que les permita hacer frente, en lo que pareciera ser, una transformación que no ha considerado el componente intercultural en su desarrollo, más allá de los aspectos formales de ella (cumplir con la implementación de la asignatura de Lengua Indígena).

Por último, si bien en la experiencia de Galvarino, que tuvo un mayor nivel de desarrollo, se logró generar una propuesta curricular inicial, queremos rescatar que más allá de la delimitación de esos contenidos, valoramos el proceso como tal, en el sentido de lo importancia que la escuela y los profesores, se abra a la comunidad, a sus familias y el conocimiento que en ellas aún está presente. A la vez, cómo esto se puede derivar en el diseño de práctica pedagógica que desarrolle una metodología de trabajo constante de relación e indagación/inatuzugun con la comunidad mapuche y local en general, en donde la escuela pueda contribuir a un proceso de comunicación intergeneracional, en que se valore y recoja el conocimiento de los *füchakeche*/ancianos. En este sentido, el ir integrando metodologías mapuche propias en este tipo de trabajos, es un desafío aún.

REFERENCIAS

Antimil, J., Cofré, V., Cayumil, R., y Lipan M. (2016). *Informe de Adecuaciones Curriculares en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias*

Naturales. 1° a 6° Básico. Coordinación Comunal de EIB. Galvarino: Municipalidad de Galvarino (Inédito).

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave descolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa,* (13), 217-233.

Díaz, M., Marimán, P., Carilao, D. (S/A). *Mapuce ñi tukulpazugun. Historia del Pueblo Mapuche (Escuelas Área Budi, Xuf-Xuf, Lumako y Puren)*. Temuco, Chile: Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera y Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

López, E. (2013). "Del dicho al hecho…": desfases crecientes entre políticas y prácticas en la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Páginas y Signos. Revista de Lingüística y Literatura. Año 7*, (9), 1-57.

Marimán, P. (1995). *Demanda por educación en el movimiento Mapuche en Chile: 1910-1995: fundamentos históricos para nuestra educación intercultural bilingüe.* Temuco, Chile: Relmu Ediciones.

Marimán, P. y Nahuelpán, H. (2009). *Pueblo Mapuche y educación superior: ¿Inclusión, interculturalidad y/o autonomía?* Revista IEES, (4), 83-101.

Organización Internacional del Trabajo. (2006). *Convenio 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.* Santiago de Chile: OIT.

Pinto, R. (2011). *Matriz de Diseño Curricular para la Escuela Básica Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, Llaguepulli, Lago Budi. Región de la Araucanía. Proyecto N° 82.* Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Pinto, R. (2014). *Pedagogía Crítica Para Una Educación Pública Y Transformadora En América Latina***.** Lima, Perú: Editorial Derrama Magisteria.

Quijano, A. (1993). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En E. Lander, (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp.201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M. y Peña-Cortés, F. (2015). *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Hacia una Perspectiva Intercultural. Manual para profesores de 1° y 2° año de Enseñanza Básica.* Temuco, Chile: Editorial Universidad Católica de Temuco.

CAPÍTULO IV

La interculturalidad como interacción de cosmovisiones antropo-socio-culturales, en la construcción curricular crítica emergente para escuelas básicas comunitarias mapuche Lafquenche

Rolando Pinto Contreras
Universidad de Playa Ancha, Chile

Introducción

En la tradición filosófica y en la práctica de vida socio-cultural Mapuche Lafquenche[9] las relaciones interculturales son posibles en culturas ancestrales con sentidos gnoseológicos, valóricos y relaciones de vida que constituyen saberes y prácticas unificadoras e integrales de la convivencia del hombre y la mujer, con la naturaleza. Nada de estos sentidos se encuentra en el mosaico o trazos aislados de la llamada cultura chilena, por tanto, no es posible hablar de interculturalidad entre la cosmovisión Mapuche Lafquenche y la "cultura nacional chilena".

El sentido integral y holístico de la vida comunitaria y de desarrollo humano, propio de la tradición ancestral Mapuche Lafquenche, es lo que constituye su principal sustento de vida y es lo que hace afirmar lo propio-ancestral, frente a la permanente agresión, amenaza y despojo que hace el Estado Chileno y una minoría social poderosa de chilenos, al pueblo Mapuche. Por eso nos extrañó que en ese mes de

[9] La doble nominación MAPUCHE LAFQUENCHE obedece a la ubicación territorial específica de la comunidad Mapuche, lo distintivo de la identidad territorial es el concepto LAFQUENCHE, que se refiere a la ubicación de la Comunidad en un territorio próximo a una geografía lacustre (cerca del mar, de lagos o de ríos). La etnia es siempre Mapuche (hombre o mujer de la tierra) y el territorio específico es el Lafquenche (hombre o mujer del agua).

Octubre de 2010, nos visitaran el Lonco de la Comunidad Mapuche Lafquenche de Llaguepulli, señor Jorge Calfuqueo y el Director de la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE[10], Señor Hugo Painequeo, solicitando el apoyo nuestro y del Programa que dirigíamos para la construcción de Planes y Programas de Estudios propios para la mencionada escuela. Ellos entendían que este apoyo era el conocimiento y la práctica de elaborar el Curriculum Crítico Emergente que teníamos (Pinto, 2008)[11] y nos solicitaban en concreto que durante el mes de Enero de 2011 diéramos un Seminario Taller a los Docentes y miembros de la Comisión de Educación de la Escuela sobre el "Cómo diseñar y desarrollar Planes y Programas de Estudios propios", que junto con rescatar los saberes y las practicas ancestrales Mapuche Lafquenche los transformara en Programas propios, permitiendo contextualizar el Currículo Chileno el cual permanentemente niega y distorsiona su cultura tradicional.

Nuestra respuesta fue cautelosa e intuitivamente respetuosa de su entusiasmo curricular.

Por una parte, teníamos el temor de invadir y distorsionar su saber y práctica ancestral Mapuche, manipulando técnicamente el sentido propio. Les señalamos que en esa construcción debíamos establecer relaciones de colaboración y de respeto mutuo a los conocimientos y las prácticas que cada grupo interactuante constituía.

Por otra parte, estaba la comprensión del tiempo y dificultades teóricas y técnicas que implicaba esa construcción curricular; y en esto, ambas partes participantes nos debíamos dar el tiempo para analizar y reflexionar sobre los costos de esa aspiración Mapuche Lafquenche. Esa tarea constructiva sólo era posible en un largo proceso de diálogo y aprendizaje de saberes mutuos; que ello no se lograba ni se resolvía con un Taller, sino que había que rescatar investigando y analizando los saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche. Pero, además, ellos debían reflexionar y aprender que, para realizar ese trabajo de construcción interactiva, se debían sistematizar esos saberes y prácticas transformándolos en propósitos y contenidos que le dieran el sentido curricular propio y autóctono que ellos aspiraban.

Luego, se debía organizar gradualmente en Planes y Programas de Estudios Escolares para cada ciclo de la formación que ellos quisieran, creando los dispositivos de la enseñanza y el aprendizaje de lo propio e inventando las estrategias e instrumentos de evaluación de los aprendizajes propios.

[10] La traducción al Castellano es: Territorio abierto para la formación de todos/as los/as niños y niñas del pueblo mapuche.

[11] En el capítulo final desarrollábamos lo que debiera ser la construcción interactiva del Currículo Crítico Emergente y Emancipador.

En fin, que la contextualización de los Planes y Programas Oficiales ellos respetarían[12], lo que significaba darle un sentido cultural y pedagógico de lo propio curricular Mapuche; y esto también era un proceso largo y difícil.

Todo esto debíamos hacerlo interactivamente, instalando los equipos académicos en el territorio Lafquenche y en diálogo ir aprendiendo, nosotros de su sabiduría y su práctica ancestral, no como un objeto intelectual, sino como cosmovisión integral y holística de la vida Mapuche Lafquenche -fundamento y soporte teórico principal de esa construcción- y ellos aprendiendo de nosotros nuestra visión humanista crítica emancipadora del Currículum y la Pedagogía, según nuestra práctica consuetudinaria de trabajo con sectores populares diversos de América Latina.

Los compañeros dirigentes de Llaguepulli entendieron perfectamente nuestra larga respuesta y la invitación a realizar un Proyecto Curricular Inédito para la Escuela Básica Comunitaria de su comunidad Lafquenche. Y acordamos de inmediato que en el mes de enero de 2011 realizaríamos el Taller con el propósito de elaborar en él, *un Proyecto de Construcción del Curriculum Crítico Emergente para la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli*[13].

En este capítulo no queremos mostrar el desarrollo de la experiencia curricular en sí, sino distinguir las diversas actividades de construcción colaborativa del Curriculum Crítico Emergente, los momentos de interacción intercultural que efectivamente ocurrieron en los 8 años que duró este trabajo de construcción pedagógica.

Para facilitar el desarrollo de este texto, lo subdividiremos en tres apartados principales:

1) Explicitación de los principales rasgos filosóficos, socio-culturales y educativos que comprendían la Cosmovisión Ancestral Mapuche Lafquenche y la Visión Humanista Crítica Transformativa y Emancipadora del Currículo y la Pedagogía que tenemos los académicos chilenos quienes hicimos de contraparte de esta experiencia colaborativa;
2) Un relevamiento de los propósitos y del contenido principal de las actividades del Plan de Construcción Curricular Crítico Emergente de Llaguepulli; y en torno a ellas distinguir los momentos de interacción

[12] La comunidad había acordado que en tanto los/las niños y niñas mapuche se educaban para también convivir en la sociedad nacional, ellos aceptaban las 04 asignaturas obligatorias y mínimas que tenía el Currículo Nacional (Matemáticas; Lenguaje y Comunicación; Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), peros sus Planes y Programas de estudios debían adecuar sus propósitos y contenidos a la cultura Mapuche.

[13] La Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE fue asumida por la Comunidad de Llaguepulli, en el año 1996, previamente ella pertenecía a la Misión Religiosa Cultural de la Araucanía, de la orden de los Capuchinos y se ubicaba en la Comuna de Teodoro Smith, territorio circundante del Lago Budi y funcionaba como Escuela Básica Particular Subvencionada, de la Región de la Araucanía.

intercultural que tuvo, a nuestro juicio, esta experiencia de construcción colaborativa del Currículo Crítico Emergente;

3) Por último, finalizar con algunas reflexiones hermenéuticas críticas sobre los sentidos interculturales que nos dejó esta experiencia educativa/curricular inédita en Chile y, probablemente, en América Latina. En relación a este relato interpretativo que queremos explicitar en este artículo, creemos necesario aclarar dos situaciones que limitan nuestra reflexión y análisis.

No quisiéramos cerrar esta "Introducción" sin señalar explícitamente las limitantes de este artículo. Por un lado, reconocer que esta Experiencia Constructiva, es y son sus autores la Comunidad Mapuche Lafquenche de Llaguepulli. Por tanto, un relato en detalle y en profundidad de ella corresponde a las autoridades y docentes de esa comunidad.

Por otro lado, esta lectura hermenéutica crítica que realizamos de esta experiencia en este artículo, es de nuestra exclusiva responsabilidad; nuestra referencia al dato de realidad que consideramos como base de nuestro análisis y reflexión, es siempre respetando la textualidad de lo ocurrido y observado por nosotros, pero naturalmente no podemos negar la subjetividad de lo aprendido y de la emocionalidad que despertó en nosotros cada una de las actividades propias a la elaboración curricular o de convivencia particular con personajes de la comunidad que participaron directamente de ellas. Procuraremos ser "objetivos en nuestra subjetividad", cuestión que, según varios de nosotros, es muy difícil en la práctica de traducir en un texto escrito la lectura personal de una experiencia o una realidad vivida.

Pero haremos lo imposible para ser honestos y auténticos en nuestro relato y reflexión; estaremos vigilantes de nuestra propia deriva del mismo; ojalá lo logremos.

Los rasgos distintivos de cada cosmovisión interactiva

Tal como hemos señalado en esta experiencia de construcción colaborativa del Currículum Crítico Emergente, interactuaron dos Cosmovisión Filosófica, Socio-cultural, Epistemológica y Educativa.

Por un lado, la visión ancestral de vida natural y comunitaria Mapuche Lafquenche, y, por otro lado, una Visión Humanista Crítica Emancipadora y transformadora de la Educación Pública Latinoamericana, que compartimos los académicos que colaborábamos en esta construcción pedagógica y curricular. Evidentemente se trataba de dos visiones distintas y con calidad de vida diferentes.

Mientras la Cosmovisión Mapuche correspondía a una construcción interpretativa de un sistema de vida tradicional, que implica saberes y prácticas ancestrales, propias de la vida y la cultura Mapuche Lafquenche; la Visión Humanista Crítica, Emancipadora y Transformadora de la Educación Pública Latinoamericana, corresponde a un posicionamiento epistemológico y político sobre la educación, que nace de prácticas populares de lucha anti-dominación/explotación capitalista diversas y del pensamiento pedagógico liberador que históricamente ha estado acompañando esas luchas populares para superar las relaciones de opresión e injusticia social, dominantes en América Latina.

En este apartado haremos una síntesis de ambas visiones y en el análisis posterior procuraremos rescatar los momentos en que cada una de ellas jugó un rol más protagónico en esta construcción pedagógica curricular o de qué manera se complementaron en esta acción constructiva.

La cosmovisión Mapuche Lafquenche

La Cosmovisión Mapuche Lafquenche es siempre un referente que orienta la acción y las relaciones cotidianas del ser Mapuche. En este sentido el Mapuche instalado en su territorio local (Lof Mapu) potencia su ser ancestral apoyándose en el KIMVN o conocimiento mapuche; el RAKIZUAM o pensamiento mapuche, siempre unido al dominio de la lengua nativa, el Mapudungun; el IXOFIJ MOGEN o el respeto y convivencia armoniosa con la Biodiversidad natural (llena de seres tangibles e intangibles) y el AZ MAPU o conjunto de valores que debe tener el Mapuche Lafquenche.

Estos cuatro ámbitos son, en su conjunto, el fundamento principal de esta Cosmovisión ancestral:

1) La relación del CE (Hombre/Mujer) con la Biodiversidad en el territorio Mapuche Lafquenche o IXOFIJ MOGEN.

   Esto significa recocerse como hombre/mujer de la tierra (Mapuche) y del agua (Lafquenche), localizados en un LOF o territorio en que ancestralmente han vivido. Y la vida es siempre una relación de armonía y respeto del hombre/ la mujer con la naturaleza y su biodiversidad.

   Se trata de un principio que regula la relación de cuidado, preservación y desarrollo de todo el territorio Mapuche Lafquenche y de la convivencia equilibrada con los diversos seres (tangibles y no tangibles) que habitan en ese territorio.

La recuperación de las tierras ocupadas por el "huinca" (chileno/a ajeno/a al mundo Mapuche) es una reivindicación para volver a asumir el cuidado de una relación de armonía con la naturaleza y con los seres que habitan el territorio comunitario o LOFMAPU; al mismo tiempo, en la medida que se vaya constituyendo la unidad territorial Mapuche, se irá logrando el WELMAPU o territorio o nación Mapuche.

El trabajo productivo de la tierra y la biodiversidad, se hace exclusivamente para asegurar la sobrevivencia y el equilibrio de la vida humana, pero también es un derecho que tienen todos los seres vivos que cohabitan en el territorio Mapuche Lafquenche. La tierra, tanto como el agua y los otros componentes de la naturaleza (el aire, el clima y la calidad del suelo) no son objetos rentables, sino factores que facilitan la convivencia armónica del Ixofij Mogen de Llaguepulli.

2) La relación del Lenguaje (MAPUDUNGUN y otras expresiones socio-estéticas14 o gestuales), con el Conocimiento (KIMUN) y el Pensamiento (RAKIZAUM) Mapuche; esa unidad es la que permite que el pueblo Mapuche tenga el AMULEPE TAIÑ MOGEN o la Historia y la Cultura del Mapuche Lafquenche.

   En la tradición histórica y cultural Mapuche el lenguaje (MAPUDINGUN) y el Pensamiento (RAKIZAUM) constituyen una unidad indisoluble, no fragmentable e integrada a todas las manifestaciones activas de la vida Mapuche. De esta manera el KIMUN (conocimiento), el AZ MAPU (valores) y el KIKANTUN (saber hacer) son prácticas ancestrales que se orientan por el RAKIZUAM Mapuche.

   Nada de lo que el hombre o la mujer mapuche hagan y se relacione con la vida comunitaria, puede lograrse sin la dirección del RAKIZUAM KA MAPUDUNGUN. Por esto es que en el pensamiento mapuche no es separable la teoría, la palabra y la acción, constituyen siempre una unidad integrada y holística que se expresa en el lenguaje cotidiano, en los gestos y ritos culturales y comunitarios, en fin, en la vida habitual y consuetudinaria del ser Mapuche Lafquenche.

3) Y en esa vida habitual y consuetudinaria, la práctica de ser Mapuche tiene que ver con las relaciones en la convivencia familiar y comunitaria del AZ MAPU o conjunto de valores Mapuche Lafquenche.

14 Algunas de estas expresiones socio-estéticas son: la danza, la música instrumental autóctona, la vestimenta y los ornamentos personales y comunitarios.

Las orientaciones normativas ancestrales Mapuche tienen que ver con las prácticas sociales que se derivan de la aplicación cotidiana del KIMVN, el RAKIZUAM y el vivir en armonía con el IXOFIJ MOGEN Lafquenche, de esta manera el Mapuche debe ser: un Kim-ce (persona con sabiduría); un Nor-ce (persona respetuosa y recta); un Kum-ce (persona de buen corazón, generosa y solidaria); un Newen-ce (persona equilibrada, sana y fuerte); un Shakin-ce (persona sensible y alegre) y un Kvlfvn-ce (persona servicial y ágil). Y si en la práctica cotidiana de vida familiar y comunitaria se fomenta el desarrollo de estos comportamientos comunitarios y de las relaciones de armonía, respeto, complementariedad y autonomía Mapuche, entonces el AZ MAPU es él que va orientando, construyendo y potenciando la identidad ancestral Mapuche y una convivencia cotidiana mucho más humana, integral y equilibrada en la vida familiar y comunitaria; y

4) Nada de los fundamentos anteriores tendría sentido y trascendencia histórica y cultural sin la Espiritualidad o MAPUCE FAXENTU y la Cosmología o WENUMAPU (Tierra en el espacio astral o tierra de allá arriba). Ambos conceptos se interrelacionan: la espiritualidad/ religiosidad Mapuche Lafquenche, que está presente y ocupando cada momento de las actividades y el espacio de la vida humana; y la posibilidad de explicar ese mundo o la realidad de la vida humana, según la presencia y el orden cósmico en la naturaleza, ello representa el doble juego de fuerzas no tangibles en la vida humana.

   De esta manera espiritualidad y presencia cósmica en la vida humana y en la naturaleza son fundamentos constitutivos del KIMVN, AZ MAPU, IXOFIJ MOGEN y RAKIZUAM Mapuche Lafquenche. Ambos fundamentos se relacionan en la práctica social familiar y comunitaria y son factores que contribuyen al bienestar, al saber hacer y a la calidad de las obras de la vida familiar y comunitaria Mapuche.

La Visión Humanista Crítica Emancipadora del Equipo de Académicos que colaboramos en la construcción del Curriculum Emergente

El conjunto de los académicos chilenos que colaboramos con esta construcción de Planes y Programas de Estudios propios para la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli, nos reconocíamos como parte del Paradigma Crítico Liberador y Transformador de la Educación

Pública Latinoamericana; asumíamos entonces en su integridad los fundamentos de la Pedagogía Crítica Latinoamericana[15].

Más aún, varios entre nosotros teníamos trabajos concretos con la organización/formación de sectores populares rurales y urbanos, que testimonian procesos de lucha de liberación y de educación popular en América Latina[16]; además algunos tenemos publicaciones que aportaban al desarrollo teórico de la Pedagogía Crítica Liberadora y Transformadora Latinoamericana (Pinto, 2008)[17].

La adscripción a este paradigma Humanista Crítico significa asumir los siguientes fundamentos:

a) La visión ontológica del sujeto epistémico social situado

En la comprensión antropológica cultural de un sujeto social latinoamericano, situado espacial e históricamente, que busca su identidad y unidad social en lo propio y en la alteridad con lo ajeno que nos invade y se nos impone dominantemente, se potencia en el horizonte de la cultura latinoamericana, un sujeto social transformativo, en la medida que se construye como conciencia crítica emancipadora.

Esto es, una concepción sobre lo que se entiende como sujeto individual, siempre en "interacción" o en relación comunicacional con otros sujetos y realidades culturales diversas, pero complementarios. Para ser "sujeto social" es fundamental que nos reconozcamos en una relación espacio - temporal, en un aquí y ahora, donde coexisten otros sujetos en mi misma situación y en donde tenemos en común un mundo o una vida llena de limitantes, que nos condicionan en nuestro ser pero que, al mismo tiempo, nos ofrece las posibilidades u horizontes del cambio de situación, construyendo formas de vida más plena, integral y libre.

[15] Señalamos explícitamente la ubicación latinoamericana, ya que hay otras versiones de la Teoría Crítica y/o de la Pedagogía Crítica que se elaboran en Europa, USA y Canadá, pero que son lejanas a la comprensión y a las características estructurales de América Latina.

[16] Rolando Pinto un largo y variado trabajo con Freire en Chile, con Campesinos beneficiarios de los Procesos de Reforma Agraria (1967-1972); en Europa con movimientos de animación cultural y de solidaridad con América Latina (1974-1979); en Brasil con Comunidades Populares Urbanas y Rurales (1980-1984); en Centro América con grupos de educación popular (1985-1989) y nuevamente en Chile, con diversos grupos de Educación Popular (1990-1997). Froilán Cubillos un trabajo permanente como Geógrafo Crítico en varias Comunidades Mapuche y con Campamentos de Pobladores Urbanos.

[17] Además, Froilán Cubillos, es autor de varios artículos sobre su experiencia y teorización en Geografía Crítica. Por su parte, Gonzalo Becerra, ha escrito varios artículos y un libro sobre relaciones lingüísticas del MAPUDUNGUN.

Al reconocernos en "interacción con otros" se acepta lo propio de la individualidad, construida en la experiencia de cada sujeto situado, pero al mismo tiempo se reconoce lo propio del otro y lo común sobre lo cual ambos pueden reflexionar, hablar y actuar. Por tanto, no hay individuo aislado o sólo, siempre hay sujetos en interacción y situados.

Ontológicamente, entonces, somos, *sujetos en formación o sujetos epistémico-sociales* en construcción. Sujetos que producen interactivamente conocimientos crítico-científicos, con el doble propósito de contribuir al desarrollo de Ciencias y Tecnologías para el bienestar humano; y, al mismo tiempo, crear conocimientos aplicables para el mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos latinoamericanos.

Por tanto, este concepto de *sujeto epistémico social situado* marca el sentido científico crítico que tiene la educación humanista crítica emancipadora, consistente en rescatar la perspectiva de inacabamiento cognoscitivo y activo de una persona que, en su formación, se descubre como posibilidades de ser y por tanto valora en interacción con los otros las potencialidades transformativas de sí mismo, de sus relaciones con los demás y del mundo de la vida, que los/las entorna.

En suma, sujetos individuales en permanente interacción y situados territorialmente, con experiencias y conocimientos susceptibles de ser narrados, compartidos, reflexionados.

b) La concepción epistemológica del Ciclo de conocimiento constructivista social

En segundo lugar, comprender que esa transitoriedad es una manera de reconocernos como "sujetos sociales en formación" que tenemos responsabilidades morales y cognoscitivas con la territorialidad geográfica y cultural en la que estamos instalados. Esto es, requerimos conocer la naturaleza, nombrarla, transformarla uso y relación, mediante el trabajo productivo y en esa acción nos "socializamos", nos "humanizamos" creando cultura, pero ello implica en nosotros la responsabilidad de cuidarla en su armonía y equilibro vital.

De aquí la importancia del conocer, investigar, pensar y transformar sentidos, pero siempre humanizando la vida. Necesitamos humanizarnos y socializarnos en el trabajo de construcción de mundos o de sentidos para la vida social e individual, pero siempre con respeto a la biodiversidad en que vivimos.

Somos, entonces, sujetos del conocimiento y la cultura, esto es, sujetos que "creamos y creemos" en la construcción colaborativa del conocimiento. En esa acción gnoseológica nos legitimamos no como individuos, sino como sujetos sociales productores de conocimientos que requerimos compartir, narrar, reflexionar lo aprendido y en esa acción de comunicar nos reconocemos como sujetos sociales "inacabados". Somos social, cultural y epistemológicamente inacabados. De aquí la necesidad compulsiva de conocer y de éticamente humanizarnos en el acto permanente de comunicar lo que conocemos.

Pues bien, los fundamentos epistemológicos del *Ciclo del conocimiento crítico emancipador* se concretan en cuatro conceptos teóricos claves, que en sí constituyen un fundamento epistemológico:

- El primer concepto es *fuente del conocimiento*, que para el caso de la Educación Humanista Crítica Emancipadora adquiere en sentido gnoseológico fundante; y significa la constatación de que la construcción del conocimiento en la formación es siempre social y es un componente cultural y social determinante en la acción cognitiva entre sujetos epistémico- sociales situados.

- El segundo concepto es el *Ciclo del Aprendizaje* Interactivo**,** el cual se desarrolla en funciones formativas que explicitan opciones de valoración de una u otra fuente del conocimiento, y que además establecen énfasis de transferencia o de construcción social del conocimiento necesario para la formación del sujeto situado. El otro componente del Ciclo son los momentos de la formación que organizan las funciones en etapas pedagógicas articulando el proceso de enseñanza/aprendizaje. Estos momentos van aterrizando la acción formativa y en el caso de la educación humanista crítica, su planificación podría o debería ser realizada con la participación de los educandos en formación situados.

- El tercer concepto es el de *comprensión del sujeto cognoscente y del conocimiento como inacabado***.** Esta visión de inacabamiento formativo adquiere una doble connotación: por un lado, lo referido al sujeto mismo que se forma en un momento presencial pero que su formación no culmina con ella, sino que siempre se aplica a la vida; y por otro es entender el Ciclo de Conocimiento como un proceso de construcción y re significación permanente del conocimiento, no por la lógica del saber en sí, sino por su aplicación a la vida del sujeto en formación.

- Y el último concepto es el de *ejes matriciales del conocimiento vital ancestral*, con él distinguimos ciertas dimensiones del ser latinoamericano que tiene que ver con cuatro articulaciones gnoseológicas, que constituyen los ejes matriciales principales en la educación entre adultos: la importancia del cuerpo y de su motricidad en el proceso de formación; el condicionamiento de los afectos y emociones para alcanzar aprendizajes significativos y educandos motivados; la vinculación gnoseológica de logos/razón e intuición/magia que van nutriendo la vida formativa del educando adulto; y la dinámica psicopedagógica entre subjetividad y conciencia social, sobre todo cuando se explicitan como interacciones formativas entre adultos.

La ética de la liberación como descubrimiento de la alteridad del oprimido y la legitimación de la participación ciudadana

La educación como función social es siempre una necesidad por desarrollar en los educandos un horizonte ético-social de la buena vida y de la buena convivencia en ella, de todos los que participan en su realización. La actividad formativa, cualquiera sea ella y cualquiera sea su modalidad y su nivel sistémico-educacional, tiene como intención principal intervenir en el otro que se educa, para que los sentidos del conocimiento producido, sea útil al desarrollo del pensamiento crítico-científico, pero también y sobre todo, para los comportamientos y valores de convivencia solidaria y de pertenencia a un patrimonio cultural, que le dé identidad territorial a los sujetos en formación.

En este contexto, la educación humanista crítica conlleva estructuralmente la necesidad de desarrollar valores, relaciones sociales y proyecciones de vida inmediata para todas las personas que de ella participan.

- En cuanto a *los sentidos valóricos*, ellos no son los que se derivan de los valores sustantivos e imperativos universales, válidos para cualquier época y para cualquier sociedad o comunidad, sino que son aquellos sentidos que son prácticas de vida, de respeto, armonía y colaboración con la biodiversidad comunitaria popular; son las respuestas que han instalado en su organización de sobrevivencia y resistencia los miembros de comunidades que luchan por una mayor justicia y dignidad para los pobres o para los pueblos originarios. Por ejemplo, para la mujer valorizada como género o para los jóvenes que aspiran a tener educación de calidad, gratuita y sin discriminación; como así también, para el trabajador que aspira a tener mejores condiciones laborales y remuneraciones justas, etc.

De todas estas experiencias de vida y de lucha se han instalado ciertos valores que determinan visiones de vida centradas en la solidaridad, la colaboración, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y sociales, la complementariedad, la autonomía y la reciprocidad de lo diverso.

Todos estos valores apuntan a una convivencia entre los integrantes de cualquier comunidad de vida, mucho más humana y armoniosa con el entorno natural y cultural.

- En las *relaciones sociales y organizacionales*, hay un conjunto de actitudes y comportamientos que deben desarrollarse en los procesos formativos, que favorecen la inclusión y aceptación de cada individuo en la vida social o comunitaria.

Si esta es una necesidad para cualquier acción formativa, más fundamental lo es cuando se trata de la educación humanista crítica emancipadora. No hay sujeto en formación situado que no tenga actitudes y comportamientos sociales que le han generado sus relaciones múltiples en los espacios en que actúa y se desarrolla. Son relaciones que implican actitudes empáticas y antipáticas en relación a los otros, así como también claridad en lo que son sus derechos humanos y sociales, así como los deberes que debe asumir al ejercer y exigir cumplimiento de estos derechos.

También ha participado como protagonista o por sus efectos y consecuencias de impacto, en procesos políticos y de luchas sociales que, en algunos casos, le han significado la represión y persecución del poder dominante. Pero ello le ha despertado utopías de emancipación y desarrollo más humano para él y su entorno próximo familiar y en los más remotos.

Pues bien, esta experiencia de vida debe ser conocida por todos los participantes de la formación ya que constituyen prácticas arraigadas en los sujetos situados. En la medida que estas experiencias de relaciones sociales y de actitudes humanas se instalan como parte del contenido de la formación entre sujetos en formación, lo emergente y la alteridad de responsabilidades de enseñar y aprender van siendo asumidas colegiadamente.

En la Educación Humanista Crítica no se trata de socializarlos como educandos en formación a-históricos y sin territorialidad, sino que como una socialización que requiere ser discriminada, reflexionada críticamente hasta lograr comprender los sentidos éticos-sociales que interesan a una determinada visión democrática y solidaria de la sociedad o comunidad más próxima. Se trata de una "praxiología"

trascendental de la posibilidad de la liberación de cualquier relación y actitud de opresión, de explotación o de discriminación del otro en la convivencia social/comunitaria y familiar.

- En cuanto a la proyección social de la ética política liberadora en la pedagogía crítica, se trata de rescatar los fundamentos teóricos de *"ética de la liberación"*.

Tal enfoque se instala en la Filosofía Latinoamericana, en una fecha relativamente reciente (desde mediados de los años 1960) desde su primera aparición en el debate teórico, con el pensamiento crítico-filosófico de Augusto Salazar Bondy, que planteó una ruptura con la imitación ética-social eurocentrista, ya que la existencia de ella la muestra como "víctima y perpetradora de la opresión en América Latina, su pensamiento alienado ha servido para ocultar la propia cultura y realidad de los pueblos latinoamericanos, estabilizando y agudizando la enajenación cultural (y también material) de los pueblos oprimidos; sin embargo, desde la propia crítica a esa función, comienza a surgir la posibilidad de generar un esfuerzo de pensamiento propio para escapar de esa opresión" (1967, p. 26). A este esfuerzo de ruptura y creación de una ética social-crítica, propia de América Latina, se suma iluminadoramente la "Ética de la Liberación", sistematizada y profundizada por Enrique Dussel. Se trata de pensar una ética-social que favorezca la liberación de los oprimidos de América Latina.

Los principales rasgos de esta propuesta y que constituyen los fundamentos ético-políticos de una educación humanista crítica emancipadora, son:

- La necesidad de hacer justicia y ofrecer posibilidades de igualdad a los dominados, aquellos a quienes se les ha negado su palabra y se les ha omitido en las políticas públicas, instrumentalizadas en la explotación capitalista, es el primer propósito.

- La relación de liberación de los pobres como una metafísica de "alteridad", es pensar que cualquier hombre/mujer no es sólo un ejemplo de la humanidad universal, sino que debido a su libertad es un ser de heterogeneidad y distinción radical. La exigencia moral más fuerte es la del otro para ser incluido a la totalidad social.

- Es también una teoría del conocimiento que permite comprender la exterioridad del otro mediante la experiencia cotidiana del encuentro, la proximidad y el diálogo.

- La justicia y la inclusión son derechos en la convivencia de la totalidad social; en esa lucha se construye la praxis de la liberación, la que en última instancia es siempre: legitimidad de la relación cara a cara con el otro; superación de las relaciones de dominación y construcción de un nuevo orden social en donde el oprimido pueda vivir como una persona original y diferente en igualdad con los otros.

La educación como práctica de la libertad y entre educadores-as/educandos-as y educandos-as/educadores-as en permanente diálogo

Al parecer la diferencia la hace el tipo de proceso aprendizaje que se instala en la acción formativa; o en este proceso se consideran o no las diversas fuentes del conocimiento que manejan los/las educandos/as; o simplemente se instalan mecanismos de memorización y repetición de lo enseñado. Es decir, la diferencia lo hace el énfasis que adopta el aprendizaje interactivo, en un ciclo de conocimiento educativo específico.

Así, si aspiramos a desarrollar aprendizajes que los/las educandos/as produzcan conocimientos nuevos y significativos en su formación, tendremos un tipo de Currículum Crítico Emancipador; si por el contrario es la transferencia del conocimiento instalado en los programas de las disciplinas de estudio y en los textos o manuales escolares oficiales, entonces estamos en un Currículum Técnico Instrumental, funcionalista y tradicional para la integración del/de la educando/da a la sociedad dominante. Y entre estos dos extremos se pueden adoptar otras estrategias y modelos pedagógicos curriculares diversos.

Es decir, la inclusión de las diversas fuentes del conocimiento, en una integración de peso curricular diferenciada de cada una de ellas, determina y condiciona el proceso cognitivo que se desarrolla en el ámbito físico de la formación.

De esta manera:

- Si incluimos como fuentes del conocimiento con un importante peso curricular los intereses y las características socio-culturales individuales del sujeto, entendiendo que él es siempre un producto social y la articulamos equilibradamente con las fuentes del Conocimiento Disciplinar instalado en los Programas y Textos de Estudios Oficiales, dándole también un nivel de representatividad curricular a las otras fuentes del conocimiento que posee el educando adulto (sus intereses y aspiraciones, su historia personal y social, y el manejo de otras fuentes de información), lo más probable es que enfatizaríamos un aprendizaje de producción de conocimientos, como una búsqueda del nuevo significado para una

realidad temática o un problema de realidad que se vincula a la enseñanza del conocimiento instalado.

- Por el contrario, si incluimos como fuente del conocimiento el contenido disciplinario universal y lo articulamos más particularmente con la fuente "acceso a la tecnología", dándole un rol secundario a las demás fuentes del conocimiento, lo más probable es que estaremos enfatizando un aprendizaje gnoseológico en que lo importante es transferir conceptos y procedimientos ya instalados en los textos y los programas oficiales de las asignaturas. Se trata, entonces de una transmisión bancaria del conocimiento, que sólo considera lo nuevo como ilustración o ejemplo metodológico-didáctico de lo que se enseña.

- A su vez, si se le da importancia similar a cada una de las fuentes del conocimiento, entonces no hay dominación de ninguna función gnoseológica, sino que combinación de acciones productivas y de transmisión de saberes instalados, para desarrollar o construir un nuevo conocimiento, que signifique mejorar lo instalado, entonces estaríamos hablando del aprendizaje como "constructivismo psicosocial", pero donde no importa su necesario impacto de transformación social. Se trata de un conocimiento de significado nuevo, pero sin impacto emancipador social.

- Pues bien, cuando esta visión gnoseológica del proceso formativo, se aplica a Programas o Proyectos de Educación Humanista Crítica Emancipadora, entonces el momento inicial es el rescate de los saberes previos que tiene sujetos en formación situados y su continuidad formativa dependerá del grado de protagonismo cognoscitivo que tenga el propio educando, los intereses de perfeccionamiento y profundización que él tenga; así como del nivel de pertinencia para su vida que tengan los conocimientos que se le proponen para su formación.

- La comprensión de esta variable de los saberes previos obliga a las acciones formativas interactivas y con alteridad de roles a:

    a) Valorar esos saberes, reflexionarlos contextualizadamente y derivar de ellos los vacíos y preguntas que, al propio educando, en interacción con sus pares educandos, le surjan.

b) Buscar nuevos saberes que los satisfagan y lo vayan completando en su formación, sea en la ampliación de lecturas o del campo de la investigación en internet.

c) Pero esos saberes nuevos también hay que reflexionarlos contextualizadamente e iluminarlos desde las prácticas de vida de los educandos, para transformarlos en saberes necesarios.

d) Y estos saberes necesarios sólo tendrán su efecto innovador cuando al aplicarlos a la vida o al desarrollo integral del/de la educando/a, se comprueba el mejoramiento de ella o aumenta la autonomía de seguir aprendiendo el sujeto en formación.

En fin, el aprendizaje interactivo e intercultural como ejes de la educación humanista crítica emancipadora de raíz latinoamericana

El punto de partida es entender el propósito estratégico de esta Educación: debemos reconstruimos en el respeto a la diversidad y su inclusión con alteridad.

Es interesante constatar la coincidencia de muchos teóricos sociales y de educadores críticos latinoamericanos para comprender la alteridad como proceso de construcción del sujeto popular del cambio; algunas de estas coincidencias son:

a) La importancia que adquiere la concepción de la realidad latinoamericana como problema cognoscible o posible de conocer por los actores que la viven, pero para transformarla. No hay acción cognitiva en el/la educando/a situada en cualquier territorio latinoamericano que no tenga esta significación transformativa. De ahí la importancia que adquiere la investigación antropológica interactiva aplicada como propuesta metodológica, no sólo de aprehender la realidad, sino como desafío para su transformación, por los actores que la aprehenden. Se trata de una aprehensión crítica transformadora.

b) La propia concepción del/de la educando/a cognoscente situado, es avanzar siempre a su comprensión social, se trata de un actor social que está presente e instalado en el ahora situado, pero con historia de su proceso de aprehensión de su realidad.

c) Los intelectuales latinoamericanos críticos coincidimos en esta necesidad del conocimiento crítico, como un apoyo al educando/a que deviene en un sujeto social crítico revolucionario. Y en esto, la investigación/acción participativa como estrategia de formación del sujeto crítico y como herramienta de involucramiento de lo académico con el mundo popular, pareciera ser un propósito común.

d) La propuesta de proyección liberadora o potenciadora de una conciencia crítica transformadora, surge de la práctica de investigar la realidad y poder actuar sobre ella, no sólo como objeto aprehensible sino como acción de cambio, es, sin duda una orientación estratégica para la educación humanista crítica. De aquí la importancia que adquiere el trabajo académico no sólo en el aula, sino sobre todo vinculándose a los movimientos sociales que luchan por cambiar la realidad del Capitalismo depredador.

En síntesis, somos "sujetos epistémico-sociales", intersubjetivos y en permanente situación de aprendizaje; aquí radica entonces la importancia de conocer, comprender y reflexionar sobre el conjunto y la unidad estratégica de los fundamentos de la Educación Humanista Crítica Emancipadora que hemos desarrollado en este apartado.

Los momentos de interacción intercultural en las acciones del proyecto de construcción curricular crítico-emergente en LLaguepulli

Ya lo decíamos en la Introducción a este texto, no se trata de una descripción detallada y en profundidad de cada actividad que implicó la construcción colaborativa del Curriculum Crítico Emergente para la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli; más bien tomaremos los propósitos y contenidos principales de cada una de estas actividades, para detenernos en los momentos metodológicos de interacción intercultural que construimos en su desarrollo.

En esta experiencia hubo 05 (cinco) acciones principales que nuclearon todo el Proyecto y su experiencia de realización: la recuperación y sistematización de los saberes y las prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche; la elaboración de la Matriz Curricular de la Escuela Básica Comunitaria, sobre la base de sus principales ámbitos de formación de niños/as Mapuche; el diseño y la construcción de cada Plan de Estudio para los sectores de aprendizaje autóctono y para la contextualización de

los cuatro Sectores Oficiales que se acordó aceptarlos; la elaboración de cada Programa de Estudio para cada Sector de Aprendizaje y para cada ciclo de formación en que se organizaba la Escuela; la presentación del conjunto de Planes y Programas de Estudios propios al Consejo Regional de Educación de La Araucanía, la revisión técnica/curricular, su discusión y aprobación legal de su aplicación en Llaguepulli.

La recuperación y sistematización de los saberes y las prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche

Se trató de una investigación interactiva que tuvo como principales fuentes de información: los pocos textos de historias y de relatos mapuche disponibles en el Centro de Documentación Mapuche de la Araucanía, ubicado en Temuco; las investigaciones que habían realizado algunos Centros de Antropología de algunas Universidades Regionales, de la Araucanía, principalmente la Universidad de la Frontera y la Universidad Católica de Temuco; y las conversaciones y relatos directos con el Lonco (Jefe Político de la Comunidad), el Machi (Jefe Espiritual y de la Sanación Comunitaria), el Werken o representante legal de la Comunidad de Llaguepulli; el Director de la Escuela y las diversas personas con funciones distintivas de la Comunidad: la "Papay", mujer sabia de la tradición oral histórica de la comunidad; la Encargada Culinaria de la Comunidad, que tiene su propio restaurante étnico, con un profundo conocimiento sobre la calidad nutritiva de los productos naturales y de los cultivos tradicionales mapuche Lafquenche; la Encargada de la Huerta de Plantas Medicinales autóctonas; todos los demás integrantes encargados de diversos proyectos de desarrollo de la tradición comunitaria y los/las docentes de la Escuela Básica Comunitaria.

El equipo encargado de hacer esta investigación interactiva fuimos el Lonco y el Director de la Escuela, 02 (dos) Académicos especialistas en Curriculum de la UMCE; 01 (uno) Académico especialista en Geografía Humana también de la UMCE y 01 (uno) Académico especialista en Antropología y Etna-lingüista, de la Universidad de Concepción.

Como estrategia metodológica para este rescate y sistematización cultural, consensuamos adoptar una estrategia de Investigación Acción Participativa, procurando siempre que etnográficamente predominara la textualidad del relato de las autoridades comunitarias y de sus docentes Mapuche. Este respeto etnográfico es lo que le dio la legitimidad sociocultural y comunitaria a este proceso de sistematización de la cultura ancestral Mapuche.

Desde el punto de vista operativo el Equipo de Investigación se subdividió por tarea de recolección de informaciones y en reuniones de trabajo que fueron talleres de discusión y sistematización de informaciones, funcionando como comunidades de

aprendizaje entre adultos, particularmente los académicos involucrados éramos los sujetos en formación y el Lonco y el Director, los educadores situados.

Después de recoger toda esta información escrita y oral, organizamos la misma según saberes y prácticas ancestrales y consuetudinarias que englobaban la visión cultural mapuche; este ordenamiento nos permitió definir y caracterizar los 08 (ocho) *Ámbitos Centrales de la cultura Mapuche Lafquenche,* éstos ámbitos son: AMULEPE TAIÑ MOGEN (Historia y cultura Mapuche); AWKANTUN EGU AYEKAN (Deporte, juegos y recreación); AZ MOGEN WAJONTU MAPU MEW (Cosmovisión del tiempo y el espacio); IXOFIJ MOGEN (Naturaleza y Biodiversidad); KUME MOGEN (Salud, Nutrición y Sanamiento); MAPUCE FEYENTU (Espiritualidad Mapuche); RAKIZUAM KA MAPUDUNGUN (Pensamiento y Lenguaje); y ZOMO KUZAW KA KUZAW WENXU (Trabajo Manual y Artesanía Mapuche).

En el desarrollo de esta primera acción ya connotamos la construcción interactiva e intercultural de una Comunidad Investigativa y de Aprendizaje, entre aquellos que entregaban la información y nos daban los sentidos y contenidos de cada ámbito, remarcando la importancia de ese ámbito en la cultura y la vida cotidiana Mapuche y aquellos que al comprenderla y analizarla íbamos orientando la sistematización conjunta de los saberes y las prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche.

La matriz curricular para la escuela básica comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE

El mismo equipo investigador, ampliado a los/las docentes de la escuela básica comunitaria, elaboró la Matriz Curricular, entendiéndola como el documento base del proyecto de construcción curricular. En ella se define:

- El sentido político y cultural de la comunidad de Llaguepulli a tener un Currículo y una Escuela autóctono/a; el derecho que les reconoce la Ley Indígena Chilena, redefinida en el año 1995, de hablar su lengua, el MAPUDUNGUN; vivir en paz en sus territorios, afirmando sus valores comunitarios, en armonía y equilibrio vital con la Naturaleza y la Biodiversidad Nativa.

  Pero dónde también se cruzaba la reivindicación histórica mapuche: la devolución de los territorios nativos, ocupados hasta ese entonces por la Misión Religiosa y Educativa de la Araucanía de la orden religiosa de los Capuchinos. Esta devolución había comenzado a ser realidad en el año 2005, cuando los Capuchinos entregan las tierras y las instalaciones, entre otras, la Escuela Básica, pero sólo culmina en el año 2015 cuando finalmente se hace

el traspaso legal de esos bienes a la Comunidad y los curas Capuchinos abandonan la región, regresando a Alemania, su patria imperial[18].

- La Matriz en sí tiene una introducción/fundamentación que corresponde al punto anterior y luego 04 (cuatro) Columnas: en la primera se describen/definen los 08 (ocho) ámbitos de saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche; en la segunda columna se define el sentido pedagógico mapuche que debía orientar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que se derivaban de estos 08 ámbitos, según la tradición de la crianza y la formación de los niños y las niñas mapuche en su vida familiar; en la tercera columna se orientan los énfasis pedagógicos diversos que asumen las actividades de enseñanza y aprendizaje según lo ciclos y grados escolares en que se organiza la Escuela y que corresponde a la progresión del desarrollo integral de los niños y las niñas, hasta lograr en su egreso de la escuela básica comunitaria los rasgos culturales e integrales del ser Mapuche Lafquenche y; en la cuarta columna se señalan las características de la evaluación e indicadores de logro que deben alcanzar los/las educandos al término de su formación básica.

- Por último, ésta Matriz orienta la elaboración de los Planes y Programas de cada ámbito de aprendizaje y para cada Ciclo de formación que organiza a la Escuela Básica Comunitaria. La Escuela está organizada en torno a 04 Ciclos de Aprendizaje: Inicial (Pre-básico, 1° y 2° básicos); Intermedio Bajo (3ero y 4to básicos); Intermedio Alto (5to y 6to básicos) y de Profundización (7mo y 8avo básicos).

  Cada Ciclo es atendido por un/una docente y un/una docente colaborador/a/ salvo el Ciclo de Profundización que es atendido por un/una docente que es apoyado/a por los/las demás docentes que tengan mención en las 04 asignaturas obligatorias mínimas del Plan Nacional Oficial.

Todas estas características de la Matriz, la transformaron en la carta de navegación para nuestra continuidad del trabajo de construir el Currículum de cada ámbito de saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche y para las contextualizaciones que se hicieron de los Planes y Programas de Estudios Oficiales que se mantuvieron en el Plan Curricular de la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE.

[18] La historia de la Misión de la Araucanía que sustento la colonización de las tierras mapuche en todas las provincias del Sur de Chile ha sido documentada en varias publicaciones académicas y de intelectuales e historiadores Mapuche; entre otras el libro *Escucha, winka Pablo Marimán et al, (2006); La usurpación alemana en el Sur de Chile; la historia de la dominación religiosa en la Araucanía; etc.*

Nuevamente en esta acción se siguió funcionando como un Taller Interactivo de Aprendizaje, pero donde la iniciativa intercultural la colocamos los académicos participantes. Los dirigentes y docentes Mapuche entendían que esta Matriz Curricular, como un primer e histórico producto curricular mapuche elaborado colaborativamente por los docentes de la Escuela; los miembros de la Comisión de Educación de la Escuela[19] y los académicos que apoyábamos esa elaboración. La Matriz era reconocida como un producto comunitario educacional y en cuanto tal, una guía curricular que debía orientar toda la educación que impartiera la Escuela.

Sin embargo para la elaboración de esta Matriz se siguió funcionando como una Comunidad de Aprendizaje donde se iban alternando los roles de docente/aprendiz según el componente de elaboración del documento: para el Marco teórico introductorio que fundamentaba la Matriz y en la columna N°1 fueron las autoridades Mapuche y los docentes de la Escuela los que asumieron el rol de enseñantes y en las columnas dos, tres y cuatro fuimos los académicos participantes, los que protagonizamos su elaboración.

Lo interesante de esta complementariedad es que en torno a la respectiva Fundamentación introductoria y en la columna N°1, asumidas por los participantes Mapuche, la cosmovisión del relato era la ancestral Mapuche Lafquenche; mientras que en las columnas N°2, 3 y 4 asumidas por los académicos, se aplicó la cosmovisión Humanista Crítica Emancipadora que organizó los sentidos y contenidos pedagógicos del Currículo Emergente Crítico. Lo importante es que los actores participantes siempre funcionaron como una comunidad de aprendizaje entre Educador/Educandos/as y Educandos/Educador/a situados/as y posesionados/as de su rol constructiva interactiva.

Elaboración de los planes de estudios propios

Para la construcción curricular de cada Plan de Estudio de los ámbitos autóctonos se definieron los equipos responsables como comunidades de aprendizaje. Estos equipos estaban constituidos por un/una docente de la Escuela Básica Comunitaria, que asumía la coordinación del trabajo curricular; los estudiantes de pedagogía y antropología en proceso de elaboración de sus trabajos finales de graduación y que asumían la tarea de llenar los formularios correspondientes normados por el Ministerio de Educación y; como asesor técnico político de la elaboración curricular,

[19] La Comisión de Educación de la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE fue creada en el año 1995, cuando la Comunidad de Llaguepulli se hace cargo de su gestión y se genera como instancia de asegurar la identidad cultural de la escuela y como representación de la autonomía comunitaria mapuche frente al Ministerio de Educación Nacional. Su constitución actual es un Presidente/a designado/a por la Asamblea Comunitaria, 04 miembros elegidos por funciones específicas por la Asamblea de Padres y Apoderados de la Escuela, el Director de la Escuela, un representante de los/las docentes y 02 representantes de los exalumnos/as.

alguno de los académicos involucrados en el Proyecto o el Lonco o el Director de la Escuela Comunitaria.

Lo importante de estos equipos es que funcionaron como comunidades de aprendizaje del Curriculum Crítico Emergente, de su construcción colaborativa y de su identidad de educadores: los docentes de la Escuela afirmándose como profesionales del currículo y los estudiantes de pedagogía y de antropología asumiéndose como educadores/curriculistas situados. Pero todos/as como educadores-as/educandos-as del curriculum.

El diseño de Plan de Estudio que se usó en esta elaboración fue el establecido por el Ministerio de Educación para definir los Planes de Estudios Oficiales y desde el punto de vista metodológico, adecuamos nuestra visión estratégica de investigación acción a las orientaciones de la Antropología Interactiva Aplicada del Sur, generada en la Escuela de Antropología de la Universidad Católica de Temuco. Esta adecuación metodológica significó que las reuniones de cada equipo se instalaban como conversaciones y reflexiones en que cada uno de los participantes era aprendiz y protagonista de ese ámbito de aprendizaje ancestral.

Según este refuerzo metodológico, los planes de estudios en construcción debían tener como protagonistas a los docentes y directivos de la Escuela Básica Comunitaria y los estudiantes de pedagogía y de antropología eran ayudantes de los equipos docentes y re-aprendices de su perfil profesional en construcción.

Por tanto, la matriz que se utilizó para el diseño de cada Plan de Estudio, adopto el carácter de un "Plan de Orientaciones Pedagógicas Generales" diferenciadas para cada Ámbito y para cada Ciclo de Formación; y de acuerdo a una carga de horas lectivas presenciales y de trabajo en casa de los/las estudiantes.

La Matriz del Plan de estudio se organizó en cuatro Columnas y un encabezamiento con el nombre del ámbito de aprendizaje y el Ciclo de formación al que se destinaba el aprendizaje. Las columnas identificaban los Objetivos Generales del Plan de Estudio (Primera Columna); Principales temas o contenidos que debían desarrollarse en cada uno de los Ciclos formativos (Segunda Columna); Orientaciones Didácticas Generales por Ciclo (Tercera Columna) y en la Cuarta Columna. "Principales Indicadores de Evaluación".

En este proceso se involucraron también voluntarios mapuches de la Comunidad, que les interesaba aprender el proceso de construcción de sus propios planes de estudios, proceso que les permitía a su vez actualizar los conocimientos ancestrales y el sentido comunitario mapuche de las prácticas consuetudinarias.

Por su lado, los estudiantes de pedagogía y de antropología que estaban terminando sus estudios académicos de pregrado, y los asesores curriculares no

mapuche (académicos de la UMCE y de la Universidad de Concepción) aprendíamos los sentidos holísticos de la cultura mapuche y situábamos nuestro conocimiento técnico científico en un contexto de realidad que nos provocaba en nuestro desempeño académico y profesional en los espacios institucionales a los que pertenecíamos.

En este largo proceso interactivo de construcción curricular se fueron sumando otros académicos chilenos de otras Universidades Regionales, ubicados en Temuco, Valdivia y Villarrica, principalmente. Sobre todo, se involucraron como especialistas de un ámbito autóctono, pero desde la traducción científica occidental, a su vez que los actores mapuches nos ayudaron a comprender la precisión conceptual en MAPUDUNGUN.

Estos equipos interactivos e interétnicos fueron los que elaboraron el Curriculum Crítico Emergente de Llaguepulli[20]; fueron estos grupos integrados los que realizaban la investigación socio-cultural de los contenidos de cada ámbito de saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche y los que iban organizándolos por Ciclos de Formación, dándole la gradualidad y la progresión del aprendizaje que los niñas y las niñas mapuche, traían desde la tradición familiar formativa mapuche.

Una vez sistematizadas las textualidades mapuche se procedió a transcribirlas a los formularios de Programas de Estudios normados por el Ministerio de Educación, pero en este caso para crear los Currículos Emergentes para cada ámbito cultural mapuche.

El hecho de darle a los Planes de Estudio el carácter de "Orientaciones Generales" tiene un triple propósito:

- En primer lugar, fijar la intencionalidad y las características que deben asumir los Programas de Estudios para cada ámbito de aprendizaje y para cada Ciclo de Formación;

- En segundo lugar, ayudar a los/las docentes que asumen la tarea de organizar en el aula los Programas de Estudio, para la formación que deben impartir y los énfasis que deben colocar en ese ámbito y en ese Ciclo; y

[20] La definición teórica de Currículum Crítico Emergente que propusimos en nuestro libro "El currículum crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana" se basaba en el conocimiento general que habíamos aprendido de diversas experiencias de educación popular en las que habíamos trabajo o evaluado, durante los años anteriores al 2008. En dicho libro, en el Capítulo IV "La mirada de futuro para la pedagogía y el currículo crítico de la educación latinoamericana", más que una reducción conceptual acotada, señala características en el propósito de diseño y en la construcción del currículo; así precisamos 03 características principales: su multiculturalidad; su inclusividad holística y su territorialidad socio-cultural. Y con respecto a la construcción participación de los actores sociales que definen el currículo como proceso de construcción interactiva y la autonomía cultural de sus constructores. Lo interesante de la experiencia de Llaguepulli es que comprobamos en la práctica constructiva las 03 características teóricas y agregamos una nueva, lo paradigmático del sentido curricular ancestral y para el proceso de construcción la importancia del trabajo interdisciplinario.

- En tercer lugar, en el supuesto que se incorporen nuevos/as docentes mapuche a la escuela, que no participaron de esta construcción curricular, la lectura y análisis que haga de estas Orientaciones Generales y de los Programas de Estudios específicos, le permitirán auto-instruirse en la propuesta curricular propia.

Programas de estudios propios

En relación a los Programas de Estudios para cada ámbito y Ciclo de Aprendizaje, se adoptó el tipo de presentación formal de los Programas de Estudios Oficiales que usa el Ministerio de Educación en Chile. Así cada Programa quedó estructurado de la siguiente manera:

a) Nombre del Programa en forma Bilingüe del ámbito de aprendizaje específico y por Ciclo de Formación.

b) Propósito del Programa que fija la intencionalidad que se le da a ese ámbito y para ese Ciclo.

c) Nociones Básicas y principales contenidos temáticos del Programa para ese Ciclo. Estos contenidos se definen en MAPUDUNGUN.

d) Unidades de Aprendizaje por Semestre. Cada Unidad tiene los siguientes componentes: nombre temático de la Unidad, Objetivos de Aprendizaje con sus respectivos contenidos en Mapudungun, Indicadores de Evaluación de cada objetivo y Orientaciones Didácticas para el tratamiento de la Unidad de Aprendizaje en el aula. Se procuró describir 02 Unidades de Aprendizaje por Semestre y cada Unidad subdividida en 04 Objetivos de Aprendizaje, que tiene su correlato en los indicadores de evaluación[21].

   Los objetivos de aprendizaje se definían según la lógica de progresión inclusiva del niño o la niña mapuche a su vida familiar y comunitaria, por tanto, desde la mirada integral del aprendizaje cada objetivo apuntaba diferencialmente al logro valórico, cognitivo y del saber hacer de cada estudiante.

e) Además, cada Unidad de Aprendizaje tiene un Objetivo de Aprendizaje Transversal que pone el acento a los aspectos valóricos y actitudinales que deben lograr los/las estudiantes mapuches de ese Ciclo Escolar.

[21] En la cultura mapuche se trabaja con el N° 4 como base ordenadora, asimilando este número a lo que es el orden cósmico natural de la vida mapuche (04 orientaciones espaciales,04 estaciones climáticas, y 04 los espíritus que rigen toda la vida mapuche) y sus múltiplos superiores e inferiores (08, 12 y 02). De ahí que el N| de Unidades de Aprendizaje; los objetivos de aprendizaje y los ámbitos de saberes y prácticas ancestrales tienen esa visión cabalística proveniente de la cultura ancestral y consuetudinaria mapuche.

f) También, se hace una estimación de horas presenciales de clase semanal que va a ocuparse para el desarrollo de esa Unidad y los énfasis metodológicos/didácticos y actividades de aprendizaje que se desarrollarán en esa Unidad de Aprendizaje.

g) Cada Programa de Estudia explicita los indicadores y las estrategias de logros de aprendizaje integral que deben alcanzar los/las educandos/as en esa Unidad de Aprendizaje; para ello los objetivos de la Unidad deben facilitar la determinación de indicadores específicos para cada Unidad de Aprendizaje.

Una vez que el grupo de trabajo terminaba la elaboración del Plan y de los Programas de Estudios para cada ámbito de aprendizaje, se presentaron a la Asamblea de la Comunidad Educativa de la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE y ahí se corregían y se aprobaban las nuevas propuestas curriculares. Se trataba de Asambleas dirigidas por el Presidente de la Comisión de Educación y por el Director de la Escuela y de viva voz se señalaban las correcciones que había que realizar en esa propuesta borrador. Para asegurar estas correcciones se nombraba una Comisión Redactora con docentes y miembros de la Comunidad, donde los estudiantes y los académicos quedábamos fuera.

Toda esta construcción curricular se terminó de elaborar en mayo de 2016 y el Documento con la propuesta de Planes y Programas de Estudios propios se entregó a la Dirección Regional de la Araucanía, en septiembre de ese mismo año.

Aprobación legal de los planes y programas de estudio propios para las escuelas básicas comunitarias de Llaguepulli

Uno de los procesos más demorosos, contradictorios y complejos que nos tocó vivir y en muchos momentos observar perpléjicamente, fue este proceso de discusión entre los actores educacionales Mapuche Lafquenche y los técnicos y especialistas en Curriculum "Intercultural", del Ministerio de Educación. Presenciamos en vivo y en directo la confrontación de dos racionalidades opuestas de concebir la Educación y el Currículum.

Muchas veces nos tocó intermediar en la discusión, solicitando que los negociadores interactuaran tratando de entenderse en un propósito común: tener una educación de más calidad para los niños y las niñas mapuche Lafquenche y de reconocimiento y respeto a la autonomía mapuche de la Comunidad de Llaguepulli.

El documento que centró esta larga discusión fue un "Informe Técnico Curricular" elaborado por una Comisión de la Secretaría de Educación Regional y con expertos curriculares del Ministerio Central (en total 08 "especialistas", algunos de ellos mapuche) que objetaban aspectos de corrección formal y hasta visiones técnico-

políticas de la propuesta Mapuche Lafquenche. En total eran 58 observaciones imperativas, es decir, que debían ser realizadas en la nueva versión de la propuesta. De estas observaciones la comunidad de Llaguepulli aceptó sólo 12: 04 de formas (aplicar de manera más normativa los instrumentos de Planes de Estudio y de descripción de los Programas propios); otras 04 de adecuación de la propuesta a las exigencias de la Normativa del Curriculum Oficial (por ejemplo, la inclusión de alguna taxonomía de los objetivos de aprendizaje, que centrara la progresión de logros como una evaluación de resultados) y 04 de fondo pero que solicitaban discutirlas, todas relacionadas con la aplicación del MAPUDUNGUN o del MAPUZUGUN en la nominación de los ámbitos de saberes ancestrales[22]).

Después de 01 año y medio de discusiones, el Consejo Regional de Educación, logró aprobar la propuesta curricular de la Comunidad Mapuche Lafquenche de Llaguepulli, los que están siendo aplicados en la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli, desde marzo de 2018.

Reflexiones finales

1 Resulta evidente la complementariedad de las visiones filosóficas, socio-culturales, epistemológicas y pedagógicas de ambos sectores constructores del Curriculum Crítico Emergente para la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli.

Ello no es una casualidad espontanea o acomodaticia, es un encuentro de dos tipos de actores sociales que están en una búsqueda similar y que, por momentos, teniendo orígenes y proyecciones diversos, se encuentran e interactúan honestamente para una causa y un movimiento social común: liberarse de las relaciones de opresión que genera el sistema capitalista dominante.

Para ello nada mejor que construir interactivamente un Proyecto de construcción pedagógica y curricular crítico emergente, en Llaguepulli.

Tanto los sectores del pueblo Mapuche que están en pie de lucha por su autonomía como Nación Original Autóctona y el respeto a sus tradiciones culturales y al derecho como pueblo de vivir en paz y en armonía con su territorio y la Biodiversidad Natural; como es el caso de la Comunidad Mapuche Lafquenche de Llaguepulli; y el sector de los/as Académicos/as Chilenos/as que colaboramos con la construcción del Currículum Crítico

[22] El MAPUDUNGUN es la expresión general de la lengua Mapuche, pero hay nominaciones o énfasis lingüísticos del MAPUDUNGUN que adquieren connotaciones territoriales distintas y esto es reivindicado por las comunidades Lafquenche, que prefieren hablar (pronunciar y escribir) en MAPUZUGUN.

Emergente para la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli y que adscribimos al paradigma de la Educación Humanista Crítica Emancipadora; tenemos claro que la causa fundamental del despojo Mapuche y de la Educación como función socio-cultural de ajuste del hombre y la mujer chilena/o a un sistema Económico y social de libre mercado, son el Estado Chileno instaurado por las clases dominantes del país y las relaciones de opresión, explotación, codicia y abuso que reproduce el sistema Capitalista dominante.

Y en la búsqueda de liberarnos de estas relaciones que están destruyendo las posibilidades del desarrollo humano integral para unos y otros, nos encontramos en un Proyecto Inédito de Desarrollo Educativo Crítico Emergente y Emancipador, como el que vivimos en los últimos 8 años en Llaguepulli.

2) Es un proyecto que se construye interactivamente, en un diálogo sincero y un aprendizaje colaborativo mutuo; y se desarrolla en 08 años continuados como una colaboración intercultural e interdisciplinaria con voluntad de acción de cambio. En ello no se encuentra la perspectiva intelectual vanidosa del dominio u orientación manipuladora del otro, sino que el reconocimiento de dos visiones culturales que se valoran y se estiman como necesarias y complementarias.

   Para ello había que tener confianza y respeto en la valoración de la legitimidad cultural de ambos y la voluntad de todos/as de ampliar el horizonte pedagógico y curricular que nos permitiera construir un proyecto original e inédito para la Escuela de Llaguepulli.

   Y esto es, lo que, a nuestro juicio, construimos en 08 años continuados de interacción intercultural de 02 visiones de mundo distintas y diferentes en su origen, pero complementarias en sus propósitos y proceso construidos. El Currículum Crítico Emergente para la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, es un producto de esa construcción y hoy día es una realidad implantada en esa escuela.

   Pero lo que queda en nuestra vida, es el proceso vivido y el aprendizaje complementario de visiones de vida, que nos hace respetarnos mucho más.

3) Por último, hay una voluntad de conciencia de alteridad ética, política y pedagógica que tuvimos las diversas personas que participamos,

cualquiera hubiese sido el carácter y profundidad protagónica de su aporte colaborativo, que permitió que esta experiencia adquiriera el funcionamiento de una comunidad de aprendizaje interactivo e intercultural.

La voluntad se expresaba en el compromiso de todos/as para que el proceso constructivo del Currículum Crítico Emergente, para la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, fuera una realidad en la Cultura y la Educación Mapuche.

Y para el propósito de alteridad ética, política y pedagógica se sienta en la generación del precedente que por primera vez en la cultura y la sociedad chilena una comunidad territorial Mapuche Lafquenche creaba de manera autónoma su proyecto pedagógico/curricular propio y ancestral, para la educación de los/las niños/as del territorio Lafquenche del Lago Budi, en la Región de la Araucanía, Chile.

REFERENCIAS

Durán, T, Berho, M., Carrasco, N., y Mora, H (2014). *Antropología desde el Sur. Obras Escogidas*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Dussel, E. (1974). *Método para una Filosofía de la Liberación*. Salamanca: Editorial Salamanca.

Dussel, E. (2012). *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Didáctica.

Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE (2016). *Planes y Programas de Estudios propios de la Escuela Básica Particular Subvencionada "Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe"*. 05 Volúmenes. Temuco: Consejo Regional de Educación de La Araucanía. Temuco, Chile.

Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Temuco: Edición Digital Llaguepulli, Comuna de Teodoro Schmidt.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Ediciones Siglo XXI.

Marimán, P. y otros (2006). La usurpación alemana en el Sur de Chile; la historia de la dominación religiosa en la Araucanía; Publicación de la Escuela de Antropología, Universidad Católica de Temuco, Chile.

Pinto, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Pinto, R.; Calfuqueo, J., Painequeo, H., Alejandra Silva M., Froilán Cubillos A. y Roberto Berrios (2011). *Proyecto UNESCO/IESALC/UMCE N°82, Chile. Diseño de la Matriz Curricular. Escuela Básica KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli*. Santiago: UNESCO.

Pinto, R. y Jorge Osorio Vargas (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública y transformativa en América Latina*. Lima: Editorial Derrama Magisterial.

Pinto, R. (2018). *Educación entre Adultos. Un protagonismo formativo del Joven y el Adulto latinoamericanos situados*. Valparaíso: Sello Editorial Puntángeles.

Salazar, F. (1967). *¿Existe una filosofía en nuestra América?* México, Editorial Siglo XXI.

CAPÍTULO V

La pobreza bajo el prisma de la diversidad cultural

Germán Rozas Ossandón
Universidad de Chile, Chile

Situación en América Latina al inicio del siglo XX

La pobreza es un concepto moderno que se instala en el discurso social y político alrededor de los años 60, en función del ideario latinoamericano promovido por la CEPAL y los organismos internacionales para alcanzar el desarrollo.

Por tanto, el significado de pobreza en etapas históricas hacia fines del siglo XIX, era otro. Uno más general referido a las malas condiciones de vida de la población, que había que subsanar, pero sin un afán generalizado de comprender mejor las causas de la misma. Aquellos más estudiosos e incluso más políticos logran indicar, a veces con mucha claridad, sus causas referidas principalmente a la explotación de la población como parte de una estructura social desigual orientada al crecimiento económico viviendo un proceso de tránsito desde la agricultura hacia la modernidad industrial.

No obstante, los pobres, más bien son vistos como una población indeseable que circula por la ciudad y por los campos, que deben de una u otra forma integrarse al proceso productivo, pero sin preocuparse de las condiciones de esa integración. Por ello la actitud principal presente en la época sobre la pobreza fue la caridad. Caridad desde las familias ricas, o desde los propietarios de los medios de trabajo con una mirada más altruista, muchas veces movido por valores religiosos. Desde el Estado, no hay una reacción, o eventualmente una cierta preocupación, pero de

corte asistencialista, centrada en la generación de orfanatos, hogares para los niños vagos u hospicios para gente que viven en la calle (Ramaccioti, 2010; Sánchez, 2010).

El mundo obrero a principios del siglo XX, en Chile y en otros países como Argentina y Uruguay, igualmente con una mirada general de la pobreza, culpabiliza a la modernidad por esta situación y lentamente con limitaciones se van organizando y, mediante acciones de fuerza como huelgas y paros, va promoviendo condiciones dignas de trabajo en las empresas y desde el Estado. Cosa que consigue muy significativamente, pese a las condiciones adversas del periodo.

Sin embargo, si entramos a observar más profundamente que es lo explica la pobreza presente en toda América latina podemos señalar, tal como se indica más arriba, lo referido al tránsito de la explotación agrícola hacia la modernización de la producción, dentro del contexto de naciones en formación. Esto último es muy relevante, pues, la agenda que mueve a nuestras naciones era la consolidación de la sociedad, todavía inestable después de su independencia de España y el Portugal, como así mismo movilizada por el afán de crecimiento económico.

Todo ello implicaba consolidar el Estado y sus instituciones, como así mismo sus fuentes productivas que significaba, disponer de las mismas como fue el caso de Chile, en torno a incorporar tierra para su explotación pertenecientes a las comunidades indígenas en el sur del país, lo que generó una guerra de usurpación en dicha zona, como fue también el caso de Argentina.

De la misma manera las fronteras de nuestros países, también estaban en constante movimiento y fragilidad, accionadas por guerras de límite entre los países, como una forma de empujar el cerco y disponer de más tierras y de expandirse hacia otras regiones y riquezas de los países vecinos. Fue el caso de la guerra del Chaco en Paraguay y Bolivia, del Perú con Ecuador, de Chile con Bolivia y el Perú.

Sin embargo, los Estados y gobiernos de la época, también pusieron a disposición sus espacios territoriales a las empresas transnacionales, ajenas a nuestros países, pero involucradas en tener algún tipo de injerencia política, principalmente dirigidas en tener a su alcance riquezas minerales y agrícolas, que les permitieran ser parte de los beneficios del crecimiento. Dichas empresas obtuvieron voluminosas ganancias y multiplicaron sus bienes y su poder gracias a su instalación en procesos productivos claves en América Latina.

Para no extenderse demasiado a este respecto, está el caso de la empresa United Fruit, en Costa Rica y otras zonas aledañas del Caribe. La cual compró grandes extensiones de tierras muy baratas, territorios en los cuales desarrolló la explotación del banano. Instaló un sistema de trabajo que implicó salarios muy bajos, que mantenía a los trabajadores atrapados en la producción, en condiciones de habitación y de alimentación miserables, además, con las exigencias del traslado

constante de una zona a otra, con muchos kilómetros de distancia para explotar el producto, destruyendo así la vida familiar y comunitaria, y su identificación con su lugar original de vida.

Esta situación de pobreza extrema, vivida por la población local durante 60 o más años, era apoyada por los gobiernos de la época, quienes emitían leyes que permitían a dicha empresa reducir los salarios, comprar tierras, presionar a la competencia, sacar el producto del país sin pagar impuestos, entre otros.

A modo de testimonio, lo señalado por Carlos Luis Fallas en su libro "Mamita Yunai" es una evidencia de esta situación: "En las inmensas bananeras del atlántico, en aquel tiempo, no existía un sólo dispensario, ni se conocían servicios médicos de ninguna clase, exceptuando el hospital de Limón; más en las lejanas bananeras el trabajador tenía que comprar de su propia bolsa hasta las ínfimas pastillas de quinina que necesitas. Vivíamos en pocilgas; no se conocían los servicios higiénicos. Los Comisariatos a través de los cuales la United ejercía el absoluto monopolio del comercio en toda la región bananera, vendían todos los artículos de la calidad que se les antojaba y a los precios más escandalosos, a pesar de que , con la tolerancia de nuestros gobiernos, la Compañía no pagaba por la importación de esos artículos impuestos de ninguna clase, ¡Infames pero jugosas ganancias realizaba entonces la millonaria United Fruit Company- y ha vuelto a realizar ahora- exprimiendo a los trabajadores en sus comisariatos" (Fallas, 2018, p.230).

La situación de esta trasnacional se repite, bajo la imposición de otras empresas similares, en toda América latina, como fue el caso de Chile con la Anaconda Company en su explotación del cobre. Lo mismo en torno a la explotación del carbón, del gas, del estaño, en Bolivia, del petróleo en Ecuador, etc.

Entonces, durante la primera mitad del siglo XX, e incluso antes, se vivió la pobreza, a niveles muy profundos, cuya causa principal fue la voracidad de los gobiernos locales que en alianza con el capital extranjero sometieron a la población a condiciones de vida inhumanas. Esto marca a nuestro juicio una primera fase de comprensión sobre esta dinámica de transfiguración que hace circular diferentes tipos de miradas sobre la pobreza en nuestro continente.

Al respecto un alcance, debido a esta grave vulnerabilidad de la población es que surgen a partir de los años 50 proyectos de cambio sobre esta situación y, propuestas de interpretación y de análisis. Es a lo que nos convocan los escritos de Paulo Freire con su análisis en "Pedagogía del Oprimido", a Fals Borda con la Investigación Acción Participativa, la Teología de la Liberación con la Opción por los Pobres, a la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel y otros tanto más.

Proyecto de Robert McNamara, el "combate a la pobreza"

En una convulsionada época que vive América latina luego en los años 50 hacia adelante, surge el concepto más potente sobre que es la pobreza, el cual se instala desde ese periodo en el quehacer o en el discurso privilegiado de los gobiernos.

Este concepto nace en el contexto posterior a la segunda guerra mundial, terminada en 1948, en el cual Europa devastada, arruinada, desvalida comienza a recibir ayuda de EEUU, a través del Plan Marshall. Este plan además del apoyo económico tenía el objetivo de generar un mercado para la producción de EEUU. Sin embargo, dicho propósito se insertó en una propuesta general que se denominó el desarrollo o el desarrollismo. Esta meta implicaba tener como meta el crecimiento económico, el progreso, salir del estado calamitoso de la situación de postguerra y, hacer avanzar a las sociedades modernas a un nuevo estándar de calidad de vida.

Fue la gran propuesta del mundo liberal, en contraposición a la ex unión soviética, que antes y después de la segunda guerra mundial había ya instalado el socialismo y, una suerte de economía centralizada, para nada basada en el libre mercado o en la competencia económica, sino en la producción orientada según las necesidades. Aunque las necesidades, fuera de las demandas básicas, caminaban igualmente hacia la modernización.

La división del mundo desde EEUU estableció la guerra fría, es decir la guerra ideológica y económica entre el capitalismo-liberalismo y el socialismo. En esa disputa es que surge la guerra de Vietnam (1963-1967), donde EEUU decide involucrarse, en su rol de salvadores de la democracia y la libertad, en contra del socialismo.

Robert McNamara (Mendes, 2012), no era un soldado o un político cualquiera, participó en la segunda guerra mundial como parte de la Fuerza Aérea, estudió en la Universidad de Harvard, fue presidente de la transnacional Ford, fue comisionado por el presidente John Kennedy a cumplir funciones como director de inteligencia en el Pentágono (1961-1968) y finalmente llegó a la presidencia del Banco Mundial. Es decir, un funcionario de alto nivel, de categoría universitaria, pero también formado en los negocios y en la guerra.

Con su experiencia y formación, especialmente lo vivido por EEUU en la guerra de Vietnam, McNamara comprende que la guerra no es solamente una cuestión de ejército, armas, de vencedores y vencidos, sino que el poder se juega también en otro tipo de guerra, el ámbito de las ciencias sociales. Su problema era cómo hacerse cargo, cómo prevenir una revolución, principalmente si esta era marxista, al estilo de socialismo soviético, como la ocurrida con la revolución cubana (1959).

Detectó entonces que la dificultad principal radicaba en la formación de una insurgencia, es decir grupos de guerrilleros que con sus acciones generaban movilización de la mayoría de la población hasta eventualmente producir un cambio social.

Entonces, McNamara entiende que la guerrilla o los grupos insurgentes estaban alimentados por la existencia de la pobreza. Era el hambre, la explotación desmedida, la falta de trabajo, la miseria, el verdadero factor que hacía que la población sufriente viera en la insurgencia una solución a sus graves problemas de vida. Sin duda, comprende que, en el caso de América Latina, la causa era la explotación de mismos gobiernos, las transnacionales, diversas empresas extractoras de recursos naturales, de modo que este territorio era un verdadero polvorín, a punto de estallar en cualquier momento.

No obstante, atacar las causas de la pobreza no fue su trabajo, sino sólo mitigarla de modo de no generar una explosión social y al mismo tiempo lograr mantener y favorecer las ganancias de los países y transnacionales involucradas. Tal como lo testimonia uno de sus discursos:

"Cuando los privilegiados son pocos y los desesperadamente pobres son muchos, y cuando la brecha entre ambos grupos se profundiza en vez de disminuir, es apenas una cuestión de tiempo hasta que sea preciso escoger entre los costos políticos de una reforma y los costos políticos de una rebelión. Por ese motivo, la aplicación de políticas específicamente encaminadas a reducir la miseria del 40% más pobre de la población de los países en desarrollo, es aconsejable no solamente como cuestión de principio sino también de prudencia. La justicia social no es simplemente un imperativo moral, es también un imperativo político. Mostrar indiferencia a esta frustración social equivale a fomentar su crecimiento" (McNamara, 1972 en Zibechi, 2010, p.23).

A partir de este diagnóstico, es que McNamara, desarrolla un combate de contrainsurgencia, pero no basado en una guerra por las armas sino en lo que se denominó, el "combate a la pobreza" (Mendes, 2012). Desde su alto cargo, como presidente del Banco mundial inicia un proceso de conceptualización de qué es la pobreza, de diagnóstico de los niveles de pobreza en distintos países de América Latina y finalmente genera en programa de financiamiento de países vulnerables para que estos salgan de su pobreza, para que con ello finalmente no se ofrezcan argumentos y se diluya la insurgencia. Sin duda este trabajo meditado, de inteligencia, arduo y bien pensado, es un producto que posteriormente nutrió la llamada Doctrina de Seguridad Nacional, que fue la política que se implementó durante las dictaduras latinoamericanas. Es decir, estableció la conexión entre desarrollo y seguridad, comprendió que la pobreza y la injusticia social podían poner en peligro la estabilidad y la "seguridad".

A partir de este momento, el tema de pobreza, como tarea y como definición de la realidad latinoamericana, entró en la retina de todos los gobiernos del continente, los cuales comenzaron a generar políticas de medición de la pobreza y de intervención. Se instalaron instituciones para resolverla y ello estimuló todo un ámbito de acción, pasando a ser la pobreza un itinerario fundamental de trabajo de los gobiernos. La pobreza pasa a tener un estatus teórico y político, como una unidad de análisis y centro de políticas públicas, se institucionaliza como parte de la agenda internacional del desarrollo.

Más aún, cuando en la pretensión de todos los países de América Latina está la idea de transformarse en desarrollado, el establecimiento de categorías diferenciales de países, como más o menos desarrollados, es definida principalmente en función de si se tiene o no pobreza. Así, ésta pasa a ser un icono principal en los indicadores y mediciones.

La pobreza bajo las dictaduras

Las dictaduras latinoamericanas comienzan alrededor de los años 60, como la brasilera (1964-1985), en Chile (1973-1989). Particularmente esta última, instaló el modelo neoliberal. Que beneficiaba a las empresas, perjudicaba a los trabajadores, poniendo a disposición los recursos naturales del país en la economía internacional, profundizando el modelo extractivista, no estimulando la producción manufacturera, llevando la economía no sólo a un espacio que dañaba al país sino depredando y arrasando con las riquezas nacionales, lo relacionado a los bosques de pino y eucaliptus, las salmoneras, la extracción pesquera, el litio, el cobre.

Si bien la pobreza, en el caso de Chile, durante la dictadura fue objeto de atención, en cuanto a la instalación de políticas públicas centradas en la focalización, los grupos vulnerables y a través de la elaboración del mapa de la extrema pobreza, que sin duda fue un avance técnico al respecto, sin embargo, los temas sociales, como la pobreza, la salud, la educación, la vivienda, y otros fueron considerados subsidiarios. Es decir, problemas de segunda importancia frente al primer lugar ocupado por la economía. De alguna forma en este sistema la instalación de la economía neoliberal, tenía sus costos, sus damnificados y, estos eran los pobres, por tanto, había que hacer algo con ello. Sin embargo, a eso se agrega el concepto de pobre establecido por la dictadura, y este fue con concepto individual de la misma. Es decir, el principal culpable de la pobreza es el mismo sujeto que la vive, porque no enfrenta su problema y no hace los esfuerzos necesarios para salir de allí. En ningún momento los argumentos son que la pobreza tiene causas sociales, de discriminación, de falta de trabajo o problemas estructurales del país.

Así, la solución de la pobreza en Chile se planteaba como una salida individual o en base a la teoría del Chorreo, es decir al crecer la economía neoliberal existiría hipotéticamente un excedente que ayudaría a los pobres. Algo que nunca ocurrió.

Vale agregar al cerrar este punto dos cosas, una de ellas que según las mediciones de pobreza de la época señalan que el país llegó a altos nivel alcanzando la cifra de un 44% de pobres. La mayor pobreza en toda la historia de Chile, que incluso se expresa en poblaciones vulnerables de Santiago en el periodo, que alcanzaba hasta un 80 %. Por otro lado, corresponde señalar que, a propósito de los sistemas de Jubilación, el sistema solidario que imperaba previamente fue cambiado por el sistema de AFP (Vera, Mayol, Oikos, 2015), el cual hoy en día es fuertemente criticado, por cuanto con su filosofía individual hace que la mayoría de las personas que llegan a ese momento obtengan una jubilación miserable. Generando con ello un problema de pobreza de carácter estructural, que tiene una difícil salida en Chile, 20 años después de la dictadura y sus políticas neoliberales.

Construcción del pobre, bajo el modelo desarrollista

Tal como hemos mencionado arriba, el esquema conductor que interpreta los problemas sociales es el desarrollismo. De manera que este sistema busca legitimarse mediante la puesta sobre la mesa ciertos problemas sociales, lo que requiere inventar problemas sociales o reinterpretar ciertos fenómenos como problemas. Pero, lo que no puede ocurrir es que se exija a los países latinoamericanos alcanzar el desarrollo sin que tengan esos problemas. Estos son fundamentales, porque son la justificación y el argumento para se adopte por parte de los gobiernos locales, el camino ya diseñado a seguir, argumentos que, además, tienen por objetivo involucrar a la población mayoritaria en ese derrotero. El desarrollismo es un modelo económico de vida social, es un paradigma por el cual un país determinado hace una opción y elige una senda por donde continuar y encaminar a la población que lo integra.

No obstante, para hacer real este proceso requiere involucrar a la población de forma que esta se convenza, y vea a través de sus propios ojos que ese es el camino a seguir. ¿Cómo se hace esto? Conceptualizando un conjunto de problemas, entre los cuales se encuentra la pobreza y dotarlos de capacidad de explicación, como causa y dificultad para alcanzar el desarrollo. Así, resulta obvio que para alcanzar el anhelado desarrollo el país y la comunidad en concreto deben solucionar ese conjunto de problemas. Dicho de otra forma, para entender que es el desarrollo, también implica entender cuál son los problemas que impiden alcanzarlo.

Es así como en esta conceptualización, se hace necesario instalar dos procesos principales, que se encuentran íntimamente conectados entre sí, a saber, la pobreza y la desigualdad.

La pobreza es definida principalmente como carencias, pero estas son la cara publicitaria del fenómeno. Es necesario ir más lejos, de manera que lo que realmente se ajusta a la lógica desarrollista es la pobreza entendida como "la ausencia de involucración en la sociedad moderna". Esto quiere decir, que la pobreza es cuando no se vive de manera moderna o la comunidad se encuentra alejada de actuar inserta en su dinámica. Se es pobre si la cultura de la comunidad, no se condice con la dinámica moderna, vale decir principalmente los indígenas u otros grupos marginados. Lo que resulta totalmente paradójico, pues se acusa de pobres a aquellos que no lo son sino cuándo su cultura los dirige en otra dirección que no es la modernidad.

Por otro lado, se es pobre, en tanto cuanto no se disponen de las habilidades para insertarse en el mercado o cualquier contexto moderno. Esto visto desde habilidades básicas como no saber leer y escribir, o no saber confeccionar un curriculum, hasta destrezas vinculadas a una profesión u oficio. Esto también pasa por la habilidad de saber vender servicios o saber involucrarse en un área del aparato productivo.

Sin duda, el pobre, también es comprendido como viviendo un contexto de pobreza, en el sentido que hay condiciones de pobreza como cuando la estructura social no tiene ofertas de trabajo, o existe un mercado controlado monopólicamente, de modo que impide la competencia, permitiendo así salarios de hambre.

Ahora el otro concepto, la desigualdad, es el elemento que expresa con más detalle lo que es el desarrollo y lo que despeja y clarifica el camino a seguir por los países pobres. Marca mejor las metas hacia donde seguir y pone sobre la mesa o visibiliza lo apropiado, lo correcto, lo esperado, e indica al mismo tiempo qué significa lo opuesto.

La desigualdad es un diagnóstico del fenómeno de la pobreza, pero, muy criticable porque genera distorsiones, no obstante, muy útil al sistema al momento de poner los parámetros en evidencia. En primer lugar, habla sobre las brechas, es decir un grupo de población que se ha separado de otra, va más lejos que otra, es superior a otra, porque está más desarrollada. También en otro plano la desigualdad, muestra la calidad de vida que ya tiene un grupo que es el máximo nivel al cual se puede llegar, el cual normalmente es el nivel alcanzado por aquellos países y comunidades que son definidas como desarrolladas, habiendo llegado ya a esa etapa final.

Es decir, la desigualdad muestra el punto en que nos encontramos, particularmente los países de Latinoamérica, luego muestra el transito que debemos recorrer y, finalmente, visibiliza el punto hasta donde llegar. Todo un diseño social que automáticamente muestra de manera sencilla, sin mucho desgaste, lo que somos, donde estamos y luego a donde debemos arribar.

Se podría decir en contraposición, que no se entienden estos argumentos dado que efectivamente existe desigualdad, que esta, es una realidad objetiva. Sí, pero al profundizar el análisis observamos que el camino de solución que se ofrece frente a la desigualdad, es un camino único, sin alternativas, como si fuera la única salida existente, pero más aún, que el nivel máximo a alcanzar no está definido por los pobres, sino que, por los desarrollados, ellos definen el nivel que hay que alcanzar. Es una propuesta engañosa, genera un falso problema, se derrumba cuando ponemos otras culturas por delante, es decir otra cultura que tiene sus propios caminos a seguir y no tiene por qué hacerse cargo de las deviaciones que le propone la modernidad. Entonces, el desarrollismo es un modelo egocentrista, eurocentrista, que se define como una verdad universal, única y no acepta otras alternativas.

Por último, cuando entramos en el campo de las políticas públicas y de las instituciones nacionales e internacionales que las construyen, es un proceso que ya cuenta con un diseño o modelo base para realizar su trabajo y, la labor más específica en que decanta la labor institucional es generar indicadores, que permitan medir, localizar, identificar, a los pobres como así mismo precisar la distancia entre un grupo y otro como también evaluar la distancia con el objetivo final. Esto último es la construcción de estándares precisos donde las comunidades y los países deben llegar para cumplir la misión del desarrollo. Todo un trabajo de ingeniería, de matemáticas y de estadísticas, de parámetros comparativos, de curvas y proyecciones, procesos muy profesionales, muy técnicos, incluso muy académicos, pero que todos se mueven en la misma dirección, bajo el mismo esquema de evaluar la pobreza y la desigualdad, en el marco, infranqueable del modelo desarrollista.

Enfoques recientes sobre pobreza

En la década de los 80’ aproximadamente, comenzaron a surgir otras miradas sobre la pobreza, algunas dentro del esquema señalado anteriormente en el sentido de perfeccionar los métodos de evaluación de las personas pobres que, junto al método de las Líneas de Pobreza, se agregó el método de las necesidades básicas, que amplió los elementos que se consideraron necesario incorporar.

Sin embargo, lo más destacado, fue una dinámica de mayor profundización a nivel de los organismos internacionales, particularmente en el PNUD que introdujo el

concepto de Desarrollo Humano. Esta propuesta puso freno a una mirada demasiado economicista del desarrollo, señalando que mientras no hay desarrollo de las personas o mayor estabilidad de la mayoría de la población de un país, no tiene sentido simplemente el crecimiento económico o el aumento de los ingresos. Eso por cuanto los temas de desigualdad dentro de la lógica moderna, solamente hace que las ganancias del crecimiento signifiquen sólo las ganancias del sector privilegiado de las sociedades.

Por ello, el concepto de desarrollo humano vino a intentar complementar con la realidad de las personas, poniendo énfasis en que el bienestar debe involucrar a la población. Con este tipo de planteamiento los organismos internaciones abrieron la puerta a un nuevo campo de fenómenos que enriquecen las miradas sobre la pobreza, aportando con dimensiones vinculadas a la intervención social, o mejor dicho al desarrollo social y estos temas son ámbitos que se vinculan con el campo de lo valórico. A saber, se profundiza sobre el capital social, sobre el empoderamiento, sobre la resiliencia e incluso sobre el desarrollo sustentable. Dentro de este campo valórico un ámbito especialmente desatacado son los derechos humanos el cual en lo relativo a las políticas públicas se expresa como el "enfoque de derechos"

Todos estos temas vienen a ampliar la mirada de la pobreza, señalando que su solución pasa por otros aspectos, que no son sólo corresponden la teoría del Chorreo, al mérito o el esfuerzo individualista para salir de la pobreza, sino que también hay otros aspectos muchos de ellos comunitarios como el capital social, la resiliencia, que son todos recursos humanos, habilidades sociales, riquezas culturales que también se deben poner en marcha al momento de salir de una situación de pobreza y eso es una dimensión a exigir también desde las políticas sociales y la intervención social.

Por otro lado, recientemente desde el año 2006 en adelante, surge otro concepto de cómo medir la pobreza y que ha revolucionado las políticas sociales y los programas estatales de intervención. Este hace referencia al enfoque de la Pobreza Multidimensional. Esta forma de evaluar la pobreza se compara con la metodología tradicional u otras metodologías previas y sin duda podríamos decir que es mucho más exigente, esto en tanto cuanto introduce otras dimensiones a considerar en la medición. Concretamente la medición de la pobreza multidimensional suma los siguientes factores en su proceso de diagnóstico del fenómeno (Tabla 1).

Pobreza Multidimensional: dimensiones

Tabla 1. Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional

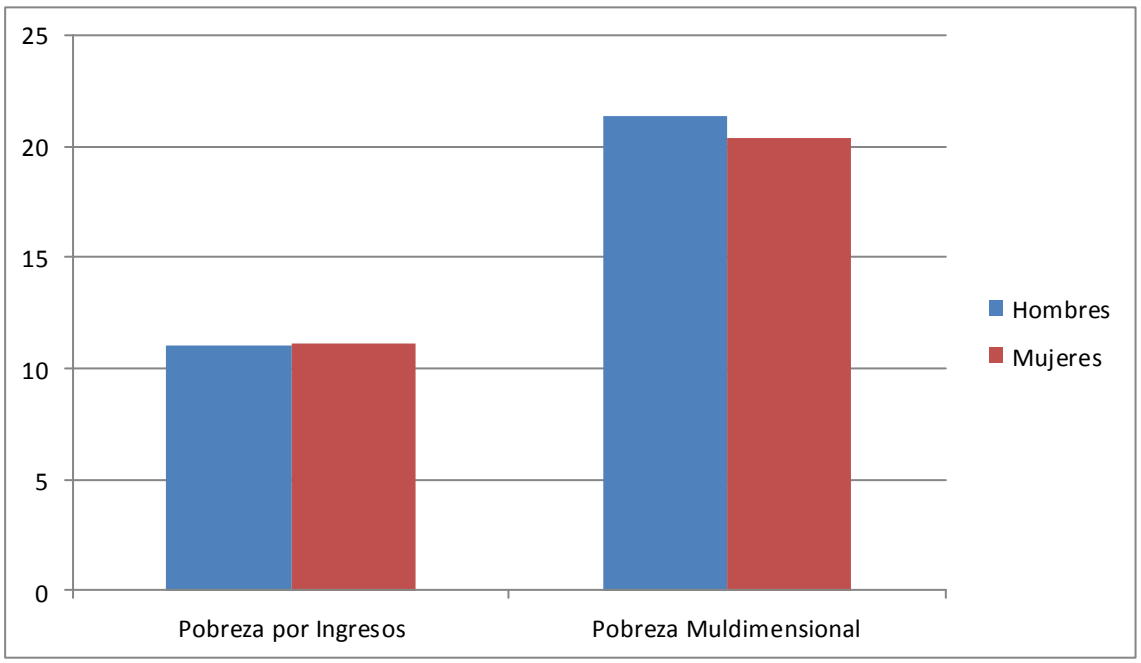
Dimensiones Educación (22,5%)	Salud (22,5%)	Trabajo y Seguridad Social (22,5%)	Vivienda y entorno (22,5%)	Redes y Cohesión Social (10%)
Asistencia	Malnutrición en Niños/as	Ocupación	Habitabilidad	Apoyo y participación social
Rezago Escolar	Adscripción al Sistema de Salud	Seguridad Social	Servicios Básicos	Trato igualitario
Escolaridad	Atención	Jubilaciones	Entorno	Seguridad

Fuente: CASEN (2016).

A continuación, un cuadro que muestra los resultados en el caso de Chile el año 2015 donde se utiliza el enfoque de la pobreza multidimensional, el cual se compara con la metodología tradicional, pobreza por ingresos, gráfico 2.

Gráfico 2

Pobreza por ingreso y pobreza multidimensional por sexo 2015



Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN (2016)

Se observa claramente que su mayor amplitud permite agudizar la mirada y captar mucho mejor los problemas que tiene la población.

Ahora para terminar el punto, podemos señalar que esta mirada multidimensional si bien enriquece lo anteriormente desarrollado, no hay evidencia que haga una introducción de parámetros especialmente novedosos. Las variables incorporadas simplemente son una ampliación de una mirada ya previamente establecida, y que prácticamente se mantiene en la línea de las carencias y déficit que tiene la población. Para nada habla de las causas sociales o causas estructurales, que son los verdaderos factores que producen la pobreza, tal como lo hemos visto más arriba.

Y, por otro lado, resulta claro que esta nueva forma de evaluar la pobreza, principalmente se mueve dentro de la misma superficie de la modernidad. No hay un cuestionamiento a la modernidad misma, sino la búsqueda de un instrumento que ilumine sobre un problema como es la pobreza, pero en la perspectiva de solucionarla siempre en la perspectiva de fortalecer la modernidad. Esta última no está en cuestión, como así mismo no están en cuestión lo sectores privilegiados que acumulan ingresos cuantiosos a costa del trabajo de una mayoría. Simplemente lo que hace este "avance metodológico" es medir con mayor apertura y profundidad la pobreza, definida desde la perspectiva de las carencias y no desde el enfoque de las causas, y trabajando en la línea de la incorporación de los pobres al mercado, a la competencia y a los cánones de la modernidad.

Giro epistemológico sobre la pobreza

Tal como se observa en lo señalado más arriba, el paradigma que ha definido históricamente la pobreza desde el Estado, las políticas sociales, los organismos internacionales y las instituciones dedicadas al tema, no refieren prioritariamente a las causas y la comprensión de la misma en un contexto situado e histórico, sino principalmente se pone el acento en el diagnóstico, el cual versa principalmente sobre las carencias, para luego pasar a la intervención, que coherentemente apunta a suplir esas carencias. El complemento sobre posibles causas, según esta mirada, está dirigido particularmente a una versión individualista de la pobreza, producida por el mismo pobre.

No obstante, desde fines de los 90, se ha comenzado a interpretar el fenómeno de otra manera, de modo que lentamente la evolución del análisis está llevando a conectar la pobreza con los nuevos fenómenos sociales o demandas sociales del siglo XXI.

En primer lugar, señalar que la definición del paradigma clásico de la pobreza del Banco Mundial, de la CEPAL y los países seguidores, no es la misma que existe en

países de Europa, como por ejemplo el caso España. Según los psicólogos López-Cabanas y Chacón (1997), de la Universidad Complutense, al hablar de problemáticas sociales, poco se habla de pobreza y ésta, más bien es entendida como un fenómeno asociado principalmente a la exclusión. Es decir, la pobreza es vista como un síntoma de una causa, la discriminación.

De manera que, el desmedro de una situación social que vive una comunidad, no se debe a la pobreza principalmente sino a la marginación, a la no inclusión. Este diferente punto de vista del paradigma clásico, es un comienzo de cambio epistemológico poniendo las causas de la pobreza no en la misma persona pobre sino en la sociedad, en los grupos de poder, en las incoherencias del sistema social.

Al respecto, es muy sintomático que, en el ámbito de construcción de políticas sociales, dos importantes autores especialistas en el tema, Donati (2004) y Subirats (2012), señalan, que las problemáticas definidas por el Estado ya no son vistas como un atraso y una falta de comprensión en este campo, dado que lo que se requiere hoy en día es escuchar más las necesidades que plantea la población y la comunidad. Además, se agrega que, el proceso de intervención hoy no puede concebirse con ausencia de la comunidad. Tanto es así que, Donati señala que la política social en la actualidad debiera apuntar hacia lo relacional, es decir, a la discusión entre actores sociales sobre cuáles son los problemas y cuáles son las soluciones, sería el camino más certero para comprender con mayor profundidad y resolver la problemática social. Con ello, estos autores reconocen que, en el pasado reciente, las urgencias, los déficits, han sido definidos por la autoridad o por las instituciones y no por quienes las sufren.

En este mismo camino, llama la atención también, que en el campo de las políticas públicas se haya comenzado a hablar de feminización de la pobreza. Destacando aquí que la mujer es la más afectada por las condiciones de pobreza, aludiendo a una discriminación desde el sistema social como así mismo dentro de la familia, como en las mismas comunidades.

Igualmente, en otros espacios se habla además de pobreza dura, donde el análisis no lleva a observar determinantes económicos como causas, sino variables de otro orden como son cuestiones culturales. Por ejemplo, en el caso de la cesantía en mujeres en el entorno minero o en las labores de pesca, responde a que no se permite culturalmente que la mujer trabaje, porque el hombre considera que es "mala suerte".

En el ámbito indígena, del mismo modo, se ha planteado que la pobreza que viven estas poblaciones, más que la falta de capacidades, más bien está sujeta a la usurpación de sus tierras, que visto desde lo económico constituyen su hábitat de vida, donde se alojan sus recursos fundamentales de vida.

Las nuevas demandas

Estos síntomas, atisbos y acercamientos, es el comienzo de una renovada mirada, que está dando inicio a un cambio de paradigma, en tanto las demandas de la población "pobre" están cambiando, tal como es el caso de los indígenas que, si bien mantiene sus exigencias por la devolución de sus tierras ancestrales, hoy día agregan a ello demandas por la autonomía y la autodeterminación de sus pueblos. Incluso apelando a los organismos internacionales, al Convenio N° 169 y a la Declaración de las Naciones Unidas del año 2005, por un cambio a nivel Constitucional, exigiendo políticas de reconocimiento como pueblos con derecho a ordenar sus sistemas productivos en base a los parámetros de su cultura en un contexto de plena autonomía.

También es el caso de los migrantes, que además de señalar sus condiciones de pobreza, refieren a explicaciones que se salen de este ámbito, para denunciar, como ocurrió en la caravana (2018) de migrantes del Salvador, de Honduras y otros países centroamericanos hacia los EEUU, señalando que su situación corresponde a una violación de los derechos humanos, por cuanto en sus propios países, están conculcados todos sus derechos de participación ciudadana, social y política, que no se considera la discriminación que el Estado realiza sobre ellos. Donde se ha construido una categorización negativa por no tener el mismo nivel de educación de la clase gobernante, o por no estar interesado en adaptarse a la estrecha oferta de puestos labores que no se condicen con sus líneas culturales. Discriminación que en esas situaciones viene dándose desde muchos años atrás, producto del dominio norteamericano a través de las transnacionales que controlaban la pequeña economía extractivista de esos países.

La rearticulación del neoliberalismo

Cabe decir que los países más desarrollados, particularmente lo más neoliberales, han ido estudiando esta situación, observando el rechazo de la población a su modelo de entrar a la sociedad moderna, que incluye el rechazo a aceptar el desarrollo social como la generación de habilidades para entrar al mercado, de manera que su diagnóstico los ha llevado a intentar re-articular y a re-pensar la sociedad de otra manera (Taylor, 1993; Kymlicka, 1996).

Comprenden así, que la pobreza y los problemas sociales, de alguna forma están relacionados con la instalación de una sociedad monocultural en el mundo liberal, de una sola cultura en la dirección del modelo occidental y moderno de vida. Lo que quiere decir que ese proceso ha llevado a imponer y a forzar ese modo de vida monocultural como universal.

Frente a ese diagnóstico, el mundo liberal ha planteado como solución la propuesta del multiculturalismo. Es decir, se ha aceptado la imposibilidad de mantener una sola forma de sociedad, y ergo, se deben dar serios pasos hacia la diversidad. Su solución no deja de ser interesante en cuanto dichas sociedades se abren a otras culturas alternativas, sin embargo, el camino propuesto no es completo y, aunque la multiculturalidad puede tener valor en sí misma, es tanto es una estrategia para ampliar la participación, pero, pone como límite e impide un cambio profundo en el centro de funcionamiento de esas sociedades. La multiculturalidad entonces, da inicio al cambio del aparato normativo que valida las particularidades de cada cultura, pero prohibiendo o señalando como límite, el cuestionamiento a las estructuras fundamentales de las sociedades capitalistas.

En los apartados siguientes se señalarán las críticas a esta propuesta que viene desde una mirada contrapuesta como es la interculturalidad.

De la pobreza hacia los fenómenos sociales del siglo XXI

En el actual periodo han surgido nuevas exigencias, nuevas realidades que pueden ser sintetizadas en los nuevos fenómenos del siglo XXI. Estas se refieren a la presencia de nuevos movimientos sociales (Zerán, 2018), como son el feminismo, las manifestaciones LGTBI+, las exigencias de los migrantes, de los afrodescendientes, de los indígenas, del movimiento moderno de jóvenes y personas de tercera edad, las demandas de grupos medioambientalistas.

Estos movimientos son nuevos porque se diferencian de las demandas sindicales y de organizaciones de trabajadores que planteaba principalmente reivindicaciones económicas, en torno a mediados del siglo XX, e incluso dichas demandas reclamaban un mejor pasar, pero, dentro del mismo proceso de modernidad.

Los nuevos movimientos sociales (Segato, 2007), no dejan de lado reivindicaciones económicas, no obstante, el acento y focalización de sus diagnósticos y exigencias corren por un carril totalmente distinto de esas antiguas exigencias laborales. Refieren a demandas en el plano de las relaciones, de la cultura y de la identidad. Se muestra que la sociedad moderna está funcionando mal, e incluso pudiera marchar bien económicamente desde lo macro, pero el sistema mismo, su estructura, los pilares sociales en los cuales se sustenta, son cuestionados y son señalados como constructores de diferencias que marcan separaciones inconmensurables y opresoras entre distintos grupos de población.

Se refieren a la separación hombre mujer, señalando un funcionamiento biológico asociado a roles diferenciados en lo público y lo privado; separaciones racistas entre personas blancas y negras, indicando mejores cualidades en los blancos para gobernar y tomar decisiones; separaciones en la dotación sexual exclusivamente

como hombres o como mujeres, dejando al margen como enfermos o expresiones distorsionadas a los grupos gay, a las lesbianas, a los grupos trans. Separando a los indígenas como culturas del pasado, atrasadas y, exigidas a integrarse a los avances contemporáneos de la modernidad; separación de los migrantes como grupos pobres y atrasados; rechazo igualmente a las expresiones juveniles y de tercera edad como expresiones inmaduras e inconducentes, en tanto sólo buscan ser reconocidos en sus necesidades particulares y su búsqueda de nuevos estilos de vida.

Todas estas reivindicaciones, pese a ser diferentes, tienen muchas cosas en común. Tal como señalan autores como Frantz Fanon (1973), Judit Butler (2009), Catherine Walsh (2008), Aníbal Quijano (2011), entre otras, dichas demandas tienen que ver con ámbitos relacionales, culturales e identitarios. Lugares en los cuales de modo específico apuntan a valorar y destacar como punto de discusión, el cuerpo, el racismo, la sexualidad, el lenguaje, las etnias.

Veamos algunos ejemplos, en el caso de los movimientos feministas y LGTBI+ se plantea una usurpación y moldeamiento del cuerpo por parte de la sociedad capitalista de modo que se ajuste y sostenga el modelo moderno de vida. De allí la importancia de la familia, los hijos, la heteronormatividad, las sexualidades dividas exclusivamente en roles femeninos y masculinos (Orellana, 2018). Esta apropiación y control del cuerpo permite conducir el comportamiento de la población en base a ubicarse en su nivel social correspondiente y, a cumplir las funciones adecuadas con miras a una mejor rentabilidad económica para el sistema como conjunto.

El eje conductor en este proceso es el patriarcado. Pero no es lo único, tal como plantean los grupos LGTBI+, también hay la construcción de una sexualidad que igualmente sirve al sistema, orientada a la reproducción social y a la producción económica, pero, además a restringir la expresión de la sexualidad a un mínimo, generando la asociación entre condición biológico-sexual a exclusivamente a roles de mujer y de hombre, sin permitir comprender que no hay allí un vínculo causal sino que son construcciones culturales, obnubilando la existencia de otras expresiones distintas de la sexualidad. En el caso del feminismo, además, hay una fuerte queja sobre el diferencial de poder y a todo lo que eso implica, no dejando a la mujer en las mismas condiciones que el hombre y más bien restringiéndola en sus posibilidades de libertad y despliegue cultural y social. En esta línea también, se indican las reivindicaciones interseccionales, que busca cruzar lo feminista con otras causas, presentes en mujeres pobres, indígenas, de Latinoamérica o África, en mujeres de color.

Otro ámbito muy relevante en este campo, es lo planteado por Aníbal Quijano (Palermo y Quinteros, 2014), y esto refiere al racismo. Este factor es analizado como uno de los pilares que sostienen la sociedad moderna y capitalista. El racismo es la

construcción de las razas, como grupos diferenciados principalmente por el color de piel, pero se agrega el destino a ocupar en la sociedad, donde ciertas razas, principalmente las más morenas son dirigidas a ser la mano de obra de la sociedad occidental a beneficio de las razas blancas, y estas últimas por ser blancas, están destinadas a funciones de gobierno. E incluso se privilegia un concepto de lo negro como aquello asociado a la fuerza física, por cuanto se encontraría más cerca de lo animal en la escala de las especies, de forma que, por esa supuesta cualidad, las poblaciones de color son destinadas también al deporte, o en su defecto a trabajos rudos, forzados o sucios.

Esta separación, esta división, argumentada en función de diferencias raciales o de otro tipo, son soportes estructurales de las sociedades modernas, al igual que la propiedad privada es un soporte estructural del funcionamiento de la economía. No son simplemente apreciaciones, o disposiciones personales o individuales del contacto social, sino que son factores determinantes en el desenvolvimiento social, de manera que condiciona a una población determinada a cumplir una tarea, la cual ayuda a sostener el sistema y satisfacer los privilegios del grupo dominante.

Otra forma de interpretar el racismo, expresado en un tipo de concepción y control del cuerpo, es la construcción de Jerarquías. En distintos momentos históricos, particularmente en América latina, las jerarquías han dividido a la sociedad en grupos que algunos ubicados en los grados superiores, tienen un acceso privilegiado al poder, y otro ubicados en la base de la jerarquía, son condicionados al trabajo obrero. Para construir estas jerarquías sociales se ha requerido de un argumento, de una justificación, la cual es creída y tomada en cuenta por los distintos grupos sociales, así permiten, sostienen y avalan el funcionamiento de la sociedad con esas divisiones.

Durante la colonia el argumento fue la pureza de sangre, que apelaba principalmente a la creencia en Dios, luego tal como señalamos durante el siglo XIX la jerarquía se construyó en base al racismo y, actualmente se construye sobre la visión de países desarrollados y países subdesarrollados, dotando además a los primeros como países poseedores de más democracia y mejor cumplimiento de los derechos humanos. Estos últimos argumentos, como podemos observar, son muy cercanos a la actualidad. Esta consideración que hacemos del argumento muestra nuestra conformidad y nuestra aceptación de la dirección en que marcha el sistema.

Entonces, tal como plantean algunos autores, estas justificaciones y argumentos generan separaciones en la sociedad, son parte de lo que se ha denominado la colonización del pensamiento (Quijano, 2000) o colonización del imaginario (Grusinsky, 2000). Proceso que va mucho más allá del uso de la fuerza, sino dirigido al control de nuestro aparato cognitivo. El control de nuestros gustos, preferencias, y especialmente nuestra manera de pensar es parte de la crítica que hacen los

nuevos movimientos sociales a las sociedades modernas, en este caso es una crítica a su afán por convencernos de estas separaciones sociales como naturales, como propias de nuestra constitución biológica, de nuestra condición sexual, como parte de la existencia de razas humanas diferentes, como grupos superiores e inferiores.

Todo ello, es rechazado y más bien contra argumentado como constituyentes de construcciones discursivas que esconden la diversidad, la existencia de culturas diferenciadas, esconden necesidades de otras expresiones identitarias, u otras expresiones en la diversidad en el campo de la sexualidad.

Entonces, esto es el cambio epistemológico sobre el concepto de pobreza. Según lo señalado se deja atrás el paradigma que centra la pobreza en el individuo , en las carencias y en la falta de habilidades para ingresar al mercado, para trasladarse entonces, a otro paradigma que no es el económico sino la discriminación, la exclusión, pero más que esto, es la opresión y la explotación basada en la calificación, construcción o categorización de las comunidades como grupos separados por condiciones biológicas, sexuales, étnicas, etáreas, las cuales se traducen en apreciaciones de inferioridad, y por lo mismo, sería la presencia de inhabilidades (se argumenta falsamente) las que determinan su ubicación en niveles disminuidos de la estructura social.

Así el paradigma que surge de las nuevas demandas del siglo XXI, como podemos observar, se distancia de las antiguas demandas de otras épocas asociadas a la pobreza. No quiere decir que se desconozca la pobreza, más bien lo que se ha demostrado, es que las significaciones que se daban a la pobreza, son equívocas, por cuanto sólo apuntaban a las carencias, en relación a los estándares de las sociedades modernas que en definitiva solo se dirigían a sostener el sistema. No obstante, el giro epistemológico sobre la pobreza, presente en los nuevos movimientos sociales que señalan críticas a la misma modernidad, nos saca de la cuestión económica para ponernos en el plano del cuerpo, de lo relacional, de la diversidad cultural e identitaria, de otras expresiones de sexualidad. Que incluso, en la crítica a la monoculturalidad, señala que hay alternativas de otros tipos de sociedades, otras culturas, otras formas de ser, que requieren ser reconocidas, y ser partícipe de una construcción social compartida, bajo una nueva ventana que se abre y que eventualmente podría referirse a la interculturalidad.

Alcances sobre un nuevo proyecto cultural-identitario para el siglo XXI (desde América Latina)

En base a lo señalado, la salida de la pobreza, pasa por un concepto de solución muy distinto a los habituales, y este abarca, más elementos que sólo el tema de la pobreza. De alguna forma requiere entrar en una dimensión que incorpora la

cultura, la participación y la autonomía. Esto a modo de comprender que hay que poner en el escenario a una comunidad o grupo, más que a personas en términos individuales.

A partir de ello, el camino a seguir trata de generar un espacio de comunicación, entre la comunidad o grupo, y otras comunidades. Esto incluye al mismo Estado, no obstante, debemos entender que este, la mayoría de las veces no representa a la comunidad, sino a los grupos que están en el poder. Por tanto, la comunicación en realidad no es con el Estado sino con otras comunidades o culturas que tienen incidencia en la sociedad y que se encuentran vigentes en la arena social y política.

La comunicación debe ser un espacio de conversación. La pobreza no se va a resolver de un día para otro, sino que se requiere una conversación social, donde se establezcan las perspectivas de que dispone una cultura, las comunidades respecto de su forma de vida. En el fondo se trata de que se exprese su otro concepto de vida y de sociedad que a su vez se despliega en otras formas de producción y de consumo.

El problema de ese espacio de comunicación es la receptividad de los actores participantes, por ello una de las propuestas es la interculturalidad (Dietz, 2003) y otra muy similar es el diálogo de saberes (Villavicencio, 2018). Ambas dos apuntan a generar un mensaje que debe ser comprendido por el otro. No obstante, ello no es simple, se trata de aumentar la capacidad empática y disminuir los prejuicios, que son estos últimos los más obstaculizadores. Luego el mensaje no solamente tiene un contenido determinado, sino que pertenece a un contexto y más aún pertenece a un paradigma. Por tanto, la comunicación requiere desarrollarse a nivel micro y paralelamente a nivel global. Además, se hace necesario que la trasmisión se realice más que en un idioma particular, más bien en función de un abanico de lenguaje de expresión. Esto quiere decir que hay muchos lenguajes, como es la pintura, el arte en general, la música, la expresión corporal, los dialectos, etc., por tanto, la comunicación más que concentrarse debe velar por su apertura.

La interculturalidad y el diálogo de saberes, tienen un aspecto muy valorable que los pone, en cuanto a mecanismos de comunicación, por encima de la multiculturalidad (Kymlicka, 1996), este aspecto es la necesaria manifestación de las diferencias de poder. Esto significa, que dos comunidades o culturas que pretenden comunicarse especialmente si nos referimos a una cultura dominante y a otra no, ellas se ubican en distintas posiciones en la estructura social, una gozando de más poder que la otra. Lo que implica que no posible en lo inmediato una comunicación en términos horizontales. Previamente requiere desarrollar un proceso de explicitación de este diferencial de poder.

Esto es precisamente lo que no ocurre con la multiculturalidad y, por lo mismo es defendida en el mundo liberal. Este plantea que las culturas son ricas en sí mismas, de modo independiente entre sí, lo que permitiría un diálogo horizontal. Allí está el punto de quiebre entonces, pues no existe tal independencia, las culturas están vinculadas, de manera que su despliegue siempre se produce de manera relacional (Sahlins, 2001). Dicho de otra forma, la riqueza de una es gracias a la pobreza de otra, aspecto que la multiculturalidad olvida.

Otro tópico necesario a señalar es el tema de la ciencia. Hay un cuestionamiento a la ciencia desde la interculturalidad y del diálogo de saberes. Esto por cuanto uno de los instrumentos de poder de la modernidad es señalar que la producción de conocimiento sólo se puede llevar a cabo desde la ciencia y cualquier otra forma de producción de conocimientos alternativos es no científico. Para ello se elaboran mecanismos de legitimación que son regímenes de lo que es verdad y lo que no, lo cual es una elegante manera de decir que hay conocimiento legal o válido y conocimiento que no tiene valor, pudiendo ser este simplemente una superchería. Entonces en este gran tema, muy complejo, es que, para generar un encuentro viable, el valor asignado a distintos tipos de conocimientos debe ser equivalente. Aquí no interesa quién está por encima del otro sino, de qué manera se puede potenciar la complementariedad, el apoyo mutuo, la confianza, el aprendizaje colectivo.

La otra crítica que se realiza a la multiculturalidad es su concepto de cultura. Por cuanto se sostiene, como se indicaba más arriba, que las mismas serían dinámicas independientes, donde cada cultura se desarrolla, de manera aislada, sin ser influida por el contexto, como si las culturas no se tocaran. Por ello es que una de las propuestas de la multiculturalidad es la conservación de las culturas y con ello proteger las raíces culturales. Lo que equívocamente puede llevar a ver a esta cultura como comunidades-museos, estancadas en el tiempo, calificadas como etnias a proteger para que no mueran, pero tampoco tanto para se integren, participen y sean fuente de cambio en las culturas dominantes. Este planteamiento, de acuerdo a los antropólogos/os más renombradas/os (Salihis, Mato), no es así. Las culturas son espacios dinámicos, que se construyen mutuamente, y allí se trasmiten elementos, se contaminan, se hacen préstamos culturales y su crecimiento no se detiene nunca.

Proyecto cultural-identitario para el siglo XXI

Avanzando un poco más lejos, lo que está en juego actualmente, en este nuevo siglo XXI, es la conformación de un nuevo proyecto Cultural identitario. Lo planteado por Boaventura de Souza Santos (2010), sobre la crisis civilizatoria es fundamental. La sociedad moderna viene en caída, por sus daños producidos en el

medio ambiente y principalmente porque ha generado una sociedad sostenida por relaciones de opresión.

En este contexto, ya no se trata de mejorar la modernidad, repararla, parcharla, atender sus aspectos negativos, dado que ello es continuar por el mismo camino. Lo que se requiere, es un cambio de paradigma y la búsqueda de otras filosofías de vida. Se acaba una civilización basada en la modernidad y la ciencia y debe surgir otra civilización. Esto puede parecer una locura y sin lugar a dudas lo es. No existe otra propuesta, o mejor dicho existen diversas propuestas alternativas, pero deben ser reconocidas, fortalecidas y conducidas en su presentación. De aquí el tema de la interculturalidad, como un proceso de comunicación que puede llevar mostrar otros caminos.

Las demandas de los nuevos movimientos sociales apuntan de una forma u otra en esa dirección, el feminismo, el movimiento afrodescendiente, los indígenas. No obstante, resulta muy interesante observar lo que plantea la juventud en relación a la modernidad. Tomando en cuenta a aquella juventud critica, su quehacer no está dirigido a obtener una calidad de vida basada en el progreso, en el bienestar material, en pensar la evolución hacia el futuro. Fuertes crítica en ese sentido y más bien sus apuestas son hacia mejorar las relaciones sociales, también por ampliar su rango de expresividad y de comunicación con todos y todas sin sentirse limitados por un tipo de sexualidad determinada, por diferencias económicas, por color de piel, u otras diferencias clichés y etiquetas. Como así mismo, hoy la juventud transita mejor que las antiguas generaciones, no solo en internet, sino igualmente en el ámbito de la música del arte, de la danza, como así mismo acompañada de la bicicleta, privilegiando siempre la conexión por sobre la ganancia. Es probable que allí exista un fuerte llamado por una transformación social radical de la modernidad.

Finalizando y retornando a nuestro tema, la pobreza, ésta propuesta cultural-identitaria, no va a resolver la pobreza, sino que la redefine y la ubica en otras dimensiones que no buscan fortalecer el sistema moderno con todas sus opresiones incluidas, sino se encuentra buscando su salida en un nuevo giro, en una reestructuración de las piezas por una nueva forma de buen vivir.

A modo de cierre

El trabajo de este artículo es comprender el itinerario que ha seguido el concepto de pobreza, de manera de observar que no existe una sola manera de mirar este fenómeno. Más aún todavía, su deconstrucción nos permite apreciar que en muchos momentos esta ha sido utilizada, instrumentalizada, como argumento para presionar a los países latinos a involucrarse hacia procesos ajenos, de carácter

foráneos que desvían su esfuerzo a satisfacer demandar externas y no a resolver los verdaderos problemas que vive la población local.

En este sentido cuando se define la pobreza como un flagelo que estimula la subversión, según McNamara, el punto que elaboran los organismos internacionales que se articulan con los gobiernos locales, es resolver las consecuencias de una explosión social y, una eventual toma del poder en contra de las elites gobernantes, mucho más que actuar en la dirección de resolver verdaderamente la pobreza, lo que hizo fue enfrentar la situación como principalmente un problema de seguridad.

Por otro lado, se utiliza igualmente, la pobreza, como factor de explicativo de la falta de desarrollo en los países de América latina. Sin duda este es un abuso que más bien adquiere el carácter de engaño, a objeto de empujar a los países en embarcarse en la lógica productivista y consumista establecida por los países desarrollados. Este conformismo, esta aceptación de nuestros gobernantes, lanza a nuestros países en la senda de producir lo que nos piden países terceros y no a trabajar por nuestras verdaderas necesidades.

Hay que agregar también que la definición de pobreza en general es conceptualizada como carencias, como déficit, sin captar que en el fondo que la definición oculta que se hace de la misma, es por la distancia de la incorporación de las comunidades al mercado y al consumismo.

Finalmente los últimos años, tomando en cuenta el inicio del siglo XXI, permite observar un giro en la realidad social actual, que en el caso de Chile y otros países de América latina pone el acento en una crítica a la modernidad como un proyecto civilizatorio y propone la búsqueda de alternativas, lo cual es sostenido por un fuerte apoyo de los nuevos movimientos sociales que reivindican cuestiones que no tienen que ver con lo económico, sino con demandas de relaciones con el cuerpo, la cultura y la identidad.

REFERENCIAS

Boivin, M. Rosato, A. y Arribas, V. (2004). Construcción del Otro por la Diferencias. En: Boivin, M. Rosato, A. y Arribas, V. (Ed.) *Constructores de Otredad Una introducción a la Antropología Social y Cultural.* (pp. 31-39). Buenos Aires: E.A.

Butler, J. (2009) Performatividad, Precariedad Y Políticas Sexuales Aibr. *Revista de Antropología Iberoamericana*. 4(3), 321- 336.

CASEN. (2016). *La situación de la pobreza en Chile*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.

Castro-Gómez, S. (1998). Latinoamericanismo, modernidad, globalización. En: Castro-Gómez y Mendieta (Ed.). *Teorías sin disciplina (Latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización en debate)*. (pp. 59.84) México: Miguel Ángel Porrúa.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2013). *La Medición Multidimensional de la Pobreza.* Santiago: CEPAL.

Corbalán, J (1996*). Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad*. Bélgica: Universidad Católica de Lovaina.

De Souza Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce Editorial.

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación Antropológica.* Granada: EUG y CIESAS.

Donati, P. (2004). *Nuevas Políticas Sociales y Estado Relacional*. Bolonia: Universidad de Bolonia.

Fallas C. (2018). *Mamita Yunay*. Costa Rica: Ed. Costa Rica.

Fanon, F. (1973). Piel *Negra Mascaras Blancas*. Buenos Aires: Abraxas.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Tierra Nueva.

Gergen, K. (1994). Hacia una Psicología Postmoderna y Postoccidental. *Revista Psykhe*, 3(2) pp 105-113. Santiago. Pontificia Universidad Católica, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología.

Grunzinski, S. (2000). El *Pensamiento Mestizo.* Barcelona: Paidós.

Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía *multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.

Larraín, J. (1996). El Postmodernismo y el Problema de la Identidad. *Revista Persona y Sociedad*. 10 (1), pp 15-24.

Leiva, E. (2001). *Memoria El Concepto de Participación Comunitaria en la Política Social del estado chileno durante los gobiernos de la Concertación*. Tesis para optar al título de Psicólogo. Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Santiago: Universidad de Chile.

López, M. y Chacón, F. (1997) Intervención Psicosocial y Servicios Sociales. Un Enfoque Participativo Ed Síntesis Psicología. Madrid.

Mendes, J. (2012). Servirse de los pobres: el Banco Mundial y la guerra contra la pobreza. *Estudios críticos del desarrollo*. 2 (2), 107–14. Recuperado el 03 de junio de 2019 de: https://www.researchgate.net/publication/259397465_Servirse_de_los_pobres_el_Banco_Mundial_y_la_guerra_contra_la_pobreza

Mignolo, W. (2003). Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del Poder**.** Entrevista a Walter Mignolo por Catherine Walsh. *Revista Polis* 1(4), pp 1-26

Montenegro, M (2004). La Lucha por los Significados. En: Montenegro, M. (Ed.) *Psicología Social de los Problemas Sociales. (pp 1-8)* Barcelona: UOC.

Orellana, Z. (2018). Apuntes para pensar una psicología comunitaria desde el sur y descolonial. En: Rozas, G. (Ed.). *Decolonialidad, desde la Psicología Social Comunitaria*. (pp. 93-107). Santiago: Universidad Austral de Chile.

Palermo, Z. y Quinteros, P. (2014). *Aníbal Quijano. Textos de Fundación*. Buenos Aires: Del signo.

Quijano, A. (2011). Bien Vivir entre el "desarrollo" y la Des/Colonialidad del Poder. *Revista Ecuador debate* 84, 77-87.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires, CLACSO. Recuperado el 29 de agosto de 2019 de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf

Ramacciotti, K. (2010). Políticas sanitarias hacia la infancia durante el Peronismo. En: Vallejo, G. y Miranda, M. (Ed.). *Derivas de Darwin: cultura y política en clave biológica*. (pp. 165-183). Buenos Aires: Siglo XXI.

Rozas, G. (2006). Lo social y la Identidad en las Políticas Sociales. En Rozas, G, y Arredondo, J. (Ed.) *Seminario Identidad, Comunidad y Desarrollo.* (pp. 159-177). Santiago: Universidad de Chile y MIDEPLAN.

Rozas, G. (2009). "Identidad, Cohesión Social e Interculturalidad"; en: Quiroz, R. (Comp.). *Compendio de Tesis. Vol. 2.* (pp. 7-34). Santiago: Universidad de Chile.

Rozas, G. (2014). "De las Políticas Sociales hacia las Políticas de Reconocimiento en Comunidades Latinoamericanas"; en: Flores J. (2014). *Repensar la psicología y lo Comunitario en América Latina. (*pp.105-135*).* México: Universidad de Tijuana CUT.

Sahlins, M. (2001). Dos o tres cosas que sé acerca del concepto de cultura. *Revista Colombiana de Antropología*, 37, 290-327.

Sánchez, M. (2010). "El hombre vigoroso es el hombre supremo: Tópicos Darwinista, racistas y eugenésicos en un caso de la literatura popular chilena"; en: Vallejo, G. y Miranda, M. (Ed.). *Derivas de Darwin: Cultura y Política en clave Biológica.* (pp. 269-297). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Segato, R. (2007). *La Nación y sus otros: Raza, etnicidad, y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Subirats, J. (2012). "Redes comunitarias y políticas sociales de inclusión"; en: Sánchez, A. (Eds.). *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. Reflexiones y experiencias* (pp. 23-32). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Taylor, C. (1993). El *multiculturalismo y "la política del reconocimiento.* México: Editorial FCE.

Vera, M., Mayol, A. y Equipo Oikos (2015). *¿Es competitivo el mercado de las AFP's?* Santiago: Universidad de Santiago.

Villavicencio, E. (2018). *Diálogo de Saberes. Un enfoque epistemológico*. Ecuador: Universidad Católica de Cuenca.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad y Plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Zerán, F. (2018). *Mayo Feminista. La rebelión contra el Patriarcado*. Santiago: Editorial LOM.

Zibechi, R, (2010). *Progre-sismo: La domesticación de los conflictos sociales.* Santiago: Editorial Quimantu.

CAPÍTULO VI

Post-acuerdo y diversidad Sorda: hacia narrativas del conflicto en Lengua de Señas Colombiana (LSC)

Gina Morales Acosta
Universidad Antofagasta, Chile

Martha Lenis Cajiao
Instituto Nacional de Sordos INSOR, Colombia

Andrea Aguilar Arias
Universidad del Valle, Colombia

La consecuencia de la historia única que roba la dignidad de los pueblos, dificulta el reconocimiento de nuestra igualdad humana, enfatiza nuestras diferencias en vez de nuestras similitudes.
Chimamanda Ngozi Adichie

Cada lengua tiene su mundo. Las cifras oficiales dicen que hay medio millón de personas Sordos y Sordas en Colombia. Tantos como exiliados. Tal vez la Sordera es un tipo de exilio.
Carlos Martín Beristain

Introducción

En América Latina y en particular para Colombia, el conflicto armado se recrudeció en los últimos cincuenta años, el cual ocasionó un desarraigo rural con el despojo forzado de la tierra en vulneración total de la pertenencia y trabajo en esta. Como también el éxodo hacía las ciudades en aumento de asentamientos urbanos precarios [cordones de miseria].

Lo anterior, se refleja en el interior de los hogares con los pormenores trasmitido de forma oral en las narrativas ancestrales familiares; contextos del conflicto que se ven reflejados en la literatura y cine del país (Álvarez, 1994).

Referirse a una historia del conflicto social colombiano, es reconocer que ésta se encuentra contenida en muchas historias que se dan en contextos particulares socioeconómicas, culturales, comunicativas, administrativas y de normatividades. Lo anterior lo explica la escritora nigeriana Chimamanda Adichie, cuando refiere a "la consecuencia de la historia única que roba la dignidad de los pueblos, dificulta el reconocimiento de nuestra igualdad humana, enfatiza nuestras diferencias en vez de nuestras similitudes" (Adichie, 2009, p.s/r).

En las historias de las narrativas sociales, se comenzó a acuñar como una necesidad situada la palabra "paz" y trascendió de forma trasversal en la escuela, con cátedras que orientaban a resolver el problema sin generar el conflicto a través del diálogo.

La construcción de la paz, como derecho social, indica que se requieren la voluntad de todos los actores: el Estado, los grupos armados y la sociedad civil.; esta última, queda en medio del conflicto armado, donde la situación de violencia, han dejado como impacto personas con discapacidades [adquiridas], deficiencias o variaciones en la comunicación.

Se encuentra que la diversidad Sorda como minoría lingüística vivencian una exclusión comunicativa en la fluidez de la información sobre las decisiones país, en repercusión con el territorio que habitan, en ocasiones en la comunidad como en los medios masivos, dicha información no se encuentran mediadas por la lengua de señas colombiana. Esta discriminación aunada con la adquisición y desarrollo de ésta en contextos rurales, problematiza la falta del Estado de lineamientos de Políticas Lingüísticas para el desarrollo de competencias comunicativas previas para [el ingreso, permanencia y egreso de la escuela rural y urbana] que permitan la interrelación social, en este caso que les permita conocer las decisiones del post-acuerdo en visibilización comunicativa a través de las narrativas Sordas propias.

Diversidad Sorda y post-acuerdo: narrativas del conflicto en lengua de señas colombiana.

Un primer aspecto de exclusión serían las circunstancias de adquisición y desarrollo de la lengua de señas que no se da de manera espontánea, aunque sí para Sordos de padres y/o madres Sordos, el proceso de aprendizaje de la lengua de señas requiere mediación de modelos lingüísticos Sordos. En su génesis los espacios de aprendizaje fueron instituciones de internado, bajo la administración de órdenes religiosas católicas, principalmente, con énfasis en métodos oralistas.

Estos espacios vivenciaron así, la negación a la lengua de señas de forma oficial al no permitir que se usara, por lo cual se dieron castigos corporales diversos para reprimir el uso; al tiempo, la lengua de señas encontró como aliadas a algunas monjas, quienes trajeron señas de su país de origen y empezaron a enseñar a escondidas.

Los estudiantes en el interior de los internados, en espacios privados como los dormitorios, hacían señas de forma clandestina para narrar eventos cotidianos. Esta situación paradójicamente protegió la lengua de señas, su dinámica, los comienzos de su desarrollo en diferentes países de América Latina; así como su permanencia en el tiempo por cuenta de las y los estudiantes internados, en un hecho de *resistencia lingüística al* continuar reproduciendo y desarrollando la lengua en las asociaciones o sitios donde se les permitiera *mover las manos.*

La lengua de señas en forma latente acompañó a las y los Sordos en los procesos oralistas por muchas décadas hasta que emergió en el aula de clase, al interactuar con la diversidad en espacios permitidos se dio un despertar de las manos, un poder hacer señas. Se gestaron lideresas y líderes Sordos que comenzaron a exigir el poder tener conocimiento del mundo a través de la lengua de señas, es decir, las señas tenían que defenderse ahora, a nivel pedagógico crecer, esquivar la colonialidad de la lengua de formato oral y convertirse de forma autónoma en una Lengua de Señas Colombiana (LSC), con estudios en el país que reconocieron su gramática y status de lengua (Oviedo, 2001).

Las comunidades de Sordos, en particular las asociaciones de Sordos dirigidas en algún nivel por personas oyentes, vivenciaron los roces en las formas de solicitud oyentizadas que las asumían sin tacto al estar ausente la lengua de señas como lengua materna que expresara su sentir y vivir (Domínguez, 2003). En consecuencia, se propició formas de silenciar, invisibilizar o ausentarse en sí mismos, mostrando que no bastaba sólo exigir información sino que era necesario solicitar y negociar en un afán de conocer el mundo desde contextos básicos, o de lo contrario seguir exponiéndose a situaciones cotidianas, sin el uso de una lengua de señas, de violación de los derechos humanos constante; violación de derechos que no les permitía conocer lo que pasaba en las noticias o en las clases de ciencias, como por ejemplo poder acceder al conocimiento sobre qué es una célula y para qué sirve.

Situaciones cotidianas en que se requiere tener información en desarrollo de la lengua, hacer señas en un establecimiento, casa o escuela es poder solicitar lo que se desea. Por ejemplo, poder pedir un jugo de forma natural en LSC, implica ampliar el vocabulario con una seña para jugo, puesto que, como pasa en las lenguas orales, la seña para jugo -nominación signada- no puede ser la misma seña en hiperextensión de la categoría semántica de frutas, según la región y el clima del país; es decir, no puedo pedir un jugo de naranja con la seña de naranja solamente.

Esta resistencia comunicativa tuvo varios matices de historia de los ancestros/as Sordos para la permanencia y desarrollo de la lengua materna, que originó años después un despertar lingüístico en los adultos sordos, quienes no permitirían que se reprodujera en las nuevas generaciones formas discriminatorias y castigos corporales por usar lo que es su derecho, esta exigencia antecedió y se vio legitimada en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (Unesco, 1997 y König, M., 2001). Situación que facilitó no dar continuidad a lo que fue por muchos años una asistencia a la escuela sin contenidos pedagógicos, de asistencia con énfasis en actividades manuales o de oficios básicos (Morales, 2015).

En Colombia las fuentes de información estadísticas son reportadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Sobre la población con discapacidad auditiva, cuentan con los datos del Censo 2018 y la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ENCV) del mismo año. Arrojan resultado del número de personas Sordas ascienden a 314.320 lo que implica el 0,7% de la población total colombiana. Los datos de la ENCV con 483.219, lo que implica el 1,0% de la población.

La pregunta en la encuesta para determinar la población con discapacidad auditiva en el Censo y en la ENCV del año 2018 son iguales, en ambos casos se establecen la discapacidad a partir de la pregunta: "*dada su condición física y mental, y sin ningún tipo de ayuda, ¿puede oír la voz o los sonidos*? Explicadas así: No puede hacerlo; Sí, con mucha dificultad; Sin dificultad". Por tanto, la diferencia del número de personas con discapacidad auditiva entre los dos métodos radica en que el primero que utiliza la metodología de Censo y la segunda de muestreo significativo, esta diferencia asciende a 168.889 personas.

Según, el rango de edad agrupado por ciclo vital, la mayoría de la Población con Discapacidad Auditiva (PDA) se encuentran los datos en edades avanzadas, esto implica una pirámide poblacional invertida (nacimiento o adquisición de la Sordera) la principal causa de la discapacidad auditiva, la respuesta sería por enfermedad, por edad avanzada, o por la presbiacusia o sordera del envejecimiento; para aquellos que escuchan con dificultad. El 44,3% de las personas Sordas, explica porque nació así, mientras el 31,0% de esta población se explica que fue adquirida por causa de enfermedad.

Se resalta que el conflicto armado ha generado el 0,5% del total de las personas Sordas. Para el caso de la audición [escucha] con mucha dificultad, el 38,4% es adquirida la sordera por enfermedad, mientras el 31,5% es por edad avanzada. Las personas indican el 12,9% sobre la sordera desde el nacimiento.

Por tanto, hay gran diferencia en la etapa de adquisición de la discapacidad auditiva [diversidad auditiva] es decir, con las personas sordas de nacimiento o para las

personas que tienen audición con mucha dificultad, y a las que se les generó a partir de alguna enfermedad o medicamentos ototóxicos.

Con respecto a la población víctima de conflicto armado, un total de 29. 491, han pasado por hechos victimizantes entre estos: abandono o despojo forzado de tierra, acto terrorista, atentados, combates, enfrentamientos, hostigamientos, amenazas, confinamiento, delitos contra la libertad y la integridad sexual en desarrollo del conflicto armado, desaparición forzosa, lesiones personales o física, minas antipersonales, munición sin explotar y artefacto explosivo improvisado, esto por mencionar algunos de los hechos victimizantes más relevantes.

Tener información estadística y de caracterización posibilita establecer parámetros para dimensionar la magnitud de población en diversidad Sorda, víctima del conflicto y, por ende, la importancia de considerar el despertar lingüístico, donde se requerirían lineamientos del Estado para legitimar el reconocimiento como sujetos de derechos y sujetos visuales usuarios de una lengua de señas visuogestual, es decir, de su carácter de ciudadano Sordo en Colombia y el reconocimiento de su papel vulnerado en el marco del conflicto armado.

Algunos aspectos de derechos lingüísticos están reglamentados en las leyes de educación, aunque son sólo la antesala para formular nuevos decretos, derogar o ampliar los existentes en consonancia con lo que debe ser un ejercicio de respeto y vivencia de los derechos lingüísticos para toda la comunidad de Sordos del país.

La discapacidad auditiva posiciona a las y los Sordos en el uso de una lengua minoritaria, lengua que enfrenta problemas de discriminación en zonas tanto urbanas como rurales con relación al acceso y posibilidad de uso de la información y el conocimiento[23]. El Registro de Localización y Caracterización para Personas con Discapacidad (RLCPD) cuenta con personas inscritas, según el Ministerio de Salud con un número por debajo del estimado para la población total Sorda, esta situación podrían darse al no contar las personas Sordas con la mediación comunicativa para el uso y acceso de las herramientas tecnológica que le permitan la auto inscripción o reporte de manera voluntaria. Lo anterior constituye una inminente tarea práctica, que permitan difundir la información y con esto incluirlos efectivamente en las acciones del postacuerdo a realizarse en el marco de la firma de la paz.

En este sentido del Registro de Localización y Caracterización para Personas con Discapacidad (RLCPD) precisa la documentación para develar los datos en los contextos situados, donde una de las causas que la generan en los territorios de Colombia, son el conflicto armado.

[23] El estar la persona Sorda en entornos rurales no le permite una activa conexión a internet para tener el acceso a un intérprete a través de un centro de relevo (http://centroderelevo.gov.co), y por ende tener plena información de los hechos, más allá de los experienciales.

Contextos de post-acuerdo e inclusión social de grupos vulnerables

El gobierno de Colombia, después de más de 50 años de confrontación armada, firma con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) el acuerdo definitivo para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera el 24 de noviembre de 2016 (Alto Comisionado para la Paz, 2016). Los diálogos con el gobierno de Colombia se iniciaron oficialmente el 26 de agosto de 2012 con la suscripción del Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, con cuatro años de diálogos en La Habana; la participación de los gobiernos de Cuba y Noruega, como países garantes y la República Bolivariana de Venezuela y Chile como países acompañantes.

El marco general que soporta los acuerdos se describe en la Constitución Política de Colombia (1991), que promulga en el Artículo 22a "La paz como un derecho fundamental y un deber de obligatorio cumplimiento" y en el artículo 95 que afirma "el ejercicio de los derechos y libertades reconocidos en la Constitución implica responsabilidades" de todos los ciudadanos, entre ellas, "propender al logro y mantenimiento de la paz". En coherencia con los acuerdos internacionales que reconocen la paz como "un derecho humano superior, y requisito necesario para el ejercicio de todos los demás derechos y deberes de las personas y del ciudadano" (Moreno, 2014, p.311).

El acuerdo definitivo considera la paz como un derecho colectivo y la significa en positivo como una ruta para la negociación del conflicto armado, trascendiendo la concepción negativa de paz como estricta ausencia de conflicto, asumiendo la construcción de paz como un "concepto comprehensivo que abarca, genera y sostiene el conjunto completo de procesos, enfoques y etapas necesarias para transformar el conflicto hacia relaciones más sostenibles y pacíficas" (Lederach, 2012, citado en Uribe, 2018, p. 167).

Esta mirada sobre la construcción de paz exige respuestas coherentes que favorezcan la transformación de los conflictos de manera no violenta mediante la adopción de nuevas actitudes, conocimientos y prácticas por parte de quienes están involucrados en los conflictos en los distintos contextos (Uribe 2018). Es así, como una hoja de ruta sugerida para responder de nuevas formas a la construcción de paz es la denominada transformación del conflicto propuesta por Dietrich (2014), quién plantea que la forma y la dirección para la transformación del conflicto se basa en la energía relacional de las partes involucradas y recupera el capital de experiencia acumulado de individuos, grupos y comunidades para tramitarlo.

Algunos elementos que destaca Dietrich (2014), para poder adelantar procesos de construcción de paz por la vía de la transformación elicitiva del conflicto, implican

asumir nuevos retos, seleccionar rutas metodológicas alternas a las convencionales, considerar que el conflicto y su tramitación son complejos y requieren, por tanto, ruptura de paradigmas tradicionales y el uso de una comunicación coherente y congruente con cada situación en contexto.

En este marco, de identificar nuevas formas de concebir y actuar en clave de construcción de paz en Colombia, es importante considerar el trabajo de Johan Galtung (1969), este autor señala como uno de sus principios fundamentales que *el hombre es un ser con capacidad de paz* y tiene todo el *potencial para la construcción de paz*; el mismo autor refiere que "el conflicto es consustancial a las relaciones humanas en la medida en que siempre hay objetivos por parte de actores sociales y grupos" (Galtung en Arteaga, 2006, p. 482). Siendo uno de los aportes de Galtung, para este momento del postacuerdo en Colombia, la aproximación a la diferencia entre las nociones de paz positiva y paz negativa, definiendo la paz negativa como *la ausencia de violencia y de guerra* y la paz positiva como *la integración de la sociedad humana*.

Dentro de los asuntos centrales del acuerdo final se resalta el enfoque de derechos y la participación ciudadana como fundamento, toda vez que implica "de la sociedad en la construcción de la paz y participación en particular en la planeación, la ejecución y el seguimiento a los planes y programas en los territorios, que es, además, una garantía de transparencia" (Alto Comisionado para la Paz, 2016 p.7).

De los seis puntos contenidos en el acuerdo final es de especial interés señalar, para este texto, aquellos en los cuales se abordan explícitamente asuntos de salud y educación rural, enfoque de género y mecanismos de inclusión social para grupos vulnerables entre los cuales se encuentran poblaciones con discapacidad y grupos étnicos.

En el primer punto, referido a la Reforma Rural Integral (RRI), en el tema de salud se propone la creación de un Plan Nacional de Salud Rural que acorte la brecha de salud en las comunidades, particularmente para las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad mediante el mejoramiento de la infraestructura en los territorios que incluya presencia y permanencia de personal de salud calificado, dotación de equipos y nuevas tecnologías, que permita llegar a un mayor número de usuarios, y que la promoción, la prevención y la atención en salud se deba garantizar desde un enfoque diferencial y de género y debe considerar mecanismos de seguimiento y evaluación para la oportunidad y la calidad de la atención, sobre todo en zonas rurales dispersas (Alto Comisionado para la Paz, 2016, p.26).

Se esperaría que el uso de las tics cuente con la regulación para la telemedicina, donde se considerarían la tecnología de asistencia para la comunicación humana, en la telepráctica de la telerehabilitación.

Esta demanda de la modernidad, en caso de la población en diversidad Sorda, precisa la mediación de la lengua de señas para los procedimientos clínicos informados, el no contar con estos, se genera violencia de género[24] (Morales y Aguilar, 2018).

Se reconoce en tanto la necesidad de la tecnología y de forma paralela se cuestionan la efectividad del acceso a los medios digitales (financiado o subvencionado), dado el bajo ingreso económico, a raíz de las pocas oportunidades para un empleo formal (con las garantías de ley) los cuáles se enfrentan a los diversos imaginarios laborales de las personas oyentes sobre el desempeño de las personas Sordas (Morales, 2015).

La población Sorda en contextos rurales, para el acceso e interacción a la tecnología en las tics para salud o educación, se continúan con las brechas de accesibilidad. Como se mencionó anteriormente, con la dificultad de no tener contextos comunicativos, que les permitan la adquisición de una primera lengua como la LSc.

Junto con la salud, la educación rural es central en el acuerdo final y tiene como propósitos atender de manera integral a la población de la primera infancia y promover la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, generando estrategias para el tránsito de la educación media a la educación superior en las regiones e incorporando propuestas como la flexibilización de los modelos educativos que se adapten a las necesidades de las comunidades rurales y sus territorios; el fortalecimiento de la investigación y el incremento de cupos en educación superior con "acceso equitativo para hombres y mujeres, incluyendo personas en condición de discapacidad" (Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 26-27).

En el último punto, se hace referencia a mecanismos para la implementación, verificación y refrendación y se resaltan como principios generales, a saber: *enfoque de derechos*, que debe contribuir a la protección y la garantía del goce efectivo de los derechos de todos y todas; *el respeto a la igualdad y no discriminación,* que propende por igualdad en oportunidades para el acceso a planes y programas sin discriminación por edad, sexo, identidad étnica o por cualquier otra razón que vulnere el derecho al libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la libertad de conciencia; *enfoque de género* que reconoce "la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y de las circunstancias especiales de cada uno, especialmente de las mujeres independientemente de su estado civil, ciclo vital y relación familiar y comunitaria, como sujeto de derechos y de especial protección constitucional"

[24] Acotamos que la restricción comunicativa para la información en contextos de salud o educación lo vivencian hombres y mujeres.

(Cartilla, 2017, p.10); *enfoque territorial y de inclusión social* que promueve la integración entre regiones y de estas en el país, al tiempo que garantiza la inclusión "de las diferentes poblaciones y comunidades, en particular de las más afectadas por el conflicto y las que han vivido en condiciones de pobreza y marginalidad" (Cartilla, 2017, p.10).

De acuerdo a lo anterior es necesario poder dar cuenta de cómo se reconocerán las narrativas de las personas con diversidad Sorda en el marco del conflicto para describir sus vivencias, que tengan acceso a la información sobre el mismo y para dar respuesta a sus necesidades de reconciliación, reparación, no repetición y memoria. En consonancia de cómo se adelantarán acciones de inclusión social en consideración de sus derechos lingüísticos para la articulación al Plan Nacional de Salud Rural y las estrategias para la inclusión de la primera infancia rural Sorda y de los jóvenes y mujeres Sordas escolarizados, así como el reconocimiento de la población Sorda no escolarizada víctima del conflicto, entre otras muchas tareas pendientes en razón del trabajo en enfoque de derechos en la Colombia del pos acuerdo.

Diversidad Sorda en la normativa colombiana

Colombia, en contextos y dinámicas de la diversidad, vivió el proceso de legitimar las leyes de reconocimiento que comenzaron a emerger después de la Constitución de 1991; en relación a la diversidad lingüística en el Título 1, de los principios fundamentales, con el Artículo 1 y 10, explica que, "Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general" (República de Colombia, 1991, p.14). El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe (Constitución Política de Colombia, 1991, p.15).

Este reconocimiento de la diversidad lingüística permitió a los Sordos sentirse ciudadanos en el ejercicio del derecho a comunicarse en su propia lengua. Derecho que luego fue contenido en la Ley 324 de 1996 reglamentada parcialmente por el Decreto 2369 de 1997. Sin embargo, la lengua de señas mantuvo una incipiente regulación y definición lingüística al hacer referencia a Lengua Manual Colombiana y al código como un medio visual más que auditivo. Posteriormente la Ley 982 de 2005 en el Artículo 10 definió que la "Lengua de señas es la lengua natural de una comunidad de Sordos, la cual forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral" (MINTIC, 2005, p.2).

La lengua de señas se caracteriza por ser visual, gestual y espacial. Como cualquiera otra lengua tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramáticas, sintaxis diferentes del español. Los elementos de esta lengua (las señas individuales) son la configuración, la posición y la orientación de las manos en relación con el cuerpo y con el individuo, la lengua también utiliza el espacio, dirección y velocidad de movimientos, así como la expresión facial para ayudar a transmitir el significado del mensaje, esta es una lengua viso gestual. Como cualquier otra lengua, puede ser utilizada por oyentes como una lengua adicional.

La lengua de señas en Colombia ha sido reconocida como la lengua de esta comunidad con componentes visuogestuales, a través de la Ley 324 de 1996, con más de dos décadas de promulgada, en conjunto con la Ley 982 de 2005 estableció una normativa tendiente a la equiparación de oportunidades para las personas Sordas y Sordociegas**.** Por lo tanto, el derecho lingüístico, se vio permeado por las Resoluciones 2343 de 1996 y la 1515 del 2000, así como en la Ley 715 de 2001, o Ley General de Educación, en los Artículos 155, 288, 356 y 357, por la cual, según la enunciación contenida, con solo solicitarlo la persona Sorda podía ingresar a la institución educativa que deseara y el estado o la institución se harían responsables de los costos de intérprete.

El acceso a la adquisición de la lengua de señas como lengua materna es una barrera para los niños y niñas que nacen Sordos de madres y padres oyentes, sólo el 5% de los hijos e hijas de padres y/o madres Sordas nacen Sordos[25] y por tanto tienen mayores posibilidades de acceso a la lengua de señas como lengua materna tempranamente. Es decir, la lengua de señas no se adquiere de manera espontánea en la mayoría de personas Sordas, requiere para su adquisición y desarrollo una forma artificial[26] o construida por la comunidad Sorda en acuerdos con la oyente; precisa, a la vez, para la familia un acompañamiento comunicativo que les permita promover permanentemente el status lingüístico y desarrollar la lengua de señas, para que como familia o cuidadores se instaure la dinámica de responsabilidad social lingüística de un Otro diverso y no sea delegada en su totalidad a un intérprete o un mediador comunicativo externo al entorno del hogar.

Por su parte, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, reconoce el "derecho que cada comunidad lingüística tiene para dar forma a la vida en su lengua propia y en todos los ámbitos" (Unesco, 1997, p.6); da el nivel de derechos humanos

[25] En Estados Unidos se hace referencia al término Children of Deaf Adult- (CODA por sus siglas en inglés), que significa hijos de padres Sordos, en donde entre el 90-95% de los hijos de adultos Sordos son oyentes (Schein, 1989 en Hadjikakou et al 2009).

[26] Con artificial nos referimos a que los estudiantes con diversidad Sorda, deben aprender lengua de señas, a través de prácticas pedagógicos en la escuela, donde llegan desde el hogar en su mayoría sin un bagaje comunicativo acorde a su edad cronológica, que les permita de forma fluida acceder a otras esferas del conocimiento. De forma paralela la escuela debe enseñar conocimiento y formas de comunicarse en diversidad Sorda.

a la lengua, para las representaciones, espiritualidad y cosmovisión en lo más fundamental de la dignidad humana. Aunque la lengua de señas no es universal, pues cada país tiene una generalmente, posee una gramática propia y estructuras sintácticas en constante desarrollo inherentes a una lengua (Oviedo, 2002). Cuando el canal visual está totalmente habilitado, es decir que puede ver todo lo que pasa a su alrededor, la persona Sorda usará sus manos para representar el mundo que lo rodea, para signar y usar de manera básica la característica viso – corporal de la lengua de señas.

Los derechos lingüísticos, en el marco del Proceso de Paz con el postacuerdo, se deben tener en cuenta y considerar el nivel básico de bilingüismo de los Sordos, ciudadanos colombianos, el cual plantea la lengua de señas como lengua materna y el español escrito como segunda lengua (Morales y Castillo, 2016, p164), con características visuales. La lengua escrita debe abordar con la lengua de señas los aspectos básicos de estrategias visuales y kinestésicas que propicien la adquisición de la escritura utilizada por la diversidad Sorda (Quadros y Cruz, 2011). Pues, de la consideración de su bilingüismo dependerán las estrategias para las acciones de memoria, reparación y no repetición con la población Sorda víctima del conflicto que no perpetúen formas de exclusión que los dejen al margen del proceso, marginando sus vivencias y posibilidades de reivindicación.

Es preciso hablar de etnicidad en la comunidad Sorda, para poder afirmar que ser Sordo no tiene que ver con un color especifico de piel, ni un fenotipo, es decir, hay personas Sordas afrodescendientes, indígenas, mestizos, lo que permite interrelaciones más allá de un reconocimiento étnico y de lugar geográfico para hacer referencia a una cultura Sorda (Morales, 2017). De igual forma se legitima que al interior de la cultura Sorda, se encuentra la diversidad cultural en interacción comunicativa, donde la lengua de señas no está estandarizada en el país, encontrándose variaciones sociolingüísticas, propias de las lenguas [la lengua de señas] en el territorio y la relación de la lengua en perspectiva intercultural que se genera en los contextos cotidianos con una cultura Oyente.

Colombia inició la formación de intérpretes desde la academia, en la Universidad del Valle, el primer semestre del 2013 con la carrera de Tecnología en Interpretación para Sordos y Sordociegos. A la fecha cuenta con la graduación de dos cohortes. En esta línea de ideas, ante la demanda de formación de intérpretes de las regiones del país, la Universidad el Bosque en Bogotá mediante la modalidad virtual, ofrece para el año 2020 la carrera de Intérprete Profesional de la Lengua de señas colombiana.

Por su parte el acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera en Colombia, incluye un capítulo para abordar el tema étnico, aunque no hace referencia directa a la Cultura Sorda, en él se manifiesta que, Considerando que los pueblos étnicos deben tener control de los acontecimientos

que les afectan a ellos y a sus tierras, territorios y recursos manteniendo sus instituciones, culturas y tradiciones, es fundamental incorporar la perspectiva étnica y cultural, para la interpretación e implementación del (Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 206).

En contextos de diversidad étnica el estado, la familia y la escuela están en relación intercultural (Aguado, 2005). Relación entendida, en la diversidad Sorda, como aquella en la que interactúan comunicativamente una cultura oyente y una cultura Sorda en mirada simétrica para reconocerse mutuamente. Sin embargo, cómo se puede hacer referencia a relaciones simétricas interculturales en circunstancias donde el infante Sordo será un adulto Sordo que no habría podido acceder a la lengua señas como parte de su desarrollo. Pues llega a la escuela sin un desarrollo de la lengua acorde a su edad cronológica lo que limita los deberes y propósitos escolares y su posterior desempeño adulto y su calidad de vida.

En esencia se requiere una lengua, en este caso la lengua de señas, para un desarrollo integral del sujeto Sordo no solo como la forma para nominar y conocer a un Otro diverso, como un sujeto afrocolombiano, afrocaleño, entre otras, sino que la lengua en sí misma es la vía de construcción de identidad y pertenencia cultural para la persona Sorda.

En una división social marcada en el país por desigualdades relacionadas con pertenencia étnica, acceso a recursos, género y nivel educativo tiene su punto de quiebre con la acogida de tratados internacionales que ha sido una vía para garantizar derechos a las comunidades minoritarias y contribuir a disminuir las situaciones de discriminación; por ejemplo, algunos esfuerzos para la no discriminación se promueven con el *Decenio Internacional Afrodescendiente* (2015 - 2024), proclamado por Naciones Unidas en su Resolución 68/23. En este orden de ideas se observa vulneración de los derechos comunicativos de las personas en diversidad Sorda al considerarse que en el proceso de postacuerdo en las figuras de *integración* con un mediador no hay inclusión de intérpretes en lengua de señas. Situación que marca desventajas con respecto a la información que le es suministrada a la población oyente, en general, con talleres, actividades o la posibilidad de participar en los diversos proyectos de paz, así como videos y textos escritos; en contraste con la información[27] que no les han llegado a la población Sorda, para la cual es indispensable contar con personas preparadas (y no de forma empírica) en procesos de cualificación en la figura de intérpretes de LSC.

[27] Resolución No. 5960 de 2020 "Por la cual se adoptan unas medidas regulatorias para garantizar a la población sorda o hipoacusia la comunicación oportuna y continua a través de televisión abierta, durante el Estado de Emergencia Económico, Social y Ecológico.

A modo de cierre

Se da cuenta breve del abordaje de la historia comunicativa de las personas Sordas en Colombia como antecedente para discutir, en el contexto actual del pos acuerdo, sobre la lengua, resistencia, Sordedad en contextos sociales y de manera conjunta en la formación con las y los intérpretes.

No se puede perder el foco de la diversidad Sorda en la comunicación que le permita la interacción con un Otro diverso, para propender que el Estado se haga cargo de la primera infancia Sorda y la aborde en el desarrollo de *Políticas Lingüísticas* que favorezcan lineamientos de adquisición y desarrollo de la lengua de señas en la primera infancia -trascendiendo las propuestas piloto- que propicie en tiempos oportunos un encuentro con un ambiente enriquecedor y con la posibilidad de desarrollo del lenguaje al acceder y ser usuario de la lengua de señas. Lengua que le abre el mundo simbólico de la representación mental, para esquivar en un futuro las formas comunicativas restringidas.

Al contar con legislación en Colombia que reconoce la lengua de señas para las personas Sordas se ratifica el tema de la r*esponsabilidad lingüística del Estado* para su respeto en todos los espacios como garante de derechos. Aunque, la debilidad radica en que no se encuentran indicadores claros para los objetivos y agendas de inclusión del tema. Lo que ha impactado en que la mayoría de información ciudadana sobre el proceso del postacuerdo se entrega sólo en tipologías textuales escritas (L2) u orales, sin cumplir estas el objetivo de información para la diversidad Sorda, es decir garantía de derechos lingüísticos.

El Estado en el marco del postacuerdo colombiano debe aportar a lo que denominamos responsabilidad lingüística, puesta en la inclusión de *mediadores comunicativos* sensibles, intérpretes en LSC, se deberá buscar maneras de involucrar a todos y todas, con un gran énfasis a la familia que en ocasiones tiene que entrar a mediar o abordar situaciones de la víctima [Sorda] de conflicto armado. Es decir, la importancia que cobra el mediador comunicativo para la participación comunicativa intercultural de manera conjunta familiar y sociedad.

En interacción de la lengua de señas como uno de los aspectos para acceder a conceptos jurídicos o del Comisionado para la Paz, que es el desafío constante que vivencia y desarrolla de vocabulario, en donde se requiere posicionar la palabra/seña, con un trabajo previo de conceptualización de forma visual del término. Situación que favorece la participación de la población Sorda como ciudadanos en todo lo que les concierne de la toma de decisiones que los afectan, como comprender el proceso del postacuerdo y de la garantía de derechos como víctimas de conflicto armado.

Reconocer las emociones que *gatillan* y encausan la relación de acuerdo a las necesidades, que permita reconocer que hay formas y procesos o duelos profundos como víctima de conflicto armado, para la reelaboración como sobreviviente. Además, de aportar en la preservación de la memoria social y considerar una nueva gramática para llevar proyectos considerando la diversidad Sorda, en un reescribir en LSC, renarrar visualmente y hacer nuevos relatos, sin silenciar las manos [voz] de las personas Sordas. El mediador acompaña a la persona Sorda en el tránsito del postacuerdo, para que éste pueda hacer narrativas, permitiendo reconocer las reacciones y las propuestas del país en temas de paz y postacuerdo.

En acciones que permitan abordar a un Otro comunicativamente diverso, donde el papel de las personas Sordas sea protagónico, en espacios de y para la sordedad, como parte de la sociedad civil en la toma de decisiones permanentes en temas que les competen para salvaguardar la vida ante las situaciones políticas del país.

REFERENCIAS

Adichie, C. (2009). *The danger of a single story*. TEDGlobal. Recuperado el 29 de abril de 2019 de: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

Aguado, T. (2005). *Pedagogía Diferencial: Diversidad y equidad. Educación intercultural. La ilusión necesaria*. Madrid: Nárcea.

Alto Comisionado para la Paz Colombia. (2016). *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado el 02 de enero de 2020 de: *http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-yconversaciones/Documentos% 20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf*.

Arteaga, N. (2006). Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos. *Espacios Públicos,* Vol. 9 N°. 17, 481-484.

Beristain, C. (2019). Cada lengua tiene su mundo–Blogs de la Comisión de la Verdad. Recuperado el 18 de julio de 2019 de: https://comisiondelaverdad.co/actualidad/blogs/cada-lengua-tiene-su-mundo

Comisión Económica para América Latina CEPAL. (2012). *Panorama Social de América Latina y el Caribe.* Santiago: CEPAL.

Comisión de Regulación de Comunicaciones Colombia (2020) Resolución No. 5960 de 2020. Estado de Emergencia Económico, Social y Ecológico. A Sesión de Comisión de Contenidos Audiovisuales. Recuperado 30 de agosto de 2019 de: http://www.insor.gov.co/home/descargar/Resolucion5960_CRC_LenguaDeSenas.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE Colombia. (2005). Reporte de estadísticas de las personas en situación de discapacidad a nivel nacional. Bogotá: DANE.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE Colombia. (2019). *Boletín Técnico GEIH*. Bogotá: DANE.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE Colombia. (2019). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida, Diccionario*. Bogotá: DANE.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE Colombia. (2019). *Funcionamiento humano: resultado Censo nacional de Población y Vivienda 2018.* Bogotá: DANE.

Domínguez, M. (2003). Pide permiso, mal educado, sobre una diferencia de cortesía entre Sordos y oyentes venezolanos. *Educere*, 21, 19-25.

Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of peace research,* Vol. 6 No. 3, 197-191.

König, M. (2001). La diversidad cultural y las políticas lingüísticas. *Codhem*, 51, 86-92.

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (1997). Decreto 2369/1997.Reglamenta parcialmente la ley 324 de 1996. Recuperado el 01 de diciembre de 2019 de: https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/DisCapacidad_RLCPD

Ministerio de Salud y Protección Social Colombia. (2013). Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad**.** Recuperado el 01 de diciembre de 2019 de: https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/DisCapacidad_RLCPD.aspx

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones-MinTic. Colombia. (2005). Ley 982 Equiparación de Oportunidades para las personas Sordas y Sordociegas. Recuperado el 05 de noviembre de 2019 de: https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3726_documento.pdf

Morales, G. y Castillo, A. (2015). "A manos abiertas. Diversidad Sorda: lectura en situación intercultural"; en: Ocampo González, A. (Comp.). *Fácil lectura, nuevas identidades educativas e interculturalidad. Desafíos y posibilidades para la inclusión y la interculturalidad*. (pp.163-183). Santiago: Fondo Editorial CELEI.

Morales, G y Ibacache, J. (2019). "Deconstrucción en el intérprete de lengua de señas: la sensibilidad intercultural como partida"; en: Morales Acosta, G. (Comp.). *Polifonías de la Diversidad.* (pp. 15-21). Bloomington: Editorial Palibrio.

Morales, G y Aguilar, A. (2018). Diversidad Sorda y violencia de género: restricción comunicativa en el uso de la lengua de señas en salud. *FEM. Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(6), 309-313.

Morales, G. (2015). Diversidad auditiva: imaginarios sociales e inclusión laboral: una aproximación intercultural. *Psicogente*, *18*(34), 364-371.

Moreno, F. (2014). El concepto de paz en la constitución política de Colombia de 1991: reconstrucción dialéctica de su significado a partir de la jurisprudencia de la corte constitucional. *Revista de derecho*, *21*(2), 305-346.

Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana. República de Colombia*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional e Instituto Nacional para Sordos.

Quadros, R y Cruz, C. (2011). *Língua de Sinais. Instrumentos de Avaliação*. São Paulo: Artmed.

Unesco. (1997). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Barcelona: Institut dEdicions de la Diputación de Barcelona.

Unesco. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Santiago: Ediciones Unesco.

Unesco. (2015). *Decenio Internacional para los Afrodescendientes 2015–2024*. París, Ediciones Unesco.

Uribe, M. (2018). Infraestructuras de paz y estatalidad en Colombia. *Perfiles Latinoamericanos Vol. 26 N°.51*, 167-189.

SOBRE LOS AUTORES

Luis Pincheira Muñoz

Profesor de Educación Diferencial con Mención Audición y Lenguaje Universidad Austral de Chile. Educador Popular (CIDE), Magister en Educación Mención Escuela y Comunidad. Universidad Artes y Ciencias Sociales Arcis. Post Titulo en Dirección y Jefes Técnicos CEPEIP. Doctor en Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Experiencia académica a nivel de Pregrado y Post Grado en Universidades Privadas, Estatales del Consejo de Rectores e Institutos Profesionales en las ciudades de Santiago, Talca, Valparaíso y Concepción. Dirección de Tesis, Supervisión de Practicas intermedias y profesionales en las Carreras de Psicología, Educación de Párvulos, Educación Diferencial, Educación Básica y Fonoaudiología. Actualmente, Investigador Asociado del Centro de Estudio Latinoamericano de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Contacto: pincheira.luis@gmail.com

Jorge Viaña Uzieda

Economista, Doctor, Catedrático en economía y filosofía de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) Bolivia. Impartió docencia de postgrado en las siguientes instituciones: Universidad Mayor de San Andrés (CIDES–UMSA); Universidad Autónoma Tomás Frías (UATF-Potosí); Universidad de la Frontera de Chile; Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (UPEA); Universidad Para la Investigación Estratégica en Bolivia (U–PIEB); Academia Diplomática de la Cancillería. Miembro del grupo de investigación sobre Estado del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Contacto: vianauzieda@gmail.com

María Verdeja Muñiz

Licenciada y doctora en pedagogía por la Universidad de Oviedo, donde actualmente trabajo como profesora en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar. Línea de investigación. Se centra en el estudio de la obra de Paulo Freire y en los aportes de su pedagogía a la educación intercultural. La metodología de investigación con la que abordo los estudios es, esencialmente cualitativa. Fruto de estas investigaciones he participado como ponente en congresos de ámbito nacional e internacional y también en la publicación de artículos en revistas científicas. Experiencia docente cubre diversidad de docencia impartida en estudios de grado y máster de postgrado. Directora de Trabajos Fin de Grado en los estudios de Pedagogía, Educación Infantil y Educación Primaria. Trabajos fin de Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa. Miembro del Grupo de Investigación de la Universidad de Oviedo, sobre el Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa "AIES" donde estamos desarrollado el proyecto de investigación I+D+I, con la duración de tres años, con el financiado en

España del Ministerio de Economía y Competitividad con la referencia: MINECO-17-EDU2016-76306-C2-R de "*Los Procesos de re-enganche educativo y socio laboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad [PROREN]. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas".* Actualmente, dentro del Programa de Doctorado de "Equidad e Innovación Educativa" dirijo la tesis doctoral sobre "Una propuesta de animación sociocultural para el desarrollo comunitario dentro del asociacionismo cultural de Oviedo".

Contacto: verdajemaria@uniovi.es

Domingo Oñate Bastías

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica egresado de la Universidad de la Frontera (UFRO) de Temuco (Región de la Araucanía, Chile), de donde soy oriundo. Fundador de la Asociación Regional de Profesores de Historia y Geografía (ARPROHYG) en propuestas educativas desde una perspectiva territorial y autonómica. Promotor de los derechos lingüísticos del pueblo Mapuche, con participación en el Movimiento por la Revitalización del *Mapuzugun*. Participante en la constitución de la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile y El Bloque por la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Asesor del trabajo en el ámbito de la educación y patrimonio cultural en el Área de Desarrollo Indígena (ADI) Puel Nahuelbuta, instancia que aglutina a organizaciones mapuches de seis comunas de la Región de la Araucanía. En el ejercicio de la docencia en los niveles básicos, medio y superior. Esta última con la Universidad Católica de Temuco, la Universidad de la Frontera para los procesos de formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Educadores Tradicionales Comunitarios. Especializado en el área de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con una Pasantía en la Universidad Pedagógica Nacional (Oaxaca, México,) y un Magíster en EIB en la Universidad San Simón de Cochabamba, Bolivia, del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos PROEIB-Andes. En los últimos años, a través de diversos convenios con el MINEDUC de Chile, para recopilar las diferentes experiencias en la línea intercultural en municipios del sur de Chile (Regiones como VIII, IX, X, XI, XIV), entre los que destaca Galvarino y la Asociación de Municipalidades con Alcalde Mapuche (AMCAM), avanzando en el tema de la gestión en el ámbito local.

Contacto: donatebaster@gmail.com

Rolando Pinto Contreras

Académico Chileno, actualmente jubilado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vinculado como asesor Curricular con Comunidades Mapuche Lafquenche, Llaguepulli (Lago Budi) y con otras Comunidades Mapuches, ubicadas en diversas

localidades de la Región de la Araucanía. Imparte Docencia y dirección de Tesis de Magister en el Programa de Maestría en "Educación de Jóvenes y de Adultos y procesos formativos", en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso). Asesor pedagógico de Educación entre Adultos, en el Proyecto Extensión Técnica Rural en la Sexta Región del Libertador General Bernardo O'Higgins (GIA). Desarrollo de diferentes consultorías nacionales e internacionales sobre "Modelos de Formación Innovadores", netamente su propia propuesta del "Curriculum y de la Pedagogía Crítica Emergente Emancipadora". Trabajó con Paulo Freire en Chile (1968-1972); en Europa (1974-1978); Brasil (1980-1984) y en Centro América (1985-1990).

Contacto: rolopintocontreras@gmail.com

Germán Rozas Ossandón

Psicólogo, Universidad de Chile. Magíster Cooperación al Desarrollo, Universidad Libre de Bruselas, Bélgica. Doctor en Ciencias Humanas, Universidad Austral de Chile. Académico de la Universidad de Chile, iniciando en el año de 1992 el primer curso de Psicología Social Comunitaria de esa casa de estudios; Fundador del Magíster de Psicología Comunitaria (2000) que dirige durante trece años y del Diplomado de Intervención Comunitaria. Actualmente es Coordinador del Programa de Estudios Comunitarios Latinoamericanos desde al año 2007 a la fecha. Autor de publicaciones, de nivel WOS (ISI) y Scielo vinculadas a tema de la Pobreza, el Medio Ambiente, Psicología Comunitaria, Políticas Sociales, Interculturalidad. Libro titulado (2018) "Decolonialidad desde la Psicología Social Comunitaria", por la Universidad Austral de Chile. Conferencista a nivel nacional sobre Psicología Social Comunitaria, Decolonialidad y los nuevos fenómenos sociales del siglo XXI, en diversas Jornadas y Congresos Académicos desarrollados en las ciudades de Temuco, Valdivia, Talca, La Serena y Santiago de Chile. A nivel internacional en países como Cuba, México, Perú, Colombia, Ecuador, Uruguay, España.

Contacto: grozas@uchile.cl

Gina Morales Acosta

Fonoaudióloga, Universidad del Valle, Colombia. Especialista en Gerencia Social y Cooperación Internacional, Colombia. Máster de Cooperación Internacional, España. Doctora en Ciencias de la Educación mención Intercultural. Universidad de Santiago de Chile. Docente e Investigadora de la Universidad de Antofagasta, Chile. Directora del Laboratorio Virtual de Comunicación y Lenguaje del programa de Iniciación a la investigación – (D.E No. 1/19). Publicaciones de artículos y de libros en el año 2019: "Polifonías de la Diversidad" y "Estudios Doctorales en Diversidad Sorda: Comunicación, Educación e Interculturalidad en Chile" . Universidad de Antofagasta. Escritora de narrativas inclusivas con traducción a las lenguas de señas de: Colombia (LSc), Brasil (Libras) y Chile (LSch). Participación en congresos nacionales e internacionales. Miembro de Red Global de Lectura y Escritura para el Acercamiento de las Culturas-POEPAZ, de la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios y de la Red de Investigadores Afrodescendientes de las Américas

y el Caribe. Investigadora - colaboradora del Grupo de Investigación Cátedra de Discapacidad y Rehabilitación. Universidad del Valle, Cali – Colombia.

Contacto: gina.morales@uantof.cl

Martha Lenis Cajiao

Licenciada en Educación, Pontifica Universidad Javeriana, Colombia. Especialista en Gerencia Social, Colombia. Couching en Liderazgo. Intérprete de Lengua de señas colombiana (LSC-LE). Profesional Universitario en el Instituto Nacional de Sordos INSOR, desempeño a nivel nacional en los procesos de asesoría y asistencia técnica para la inclusión social y accesibilidad de la población Sorda de Colombia en entidades públicas. Participación en congresos nacionales e internacionales. Conferencista en el área de la didáctica, la inclusión y accesibilidad para estudiantes y población adulta en diversidad Sorda, procesos de sensibilización social y mediación comunicativa con la Lengua de señas colombiana.

Contacto: marthalenisc@gmail.com

Andrea Aguilar Arias

Fonoaudióloga y Magister en Epidemiología de la Universidad del Valle, Colombia. Directora del Grupo de investigación Cátedra de Discapacidad y Rehabilitación de la Escuela de Rehabilitación Humana. Universidad del Valle, Colombia. Docente de prácticas estudiantiles de fonoaudiología en el ámbito comunitario, formación e investigación en discapacidad y salud pública. Investigadora de fonoaudiología comunitaria, Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC), participante del Programa Institucional de Paz y construcción de ésta en Colombia. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Publicaciones de artículo y coautora del libro FONOAUDIOLOGÍA: ¿Comunicación para el desarrollo humano? La experiencia social y comunitaria de la Universidad del Valle. En proceso de Imprenta. Editorial Universidad del Valle, Colombia.

Contacto: andrea.aguilar@correounivalle.edu.co

Esta obra forma parte del Sello Editorial Diásporas subversivas de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en abril de 2020, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

El libro en su conjunto representa posturas críticas desarrolladas por diversos autores y autoras las cuales estan conectadas con la realidad, no es algo más que una simple colección de artículos, es la coherencia que se busca de las temáticas que requieren de un análisis expresadas en tendencias auténticamente emancipadoras.

El primer tema de reflexión está referido a la inclusión del estudiante inmigrantes y las relaciones de poder de las estructuras de dominación cultural existentes en la escuela. Las comunidades educativas con esta nueva realidad emergente, hacen hincapié en la cotidianidad en la aceptación de los subalternos (estudiantes inmigrantes,) pero no está la intención de cambiar las estructuras curriculares de la cultura que acoge, la "inclusión" es un camino para adaptar y adecuar "al otro" a las estructuras establecidas.

Un segundo tema, se refiere a las tendencias anti dialógicas de las culturas, matrices dominantes que, según Freire, se han construido en relaciones de poder y estructuras de dominación, al no ver y escuchar al otro como un otro legítimo. Raúl Fornet, nos plantea que la interculturalidad no empieza por la pregunta por el dialogo, sino que la interculturalidad empieza por la pregunta por las condiciones y factores que podrían dar lugar o no a "paridad de condiciones" para recién plantearse la pregunta por el dialogo, porque si no hay un dialogo real es imposible es pura simulación conservadora tolerancia unitarista.

Un tercer tema abordado es la experiencia de ocho años realizada en el Lago Budi con las comunidades Lafquenche, experiencia de construcción curricular con un diálogo intercultural de dos visiones diferentes que establecen aprendizajes de conocimientos vitales mutuos, así como relaciones socio-educativas y curriculares nuevas, inéditas y emergentes en el diseño y desarrollo curricular latinoamericano.

EL cuarto tema abordado es, la propuesta del cambio curricular en el territorio Wallmapu, cuya propuesta interesante se trata de potenciar la deconstrucción y desmontaje de estas relaciones de poder y estructuras de dominación cultural institucional que han sufrido desde la dominación producido por el estado nación. El Penúltimo tema es la diversidad cultural y la pobreza que muestra sus distintas formas y resultado de una sola realidad con dos caras de una moneda, en la actualidad estamos llegando a los extremos más groseros y monstruosos de esta realidad de la vida bajo la enajenación tragada por la mercancía y el capital. Y finalmente el último el tema desarrollado, se relaciona con lo subalterno en Sordedad (con la persona Sorda)) en la discriminación comunicativa al no usar la lengua de señas colombiana en contextos del postacuerdo.

EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.